

**ANAIS DO V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO
VALE DO JURUÁ (CEVAJ) E III SEMINÁRIO
DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
E LINGUAGENS (SEMDPPEHL):**

30 ANOS DE PEDAGOGIA

CELEBRAÇÃO E [RE]EXISTÊNCIA
FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA
EM TEMPOS PANDÊMICOS

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

CLEIDSON DE JESUS ROCHA
STEPHESON EMMANUEL ARAUJO DE SOUZA
MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA
ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA

CRUZEIRO DO SUL, ACRE
21 A 25 DE NOVEMBRO DE 2022



**ANAIS DO V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE
DO JURUÁ (CEVAJ) E III SEMINÁRIO DISCENTE DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HUMANIDADES E LINGUAGENS (SEMDPPEHL):**

30 ANOS DE PEDAGOGIA

CELEBRAÇÃO E [RE]EXISTÊNCIA
FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA
EM TEMPOS PANDÊMICOS

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

CLEIDSON DE JESUS ROCHA
STEPHESON EMMANUEL ARAUJO DE SOUZA
MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA
ANA FLÁVIA DE LIMA ROCHA

CRUZEIRO DO SUL, ACRE
21 A 25 DE NOVEMBRO DE 2022



Anais do V Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) e III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl): “30 Anos de Pedagogia – Celebração e (Re)existência frente à Nova Condição Humana em Tempos Pandêmicos”

Cleidson de Jesus Rocha, Stepheson Emmanuel Araujo de Souza; Maria Aldecy Rodrigues de Lima; Ana Flávia de Lima Rocha (Org.)

ISBN 978-65-88975-68-8

Copyright© Edufac 2023

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adcleides Araújo da Silva, Adelize dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

As informações, opiniões, conceitos expressos nesta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C749a Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) (5.; 2022 nov. 21-25: Cruzeiro do Sul, AC)

Anais do V Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) e III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl): 30 anos de pedagogia - celebração e [re] existência frente à nova condição humana em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / organização Cleidson de Jesus Rocha, Stepheson Emmanuel Araujo de Souza, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Ana Flávia Lima Rocha. – Rio Branco: Edufac, 2023.

235 p: il. [e-book]

ISBN: 978-65-88975-68-8

Vários autores.

1. Educação - Congresso. 2. Humanidades e linguagens - Seminário. 3. Pedagogia. I. Rocha, Cleidson de Jesus (Org.). II. Souza, Stepheson Emmanuel Araujo de (Org.). III. Lima, Maria Aldecy Rodrigues de (Org.) IV. Rocha, Ana Flávia Lima. V. Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl) (3.; 2022 nov. 21-25: Cruzeiro do Sul, AC) VI. Título.

CDD: 466

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Reitora: Prof^a. Dr^a. Margarida de Aquino Cunha

Vice-reitor: Prof. Dr. Josimar Batista Ferreira

Diretora do CEL: Prof^a. Dr^a. Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro

Coordenador do Ppehl: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ III SEMINÁRIO DISCENTE DO Ppehl

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof^a. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima - Ufac

Prof^a. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra - Ufac

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha - Ufac

Prof. Dr. Everton Melo de Melo - Ufac

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa - Ufac

Prof. Me. Everton Melo de Melo - Ufac

Prof^a. Dr^a. Sônia Elina Sampaio Enes - Ufac

Prof^a. Dr^a. Adriana Martins de Oliveira - Ufac

Prof. Dr. José Valderi Farias de Souza - Ufac

Prof. Me. Mestre Stepheson Emmanuel Araujo de Souza - Ufac

Mestrando Ulissys Vinícius dos Santos Bandeira - Ufac

Mestrando Uéilton Araújo Trindade - Ufac

Prof. João Douglas Ramos da Silva - Ufac

Prof^a. Maria Tais Lima Martins - Ufac

Graduando Rafael Cauê Leite Fabrício - Ufac

Graduando Ronnan Borges Cavalcante - Ufac

Graduanda Ana Ingridy Silva Rodrigues - Ufac

Graduando Rondineles da Silva Morias Júnior - Ufac

Graduanda Maria Eduarda Silva da Rocha - Ufac

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a. Dr^a. Ademácia Lopes de Oliveira Costa - Ufac

Prof^a. Dr^a. Aline Cleide Batista - UFPB

Prof^a. Dr^a. Andréa Martini - Ufac

Prof^a. Dr^a. Cleide Vilanova Hanisch - Ufac

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha - Ufac

Prof^a. Dr^a. Deolinda Maria Soares de Carvalho - Ufac

Prof^a. Dr^a. Francisca Adma de Oliveira Martins - Ufac

Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira - Ufac

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva - Ufac

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa - Ufac

Prof^a. Dr^a. Maria Aldecy Rodrigues De Lima - Ufac

Prof^a. Dr^a. Maria Aldenora dos Santos Lima - Ufac

Prof^a. Dr^a. Maria Irinilda da Silva Bezerra - Ufac

Prof^a. Dr^a. Maria José Da Silva Morais Costa - Ufac

Prof^a. Dr^a. Marinete Rodrigues da Silva - Ufac

Prof. Dr. Rodrigo Nascimento de Queiroz - Unir

Prof^a. Dr^a. Maristela Rosso Walker - UEM

Prof^a. Dr^a. Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro - Ufac

Prof^a. Dr^a. Simone de Souza Lima - Ufac

Prof^a. Dr^a. Tereza Kazuko Teruya - UEM

Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira - FE/UFG

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
COMUNICAÇÕES DE PESQUISA	9
HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM: MARCAS DE UM ENSINO BASEADO NO MODELO ARTESANAL	10
A LEI 11.645/08: A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRUZEIRO DO SUL-AC	18
AS TDICs NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ, AMAZONAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS ...	28
A PANDEMIA DA COVID-19 E O ESTRESSE DOCENTE DE PROFESSORES E ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO USO DAS TDICs NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA – AC.....	42
DECLÍNIO DA FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA <i>MÍNIMA MORÁLIA</i> , DE THEODOR ADORNO	50
LETRAMENTO DIGITAL E AS TDICS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR.....	59
IDENTIDADES EM TRÂNSITO: FIGURAÇÕES DA DIÁSPORA NO CONTO “DESENCANTO”, DE ORLANDA AMARÍLIS.....	68
COLOCAÇÕES CULTURAIS EM <i>CORPORA</i> ESCRITO E ORAL FORMADOS POR RELATOS DE SERINGUEIROS ACREANOS.....	75
CHICO MENDES E A INVENÇÃO DO ACRE CONTEMPORÂNEO: IMAGENS E CONFRONTOS EM ALEX SHOUMATOFF, MÁRCIO SOUZA E ZUENIR VENTURA	84
PRÁTICA PEDAGÓGICA OU PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DAS SALAS MULTISSERIADAS	92

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA NECESSIDADE IMEDIATA.....	100
A IMPORTÂNCIA DA MULHER NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA	107
DICÇÕES ERRANTES, POÉTICAS FRICCIONAIS: RASTROS DA VOZ AMERÍNDIA EM ELIANE POTIGUARA E TENÊ KAXINAWÁ.....	114
LITERATURAS DIASPÓRICAS: A POÉTICA AFRO-CRUZEIRENSE EM CONCEIÇÃO EVARISTO E CIBELE RESENDE.....	122
ELUCIDANDO AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	130
OS REFLEXOS DA INSUFICIÊNCIA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	138
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: A CRISE DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS	144
A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO PÚBLICO EM TEMPOS DE PANDEMIA	152
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	162
A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS A PARTIR DE SUA REALIDADE	163
REINVENTANDO PRÁTICAS E NOVOS TEMAS DE ESTUDO A PARTIR DA LEITURA DE PAULO FREIRE	171
A REGÊNCIA DE SALA DE AULA FRENTE AOS SABERES DO COTIDIANO	181
DIÁLOGOS FREIRIANOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA NA COMUNIDADE FOZ DO ARARA – ZONA RURAL DE MARECHAL THAUMATURGO – AC.....	191
ENSINAR E APRENDER COM OS COLETIVOS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM MARECHAL THAUMATURGO/AC.....	201

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ

III SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

30 ANOS DE PEDAGOGIA: CELEBRAÇÃO E [R]EXISTÊNCIA FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA EM TEMPOS PANDÊMICOS

VIVENCIANDO OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (CAMPUS FLORESTA) DURANTE A PANDEMIA.....	213
OFICINAS E MINICURSOS.....	221
O MUNDO MÁGICO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	222
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: A ESCOLA COMO CAMPO DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS, COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E À VIOLÊNCIA.....	224
CONVERSAÇÃO BÁSICA EM LIBRAS.....	229
ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA	231

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos os *Anais do V Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) e III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl)*, ocorrido no período de 21 a 25 de novembro de 2022. O evento foi dedicado à celebração dos 30 anos de Pedagogia (Curso de Pedagogia, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul), sob o tema: *Celebração e (re)existência frente à nova condição humana em tempos pandêmicos*.

Os eixos do Congresso dialogam de forma significativa, com o ensino, a pesquisa e a extensão, marcando contextos, produções, experiências do exercício da docência que rompe as fronteiras do conhecimento para dialogar com os diversos níveis e modalidades da educação, nos espaços presenciais ou virtuais, no ensino superior e na educação básica.

De forma híbrida, o Congresso propôs revisitar a história do curso de Pedagogia contada por seus atores, mas também, dialogar e articular-se com os processos educacionais, com as dinâmicas de transformação, da construção e da reinvenção da docência no tempo pandêmico que se apresentou, cuja travessia não tem sido fácil. As reflexões realizadas nas comunicações orais, mesas redondas, palestras, minicursos e oficinas perpassam o papel da escola e do professor, as inovações metodológicas e a questão da autonomia, a condição dos indivíduos (cuidado, experiência, existência e novos horizontes e da arte de pensar saídas), além de autores, teorias, correntes e ideias.

Os Anais que agora publicamos, é composto por 25 resumos expandidos e 4 propostas de oficinas/minicursos, que trazem debates sobre os diferentes âmbitos da cena pedagógica e acadêmica. Com a contribuição de professores, alunos, egressos, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl) e outros pesquisadores, o Congresso abordou aspectos da formação teórico-prática, temas sociais e seus impactos na formação, assim como relatores de experiências formativas em programas suplementares de formação de professores, trabalhos de pesquisa empreendidos por alunos e professor, na abordagem de questões do chão da escola e de outros temas de interesse regional.

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ

III SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

30 ANOS DE PEDAGOGIA: CELEBRAÇÃO E [R]EXISTÊNCIA FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA EM TEMPOS PANDÊMICOS

No limite, o Congresso oportunizou aos participantes, contato com as questões relativas aos desdobramentos formativos, técnicos, acadêmicos, culturais e humanos da presença do curso de Pedagogia na região do Vale do Juruá, demonstrando sua inserção já consagrada no imaginário como um curso que forma, instrui, intervém e propõe saídas para as questões que perpassam o cenário pedagógico. Num outro viés, o Congresso, em paralelo com o III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, traz à baila investigações dos mestrandos do PPEHL, que estudam as linhas de pesquisa: *Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas* e *Ensino, Linguagens e Culturas*.

A presente compilação de resumos encontra-se organizada em três seções. A primeira traz comunicações de pesquisas acadêmicas, concluídas ou em andamento. A segunda, relatórios de experiências vivenciadas em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. A última, mas não menos importante, contém as propostas de oficinas e minicursos conduzidos durante o evento.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre

COMUNICAÇÕES DE PESQUISA

HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM: MARCAS DE UM ENSINO BASEADO NO MODELO ARTESANAL

Ana da Cruz Ferreira¹; Maria Irinilda da Silva Bezerra²

RESUMO

O ensino no Brasil, durante algum tempo, foi marcado pela atuação de professores sem formação específica, chamados de professores artesanais. Estes profissionais sem formação, atuaram durante décadas em várias regiões do país. Partindo desta situação, definiu-se como objetivo geral deste trabalho o seguinte propósito: Analisar como se constituiu o processo histórico de escolarização, a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM entre as décadas de 1950 a 2000. Para alcançar o objetivo proposto, foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza básica, caracterizada quanto aos objetivos como descritivo-exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, cuja coleta de dados deu-se por meio da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo. Quanto aos resultados, verificou-se que os sistemas de ensino de Guajará, tiveram, durante muito tempo, os professores atuando sem formação adequada, alguns possuindo apenas a 4ª série do ensino primário (hoje Ensino Fundamental I). Apesar de não possuírem formação adequada, os entrevistados consideram que trouxeram muitas contribuições para a escolarização de Guajará, pois foram os responsáveis por implantar e manter o ensino escolarizado no município. Em relação aos elementos da prática pedagógica, os docentes mostram dificuldades para discorrer sobre o assunto, isso devido à falta de formação específica. No que diz respeito à substituição do modelo artesanal pelo sistema de formação docente institucionalizada, nota-se que esse processo foi desafiador para os antigos mestres, levando-os a tomar decisões distintas acerca da sua profissão.

Palavras-chave: Formação docente. Professores sem formação. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre. O estudo teve como objetivo analisar como se constituiu o processo histórico

¹ Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac). Professora da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul/Acre – anacf15.af@gmail.com

² Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense – UFF). Professora da Ufac, Campus Floresta – irinilda@bol.com.br

de escolarização, a partir do modelo de ensino artesanal, no município de Guajará/AM entre as décadas de 1950 a 2000. Delineamos quatro objetivos específicos que foram: 1. Conhecer o processo de escolarização guajaraense, tendo como foco a atuação dos professores formados no modelo artesanal de ensino e sua contribuição para a cultura escolar do município; 2. Identificar os aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares que caracterizavam a prática de ensino desenvolvida pelos professores formados pelo modelo artesanal; 3. Conhecer as marcas deixadas pelo modelo artesanal de ensino na cultura escolar do município de Guajará. 4. Conhecer como ocorreu o processo de substituição do modelo artesanal de ensino pelo modelo de formação docente institucionalizada.

O modelo artesanal de ensino espalhou-se por todo o território brasileiro, marcando de diferentes formas a educação de diversas localidades. Entretanto, mesmo que este tipo de ensino tenha acontecido em nível nacional, existem fatores que só podem ser realmente compreendidos, se analisados em sua própria realidade. Logo, entendemos que os modelos educacionais variam conforme o lugar e o contexto no qual estão inseridos. Por isso, é essencial que estes sistemas locais sejam analisados em suas especificidades.

O modelo artesanal, também conhecido como sistema de professores adjuntos (Nóvoa, 1995; Vicentini; Lugli, 2009; Vilella, 2020), era caracterizado pela aprendizagem da profissão docente tendo como base unicamente a experiência advinda da prática (Gondra; Schueler, 2008; Guedes; Schelbauer, 2010). Conforme Gouveia (2019), nas legislações educacionais estes educadores que não possuíam a habilitação necessária eram denominados como professores leigos, uma vez que não tinham o preparo formal para lecionar. Durante décadas, estes professores lecionaram sem formação específica, baseando toda a sua atividade docente nos conhecimentos que aprenderam na prática. Logo, as concepções pedagógicas, os saberes sobre o que e como ensinar, dentre vários outros aspectos da atuação docente, foram influenciados pelo modelo artesanal de formação.

Diante deste contexto, manifesta-se a curiosidade de compreender quais as principais marcas do ensino desenvolvido pelos professores formados no modelo artesanal para a cultura escolar de Guajará. A pesquisa também possibilitou o resgate da história da educação da sociedade guajaraense, visto que as informações acerca da temática ainda são incipientes e, até o momento em que a pesquisa foi realizada,

ainda não havia investigações que resgatassem a atuação desses professores no processo de escolarização do município de Guajará.

Buscando compreender melhor a historiografia da educação em Guajará é que nos propusemos a realizar essa investigação. O objeto de estudo desta pesquisa direcionou-se a investigar o modelo artesanal de ensino. Este estudo teve como recorte cronológico a década de 1950, quando o modelo artesanal foi implantado em Guajará, até o ano de 2000, período em que as legislações passam a exigir que os professores tivessem uma formação institucionalizada para lecionar.

METODOLOGIA

Essa investigação se caracterizou quanto à abordagem como qualitativa, de natureza básica e com objetivos descritivos e exploratórios. Em relação aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a de campo. Como aporte teórico, nos fundamentamos em autores como: Bezerra (2015), Bezerra e Costa (2020), Gondra e Schueler (2008), Guedes e Schelbauer (2010), Vicentini e Lugli (2009), Vilella (2020), dentre outros.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo, realizamos a entrevista semiestruturada com 28 questões abertas, as quais foram direcionadas a 10 professores que foram formados no modelo artesanal de Guajará. Os relatos dos participantes foram analisados com base na análise de conteúdo, com a definição *a posteriori* das seguintes categorias: 1. A constituição do modelo de escolarização de Guajará. 2. A atuação dos professores formados no modelo artesanal. 3. Elementos didáticos da prática pedagógica. 4. A substituição do modelo artesanal.

Para enriquecer os depoimentos dos entrevistados, também fizemos uso de fontes documentais, como: atas, relatórios estaduais, grades curriculares, certificados, diários, resoluções, pareceres, assim como a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Plano de carreira e remuneração do magistério público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96. Apenas estes últimos documentos já tinham o seu conteúdo conhecido pelo público. Os demais foram localizados e catalogados durante esta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resgatar as memórias e histórias dos professores que fizeram parte do nosso objeto de estudo nos possibilitou entender que a ação destes antigos mestres esteve presente durante toda a implantação e consolidação do sistema de educação escolar em Guajará. Foi por meio dos professores sem formação que a população guajaraense teve acesso, pela primeira vez, à instrução escolarizada. Estes profissionais não só assistiram a criação das primeiras escolas, como também lutaram para que isso acontecesse.

A constituição da escolarização foi repleta de desafios, de forma que a história da educação de Guajará acaba se mesclando com a trajetória de emancipação do próprio município. Neste viés, identificamos algumas especificidades que faziam parte do ensino guajaraense. As escolas eram simples, não possuíam a infraestrutura adequada e nem os recursos didáticos fundamentais. Inicialmente, as classes eram multisseriadas e posteriormente tornaram-se seriadas, atendendo durante anos somente até a 4ª série. Além disso, durante quase três décadas, o ensino foi comandado pelos professores do modelo artesanal, sendo que vários destes docentes desenvolviam sua profissão tendo como único fundamento as suas experiências enquanto alunos.

Foram vários os fatores que motivaram os entrevistados a escolherem a docência como profissão. Dentre eles, podemos citar a influência da família ou de professores, a vocação ou amor pelo magistério, assim como a necessidade financeira e busca por uma vida melhor. Além disso, não haviam muitos critérios para que as pessoas pudessem tornar-se docentes. O processo de nomeação era feito basicamente por apadrinhamento político, uma vez que era o prefeito que contratava os educadores. Para se tornarem professores, os indivíduos tinham que possuir uma boa moral, um jeito para o ofício e um saber notável, que na época correspondia a saber ler, escrever e ter cursado até a 4ª série.

Os depoimentos evidenciaram que os mestres artesanais não possuíam uma formação docente institucionalizada. Nos seus primeiros anos de atuação, alguns entrevistados afirmaram que se sentiram confiantes, apesar da falta de uma habilitação para lecionar, pois gostavam de exercer a docência. Em contraposição, a

ausência da formação evidenciou, por parte de alguns participantes, um sentimento de insegurança e nervosismo.

Entretanto, foi possível constatar que a falta de um processo formativo institucionalizado não significava que os professores do modelo artesanal não possuíam ou produziam saberes. Ao contrário, eles o faziam de acordo com a realidade e as condições que tinham, ou seja, eram apoiados na própria prática que eles pensavam e ressignificavam sua profissão. As trocas decorrentes das relações entre os alunos, a comunidade e, principalmente, com os próprios colegas de ofício, eram primordiais para a prática pedagógica dos professores artesanais. Assim, por meio das interações com outros, os antigos mestres iam construindo novos saberes, modelando suas identidades e afirmando-se como profissionais.

Alguns elementos faziam parte da prática pedagógica desses educadores, como a estrutura curricular, o método de ensino e a avaliação da aprendizagem. Apesar de possuírem os saberes experienciais, os professores entrevistados sentiam falta de uma bagagem teórica, e isso ficou demonstrado na pesquisa quando vários sujeitos demonstraram não compreender as especificidades dos elementos didáticos, como o planejamento, metodologia e avaliação. Os saberes que os antigos mestres possuíam sobre a estrutura curricular era de que esta podia ser definida apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados. Os resultados ainda revelam que os docentes não faziam parte da elaboração do currículo. Eram raras as vezes que faziam adaptações nele, já que entendiam que o seu trabalho como professores era somente transmitir os assuntos aos educandos.

Em relação aos métodos de ensino, identificamos que a maioria dos entrevistados reproduziam o que haviam vivenciado com os seus próprios professores durante a sua escolarização. O ensino era caracterizado por ser rígido, livresco, centrado na figura do professor e focado na memorização. Todavia, alguns participantes da pesquisa mencionaram que buscavam trabalhar de outras formas, utilizando jogos e recursos lúdicos, mas não deram detalhes destes recursos.

Ao discorrer sobre a avaliação, a maioria dos docentes evidenciaram que eram realizadas, sobretudo, por meio de provas que visavam verificar se o aluno estava ou não apto para prosseguir os estudos. Identificamos que o processo avaliativo, nessa época, possuía um caráter classificatório, pois acabava estagnando o avanço dos educandos. Contudo, alguns sujeitos demonstraram que buscavam avaliar no sentido

de ter um diagnóstico da aprendizagem do aluno e verificar o que deveria ser feito para que ele se desenvolvesse. Mesmo com as lacunas apresentadas pela falta de uma formação específica, observamos que os professores se esforçavam muito para desenvolver o ofício da melhor forma.

O predomínio do modelo artesanal em Guajará, começou a ser abalado com a chegada dos professores com habilitação específica. Notamos que esse fato trouxe significados divergentes para os participantes da pesquisa, tendo em vista que para uns representou a desestruturação da profissão e para outros novas oportunidade de aprender. Também constatamos que, quando a legislação passou a exigir uma habilitação para lecionar, os entrevistados seguiram dois caminhos distintos: alguns deixaram de lecionar, outros buscaram formação por meio do Curso Logos II em Cruzeiro do Sul. Mesmo sendo duas escolhas opostas, ambas foram muito desafiadoras para os antigos docentes, pois tratava-se do fim de um modelo que esses profissionais tinham vivenciado e participado durante décadas.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a compreensão de que, através das suas práticas pedagógicas, os educadores do modelo artesanal marcaram a cultura escolar do município de Guajará, pois na sua época formaram os indivíduos dessa localidade, inclusive estudantes que futuramente se tornariam professores e trabalhariam com as futuras gerações da sociedade guajaraense. Observamos que durante os anos de 1950 a 2000, a população guajaraense saiu de uma realidade em que não havia uma educação escolarizada e, ao fim desse período, alcançou a oferta do 1º e 2º graus completos. Nessa trajetória, a atuação dos educadores artesanais foi fundamental.

Um aspecto interessante sobre isso, é que quando foram questionados acerca dos benefícios de seu trabalho formativo frente ao município, a maioria dos docentes passou algum tempo refletindo sobre a indagação, demonstrando que ainda não haviam pensado sobre o papel que tinham desenvolvido na sociedade. Depois de um momento de ponderação, eles começaram a narrar com alegria e saudosismo as suas lembranças sobre o que consideravam ser seu legado. Nessa empreitada, ficou evidente que, ao realizar esse resgate histórico, vários entrevistados puderam compreender-se como sujeitos que fazem história e não apenas submetidos a ela. Faz-se necessário destacar também, que os professores artesanais não eram

profissionais sem saberes, pois, apesar da ausência de uma formação específica, eles também produziam conhecimentos com base em as suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das reflexões realizadas durante esta pesquisa, foi possível conhecer de que maneira a atuação dos professores do modelo artesanal influenciou na constituição do processo de escolarização do município de Guajará. Este estudo nos possibilitou compreender que discutir sobre um modelo de formação docente de um determinado local, certamente é mergulhar em um contexto singular e complexo. Por conta das relações que estabelece com a população, cada modelo educacional e formativo possui um sentido próprio dentro da realidade em que está inserido.

Esperamos que as experiências compartilhadas por meio do estudo que foi realizado sejam significativas de alguma maneira para pensar acerca da formação e atuação dos professores, para entender um pouco mais dessa fascinante história dos docentes artesanais em Guajará, ou até mesmo como ponto de partida para novas investigações e novas histórias sobre esta região, ainda pouco estudada e pouco conhecida em nível nacional

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. I. da S. **Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970)**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

BEZERRA, M. I. da S.; COSTA, A. L. de O. A práxis pedagógica do professorado cruzeirense: professores adjuntos versus professores com formação. In: NICÁCIO, M. de L.; ARAÚJO, J. J. C. do N.; RODRIGUES, A. M. de L. (org.). **Narrativas e a práxis pedagógica dos professores cruzeirenses**. Curitiba: CRV, 2020.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. **HISTEDBR**, Campinas, p. 227-245, maio 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHUELER, A. F. de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 28, n. 2, p. 333-351, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, H. de D. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

A LEI 11.645/08: A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRUZEIRO DO SUL-AC

Maria Anita das Chagas Costa³; José Alessandro Cândido da Silva⁴

RESUMO

O presente estudo destaca a Lei 11.645/08, trazendo reflexão sobre a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar. Neste sentido, objetivou-se analisar o processo de implementação da referida legislação em duas escolas de ensino médio em Cruzeiro do Sul – AC, identificando os avanços e os desafios na prática escolar. Para tanto, discutiu-se as relações entre diversidade e educação, partindo da abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de uma pesquisa de campo, tendo como instrumentos a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, na maioria das vezes, dialogam com as ações elencadas na proposta curricular, embora não se possa negar que a abordagem da temática indígena faça parte do cotidiano das duas escolas, ainda que de forma tímida. Ademais, foram percebidas lacunas em relação à formação inicial e continuada dos professores sobre a temática. Contudo, observou-se que os participantes desenvolvem propostas favoráveis à inclusão dos saberes indígenas no âmbito escolar, bem como projetos e atividades com ênfase na temática. Isso revela um esforço de reconhecimento da diversidade étnico-racial, sobretudo, na valorização das tradições e crenças dos povos originários. A prática formativa dos envolvidos evidenciam intenções inclusivas, que sensibilizam a existência do outro, respeitando suas diferenças, mesmo enfrentando preconceitos para superar as barreiras impostas por práticas eurocêntricas vivenciadas no cotidiano escolar. Apesar disso, verifica-se que os professores têm desempenhado práticas educativas em prol de uma educação decolonial e intercultural de aprendizagens significativas para todos os discentes.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Educação decolonial. Interculturalidade. Ensino de História e Cultura Indígena.

INTRODUÇÃO

A implementação de políticas públicas para a educação brasileira, busca contribuir para a melhoria da educação. Nesse sentido, destaca-se a Lei 11.645, de

³ Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagem (Ufac) – anitachagas@gmail.com

⁴ Doutor em Educação (UFPR). Professor da Ufac, Campus Floresta – alessandroczs@bol.com.br

10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A Lei de Diretrizes Básicas - LDB 9394/96, em seu art. 26 dispõe sobre a proposta curricular nas instituições escolares, assegurando que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, p. 72).

Com a inclusão da temática indígena no currículo escolar, propõe-se estabelecer maior aprofundamento em torno da diversidade. Para tanto, delinea-se da seguinte forma o problema principal dessa pesquisa: como a Lei 11.645/08 está sendo implementada por duas escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul-AC? A escolha dessa problemática justifica-se pelo reconhecimento de sua importância para o processo ensino aprendizagem, isso porque a cultura dos povos indígenas na escola colabora no processo histórico da identidade nas relações sociais, imaginação criadora, tolerância nos grupos e convívio de diferentes culturas.

Assim, para o desenvolvimento do problema e das questões norteadoras, definiu-se como objetivo geral: analisar o processo de implementação da Lei 11.645/08 em duas escolas de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul - Acre, identificando os avanços e os desafios. Para clarificar o objeto de estudo definimos os seguintes objetivos específicos da seguinte forma: contextualizar a trajetória de implementação da Lei 11.645/08 com os precedentes históricos; identificar no currículo escolar e demais documentos das instituições, como acontece o trabalho com a temática indígena; conhecer o processo de implementação da Lei 11.645/08, a partir das atividades e projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de ensino médio; identificar os principais avanços e desafios a partir da implementação da Lei 11.645/08.

O projeto de inclusão da diversidade cultural no ensino, encontra-se contemplado desde a Constituição Federal de 1988, que garante um currículo de formação básica comum, levando em consideração a diversidade cultural. Em seu art.

210, é previsto que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, 1988, p. 68)

Com a Constituição de 1988, assegurou-se às populações indígenas no Brasil o direito de permanecerem indivíduos indígenas, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que esses povos poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (Bessa, 2004, p. 46).

Outras fontes de estruturação curricular podem, também, reforçar esse discurso pedagógico envolvendo as múltiplas identidades e abarcando facetas desconhecidas para os atores no decorrer do processo educativo. No entanto, é a partir da interação que o discente tem com o contexto social, étnico e cultural que se pode alcançar outras reflexões enquanto sujeitos históricos e indagar-se sobre o papel do currículo na construção de nossa identidade e memória. Assim, cabe ao docente articular esses saberes sob uma conotação menos pragmática e mais articuladora de ressignificação epistemológica emancipadora. Darcy Ribeiro (2015, p. 93) destaca

Como sobreviveram e aí estão, nos cabe a nós atentar para eles, saber o que reivindicam primariamente, ouvir suas vozes a nos dizer: ‘Estamos aqui. Somos os primeiros. Somos habitantes originais dessas terras. O que necessitamos é que não nos persigam tanto, que nos reconheçam a posse das terras em que estamos assentados. É o direito de viver, segundo nossos costumes’. Esse é o seu drama. Essa é a questão indígena do Brasil, hoje, aqui, agora.

O reconhecimento de que temos uma pluralidade de saberes propõe uma ressignificação das práticas educativas ancoradas na subjetividade de cada aluno, destacando o pressuposto de que podemos reconhecer os conhecimentos prévios que eles trazem e levá-los ao exercício da cidadania expresso no currículo escolar. Santos (2007, p. 39-41) nos traz a seguinte reflexão:

[...] tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, [...] imposto [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. [Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as

distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar integridade sem destruir a diversidade.

Pelo exposto, depreende-se que este estudo tem relevância acadêmica e profissional, pois quando se compreende a importância do processo de escolarização das diversidades culturais, na perspectiva crítica, investigadora e reflexiva sobre o que se conhece, bem como, sobre o que se desconhece sobre a temática indígena, pode-se fortalecer a valorização e o respeito dos saberes dos povos originários.

Necessitamos, contextualizar as aprendizagens e associá-las às vivências, com propósito de valorizar as culturas de cada um, de dar voz aos silenciados, de buscar novas metodologias significativas, de trabalhar com instrumentos diferenciados para atrair a atenção e o respeito de nossos alunos, apontando para novas aprendizagens, abrindo um leque de possibilidades para a socialização de saberes diversos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa a abordagem metodológica adotada é ancorada em um aporte que garanta o emprego dos instrumentos para coleta e contextualização dos dados, proporcionando a análise de conteúdo que complemente e enriqueça todo processo, favorecendo, assim, um panorama mais amplo do objeto em estudo. Por isso, a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, descritiva quanto aos objetivos, bibliográfica quanto aos procedimentos, e de campo, com o uso da entrevista semiestruturada.

Acentuamos, aqui, a relevância da pesquisa qualitativa, pelo leque de possibilidades de aprofundamento de processos e fenômenos. Para realização da pesquisa, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada. A entrevista tem como objetivo proporcionar o contato direto com o objeto de investigação, a fim de analisar os avanços e desafios na implementação da Lei 11.645/08. Outrossim, investigar como acontece a aplicabilidade da referida lei nas instituições de ensino. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 180), na entrevista semiestruturada, “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. Nesta etapa, fez-se necessário a formulação do roteiro das entrevistas, considerando

questões norteadoras pertinentes à pesquisa.

Já na análise documental, conforme Ludke e André (1986, p. 380) propõe-se: “[...] uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras fontes, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Esta análise enriquece os dados obtidos nos documentos que direcionam o processo ensino aprendizagem das instituições escolares.

Os procedimentos para análise dos dados coletados propiciaram uma valorização e fidedignidade às informações investigadas. Para esse embasamento, recorreu-se ao uso da análise de conteúdo por se tratar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo” (Bardin, 2016, p. 38). Os dados foram classificados em categorias, permitindo um melhor tratamento e análise das informações adquiridas no decorrer da investigação.

A pesquisa de campo realizada para consolidação deste estudo teve como lugar duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, situadas na zona urbana de Cruzeiro do Sul-AC. Foram colhidos para análise, documentos administrativos e pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, projetos pedagógicos, além da aplicação de uma entrevista semiestruturada com questões aos 16 (dezesesseis) participantes da pesquisa (diretor escolar, coordenador de ensino, coordenador pedagógico e professores), mediante consentimento prévio dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo foram verificados através das respostas dos participantes, demonstrando que várias propostas didáticas e projetos pedagógicos são trabalhados na tentativa de encontrar alguns caminhos viáveis para a efetiva inclusão dos povos indígenas nas práticas escolares, a fim de evitar o preconceito e sensibilizar para o respeito e a inclusão da diversidade étnico-racial, conforme preconiza a Lei 11.645/08.

Ademais, outros aspectos foram apontados como construir um currículo escolar participativo com foco no diálogo, consciência crítica e na democracia, cujas tradições dos povos originários possam ser compartilhadas e valorizadas. Além disso, firma-se

também a necessidade da inclusão de saberes indígenas nas instituições de ensino, como parte de uma história viva, legitimada muitas vezes em situação de opressão.

Perante as respostas sobre a questão da inclusão da temática indígena, todos os sujeitos participantes compactuam da defesa da inserção efetiva no cotidiano escolar, oportunizando o reconhecimento e a valorização da cultura indígena. Deste modo, ao invés de menosprezar a diversidade étnica, isto traz à tona a prerrogativa garantida por políticas públicas educacionais de reconhecimento à cultura indígena para nossa história.

Nesse bojo, durante muitos anos foi alicerçado nas instituições de ensino que os povos indígenas eram inferiores e por isso tinham que ser dominados com imposição de uma cultura homogênea, segundo os padrões eurocêntricos de dominação. Neste caso, a cultura dos povos indígenas ficou apagada por muito tempo, mas no seio de suas vivências cada dia a luta pelo fortalecimento de suas identidades é constante.

Os resultados almejados no processo de efetivação da Lei 11.645/08, a partir de ações voltadas às questões étnico-raciais implementadas na educação básica, perpassa as vivências dos alunos imersos em sua pluralidade cultural, evitando seguir um padrão homogêneo, visando combater o preconceito e transformar nossa realidade em uma sociedade com mais respeito à multiculturalidade. Sabe-se que muitas são as dificuldades enfrentadas por educandos e educadores no âmbito escolar em relação aos preconceitos. Por isso, se faz necessário identificar os avanços e os desafios no espaço da escola, para que, assim, venha interagir com a diversidade cultural de forma decolonial.

O estudo representa a partir dos resultados uma oportunidade de reflexão e discussão junto a cada instituição escolar, incentivando a implementação da Lei 11.645/08 de forma significativa na proposta curricular, de modo a apresentar às instituições escolares os resultados dos dados da pesquisa, a fim de que a comunidade escolar possa refletir sobre sua prática pedagógica no processo de implementação e planejamento de estratégias de inclusão da cultura indígena na rotina escolar.

Os resultados permitem verificar que as escolas devem melhorar a educação para as relações étnico-raciais, oferecendo um adequado tratamento da temática diversidade no seu currículo, mediante o fortalecimento do trabalho pedagógico e a

valorização da identidade cultural que possibilita uma contribuição efetiva na construção de novas práticas educacionais. Reconhecer as diferenças individuais e coletivas é condição básica para se alcançar e promover cidadania, bem como construir uma identidade profissional considerando as manifestações culturais. Sendo assim, Pimenta (2000, p. 19) aborda:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

No contexto atual, após mais de uma década da existência da Lei 11.645/08, verifica-se que a visão eurocêntrica sobre a cultura do outro, já não dá conta de abarcar uma dimensão universal. Nesse sentido, a real implementação da Lei 11.645/08 nas instituições escolares propicia a discussão da temática utilizando o senso crítico na perspectiva da participação e do reconhecimento do diferencial que cada um apresenta. De acordo com Morin (2014, p. 59) “[...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

Na educação básica, não basta alcançar somente à capacitação dos professores, mas antes trata-se de ter em vista a formação de todos os atores envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, a fim de que o aluno possa sentir-se parte do processo para o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de comportamento diante das diferenças, preparado para poder lidar com novas linguagens, posturas, costumes e tradições.

Além disso, é necessário planejar atividades que explorem a temática de maneira dinâmica e que favoreçam não só o respeito e a valorização, mas que potencializem a construção de saberes através de trabalho individual, mas também, e sobretudo, trabalho coletivo com foco e entrelaçamento com todas as manifestações de identidades diversas. Nesse contexto, Reale (2002, p. 46) enfatiza: “conhecer é trazer para o sujeito algo que se põe como objeto”. Sabemos que o conhecimento é produto da criação humana, fruto do cotidiano que envolve de forma amálgama sujeito e objeto. No sentido de valorizar e respeitar as diferentes culturas e, ao mesmo tempo,

assegurar que suas especificidades possam ser atendidas em meio ao mosaico de entrelaçamento de memórias, tradições, crenças, línguas e costumes.

De acordo com a investigação, os participantes enfatizaram que, na implantação da legislação em questão houve alguns avanços e desafios conforme especificado nas figuras 1 e 2:

Figura 1: Avanços



Fonte: Costa, M. A. das C. (2021)

Figura 2: Desafios



Fonte: Costa, M. A. das C. (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta a implementação da trajetória da Lei 11.645/08, enfatizando como essa legislação é consolidada no cotidiano de duas escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul-AC, além de propiciar um panorama de como se encontra a efetivação prática da referida legislação, na perspectiva decolonial, enfatizando o protagonismo da população indígena para nossa história.

Desse modo, os resultados da pesquisa apontam que o momento é propício para repensar a aplicabilidade da legislação nas metodologias educacionais empregadas, através de epistemologias emancipatórias com propósito de combater as práticas de discriminação e preconceito e, ao mesmo tempo, fortalecer a pluralidade étnica e promover a inclusão dos povos indígenas no ambiente pedagógico.

Assim, é possível entender que as discussões evidenciam momentos de reconstrução de novas posturas e luta contra os aspectos da colonialidade. Em relação aos aspectos da decolonialidade, Candau e Oliveira (2010, p. 45) destacam: “[...] sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Portanto, a referida legislação visa reduzir as desigualdades das diversidades culturais e romper com os paradigmas da colonialidade, visando propagar a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REALE, M. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. 2. ed. São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

**AS TDICs NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA NO
MUNICÍPIO DE GUAJARÁ, AMAZONAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Jacson da Silva Queiroz⁵

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de investigação as TDICs no contexto da escola pública contemporânea no município de Guajará, Amazonas, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, sob título “Tecnologias móveis e suas possibilidades pedagógicas”. O objetivo geral é compreender como a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) por parte de professores do Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto amazônico no município de Guajará contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tanto, adota-se como metodologia uma pesquisa com abordagem qualitativa, e procedimentos de estudo de campo, que terá como *lócus* investigativo 01 (uma) escola Estadual, localizada no município de Guajará no Amazonas, envolvendo 10 (dez) professores do Ensino Fundamental e 10 (dez) do Ensino Médio, totalizando em 20 (vinte) professores participantes na pesquisa. Adotaremos a pesquisa crítico-colaborativa (PCCol), (Magalhães, 2004, 2009, 2011) na qual os participantes envolvidos atuam, de modo crítico, colaborativo e reflexivo, nas atividades desenvolvidas, de modo a intervir e transformar a realidade existente. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, e a observação participante. Para a análise e interpretação dos dados, a pesquisa será embasada na análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2005). Como resultado esperado, estima-se que a pesquisa trará possíveis benefícios à prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino do município de Guajará no Amazonas, por possibilitar a compreensão da importância do uso das tecnologias digitais e da implementação das ferramentas tecnológicas e mídias digitais no dia a dia no ambiente escolar. Espera-se, também, poder colaborar de modo crítico e efetivo com a reflexão na-para-com-sobre a ação (Schön, 2000) dos professores de implementar a cultura digital em sua *práxis* educativa, assim como em um maior envolvimento com os discentes.

Palavras-chave: TDICs. Professores. Tecnologias móveis. Escola.

INTRODUÇÃO

Temos observado nas últimas décadas avanços tecnológicos consideráveis que têm proporcionado mudanças significativas em nossos modos de vida, seja na

⁵ Mestrando em Ensino de Humanidade e Linguagens (Ufac) – jacson.queiroz@sou.ufac.br

forma de nos comunicarmos, ou em nossas relações sociais. No campo educacional e em nossas salas de aula o debate acerca da utilização de recursos tecnológicos tem se popularizado e ganhado força. É inegável que a inserção de novas ferramentas tecnológicas e mídias digitais têm favorecido a multiplicação de possibilidades de ensino aprendizagem e imposto desafios a professores, gestores e comunidade escolar como um todo.

Para Moreira (2003, p. 50) atualmente as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação proporcionadas por computadores, dão origem a novas formas de aprendizagem e de interação social. Assim, à medida que a sociedade evolui surgem novas tecnologias e as crianças que já nascem inseridas nesse contexto, são aprendizes nativos digitais (Prenski, 2001).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante (TDICs), são uma realidade de alcance de uma parcela significativa da sociedade. Segundo a Secretaria de Educação e Desporto no Estado do Amazonas, esta possui um avançado centro de mídias, de domínio público, cuja missão é prover soluções tecnológicas para a melhor performance do docente e para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Entretanto, para os municípios mais distantes da capital a realidade se apresenta de maneira diferente, a exemplo do município de Guajará, situado ao extremo oeste do Estado, no meio da floresta amazônica.

Não podemos negar que muitas comunidades escolares contemporâneas vivenciam o progresso e os avanços nos mais diversos campos da atividade humana, decorrentes, por exemplo, das inovações tecnológicas e descobertas científicas que modificam a humanidade. Todavia, ao considerarmos o Brasil continental, vemos que existem inúmeras regiões no país que não dispõem desses aparatos tecnológicos e mídias digitais para subsidiar o fazer pedagógico dos docentes e auxiliarem no dia a dia em sala de aula.

Mediante esse contexto, questiono-me a respeito do letramento digital necessário aos professores e aos alunos, para que possam vivenciar o desenvolvimento da autonomia nas questões de ensino-aprendizagem. Creio que a formação continuada do professor deva possibilitar o conhecimento pedagógico articulado com dispositivos móveis, já que são uma realidade no contexto escolar do

perímetro urbano, principalmente testando suas possibilidades pedagógicas e trazendo novas estratégias de ensino para serem compartilhadas pelos membros da comunidade escolar.

Desse modo, é a partir da vivência como coordenador pedagógico em uma escola de ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino da SEDUC (Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas), no município do Guajará, que me senti instigado a compreender como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TDICs) por parte de professores do Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto amazônico pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ademais, buscar entender o porquê da Educação no Amazonas parecer ignorar as transformações que envolvem o uso das tecnologias móveis no contexto da escola pública urbana e/ou rural, como no caso de Guajará, é fundamental para refletirmos a conservação da escola como aparelho ideológico do estado (Althusser, 1992) que insiste em homogeneizar, manter, punir e disciplinar corpos e mente (Foucault, 2010).

METODOLOGIA

Metodologicamente, este trabalho está organizado com base na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Magalhães, 2009; 2011; 2012), caracterizada como pesquisa de intervenção formativa (Engeström, 2011), com foco na desencapsulação e transformação da aprendizagem escolar.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, adotaremos uma pesquisa com abordagem qualitativa, referendada por ocorrer de forma coletiva, onde todos os envolvidos são sujeitos e protagonistas de uma ação construtiva, que permeia por diversos caminhos e enfatiza em todo o processo a inter-relação entre o pesquisador e o pesquisado.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam o relevante papel da pesquisa qualitativa e destacam as inquietudes e os desejos pelos quais o investigador é tomado em sua forma de abordar e investigar os sujeitos pesquisados:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de

condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Optei pela pesquisa de natureza qualitativa porque, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Além disso, segundo Teixeira (2006, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

Considerando pertinente à pesquisa qualitativa para analisar a importância das TDICs e a sua influência na prática pedagógica do Professor Presencial no contexto amazônico na cidade de Guajará/AM, propomos realizar através do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, um estudo de campo, que segundo Gil (2008, p. 57), quanto ao procedimento, é definido como:

[...] muito mais [que] o aprofundamento das questões proposta [...] o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que interrogação (Gil, 2008, p. 57).

A pesquisa de campo de acordo com Lakatos (2010, p.186) “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta”. Para Gil (2002, p. 53), no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Assim, ir à campo e poder vivenciar de perto a experiências e o dia a dia dos sujeitos pesquisados é primordial.

Em conformidade com a pesquisa qualitativa, quanto ao objetivo, utilizaremos a pesquisa explicativa que se preocupa com os porquês dos fatos ou fenômenos que

preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer dos fatos e fenômenos (Gil, 2002).

Pelo exposto, a pesquisa se ancora na perspectiva crítico-colaborativa (PCCol), entendida por Oliveira (2011, p. 32) como um procedimento investigativo que procura transformar e refletir sobre as práticas atuais, por meio da participação e contribuição de todos os participantes, [...] em que, compartilham a análise e a compreensão de seus sentidos e significados quanto a conceitos e práticas, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre suas ações, através da argumentação sobre sentidos atribuídos a significados e da negociação na construção de significados compartilhados na/pela reorganização de práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto de que a pesquisa está na fase inicial na parte de procedimento de coletas de dados, não temos resultados ainda a serem apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão traz uma reflexão na tentativa de compreender como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TDICs) por parte de professores do Ensino Fundamental e Médio inseridos no contexto amazônico, no município de Guajará, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ademais, esse estudo trará benefícios não só aos participantes dessa pesquisa como também à população inserida no contexto do município, que terá conhecimento das transformações que envolvem o uso das tecnologias móveis no contexto da escola pública urbana e/ou rural. Além, de tentar possibilitar que comunidades escolares/contemporâneas vivenciem o progresso e os avanços nos mais diversos campos da atividade humana, decorrentes, por exemplo, das inovações tecnológicas e descobertas científicas que vem modificando a humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, [S.l.], v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. S Paulo: Atlas, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- OLIVEIRA, P. C. S de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. v. 2. Salvador: Edufba, 2011. p. 23-48.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ESTRESSE DOCENTE DE PROFESSORES E ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Carolina Melo de Carvalho⁶; Ana Paula de Paula da Silva⁷; Ademárcia Lopes de Oliveira Costa⁸

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como a pandemia decorrente da covid-19 afetou a saúde emocional docente, tanto de um modo geral quanto especificamente no atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial. A metodologia adotada adere a abordagem qualitativa de cunho descritivo, fazendo uso da pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam que, na pandemia da Covid-19, o maior empecilho para que uma educação inclusiva, de fato, aconteça é a intransigência e a resistência da escola no sentido de mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo historicamente firmado sobre o aluno ideal. Nesse sentido, a pandemia agravou a situação, registrando que os desafios relacionados à saúde emocional docente são questões que acompanham a educação há anos, mas que foram especialmente agravadas com o isolamento social e com o ensino remoto. Conclui-se que foi de suma importância para o estudo a visualização desses aspectos, um cenário no qual é possível identificar a sobrecarga dos docentes, a falta de capacitação e amparo e o prejuízo dos alunos, algo também agravado pela pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Pandemia. COVID-19. Saúde mental docente. Educação especial.

INTRODUÇÃO

A pandemia decorrente da Covid 19 que afetou o mundo em dezembro de 2019 e até o momento (julho de 2021) se faz presente, modificou todas as esferas das mais distintas sociedades ao redor do globo terrestre. Seus reflexos modificaram desde aspectos da economia, cultura, lazer, até medidas sanitárias de higiene, distanciamento social, comportamentos e atitudes. Tais reflexos também reverberaram na educação. Como forma de conter a disseminação do vírus, em março

⁶ Universidade Federal do Acre, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. melo.ana@sou.ufac.br.

⁷ Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras/CEL. Ppehl. aliciadpaula08@gmail.com.

⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. ademarcia.costa@ufac.br.

de 2020 em todo o Brasil, escolas e universidades tiveram suas portas fechadas por meio de decretos e resoluções em âmbito municipal, estadual e nacional. Nesse contexto se insere o presente estudo com o objetivo de analisar como a pandemia decorrente da covid-19 afetou a saúde emocional docente, tanto de um modo geral quanto especificamente no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial. O aumento exponencial de casos e o risco instaurado de maneira global obrigaram o fechamento de portas de escolas e universidades, a fim de preservar a saúde de professores, alunos e funcionários. Devido a isso, a área educacional careceu do auxílio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em formato de educação à distância, para o prosseguimento das ações formativas.

Diante disso, o conceito de estresse foi investigado nesta pesquisa. De acordo com Enumo (2020) alguns dos principais estressores estão correlacionados ao distanciamento social, tais quais como o *Home Office*, frustração e tédio, acúmulo de tarefas e duração da quarentena. Esses fatores estão refletidos em dores físicas, problemas de alimentação e sono, irritabilidade, raiva e culpa.

Paralelo a isso, adentrando mais a fundo a área educacional, vale destacar que que antes mesmo da pandemia, a docência era alvo de inúmeras dificuldades, tais como a desvalorização salarial, o aumento da demanda laboral, a necessidade de lidar com públicos diversos, entre outras. Dessa forma, com a inserção do ensino remoto à distância nas escolas, foi colocado mais um obstáculo aos professores: a rápida aprendizagem dos recursos tecnológicos em tempo normal de suas já extensas cargas horárias.

Tudo isso corroborou para um cenário de adoecimento dos docentes. Nessa ideia, de acordo com o livro nomeado “Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais” (Silva, 2021), surge no profissional da educação o esquecimento do corpo e suas próprias necessidades, a naturalização do mal-estar, a baixa autonomia e a dificuldade de estabelecer limites na demanda de trabalho. Ainda nesse ponto, o estudo de Barros e Silva (2010), aponta que o método de *Home Office* elimina as barreiras entre a casa e o trabalho. Dessa forma os docentes estão sempre ocupados e podem ser acionados a qualquer momento.

Nessa perspectiva, e de maneira condizente aos fatos supracitados, uma pesquisa importante foi publicada pela Revista Nova Escola. Realizada de forma online, buscou-se revelar a situação da saúde emocional dos profissionais da

educação básica durante a Pandemia. A pesquisa foi respondida entre os dias 3 e 6 de agosto de 2021, por 1.877 profissionais da educação, entre eles professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos de escolas municipais, estaduais e particulares, sendo 1.557 (83%) professores da Educação Básica (educação infantil, fundamental e médio). O questionário foi disponibilizado para todos os estados da Federação e a adesão maior aconteceu na Região Sudeste, que contou com 58,3% dos respondentes.

Os dados da pesquisa revelaram que a pandemia agravou a situação, registrando que os desafios relacionados à saúde emocional são questões que acompanham a educação há anos, mas que foram especialmente agravadas com o isolamento social e com o ensino remoto. Além disso, foi verificado que 72% dos professores, diretores e coordenadores entrevistados afirmam que neste momento a sua saúde emocional está regular (41%), ruim (21%) ou péssima (10%) e que a pandemia foi responsável por uma piora dessa percepção em 68% dos casos.

Em questão aberta sobre a razão da percepção de piora, muitos mencionam medo, ansiedade e excesso de trabalho. Em relação aos incômodos relatados, ansiedade (67%), estresse (33%) e depressão (20%) são os mais comuns entre os profissionais pedagógicos que participaram do levantamento. Apenas 23% disseram que não sofrem com nenhuma das condições listadas pela pesquisa. Em relação ao tempo, 42% dos profissionais ouvidos pela pesquisa sofrem com esses problemas há menos de um ano e consideram que tudo foi agravado com a pandemia. Vale mencionar que 16% dos participantes sofrem há mais de 10 anos.

Ainda nesse ponto, a pesquisa releva ainda outra questão fundamental: a maioria não contou com ajuda profissional para cuidar da saúde emocional. Desse modo, os dados apontam que 72% não contam com suporte profissional para lidar com a sua saúde emocional. Considerando somente aqueles que contam com a ajuda de um profissional especializado para cuidar da sua saúde emocional e que responderam a esta questão (492 pessoas) 57% afirmam arcar sozinhos com as despesas, enquanto 35% são amparados por convênios médicos e 8% recorrem ao SUS.

A conjuntura então formada de exaustão mental dos professores fica evidente a partir da exposição de um cenário negligente para com esses docentes, além da pouca ou inexistente procura por ajuda emocional. No entanto, esse panorama toma

ainda uma diferente forma quando se adentra outro aspecto da educação: a educação inclusiva.

De acordo com Mantoan (1997), a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. Entretanto, quando se observa essa perspectiva em um contexto pandêmico, é possível perceber a inviabilização das práticas pedagógicas diretas com alunos especiais, tendo em vista a não formação e o despreparo advindo das escolas e universidades para com seus educadores.

Por fim, este estudo revela resultados advindos de um levantamento bibliográfico junto ao Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre a temática e ainda busca os documentos legais (como decretos e resoluções nacionais que abordam a Covid-19), tudo isso afim da fundamentação de como está configurada a saúde emocional docente nos dois últimos anos em um contexto de pandemia.

METODOLOGIA

Esta proposta de pesquisa teve a finalidade de analisar como a pandemia decorrente da Covid-19 afetou a saúde emocional docente, tanto de um modo geral quanto especificamente no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial. Para a elaboração deste trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo por meio das pesquisas bibliográfica e documental.

Para tanto, fizemos um levantamento documental junto ao Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre a temática supracitada; Nos valem do uso ainda de documentos (como decretos e resoluções nacional que abordam a Covid-19), apostilas, livros, revistas científicas, dentre outros, que pudessem nos fundamentar sobre como está configurada a saúde emocional docente nos dois últimos anos em um contexto de pandemia da Covid-19. Isso possibilitou termos uma visão de como a saúde emocional docente está posta, a partir de um minucioso levantamento bibliográfico e documental.

Sobre a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, Minayo (2001) explica que ela busca responder questões que apresentam características da subjetividade humana, ou seja, se preocupando com a área da ciência social, onde a realidade foco

do estudo não pode ser representada através do processo quantitativo. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa lida com “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21-22).

Já a pesquisa bibliográfica, pode ser compreendida como aquela que busca suas informações através de fontes já publicadas. Sendo assim, suas informações são obtidas através de fontes secundárias, pois não é o autor quem as cria, elas já estão disponíveis sejam na internet, em livros, artigos impressos, revistas, jornais. A partir da análise dessas informações o pesquisador faz o seu processamento para que, de acordo com seu interesse e objetivos, possa usá-las (Minayo, 2001).

Nesse entendimento, esta pesquisa, enquanto qualitativa, centra-se nos aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, ou seja, no pensamento livre do participante sobre o objeto da investigação. Ressaltamos que os dados foram analisados de maneira descritiva com o auxílio e autores advindos do próprio levantamento realizado.

Assim, os resultados deste estudo, buscam analisar como a pandemia decorrente da covid-19 afetou a saúde emocional docente, tanto de um modo geral quanto especificamente no atendimento ao aluno público-alvo da educação especial. Para tanto, primeiramente, fizemos um levantamento na literatura sobre a saúde emocional docente em tempos de pandemia da Covid-19; em seguida, caracterizamos os estudos do ponto de vista metodológico e, por fim, com base na literatura, fizemos um relato sobre o impacto emocional em decorrência da Covid19 ocasionado aos docentes que trabalham no atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo o objetivo de aprofundar o conhecimento a respeito das pesquisas já realizadas e investigadas na área da saúde mental docente, e observando os aspectos da pandemia da Covid-19, foi realizada a coleta de 7 principais trabalhos que fundamentam a pesquisa em âmbitos importantes. A seleção teve sua organização a partir de leitura e pesquisa bibliográfica em artigos que exploram o campo de estudo.

Dessa maneira, se elaborou o seguinte quadro que sistematiza o nome dos trabalhos selecionados, os autores e seus respectivos anos de publicação.

Quadro 01: Levantamento de estudos sobre a saúde docente em tempos de Pandemia da Covid-19

Título do trabalho	Autor (es)	Ano da publicação
1. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha.	ENUMO, S. R. F. <i>et al.</i>	2020
2. Os desafios da docência em tempos de pandemia.	PALUDO, E.	2020
3. O papel do professor na educação inclusiva.	FERNANDES, E. F.; SILVA, H. P. A.; AMORIM, M.	2020
4. Inclusão escolar em tempos de pandemia.	Fundação Carlos Chagas; PAGAIME, Adriana <i>et al.</i>	2020
5. Professor, como anda a sua saúde mental?	Nova Escola. FERREIRA, A.	2020
6. Gestão escolar: como apoiar a saúde mental da equipe no ensino remoto ou híbrido?	SANTOS, V.	2021
7. Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental	PATIAS, N. D.; COELHO, E. A.	2021

Fonte: dados da pesquisa elaborado pelas autoras

Os estudos indicam que o maior empecilho para que uma educação inclusiva, de fato, possa acontecer é a intransigência e a resistência da escola no sentido de mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo historicamente firmado sobre o aluno ideal. Foi de suma importância para o estudo a visualização desses aspectos, um cenário no qual é possível identificar a sobrecarga dos docentes, a falta de capacitação e amparo e o prejuízo dos alunos, em especial os que necessitam de atenção inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, esse estudo faz também uma busca a todo o campo de estudo relacionado aos obstáculos pré-existentes à docência, o nível de amparo fornecido aos educadores, a baixa busca por parte dos docentes para a manutenção da saúde mental, e em qual situação se encontram os educadores que trabalham com alunos que necessitam de educação especial.

Todos esses aspectos são investigados e desenvolvidos de maneira a conversar com diversos autores importantes, revistas, decretos, além da legislação brasileira. O objetivo desse estudo está em compreender elementos circundantes à docência no período pandêmico, adicionado as situações de estresse e ansiedade vivenciadas pelos professores e a ausência de capacitação fornecida pelas escolas e governo.

Também é material dessa investigação a situação dos professores quanto a alunos público-alvo da Educação Especial, sabendo da necessidade de adequação ao ensino remoto. Por fim, a pesquisa não se esgota aos achados já investigados, devido às limitações referidas ao tempo e compreendendo que esse estudo se refere a uma breve investigação.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M.; SILVA, J. R. G. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 72-91, mar. 2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/COMUNICADO-JURIDICO-DECRETO-MEC-N-9-057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017-2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto-lei nº 3383, de 17 de fevereiro de 2022**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2136601&filename=PL%203383/2021. Acesso em: 15 ago. 2022.

ENUMO, S. R. F. *et al.* Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma cartilha. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/mwXhYmkmwJ5pgnDJjsJwFjk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

FERNANDES, E. F.; SILVA, H. P. A.; AMORIM, M. **O papel do professor na educação inclusiva**. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2020.

FERREIRA, A. R. **Teste**: professor, como anda a sua saúde mental? 09 ago. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19611/teste-professor-como-anda-a-sua-saude-mental>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JORGE, E. *et al.* **Saúde mental no século XXI**: indivíduo e coletivo pandêmico. São Paulo: Científica Digital, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora Senac, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAGAIME, A. *et al.* **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 17, n. 2, ago. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PATIAS, N. D.; COELHO, E. A. Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental. **Revista Arco**, Santa Maria, RS, 17 set. 2021. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/midias/arco/saude-mental-professores-pandemia>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTOS, V. **Gestão escolar**: como apoiar a saúde mental da equipe no ensino remoto ou híbrido? 07 jul. 2021. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/20485/especial-trabalho-docente-na-pandemia-saude-mental-da-equipe>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OS DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DO USO DAS TDICs NO ENSINO MÉDIO DE MÂNCIO LIMA – AC

Lívia da Costa Muniz⁹

RESUMO

Os anos de 2020 e 2021 impuseram uma nova ordem de interação mundial mediante a necessidade de comunicação por meio das tecnologias digitais. Esse meio de comunicação, já conhecida, passou a ser mais comum devido à pandemia da SARS-CoV-2, que impôs o isolamento social como norma sanitária. Essa atmosfera afretou todas as esferas da vida, inclusiva a área de educação, que precisou ressignificar-se em relação as questões de ensino-aprendizagem, adotando o ensino remoto para poder alcançar meios de formar pessoas. O objetivo geral desse estudo é analisar quais são os desafios enfrentados pelos docentes de Língua Espanhola do Ensino Médio no município de Mâncio Lima-AC, no período pós-pandêmico. Pautamo-nos, teoricamente, em Moran (1995), Nascimento, Medina e Moutinho (2017), Rufino e Lima (2021), por argumentarem sobre a relevância das TDICs para o ensino-aprendizagem. Metodologicamente, ancoramo-nos na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) proposta por Magalhães (2010), por considerar que, no contexto escolar, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem enfrentam os problemas detectados na busca de soluções que levem à transformação social. Ademais, para a coleta de dados utilizamos o a entrevista semiestruturada e a observação participante com os professores de língua espanhola e, para analisar os dados coletados faremos uso da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Palavras-chave: Professor de língua espanhola. TDICs. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo analisar quais são os desafios enfrentados pelos docentes de Língua Espanhola do Ensino Médio de Mâncio Lima – AC, no período pós-pandêmico. Desse modo, o trabalho parte de uma investigação que busca identificar como, após o período de pandemia de COVID-19, os professores de língua espanhola do Município de Mâncio Lima, localizado no interior do Estado Acre e conhecido por ficar na parte mais ocidental do Brasil, utilizam as TDICs para

⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl/Ufac). liviacosta96955@gmail.com.

elaborar e executar suas aulas. Ou seja, busca-se analisar quais são os domínios dos professores sobre as tecnologias digitais, e quais os desafios enfrentados em articular as ferramentas digitais em suas metodologias, delineando quais mudanças surgiram nas práticas pedagógicas dos professores de espanhol após passarem pelo Ensino Remoto Emergencial.

De acordo com Mayrink e Costa (2015, p. 32) “entende-se por tecnologias um conjunto de ferramentas e técnicas presentes em nosso cotidiano. Técnicas-tecnologias para a utilização de uma determinada ferramenta”. Dessa forma, o tema abordado visa apresentar quais os desafios que o uso das TDICs apresenta para os professores de língua espanhola, pois, para Mayrink e Costa (2015, p. 32), “as inovações tecnológicas, por si só, não garantem a realização de experiências de aprendizagem inovadoras”. Assim, é necessário que os professores realizem uma reflexão acerca dos desafios que envolvem o contexto de ensino-aprendizagem de línguas em suas aulas, para que as tecnologias digitais possam integrar as abordagens metodológicas utilizadas.

O trabalho será desenvolvido no contexto da escola pública no município de Mâncio Lima - Acre, a fim de investigar quais as dificuldades dos docentes em dominar as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar atual. De acordo com Rufino e Lima (2021, p. 56-57) “Integrar pressupõe conhecer as propriedades dos recursos midiáticos e vinculá-los aos objetivos didáticos do(a) educador(a). Somente sob essa condição, se conquistará uma aprendizagem de qualidade”. Dessa forma, é importante lembrar que a propagação das aulas virtuais por meio de aplicativos da internet durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), revelou, no período mais agudo da pandemia da Covid-19, nos mais diversos cantos do país, as dificuldades dos docentes em não conseguirem articular as TDICs com seus objetivos didáticos, além de colocar em evidência as desigualdades sociais que cercam a nossa sociedade e a comunidade escolar.

Oliveira (2016, p. 1) afirma que “fica claro que, além de saber usar as tecnologias, os professores devem saber orientar seus alunos para que a utilização das TICs seja eficaz no processo de aprendizagem”. Neste sentido, o professor de língua estrangeira precisa desenvolver um trabalho baseado em uma prática docente que possa refletir de forma crítica sobre como integrar as tecnologias ao formular sua metodologia nas aulas remotas, oferecendo, assim, subsídios necessários para a

formação de cidadãos que sejam capazes de viver e conviver em sociedade fazendo uso dessas ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, o presente trabalho investiga o seguinte problema de pesquisa: Quais são os desafios do ensino de língua espanhola por meio das TDICs no Ensino Médio de Mâncio Lima – AC, após vivenciar um período de quase dois anos em Ensino Remoto Emergencial.

O estudo foi dividido em quatro seções, sendo que a primeira consiste na introdução, apresentando a justificativa do problema estudado e os objetivos do trabalho. Na segunda, será discutido a metodologia utilizada para a seleção do material e o método escolhido para esta investigação. Na terceira seção serão abordados os resultados e discussões obtidos e, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Para tal investigação, será utilizada como aporte metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, a qual “possibilita aos pesquisadores desenvolverem projetos de formação que provoquem a reflexão, o debate, as tensões e que promovam mudanças de valores [...]”. (Magalhães, 2011, p. 15). Assim, a PCCol busca compreender e transformar os sentidos e significados que formam diariamente esses processos de mudanças de valores.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo explicativa-exploratória. Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que deve ser pesquisada e aí permanecer, através do trabalho de campo procurando capturar situação ou fenômeno em toda extensão”.

A partir da perspectiva da abordagem qualitativa para analisar os desafios do ensino de língua espanhola por meio do uso das TDICs, propõe-se realizar um estudo de campo. Segundo Gil (2008, p. 53)

[...] no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

Nesse contexto, o estudo de campo proporciona uma relação de interação com os membros investigados durante a pesquisa. Além disso, podem-se utilizar várias técnicas de observação para alcançar os objetivos propostos para a realização do estudo.

Para dar continuidade a investigação proposta, também será utilizada a pesquisa participante. Para Gil (2008, p. 55) “A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Desse modo, a pesquisa participante propõe ao estudo uma investigação mediada pela interação com os sujeitos pesquisados.

Para colaborar com tal investigação também será utilizada a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) destacada por Magalhães (2009) como uma pesquisa que

permite e propõe que os envolvidos na pesquisa aprendam uns com os outros, sendo que tal metodologia de pesquisa tem como ênfase o processo de questionamento sobre os diversos significados cristalizados, bem como a ressignificação ou criação de novos significados. (Magalhães, 2009, p. 1248).

Nesse sentido, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) colabora para a reflexão acerca dos possíveis resultados encontrados, assim como para dialogar com os indivíduos envolvidos no processo de criação de novos significados, a fim de que esse processo seja capaz de transformá-los, proporcionando a discussão de novas práticas pedagógicas e experiências de ensino e sobre como o uso das TDICs pode colaborar para o fortalecimento dessas práticas. Com isso, entende-se que a PCCol contribui para a realização de uma pesquisa que busca realizar atividades transformadoras, visando relacionar teoria e prática através de uma ligação dialógica.

Para a coleta de dados da pesquisa, será utilizada a entrevista semiestruturada, direcionada ao professor de Língua Espanhola do *lócus* do estudo, a fim de mapear experiências e realidades diferentes, possibilitando um amplo leque de percepções e mais flexibilidade na realização dos questionamentos. Martins e Bógus (2004, p. 50) pontuam que

a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

Além da entrevista, utilizarei como método para coleta de dados a observação participante, a fim de mergulhar de forma profunda no cotidiano do professor observado, com o intuito de entender as situações de aprendizagem e como elas se constroem. Tal observação se direciona ao professor de Língua Espanhola da escola que será investigada, no Município de Mâncio Lima, com o intuito de descobrir a maior quantidade possível de estratégias de ensino caracterizadas pelo uso das TDICs. A observação participante, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 194) “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”, de modo que a observação participante permite uma relação real de participação entre o pesquisador e os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Outro instrumento utilizado para a coleta dos dados será o questionário direcionado aos professores. Conforme Fonseca (2012, p. 40) “o questionário possibilita ao pesquisador resultados com mais precisão. Por intermédio dos dados coletados se terá mais acertada compreensão daquilo que se está pesquisando”.

Para analisar os dados coletados através das entrevistas e do questionário teremos como base a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011, p. 48) que a define esta estratégia como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens presentes nos dados, permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o avanço das tecnologias digitais na sociedade contemporânea verificou-se a necessidade de se estabelecer um cenário educacional que integre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Desse modo, novas perspectivas educacionais para a inserção de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar ganharam maior relevância, principalmente, durante o período pandêmico causado pela COVID-19.

Assim, Camillo e Lima (2021, p. 22) ressaltam que, “A realidade da educação, diante dos efeitos da pandemia do Covid-19 (2020-2021), mostra a clara necessidade de uso da tecnologia como aliada nos processos de ensino e na formação inicial e continuada de professores(as)”.

Diante disso, cabe ressaltar que a utilização das TDICs não pode se restringir apenas ao mero manuseio desses instrumentos, pois, eles precisam integrar de forma satisfatória as metodologias de ensino, ou seja, precisam fazer parte de forma eficiente do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as perspectivas da inserção do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar permitem aos alunos e professores se apropriarem das vantagens que os instrumentos tecnológicos proporcionam ao aprendizado.

As investigações sobre a importância do uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem têm sido apontadas nos trabalhos de Rufino e Lima (2021) e Lima (2019). Sendo assim, compreende-se que a proposta desse estudo colabora para novas discussões voltadas para a educação e para o aprofundamento da utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Estima-se que os resultados dessa pesquisa contribuirão para novas discussões acerca dessa temática, sobretudo para os professores de Língua Espanhola das escolas públicas do município de Mâncio Lima-AC, por contribuir para a relevância do uso das TDICs na prática pedagógica dos docentes, já que mostrarão os desafios enfrentados pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este estudo proporcionará possíveis benefícios para a construção da prática pedagógica dos professores de língua espanhola da rede estadual de ensino do município de Mâncio Lima, por permitir a relevância do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação por meio da inclusão dessas ferramentas tecnológicas e dispositivos digitais no dia a dia da sala de aula do professor de espanhol, tanto na metodologia quanto na execução das atividades em sala de aula. Portanto, busca promover ainda, contribuições para o diálogo entre os membros da comunidade escolar a fim de fortalecer a cultura digital, para que ela possa colaborar para um melhor desenvolvimento das atividades escolares, para a aproximação entre professores e alunos através desse universo digital, proporcionando novas estratégias de ensino-aprendizagem por meio dessas ferramentas e mídias digitais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMILLO, M. R. da S.; LIMA, M. A. R. de. A escola como espaço híbrido de ensino convencional e o letramento digital. *In*: LIMA, M. A. R. de; ROCHA, C. de J.; ROCHA, A. F. de L. (org.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021.

FONSECA, R. C. V. da. **Metodologia do Trabalho científico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. de N. R. **Discursos e práticas pedagógicas de professores da educação básica do interior da Amazônia acreana sobre o uso das TICs e letramento digital no ensino de língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger *et al.* (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MARTINS, M. C. F. N.; BÓGUS, C. M. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n3/06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set./out. 1995.

NASCIMENTO, C. de A. M. do; MEDINA, M. J. da S.; MOUTINHO, M. G. Línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação: a motivação numa abordagem interdisciplinar na construção de um jornal eletrônico de línguas estrangeiras. **Percursos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 7, n. 14, 2017.

OLIVEIRA, C. L. da S. O ensino de línguas estrangeiras com o apoio das tecnologias da informação e comunicação na Escola de Ensino Médio Prof. Flodoardo Cabral. **X Simpósio Linguagens e Identidades na/da Amazônia Sul-Ocidental**. Ufac, 2016. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac>. Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVEIRA, G. C. de A. **Ações crítico-formativas**: formação de formadores de língua portuguesa. 2020. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

RUFINO, A. M. dos S.; LIMA, M. A. R. de. As tecnologias educativas e a aprendizagem na escola. *In*: LIMA, M. A. R. de; ROCHA, C. de J.; ROCHA, A. F. de L. (org.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DECLÍNIO DA FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA *MÍNIMA MORÁLIA*, DE
THEODOR ADORNO

Cleidson de Jesus Rocha¹⁰; Rafael Cauê Leite Fabrício¹¹

RESUMO

O estudo visa mapear os apontamentos sobre o declínio da formação humana na obra *Mínima Morália* de Theodor W. Adorno. Busca-se, nos aforismos que compõe a obra, identificar os principais argumentos referentes a crise da cultura e da formação, no capitalismo tardio. O trabalho compõe-se de duas partes, assim definidas: 1) O diagnóstico da modernidade tardia produzido por Adorno e a escola de Frankfurt no arco histórico do início e meados do século XX; 2) Aspectos da crise da formação humana, configurada como semi-formação e seus efeitos sobre a subjetividade dos indivíduos. Adota a pesquisa bibliográfica como eixo metodológico, baseada em três modelos de fichamentos: fichamento expresso, fichamento detalhado e fichamento expandido. Apoia e justifica a investigação a necessidade de aprofundamentos teórico-metodológicos de estudos sobre a análise crítica da sociedade contemporânea e das instituições que lhe dão forma. O estudo se fundamenta na obra *Minima Moralia* de Theodor Adorno (1995; 1993;) e na obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (1985).

Palavras-chave: Semi-formação. Declínio da formação humana. Emancipação.

INTRODUÇÃO

O pensador Theodor Adorno, assim como outros filósofos da conhecida Escola de Frankfurt (Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Leo Lowenthal, entre outros), foi e continua sendo um autor de extrema relevância para o pensamento filosófico moderno, não apenas por sua contribuição para a filosofia como um todo, mas também pelo eco que reproduz no profundo e no oculto da alma humana, despertando aos que se permitem ouvir suas ideias, proposições, indagações e reflexões, inquietações estas que pretendem mobilizar recursos críticos para a modificação do eu, das visões de mundo e do mundo propriamente dito.

¹⁰ Doutor em Filosofia. Professor da Ufac, Campus Floresta – cleidson.ufac@gmail.com

¹¹ Graduando em Pedagogia (Ufac) – rafael.fabrício@sou.ufac.br

Partindo desse eco produzido e reproduzido, no decorrer do projeto de iniciação científica, que acolheu a pesquisa em tela, notamos que em *Mínima Morália* as questões trazidas em relação a construção de saídas para os sujeitos que caíram na “arbitrariedade silenciosa”, “individualismo serôdio”, entre outros diagnósticos, são tão fundamentais para o passado sob análise, quanto para o atual momento em que a humanidade está.

Sob esse aspecto Adorno elenca que “Na representação abstracta da universal injustiça desaparece toda a responsabilidade concreta” (Adorno, 1993, p. 13), ou seja, uma vida sem consciência, sem “dar nome aos bois”, isto é, sem identificar criticamente aquilo ou aquele que é, pode ser ou não é, inviabiliza qualquer possibilidade do esclarecimento do justo e da responsabilização não só do próprio sujeito como de outrem. O vislumbamento da injustiça passa a ser tão genérico no capitalismo tardio a ponto de toda responsabilização efetiva dos alçozes da miséria humana passa despercebida no “só sei que foi assim” sem conseguir, por conta da semi-informação cultural, explicar as motivações do *modus operandi* de vida. Tudo passa a estar bem na medida em que nada é compreendido, sempre gerando benefícios para os mesmos privilegiados de sempre. A inexistência de um rosto elaborado faz com que a opressão não seja identificada e/ou combatida.

Em um primeiro momento realizamos o diagnóstico do capitalismo tardio, suas marcas e efeitos explicitando as características desse processo bem como a decadência da formação humana quando passa a ser instrumentalizada no âmbito político-social.

Intitulado como “As promessas não cumpridas do esclarecimento”, demonstramos que, mesmo com a festejada crença nos auspícios da razão, propalada durante o período do iluminismo, da era da razão, a iluminação humana ainda não aconteceu de forma plena, pelo contrário, a perversão, no sentido mais abrangente que se pode trabalhar, continua presente e se enraizou ainda mais durante o capitalismo tardio e suas posteriores versões.

Longe de encerrar as discussões trazidas no corpo da produção, propõe-se, com a ajuda de um dos maiores pensadores da história da filosofia recente, produzir algumas considerações a respeito do momento atual, correlacionando a infidelidade do esclarecimento à dominação realizada pela indústria cultural, com os controles exercidos pelas tecnologias e redes sociais, que, no limite, resultam em um conjunto

de peripécias, dissabores e novas formas de experiências de ser/estar no mundo, especialmente a partir do século XXI. Pautada nas variadas reflexões, matizes filosóficas e contribuições, o presente trabalho tem como objetivo geral elucidar e pôr em questão apontamentos de Theodor Adorno em relação ao declínio da formação humana, tendo por eixo a obra *Mínima Moralía*, visando, como objetivos específicos, através dos fragmentos e conceitos presentes nas obras, apreender, identificar e expor o diagnóstico da modernidade tardia presente no arco histórico do início e meados do século XX e refletir sobre a formação humana, configurada como semi-formação e seus efeitos sobre a subjetividade dos indivíduos.

METODOLOGIA

Esta proposta de pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com as ferramentas da pesquisa bibliográfica. Como tal, o trabalho de investigação se debruça sobre a obra *Mínima Moralía* (Adorno, 1993) mapeando, do interior desta, os apontamentos que indiquem o declínio da formação humana no capitalismo tardio. A obra, compõe-se de 153 aforismos escritos entre 1944 e 1947, no intervalo entre a redação do conjunto de textos da Dialética Negativa, e partilha o mesmo propósito apontado no Prefácio de Dialética do Esclarecimento: “investigar por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (1985, p. 11). Este propósito coloca sob suspeita a atividade e o próprio sentido das ciências estabelecidas – colocando-as como um dos sintomas da autodestruição do esclarecimento. A *Mínima Moralía* se propõe denunciar a situação da epistemologia filosófica, especialmente seu papel e método, buscando outras formas de investigação, redirecionando o afã científico para aquilo que a divisão do trabalho intelectual despreza: a experiência individual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em *Mínima Moralía*, de forma rica em detalhes e profundidade, Adorno (1993) em cada um dos 153 aforismos, mostra características presentes no capitalismo tardio, características essas cujos efeitos se projetam sobre a vida imediata, prática, ordinária, da modernidade. Esses elementos, com os auspícios de um esforço

hermenêutico, podem nos fornecer sentidos, tais como clareiras de entendimentos sobre o processo complexo, geral e gradativo da semiformação cultural e do declínio da formação humana, que, no lastro da conhecida obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita a quatro mãos por Adorno e Horkheimer (1985), já encontra-se na base da própria formação cultural ocidental, desde tempos imemoriais, apresentando-se em formas consagradas de explicação da realidade, como os mitos antigos.

Nas primeiras páginas da obra *Minima Moralia* consta como característica do contemporâneo, que “A ocupação com as coisas espirituais tornou-se, entretanto, ‘praticamente’ um afazer com uma rigorosa divisão do trabalho, com ramos e *numerus clausus*” (Adorno, 1993, p. 9), isto é, no capitalismo tardio, impõe-se, como *modus operandi* das vivências sociais, a impossibilidade de ocupação com as coisas espirituais, ou seja, aquilo que eleva o espírito, que possibilita a superação da bestialidade humana, só é reconhecida como tal, mediante a fidelização a certos métodos científicos, e a certas temáticas consideradas relevantes. O controle da produção, do trabalho, seja ele manual, mecânico, prático ou intelectual, do início ao fim, fosse organizado para objetivos práticos, rentáveis e, dessa forma, inibindo preocupações com progressos espirituais, ou seja, usufruir do pensamento reflexivo da produção à vida.

Outra marca perene do capitalismo tardio é elencada por Adorno encontra-se no individualismo doentio: “O seu individualismo serôdio envenena o que ainda resta do indivíduo” (Adorno, 1993, p. 13). O autor mostra-nos, no aforismo intitulado de *Peixe na água* que, a indústria, em todas as esferas, imergiu o homem como peixe em água, ao internalizar a sua lógica mecanicista, mercadológica e individualista, fazendo com que, o que havia de humano no indivíduo, evaporasse vil e vorazmente. Ao absorver a lógica do capitalismo tardio, os homens passam a crer que, somente pelas “benevolências” dos que comandam a maquinaria, taxados como provedores de soluções, a liberdade pode vir a ser concretizada. Essa franca adesão aos valores dominantes, anula a prerrogativa da individualidade, acionando os mecanismos da indiferença e passividade, corroborando para um conformismo social no âmbito individual e, também, coletivo.

Outro atributo não apenas do capitalismo tardio, mas também da evidência do declínio da formação humana é o apreço pela mentira que “foi outrora um meio liberal de comunicação, transformou-se hoje numa das técnicas da insolência, graças à qual

cada indivíduo estende à sua volta a frieza, e sob cuja protecção pode prosperar” (Adorno, 1993, p. 19). Em outras palavras, a mentira presente no homem desde os primórdios aparece como decadência da formação humana quando passa a ser instrumentalizada no âmbito político-social, para a concretização de projetos nefastos, que visam a perpetuação dos interesses de classe. Nas tramas das mentiras contadas o subjugar humano no período referenciado, mostra-se presente e eficaz para a perpetuação da necropolítica neoliberal capitalista, operando de forma sistemática, porque, com os auspícios da cultura de massa, consegue-se incrustar na subjetividade humana, levando para relações sociais, marcas dessa mentira ancestral, que, atualizada, vira a forma de pensar e agir, favorecendo a cristalização do desejo como garantia de lucro.

Destarte são várias as características, modos e vivências que, somadas, montam o escopo do capitalismo tardio e suas estratégias, desembocando em um processo avassalador de semiformação cultural, bem como de declínio da formação humana. É válido ressaltar o aforismo que recebeu o nome de *Reserva de propriedade*, onde Adorno cita que “[...] o indivíduo enquanto singular, enquanto representante da espécie ‘homem’, perdeu a autonomia pela qual podia realizar a espécie” (Adorno, 1993, p. 28). Esses fragmentos indicam, claramente, a conta negativa da perda da autonomia do sujeito, que, transformado em objeto, encontra-se na condição de atender aos dispositivos de mercado. Até mesmo os mais poderosos homens não escapam a essas determinações. A objetificação do homem abrange a todos, retirando o “homem” que neles há.

Todas essas questões nos colocam contra a parede enquanto espécie humana com a seguinte indagação: até que ponto a razão permite o pleno esclarecimento? Até que ponto o esclarecimento pôde, de fato, libertar o homem do estágio animalesco?

As promessas não cumpridas do esclarecimento

Dado o processo de reconquista histórica da razão, mudanças ocorreram em vários campos, das artes às ciências, do imaginário ao concreto, e também no campo da religião. Por conta da emancipação da razão e da sustentação científica como recurso de chancelamento desse novo império moderno, novas invenções

tecnológicas surgiram, propiciando um desenvolvimento econômico que deriva do aumento da produtividade do trabalho do homem e do uso de novas fontes de energia. Surgem assim as revoluções industriais, uma revolução cem anos após a outra, colocando a indústria como o fator histórico mais importante da modernidade.

Agora, teoricamente, o homem segura as rédeas da sua felicidade e do seu destino, tirando esse elemento das mãos do divino e, se tornando responsável pelo seu progresso. Isso faz emergir o modo de produção capitalista como fator econômico e cultural, entrelaçando a humanidade e caracterizando assim o período moderno como o período em que o esclarecimento, no seu ápice, seria capaz de proporcionar felicidade, paz, segurança, bonança, ausência de barbáries, resultando no mais alto estágio da humanidade em seu itinerário na terra, que é a tão almejada humanidade do sujeito.

Na obra inquietante de Adorno, *Mínima Morália*, o frankfurtiano com destreza invejável coloca que,

A lógica do nosso tempo, que tanto se ufana da sua claridade, acolheu ingenuamente tal perversão na categoria da linguagem cotidiana. A expressão vaga permite a quem a ouve ter uma ideia aproximada do que é que lhe agrada e do que, de qualquer modo, opina. A rigorosa exige a univocidade da concepção, o esforço do conceito, qualidades de que os homens conscientemente se desacostumam, e encoraja-os à suspensão dos juízos correntes perante todo o conteúdo e, assim, a uma automarginalização a que energicamente resistem (Adorno, 1993, p. 91).

Dessa forma, nota-se que, mesmo com a festejada crença nos auspícios da razão, propalada durante o período do iluminismo, da era da razão, a iluminação humana ainda não aconteceu de forma plena, pelo contrário, a perversão, no sentido mais abrangente que se pode trabalhar, continua presente e se enraizou ainda mais durante o capitalismo tardio e suas posteriores versões. As opiniões infundadas, os “achismos” e expressões vagas, não alicerçadas em método seguro e em práticas discursivas democráticas, mais e mais se multiplicam em um mar de rasa profundidade. A prática do pensamento pautado em bases sólidas, concretas, coesas e coerentes não faz parte do cotidiano das massas, evidenciando a semiformação cultural e a decadência da formação humana.

O século XX, com todas as suas inovações técnicas, abonadoras das mais diversas experiências, como a aceleração de praticamente todas as coisas no bojo da

revolução industrial e toda sua dinâmica de massas, levou Adorno e Horkheimer (1985), a olharem para o esclarecimento com desconfiança analítica, resultando em uma das obras mais aclamadas da Filosofia: *A dialética do esclarecimento* (1947).

A célebre obra escrita a quatro mãos recheada de provocações e curiosidades, coloca o esclarecimento como dialético, no mínimo contraditório. Os autores frankfurtianos, ao escreverem uma história da razão ocidental, mostram que o esclarecimento, que sempre prometeu fidelidade com a promessa de liberdade, progresso, paz, felicidade e tudo que se relaciona com a suposta evolução do pensamento humano, não corresponde às promessas, se colocando como infiel na história humana. Sob esse aspecto Adorno e Horkheimer (1974, p. 16) elucidam,

[...] No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber [...].

De fato, os mitos não foram completamente substituídos e a imaginação, falácias e atuais *fake news* em muitos casos são colocadas acima do saber científico. Apesar de toda a conquista histórica do império da razão estabelecida e entronizada no que conhecemos como Modernidade e Pós-Modernidade, o homem, ao levemente buscar o tão sonhado progresso exponencial com tecnologias industriais, cria o paradoxo entre o auge da razão e seu oposto, a barbárie, a presença de mitos inescrupulosos e o retrocesso em meio ao “progresso”.

Sobre esse aspecto, em *Mínima Morália*, Adorno (1993, p. 13) afirma: “Na representação abstracta da universal injustiça desaparece toda a responsabilidade concreta”, ou seja, uma vida sem consciência, destituída de autonomia e liberdade, inviabiliza qualquer possibilidade do esclarecimento, negando, especialmente, práticas de responsabilização não só do próprio sujeito para consigo mesmo, mas também, para com o outro. A institucionalização da injustiça passa a ser tão genérica no capitalismo tardio a ponto de toda responsabilização efetiva dos algozes da miséria humana passar despercebida, representada em práticas discursivas como a que, sobre todas as coisas afirma: “só sei que foi assim”, sem conseguir, por conta da semiformação cultural, explicar as motivações do *modus operandi* de vida. Tudo

passa a estar bem, na medida em que nada é compreendido. A inexistência de um rosto elaborado faz com que a opressão não seja identificada e/ou combatida.

Posto dessa maneira vale ressaltar, mais um fragmento do pensamento de Adorno (1985): em que medida existe dialética no esclarecimento?

Em *Mínima Morália*, Adorno (1993, p. 14) ressalta: “Já nada há de inofensivo”. Como mecanismo de normalização do horror, a indústria cultural, em todas suas formas, no decorrer de sua existência no capitalismo tardio constrói uma normalização da dor, do sofrimento e do horror, produzindo ojeriza ao pensamento crítico. Dessa maneira, corrobora para a manutenção da falta de elaboração do passado, para o enraizamento da semiformação cultural, levando a óbito toda possível concretização de emancipação do sujeito, na medida em que veicula, para as massas, produtos que enfraquecem os graus de resistência ao inaceitável, ao intolerável, normalizando formas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência humana é algo fascinante e muito misterioso. Postas as tentativas de diálogo, as breves iniciações de discussões com a ajuda de pensadores célebres, fica a reflexão: até que ponto a nossa inteligência, nosso esclarecimento, a maioria da razão do homem, pôde verdadeiramente se fazer presente em nós e, ademais, no meio de nós? Quem poderá dizer que de fato há progresso?

Da mesma forma com que a inteligência humana chegou a esse caminho tortuoso traduzido nas formas do capitalismo atual, ela pode também caminhar na direção da superação do mesmo.

Uma pedagogia que perpasse por Adorno desembocará na educação emancipatória, lutando contra a hegemonia, enfrentando os vários mecanismos de dominação utilizados pela elite, enfrentando as ideologias, desvendando as narrativas alienantes da classe dominante, levando os que se encontram na condição de emancipado a, não só pensar de maneira crítica, mas também contagiar os que estão alienados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**: reflexos da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LETRAMENTO DIGITAL E AS TDICS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR

Jamile da Costa Dias¹²; Grassinete Oliveira¹³;

RESUMO

O presente projeto tem por objetivo investigar como o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) contribuem para o processo de letramento digital na atuação docente e na formação dos discentes do curso de Letras Espanhol de uma Universidade Pública Federal. Nesse sentido, consideramos importante investigar como se desenvolve a utilização e construção do conhecimento pelos professores e alunos por meio das TDICs e quão agente eles se tornam no processo do ensino-aprendizagem. Assim, a escolha dos docentes e discentes do curso de Letras Espanhol, no ensino Superior, torna-se por demais significativo por serem os professores os formadores de cidadãos críticos e os alunos, futuramente, os profissionais que atuarão como docentes na rede básica de ensino – pública e privada – de língua espanhola. Dessa forma, o aporte metodológico desta pesquisa se encontra ancorado na pesquisa qualitativa e na Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol) por considerar que qualquer transformação educativa ocorre na indissociabilidade entre teoria-prática, que envolve todos os participantes da pesquisa, na incessante busca da educação crítica, integradora e de qualidade. Para desenvolver a pesquisa, os instrumentos e procedimentos metodológicos ocorrerão por meio de entrevistas semiestruturadas e de levantamento de dados por meio de questionários. Dessa forma, os assuntos serão discutidos à luz da análise dialógica do discurso, a qual compreende que toda investigação parte de um enunciado concreto (oral, escrito, multimodal) relacionado aos mais diversos campos da atividade humana. Como a pesquisa se encontra em fase inicial, ainda não temos resultados totais para apresentar.

Palavras-chave: Letramento digital. Tecnologias digitais. Língua espanhola. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico é crescente e pode contribuir para a transformação da educação, aliás, é possível, através da tecnologia, ampliar o modo como aprendemos

¹² Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – jamile.costa@ufac.br

¹³ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Acre (Ufac) – grassinete.albuquerque@ufac.br

e ensinamos. A elaboração desse projeto de pesquisa parte da necessidade de se articular as TDICs junto às questões de ensino-aprendizagem. É bem verdade que os documentos oficiais brasileiros (PCNs, PCNEM) destacavam a necessidade de usar as tecnologias como ferramenta para aprendizagem. Na BNCC, a orientação é mais enfática e a Pandemia de COVID-19 deixou-nos à mercê de aprender a usar as tecnologias digitais para todas as situações de nossas vidas. Por esse contexto, este projeto busca investigar como os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) contribuem para o processo de letramento digital dos docentes e discentes do curso de Letras Espanhol, de nível superior. Dessa forma, é perceptível como a partir do uso das tecnologias digitais podemos ressignificar o espaço acadêmico e demonstrar como o ensino de línguas pode tomar proporções relevantes para a prática docente e do aluno enquanto sujeito em formação.

Neste panorama, o tema a ser investigado nesse projeto de pesquisa, que tem como objeto de estudo o letramento digital e as TDICs no ensino-aprendizagem de língua espanhola no ensino superior, é de relevância para ampliar as discussões voltados para a mesma área temática e fazer com que o corpo educacional repense sobre a integração de tecnologias dentro do espaço acadêmico. Com isso, a escolha por trabalhar com esse objeto de estudo parte das experiências vivenciadas tanto no ensino remoto, que demandou a utilização das tecnologias digitais para que as aulas pudessem ocorrer, como também da forma em que muitos aplicativos e ferramentas podem, hoje, complementar o ensino, especialmente o ensino de língua espanhola.

A importância desse tema traz uma forte reflexão sobre o uso dessas novas tecnologias, ou tecnologias digitais, como inovação ou ressignificação dos campos educativos. “A primeira consideração a ser feita acerca dos trabalhos na área é sobre a peculiaridade de realizarem interfaces” (Miranda, 2013, p. 1179), ou seja, as tecnologias podem não apenas fornecer bases para se trabalhar dentro da sala de aula, como também oferecem formas de se produzir interfaces, como materiais didáticos, para complementar o ensino de Língua Espanhola.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar o letramento digital na atuação docente e na formação dos futuros professores de Língua Espanhola associada ao uso das TDICs no curso de Letras Espanhol; avaliar a atuação docente e discente, a partir da inclusão das tecnologias digitais dentro da sala de aula e levantar questões acerca da relação entre ensino, letramento digital e tecnologia.

Nesse contexto, a definição do problema parte dos seguintes questionamentos: como a inclusão das tecnologias na sala de aula do curso de letras espanhol podem contribuir para a atuação docente e discente do curso? Quais as relações de sentido os docentes e discente do curso de letras espanhol estabelecem entre letramento digital e o uso das tecnologias digitais no espaço acadêmico?

Pensamos como espaço para a realização da pesquisa a Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, situada em Cruzeiro do Sul – Acre, em que é um espaço de uma amplitude de universalizações e diversificações de saberes, além de ser um ambiente de aprendizagem e reaprendizagem.

Ademais, a pesquisa que será feita a partir deste projeto com ênfase na linha de pesquisa em Ensino, Linguagem e Culturas é por demais significativo, tendo em vista as mudanças constantes no que diz respeito ao universo tecnológico, influenciando o modo de aprender e ensinar línguas, e levando em conta que ensinar uma língua estrangeira exige que o professor constantemente aperfeiçoe seu modo de ensinar, buscando novas ferramentas de estudo para melhorar o ensino. Com o avanço tecnológico e o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), isso pode ser ainda mais possível. A execução deste projeto poderá contribuir para a construção de estratégias de ensino em que as oportunidades de aprimoramento educacional, com o uso de ferramentas digitais e de outros aparatos tecnológicos, sejam aproveitadas de forma eficiente para um melhor rendimento escolar, visando uma aprendizagem de qualidade para os nossos alunos.

Com isso, fica evidenciado que as práticas educacionais precisam ser revistas de modo que incluam essas ferramentas como uma forma de inovar o ensino e o aprendizado de toda a educação brasileira, inclusive em relação ao ensino de línguas. Logo, é importante que professores e a instituição, que atuam nessa área, estejam buscando cada vez mais aperfeiçoar suas estratégias pedagógicas, de modo que resulte em bons aproveitamentos, para que o aluno também seja inserido nessas práticas de forma consciente e efetiva.

METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar as metas desta pesquisa, utilizaremos como abordagem metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães,

2009; 2011; 2012), para fundamentar as questões teórico-metodológicas que serão construídas nesse processo de pesquisa, principalmente, nas questões colaborativas e críticas presentes no contexto de ensino de Língua Espanhola auxiliadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Nas palavras de Magalhães (2012, p. 13) “[...] a PCCol embasa teórico-metodologicamente projetos de extensão e pesquisa que se propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem”. Dessa forma, com a PCCol poderemos discutir e refletir sobre o uso das tecnologias digitais que promoverão o letramento digital mais efetivo pelos sujeitos que farão parte desta pesquisa e poderão nas suas *práxis*, futuramente, transformar o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Além disso, está pesquisa se fundamenta a partir do caráter da pesquisa qualitativa. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 16) “[...] a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”, ou seja, ela estará presente nas variadas formas de enxergarmos o mundo ao nosso redor, e poderemos traçar a abordagem qualitativa partindo dessas relações, que serão construídas a partir do processo do desenvolvimento da pesquisa.

Essa relação será primordial para a obtenção dos resultados estabelecidos. Ademais, “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Com isso, o pesquisador participará de forma efetiva na pesquisa ao aproximar-se da realidade pesquisada.

Ao considerarmos esta pesquisa de abordagem qualitativa e com natureza aplicada, analisaremos o letramento digital e as TDICs como ferramentas pedagógicas no ensino de Língua Espanhola no ensino superior, em consonância com o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, e realizaremos um estudo de campo. Com esse cenário, a pesquisa de campo será de relevância para que os pesquisadores conheçam as condições ligadas às ambientações dos locais da pesquisa, assim, aproximando-se das situações reais de vida.

Com isso, os instrumentos que serão utilizados para efetivar a pesquisa será o questionário de perfil com questões abertas e fechadas, para traçamos os perfis dos sujeitos da pesquisa, e a entrevista semiestruturada, na qual iremos conversar sobre

o letramento digital associado às TDICs como ferramentas no ensino de Língua Espanhola. Discutiremos, também, os aspectos da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de espanhol, ou seja, que possam relatar se a inclusão das tecnologias digitais é de relevância para a aprendizagem, assim como outros possíveis questionamentos.

Ao utilizarmos o questionário, coadunamos com Flick (2013) ao salientar ser uma forma de perceber os contrastes das respostas dos participantes. Dessa maneira, iremos fazer o levantamento de dados para que seja possível traçar, além dos perfis dos integrantes da pesquisa, o que compreendem sobre a relevância dos usos das TDICs no ensino superior de Língua Espanhola.

Além do mais, no que tange à entrevista semiestruturada, é uma forma de o pesquisador criar uma relação amigável com os participantes da pesquisa, pois assim, será mais fácil o desenvolvimento das discussões propostas. Nas palavras de Flick (2013, p. 115), “[...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Portanto, ao aprofundar o tema trabalhado através da entrevista, possivelmente saberemos as concepções dos participantes sobre o ensino de língua espanhola com o auxílio das TDICs e os níveis de letramento digital.

De acordo com Gil (2009, p. 63), a entrevista é “[...] uma técnica muito flexível, já que possibilita esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada”. Em vista disso, as discussões que serão propostas aos participantes será uma forma de conhecer o que pensam acerca das tecnologias, do ensino de espanhol e da inclusão das TDICs no ensino superior. Yin (2001, p. 112) argumenta que “[...] é muito comum que as entrevistas sejam conduzidas de forma espontânea”, ou seja, é importante que o pesquisado se sinta à vontade para falar sobre suas concepções e experiências.

Além do levantamento de dados e da entrevista, outra técnica que será utilizada é a pesquisa participante, a qual consiste em ser uma forma de o pesquisador integrar o processo da investigação junto aos que serão pesquisados. Dessa forma, Severino (2013, p. 74) aponta que a pesquisa participante “[...] é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da

pesquisa, das suas atividades”. Sendo assim, as relações entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa será estabelecida de forma mais efetiva. Ademais, nas palavras de Brandão (1999, p. 12), na pesquisa participante “[...] é necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tecnologias digitais, atualmente, trazem para o espaço acadêmico possibilidades para o professor deixar as aulas mais interativas e dinâmicas, para que os aprendizes se sintam envolvidos e aptos para as oportunidades que serão oferecidas. Assim sendo,

Com essa disponibilidade de acesso à tecnologia, os professores em seu papel de mediar o conhecimento ganham um aliado para auxiliar o trabalho docente. Permitindo-se fazer pesquisas rápidas em sala, localizar textos, filmes, músicas ou outro material que esteja relacionado ao objetivo da aula e que explore os conhecimentos que os alunos trazem consigo sobre a utilização das tecnologias digitais (Lima; Lima, 2016, p. 44).

Nesse cenário, a pesquisa deste projeto se encontra em fase inicial do processo de coleta de dados e por conta disso, os resultados, até o momento, foram coletados de forma parcial. Foram entrevistados 12 alunos do quinto período do curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Com base nessas entrevistas, é perceptível que a maioria dos participantes não tinham um conceito formado sobre letramento ou letramento digital, por exemplo.

Além disso, muitos deles tiveram dificuldades para conseguirem compreender o sentido das atividades multimodais relacionados as TDICs dentro do ambiente acadêmico. Portanto, pode ser destacado que ainda é preciso estabelecer diálogos e práticas acerca da integração dessas ferramentas digitais no espaço acadêmico a fim de que sejam promovidos letramentos digitais na atuação docente como também na formação dos futuros professores. Os resultados parciais se encontram em processo de análise e os dados ainda estão sendo colhidos.

A partir dos dados que já foram obtidos, é de grande relevância discutir sobre o ensino de língua espanhola numa perspectiva multissemiótica e relacionada com os usos das TDICs em sala, pois o avanço tecnológico é constante e o aluno já está inserido nesse meio.

Nessa perspectiva, estudar uma língua estrangeira com o auxílio das TDICs poderá levar os alunos a uma amplitude de novas formas de se aprender. Além disso, o aparecimento das tecnologias digitais de informação e comunicação no meio educacional foi de grande importância, pois

A utilização cada vez maior, das mídias digitais no ambiente acadêmico e corporativo como estratégia, com um público cada vez mais envolvido com a tecnologia, trazem para as instituições várias opções de recursos didáticos para lhes dar a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem (Bittencourt; Albino, 2017, p. 209).

Nessa visão, trabalhar com a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação faz com que as discussões voltadas para esse campo atinjam um caráter multissemiótico, onde os diversos contextos de usos dessas ferramentas podem ser discutidos e abordados em sala de aula, a fim de que, os objetivos sejam alcançados e que seja promovido o letramento digital nesse novo espaço de ensino, que é a tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui delimitada aponta de forma crítica colaborativa a importância da integração das TDICs no ensino-aprendizagem de língua espanhola no ensino superior, em que demonstra a partir das abordagens e dos textos teóricos que foram apresentados, a mudança que essa inclusão poderá estabelecer para um ensino crítico, reflexivo e transgressivo dos professores em formação. Conforme os objetivos e os resultados que foram destacados é considerável abrir espaço de discussões para que esse tema chegue nos diversos campos de estudo e haja de forma efetiva uma verdadeira mudança. Dessa maneira, é significativa ressignificar a formação docente dos alunos que estão nesse percurso para atuar dentro da sala de aula, principalmente no ensino básico, onde encontrarão muitos desafios a serem enfrentados e a inclusão das TDICs é um deles.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DENZIN, N. R.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, S. C.; LIMA, F. M. Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas stricto sensu no Brasil. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação de professores como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H. *et al.* (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.) **A teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.

MIRANDA, F. D. S. S. Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1167-1189, 2013.

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ III SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

30 ANOS DE PEDAGOGIA: CELEBRAÇÃO E [R]EXISTÊNCIA FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA EM TEMPOS PANDÊMICOS

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de casos: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**IDENTIDADES EM TRÂNSITO: FIGURAÇÕES DA DIÁSPORA NO CONTO
“DESENCANTO”, DE ORLANDA AMARÍLIS**

Angela Glaucia da Silva¹⁴; Amilton José Freire de Queiroz¹⁵

RESUMO

Esta comunicação propõe-se a analisar o conto “Desencanto”, da coletânea “Cais-do-Sodré té Salamansa” (1974), de Orlanda Amarílis. Assim, o objetivo é rastrear as figurações da diáspora, destacando como as mobilidades culturais intersubjetivas, transculturais e desviantes impactam a literatura da autora cabo-verdiana, a ponto de promover a reconstrução de identidades em trânsito na memória, cultura e sociedade contemporânea. Para tanto, a metodologia assenta-se no estudo bibliográfico, bem como nas reflexões da Teoria da Literatura, dos Estudos Pós-coloniais e Decoloniais. Até o presente momento, os resultados desta pesquisa de mestrado evidenciam que a literatura produzida por Orlanda Amarílis apresenta um olhar crítico, diferenciado e solidário quanto à figuração da diáspora. Por isso, uma conclusão provisória do trabalho seria a de que as identidades em trânsito figuradas em “Desencanto” sinalizam em direção à cartografia de memórias de reexistências femininas, abrindo horizontes de reflexão para pensar as estratégias de descolonização do corpo, linguagem e humanidades da/na literatura de Cabo Verde hoje.

Palavras-chave: Mobilidade. Desencanto. Orlanda Amarílis. Literatura.

INTRODUÇÃO

É sabido que o processo colonizador de Cabo Verde desencadeou leituras, contextos e perspectivas diferentes quanto à relação entre culturas, imaginários e memórias. Sendo assim, a “seca e a insalubridade constituem os dois fatores que mais condicionaram a evolução da ocupação das ilhas” (Veiga, 1998, p. 81). Tais condições oportunizaram uma colonização híbrida, na qual portugueses, escravos e negros livres fizeram parte do povoamento das ilhas, constituindo um povo plural, cuja natureza híbrida tem desencadeado releituras e reescritas da formação sócio-histórica e literária cabo-verdiana.

¹⁴ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – angelaglaucia053@gmail.com

¹⁵ Professor da UFAC – amilton.queiroz@ufac.br

Nessa perspectiva, é possível reconhecer que o arquipélago de Cabo Verde sofreu “um sistema de legitimação ideológica que tendia a deformar e disfarçar o real, veiculando mitos que a classe dominante queria divulgar na ‘metrópole’ e nas suas colônias” (Veiga, 1998, p. 30). Além disso, nota-se a difusão da crença de que a colonização favorecia os colonizados ao lhes inculcar dogmas religiosos e da civilização ocidental, enraizando, dessa forma, sentimentos de inferioridade nos povos colonizados.

Diante deste cenário, a literatura cabo-verdiana produzida pela “geração actual começa a cansar-se da seca e da terra árida, os jovens trocam a incerteza das colheitas pela aventura no espaço urbano, à esta emigração para o estrangeiro” (Veiga, 1998, p. 92). Partem, assim, em busca de melhores condições de vida, de forma que a diáspora passa a ser “considerada por muitos como espaço de continuidade da cultura caboverdiana, novas ilhas espalhadas pelo mundo” (Veiga, 1998, p. 92). Afinal, mesmo vivendo em diferentes lugares do mundo, os caboverdianos não se desvinculam inteiramente de suas raízes.

Não à toa, uma das formas de resistência do povo caboverdiano é a literatura, tendo em vista que “é fator indispensável de humanização” (Candido, 1995, p. 176). No caso de Cabo Verde, esse espaço de resistência e humanização emerge com o movimento literário *Claridade*, inspirado na literatura produzida no Brasil. É por esse caminho de diálogos e trocas culturais que os escritos insulares inseriram “temas do dia a dia, o drama do homem das ilhas, o universo da seca, das fomes, da insularidade e da emigração” (Veiga, 1998, p. 91).

Partindo dessas considerações, este trabalho analisa a escrita de resistência de Orlanda Amarílis, primeira escritora a ter um livro publicado em Cabo Verde. Assim como muitos conterrâneos, Amarílis vivenciou a diáspora, ao transitar entre lugares diferentes como a Ilha de São Vicente, o Estado da Índia Portuguesa, Lisboa, Nigéria, Canadá, Holanda, Espanha e sua terra natal, Cabo Verde.

É desse universo de deslocamentos que Orlanda Amarílis apresenta ao público cabo-verdiano e outros países das literaturas africanas de língua portuguesa uma escrita literária que aborda a resistência da mulher caboverdiana, documentando “a historicidade da participação feminina na construção e no desenvolvimento do país” (Gomes, 2008, p. 11).

Para tanto, iremos examinar, nesta comunicação, o conto “Desencanto”, da coletânea “Cais-do-Sodré té Salamansa” (1974). Assim, o objetivo é rastrear as figurações da diáspora, destacando como as mobilidades culturais intersubjetivas, transculturais e desviantes impactam a literatura da autora cabo-verdiana, a ponto de promover a reconstrução de identidades em trânsito na memória, cultura e sociedade contemporânea.

Estudar, pesquisar e divulgar a literatura de Cabo Verde no contexto do Seminário de discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens constitui um ato de resistência às epistemologias abissais, como diria Boaventura de Souza Santos. Mas, especialmente, significa enfrentar o desafio de pensar o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na sociedade acreana/cruzeirense, articulada, futuramente, ao diálogo com autores/as autoras da literatura produzida nas Amazônias acreanas.

É por este caminho, por exemplo, que tem transitado a orientação, reformulação do projeto e otimização e escrita da dissertação de mestrado, ora intitulada *Entre arquipélagos, cidades e florestas - estudo comparado de textos afro-latino-americana-acreanos escritos por mulheres*.

Neste exercício inicial de leitura da literatura de Cabo Verde, por meio da escrita de Orlanda Amarílis, esperamos, pois, ensaiar possibilidades de compreensão da diáspora como horizonte teórico-metodológico crucial para articular o debate sobre o ensino da literatura cabo-verdiana na cultura, diversidade e sociedade acreana.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo destacado acima, a pesquisa realizada assume o cunho bibliográfico a respeito da diáspora e insularidade presente na escrita de autoria feminina da autora cabo-verdiana Orlanda Amarílis.

Para tanto, adotamos como base teórico-crítica as reflexões de Manuel Veiga (1998), Simone Caputo Gomes (2008), Antonio Candido (1995), Stuart Hall (1999), Jane Tutikian (2010), entre estudiosos que discutem a descolonização dos padrões eurocêntricos.

Sendo assim, o presente estudo pautou-se na leitura de livros e artigos de pesquisadores relacionados à resistência presente na literatura caboverdiana, que

foram esmiuçados e fichados. A partir dessa síntese, passamos a conhecer um pouco mais sobre a historiografia do país insular, bem como traduzir a realidade contemporânea retratada nos escritos da autora.

Nesse passo, foi fundamental a leitura dos contos da coletânea de Orlanda Amarílis. Tal momento apresentou-nos o campo literário, discurso e crítico no qual a literatura da autora está organizada, abrindo linhas de análise e interpretação dos temas e horizontes da escritura de Amarílis. Assim, ampliam-se as abordagens que poderíamos adotar ao examinar o texto da autora, dentre elas destacamos as contribuições dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

É, pois, na interface destas perspectivas que localizamos a reflexão e a metodologia para estudar, pesquisar e divulgar a figuração da diáspora em Orlanda Amarílis, sempre com a premissa de que o trabalho acadêmico é marcado por complexidades teórico-críticas que solicitam um constante resignificar e tomada de decisões. Por isso mesmo, sensível à flexibilidade e complexidade da pesquisa no âmbito das humanidades e linguagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escrita de autoria feminina cabo-verdiana, segundo Simone Caputo Gomes, é um “caminho metodológico aberto para a possibilidade de construção das diferenças e de explorar a diversidade dos papéis informais” (2008, p. 6). Nesse sentido, a literatura seria um lugar de reexistência para a figuração do cotidiano de mulheres cabo-verdianas, por meio de temáticas como a insalubridade, a diáspora e a resistência.

A propósito dessa questão, a autora Orlanda Amarílis salienta em suas obras “a literatura de migrante-mulher” (Gomes, 2008, p. 8), uma estratégia por meio da qual é possível figurar as vivências de personagens femininas provenientes de Cabo Verde, dentro e fora do arquipélago. Abra-se, assim, uma linha de investigação que contribui para pensar os modos de figuração deste diálogo entre culturas, imaginários e experiências de reexistência hoje.

Para compreender melhor esse tópico, em “Desencanto”, quarto conto da coletânea Cais-do-Sodré té Salamansa, vejamos como Amarílis retrata a diáspora vivida por uma personagem cabo-verdiana, que não é nomeada. Em primeiro lugar,

tal anonimato revela a crise de identidade vivenciada pela protagonista, que não se sente, de fato, integrada ao país estrangeiro; inclusive, vive uma constante busca de sua identidade em um lugar diferente.

Além disso, o próprio título do conto já evidencia o teor da desilusão vivida pela jovem, que saiu de sua terra natal em busca de melhores condições de vida, mas se encontrou em um cenário de marginalidade e de exclusão social. A partir deste aspecto, evidencia-se, assim, a realidade de cabo-verdianos que precisam “deixar as ilhas seja por causa do clima inóspito em muitas delas, seja porque é no exterior que o futuro pode ser conquistado, às vezes ilusoriamente” (Fonseca; Moreira, 2007, p. 8).

Tal ilusão ganha mais densidade no curso do conto “Desencanto”, pois, mesmo com o sentimento de não pertencimento e desilusão, a protagonista prefere continuar a viver no estrangeiro, a voltar a vida de adversidades em sua terra natal. Afinal, ela se pergunta de forma instigante: “Voltar pra quê? Para vegetar atrás das persianas da cidade parada e espreitar as mulheres trazendo a água do Madeiral em latas à cabeça ou os homens puxando as zorras com os sacos para a casa Morais?” (Amarílis, 1974, p. 42). Pelo que se observa, a personagem aceita a condição de estrangeira, nunca realmente tolerada pela sociedade europeia, tendo em vista o preconceito racial.

Dessa forma, ao experienciar a vida acelerada da metrópole como cenário, a personagem questiona-se constantemente: “Bom dia, passou bem?” (Amarílis, 1974, p. 41). Tais relações líquidas se contrapõem ao ambiente insular, no qual os ilhéus têm um sentimento de proximidade. Apesar de não pertencimento ao lugar, ela assimila algumas características da linguagem desse, ao aprender mais o vocabulário do país estrangeiro por meio do contato com outros falantes, que se mesclam ao português cabo-verdiano. Destarte, a protagonista não nomeada, assim como outras estrangeiras, vive nas margens da metrópole, com o salário de um emprego subalternizado, tendo em vista suas faltas de qualificação.

Nessa perspectiva, identifica-se que a forma como a personagem é vista pela sociedade lisboeta: isto é, muitas mulheres mestiças são relegadas à subalternidade. Dessa forma, a figuração da diáspora é uma estratégia para questionar os processos de marginalização do imaginário feminino. Não à toa, Amarílis projeta a imagem de que mesmo que a personagem tente fugir do arquipélago este está enraizado em seu ser, através de termos náuticos como: “Afoga-se num mar de suor. Esbraceja num último esforço” (Amarílis, 1974, p. 43).

Em tal direção, identifica-se, pois, que a escrita de Amarílis figura novas formas de reler e reescrever as paisagens da cultura de Cabo Verde. Afinal, apesar dos vínculos com o seu país natal, a personagem não possui “a ilusão de um retorno ao passado” (Hall, 1999, p. 88).

Por conseguinte, os resultados provisórios a que a presente pesquisa chega são os de que a figuração diáspora em Amarílis é um horizonte em construção. Isso significa, em linhas gerais, aprender a compreender os múltiplos processos de resignificação das identidades em trânsito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a instituição escolar é “um espaço de *poder* e *potência* (Veiga-Neto, 2016) – *poder* que pode oprimir e *potência* que pode fazer ganhar forças questões e temas fundamentais à reflexão sobre as opressões de que nos constituímos” (Amorim *et al.*, 2022, p. 105), é preciso que os currículos escolares desconstruam e descolonizem o dito cânone literário, para dessa forma construir-se uma consciência identitária.

À vista disso, a inserção de escritos literários femininos de mulheres caboverdianas é uma forma de descolonização e resistência, rompendo com o modelo hegemônico, que valoriza o dito cânone literário em prol do silenciamento e marginalização de uma polifonia de vozes.

Diante disto, a figuração a diáspora em Amarílis revela que as mulheres caboverdianas são portadoras de enunciação plural, ao esmiuçar “suas vivências cotidianas, assumindo o seu protagonismo, a diagonal do seu olhar e a sua própria voz (Gomes, 2008, p. 21).

Em diálogo com tal horizonte crítico, diríamos que “Desencanto” é, pois, um arquivo literário no qual se esboça uma consciência identitária, ao reinterpretar a história, atribuindo um valor feminina a escrita do arquipélago, ressaltando, assim, a solidão, a resistência e a diáspora vivenciada por mulheres cabo-verdianas.

Portanto, como arquivo da figuração da diáspora “Desencanto” abre horizontes plurais para ensaiar a releitura e reescrita das identidades em trânsito ainda por mapear neste e noutros espaço do estudo, pesquisa e divulgação da literatura de Cabo Verde nas fronteiras acreanas/cruzeirenses.

REFERÊNCIAS

AMARÍLIS, O. **Cais do Sodr é Salamansa**. Coimbra: Centelha, 1974.

AMORIM, M. *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Caderno CesPuc de Pesquisa**, Série Ensaios, Belo Horizonte, v. 16, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GOMES, S. C. **Cabo Verde**: literatura em chão de cultura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

GOMES, S. C. Literopintar Cabo Verde: a criação de autoria feminina. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 3, maio 2008.

TUTIKIAN, Jane. Orlanda Amarílis: a caboverdeanizada vida. *In*: SECCO, Carmen Tindó; SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa (org.). **África & Brasil**: letras em laços. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2010, p. 291-316.

VEIGA, M. **Cabo Verde**: insularidade e literatura. Paris: Karthala, 1998.

COLOCAÇÕES CULTURAIS EM *CORPORA* ESCRITO E ORAL FORMADOS POR RELATOS DE SERINGUEIROS ACREANOS

Raimundo Ibernon Chaves da Silva¹⁶

RESUMO

Com base nos preceitos teóricos da Fraseologia e da Linguística de *Corpus*, esta pesquisa estabelece um resgate histórico-lexical tendo em vista as relações existentes entre o léxico regional, a sociedade e a cultura do “ciclo da borracha” por meio da identificação e análise das colocações culturais presentes no *Corpus* Escrito da Vila Japiim (Cevij) e no *Corpus* Oral do Acre (Coac), formados por relatos de seringueiros acreanos, homens que se dedicaram ao trabalho nos seringais. Para exploração metodológica dos *corpora* de estudo, que possuem em média um total de 330 mil palavras, utilizamos o programa *WordSmith Tools* e suas ferramentas *WordList*, *KeyWords* e *Concord*, por meio das quais fazemos o levantamento de 23 nódulos com maior frequência e significação. Com base na observação das concordâncias, foi possível selecionar colocações culturais como “barões da borracha”, “boom da borracha”, “estrada de porta” e “espigão da estrada”, que compõem as idiosincrasias lexicais do “ciclo da borracha”. Em análise, defendemos que as colocações culturais surgem no léxico regional, no meio cultural, partindo das necessidades de conceituação e interação vivenciadas pelos seringueiros.

Palavras-chave: Linguística. Fraseologia. Cultura. Amazônia. Borracha.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se numa subárea da Linguística, a Fraseologia, e na circunscrição dos estudos fraseológicos temos como objetivo de estudo as colocações e as colocações culturais, combinações fixas que compunham o léxico acreano, e se tornaram convencionais no período do “ciclo da borracha”, que em muitos casos, chamam a atenção por seu sentido idiomático e figurado. O estudo deste tema é uma oportunidade de analisar aspectos culturais, ao mesmo tempo, resgatar usos lexicais típicos deste período que marcou profundamente a vida social e cultural da Amazônia e do Acre.

Os relatos que formam os *corpora* explorados em nosso trabalho atestam a

¹⁶ Professor da Rede Estadual de Ensino – ibernonchaves89@gmail.com

convencionalidade (o uso) de combinações como “barões da borracha”, “boom da borracha”, “estrada de centro”, “estrada de porta”, “madêra bruta”, “madêra de canto”, “espigão da estrada”, “perna da estrada”, “arriação da madêra”, entre outras. Com o intuito de desvelar, um século após o “boom da borracha”, os conceitos correspondentes a essas combinações fixas, situamo-nos, portanto, diacronicamente no contexto cultural e lexical da saga dos seringais acreanos.

A possibilidade de realizar o presente estudo em *corpora* escrito e oral formados por relatos de seringueiros acreanos dá-se a partir da formação de dois *corpora*, a saber: o *Corpus* Oral do Acre (doravante Coac) e o *Corpus* Escrito do Vila Japiim (doravante Cevij). O Coac é formado por relatos de seringueiros acreanos no modo ‘inquérito’, colhidos entre 1980 e 1990, para o projeto Atlas Etnolinguístico do Acre, coordenado pela professora Luísa Lessa Galvão da Universidade Federal do Acre. O Cevij é composto por relatos “Depoimentos, o que vi da vida”, capítulo da obra *Causos, Histórias e Memórias da Vila Japiim* (Silva, 2013).

Em exame dos referidos *corpora*, detectamos em combinações lexicais previamente levantadas características figurativas, tendo como base a definição de colocações da língua geral e levando em conta a *carga cultural*¹⁷ das referidas combinações.

As colocações culturais passam a ser entendidas como as combinações de palavras que apresentam determinada carga cultural e características únicas, geradas em contextos idiossincráticos. Vale ressaltar que a carga cultural é o que dá aos agrupamentos fixos aqui estudados a característica incomum própria e o que justifica a utilização da denominação (colocações culturais). Assim sendo, as colocações culturais, no nosso modo de entender, podem ser geradas ou detectadas em contextos culturais variados, especialmente, em comunidades lexicais idiossincráticas. Trata-se, portanto, de lexias ou expressões geradas em contexto *sui generis*, no caso deste trabalho, o amazônico.

Chegamos ao conceito de colocação cultural (CC) ou colocações culturais (CCs) que passam a ser entendidas como as combinações de palavras que apresentam determinada *carga cultural*¹⁸, e características únicas, geradas em

¹⁷ Por *carga cultural*, neste trabalho, entendemos o sentido único e incomum agregado a uma palavra ou expressão gerada no contexto idiossincrático de uma dada comunidade.

¹⁸ Grifo nosso.

contextos idiossincráticos e específicos de uma dada comunidade. No caso desta pesquisa, o contexto idiossincrático é o amazônico, do “ciclo da borracha”.

O contexto cultural é de suma importância pois dá origem aos *corpora* analisados: o “Ciclo da Borracha” e o período posterior que sucede ao “ciclo”, os anos de 1980 e 1990, época que se convencionou chamar ‘décadas da destruição’.

A hipótese geral deste trabalho é: a extração e análise em *corpora* das CCs aqui pesquisadas redundam num resgate de aspectos lexicais amazônicos e mostram aos falantes do Português do Brasil (doravante PB), a criatividade lexical dos homens do “ciclo da borracha”, que adaptaram aos seringais expressões fixas incomuns com resultado conceitual único.

Mediante perguntas e a nossa hipótese geral, estabelecemos os pontos seguintes em destaque como objetivos de pesquisa:

- Identificar e extrair as palavras-chave (nódulos) de maior significado e frequência nos *corpora* escrito e oral;
- Identificar e extrair as CCs de maior significado e frequência nos *corpora* escrito e oral;
- Conceituar as colocações culturais tomando por base o conceito de fraseologia, colocação, cultura e idiomatismo;
- Identificar e analisar os elementos constitutivos a serem considerados para a categorização de uma colocação cultural;
- Analisar as CCs, tendo em vista as relações existentes entre o léxico regional, a sociedade e a cultura do “ciclo da borracha”.

A importância da realização da pesquisa é por nós destacada, mediante as possibilidades inovadoras do trabalho metodológico com a utilização da Linguística de *Corpus* e no redescobrir significativo de cada expressão analisada.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Nesta seção, fazemos referência aos conceitos fundamentais da Linguística de *Corpus* em Berber Sardinha (2004), Tagnin (2013); para a compreensão dos conceitos de convencionalidade, Fraseologia e idiomaticidade, focaremos as combinações fixas de acordo com a conceituação expressa por Ortíz-Alvarez (2000), Riva (2012). O

entendimento sobre colocações da língua geral como agrupamentos únicos e recorrentes vemos em Bevilacqua (2005), Orenha-Ottaiano (2017), Hori (2004), Tagnin (1999). Para o aprofundamento do conceito de cultura e sua intersecção com a História da Amazônia e de colocação cultural, tomamos como base a discussão teórica feita por White (1978), Lyons (1987) e Monteiro-Plantin (2013). A partir deste referencial almejamos o diálogo entre as vozes da teoria e a realidade empírica expressa a partir das CCs detectadas nos *corpora* de estudo.

Na visão dos pesquisadores brasileiros Berber Sardinha (2004) e Tagnin (2013), a LC afirmou-se para os estudos linguísticos na contemporaneidade como um poderoso instrumento no processo da análise linguística, pois permite, entre outras atividades, o exame automático de *corpora* com milhões de palavras por intermédio de programa computacional específico.

Tagnin (2013, p. 30), em seu entendimento amplo de *corpus*, que, tomamos como base para esta pesquisa, destaca que “para a LC, um *corpus* é uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina”.

Berber Sardinha (2004, p. 3), propõe uma definição pela qual *corpus* pode ser entendido como “um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou em ambos), sistematizados segundo determinados critérios, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador”.

A seguir, discutimos acerca dos fraseologismos, expressões transmitidas de geração em geração.

A *Fraseologia* representa o que há de mais característico no léxico de qualquer língua, incluindo os provérbios, os ditos, as locuções e as lexias compostas, segundo Ortíz-Alvarez (2012), por ocupar-se do estudo das combinações recorrentes na língua.

Ortíz-Alvarez (2000) conceitua as unidades fraseológicas (UFs) da seguinte maneira: “são unidades lexicais múltiplas que apresentam vários graus de transparência semântica, que variam desde uma maior transparência à total opacidade” (Ortiz-Alvarez, 2000, p. 70).

Por sua vez, Monteiro-Plantin (2012), em sua análise, considera como pertencentes ao conjunto das UFs do Português do Brasil as sequências linguísticas que apresentem traços característicos como frequência de uso e fixação, entre outros, tais como: as expressões idiomáticas (“agora é que são elas”, “cama de gato”);

colocações (“pecado capital”, “barriga de aluguel”); pragmatemas (“era uma vez”, “chega mais”); frases proverbiais ou ditos populares (“amor com amor se paga”, “assim na terra como céu”).

A respeito das *Colocações da língua geral, cultura e colocações culturais* teceremos, a seguir, algumas considerações, dado o escopo deste texto.

Vejamos o que dizem alguns autores sobre as colocações da língua geral.

Dentro do que é considerado convencional, situam-se as UF’s, como fórmulas fixas, que variam da transparência à total opacidade, indissociáveis em seus termos e popularizadas pelo uso e pela tradição. Dentre os fraseologismos, situam-se as colocações, e, dentre as colocações, o objeto de estudo de nossa pesquisa: as “colocações culturais”.

A colocação como “a relação habitual de coocorrência entre palavras” (Hori, 2004, p. 23) tem uma história não muito extensa, ao contrário de outros fenômenos fraseológicos, datando de meados do século XX as primeiras discussões por teóricos primordialmente ingleses.

Em ampla perspectiva (White, 1978, p. 24), adverte da dificuldade implícita ao tema: “embora tenham, os sistemas culturais, proporcionado ao homem alimento e fogo, cabanas e casas, jogos e danças [...], deuses e mitos para distraí-lo, também chacinaram milhões de homens”.

Percebemos que na perspectiva whiteana sobre cultura há um posicionamento pragmático, sem desvincular os complexos culturais da atividade do homem, de sua ação transformadora através do trabalho.

Lexia reconhecidamente polissêmica, cultura é conceituada por Lyons (1987, p. 223) como o “conhecimento adquirido socialmente, isto é, aquele que é fruto de um convívio social”.

Destacamos, por fim, nesta seção, as *questões metodológicas* de nossa pesquisa, apresentamos o *Corpus* Escrito da Vila Japiim (CEVIJ) e o *Corpus* Oral do Acre (Coac), bem como as principais ferramentas do programa *WordSmith Tools* (Scott, 2012), *WordList*, *KeyWords* e *Concord*. Dessa maneira, a partir dos dados quantitativos proporcionados pelo programa, podemos analisar qualitativamente as CCs extraídas dos referidos corpora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os números dos dois *corpora* pesquisados: Cevij (Nódulos¹⁹ extraídos: 4; Colocações culturais: 25; Análises: 18. Coac (Nódulos extraídos: 19; Colocações culturais: 78; Análises: 44.

Estes são os números gerais da pesquisa, o que nos permite alcançar uma visão do todo, isto é, o alcance quantitativo.

A seguir mostramos como um dos utilitários, *WordList*, nos apresenta os dados processados e analisados, com a lexia ‘borracha’ em destaque.

O *WordList* produz listas de palavras. Para Tagnin (2013), esse utilitário lista todas as palavras de um *corpus* em ordem de frequência ou alfabética, em que se destacam as palavras gramaticais.

Figura 1: Aba *WordList*

N	Word	Freq.	%	Texts	%ispersion	Lemmas	Set
71	TODOS	77	0,16	1	100,00	0,78	
72	ENTÃO	76	0,15	1	100,00	0,85	
73	VIDA	76	0,15	1	100,00	0,82	
74	ALI	75	0,15	1	100,00	0,70	
75	ENTRE	70	0,14	1	100,00	0,85	
76	JOSÉ	70	0,14	1	100,00	0,67	
77	MÂNCIO	70	0,14	1	100,00	0,78	
78	SR	70	0,14	1	100,00	0,72	
79	TUDO	70	0,14	1	100,00	0,62	
80	RAIMUNDO	68	0,14	1	100,00	0,81	
81	FRANCISCO	67	0,13	1	100,00	0,73	
82	GRANDE	67	0,13	1	100,00	0,80	
83	ISSO	66	0,13	1	100,00	0,73	
84	NÓS	66	0,13	1	100,00	0,70	
85	LIMA	65	0,13	1	100,00	0,70	
86	NAS	65	0,13	1	100,00	0,89	
87	SÓ	64	0,13	1	100,00	0,77	
88	CIDADE	63	0,13	1	100,00	0,82	
89	PELA	63	0,13	1	100,00	0,80	
90	POIS	63	0,13	1	100,00	0,71	
91	SUAS	62	0,12	1	100,00	0,74	
92	TRABALHO	62	0,12	1	100,00	0,78	
93	JURUÁ	61	0,12	1	100,00	0,59	
94	FAMÍLIA	60	0,12	1	100,00	0,77	
95	FILHOS	60	0,12	1	100,00	0,75	
96	NUM	60	0,12	1	100,00	0,64	
97	BORRACHA	59	0,12	1	100,00	0,79	
98	MÁRIA	58	0,12	1	100,00	0,74	

Fonte: Acervo da pesquisa

Sobre as questões do léxico e sua interligação com a cultura e a História, Isquierdo (1998, p. 89) afirma que “investigar uma língua é investigar também a cultura, considerando-se que o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade”.

A compreensão expressa no último destaque leva-nos para o entendimento de que, sem a realidade cultural do “mundo da borracha”, a história, o modo de vida, sua

¹⁹ Termos geradores.

visão de mundo, o léxico amazônico não poderia ter registrado as colocações culturais que analisamos.

O papel do referente na construção do significado, verificando a força exercida pelo contexto extralinguístico no processo de nomeação de um novo elemento da realidade, (Isquierdo, 1998), é ponto-chave em nossa análise. Para Isquierdo (1998, p. 93) “tal procedimento está relacionado a dois aspectos: a falta de itens lexicais específicos [...] e a estreita ligação existente entre ‘homem e árvore’, que acaba por motivar uma quase humanização da seringueira”.

O posicionamento teórico expresso no parágrafo anterior torna-se mais inteligível quando tomamos alguns exemplos retirados de nossos *corpora* de pesquisa: os verbos que determinam ação “cortar”; “arriar”; “defumar”; “bolar”; entre outros. Os substantivos que denominam lugares e pessoas: “bandeira”; “madeira”; “estrada”; “colocação”; os adjetivos que destacam qualidades: “fina”; “grande”; “bruta”, são usadas para nomear diferentes fenômenos relacionados ao trabalho nos seringais.

Cabe ainda destacar que algumas CCs podem não apresentar idiomaticidade ou figuração, sendo esta também, uma característica das colocações (Tagnin, 1999). Isto equivale dizer que muitas colocações culturais levantadas neste trabalho são transparentes ou apresentam pouca figuração. Contudo, a maioria apresenta idiomaticidade que varia em graus, desde o mais simples até a total opacidade.

Mostramos a seguir a análise da colocação cultural “batalha da borracha”

Quadro I - “Batalha da borracha”

(...) o governo brasileiro fez um acordo com o governo americano (Acordo de Washington), que desencadeou uma operação em larga escala de extração de látex na Amazônia - operação que ficou conhecida como a **batalha da borracha**. (Cevij)

Este termo surge em 1945 com a consolidação das decisões sobre a Segunda Guerra Mundial. Coube aos nordestinos cearenses participar da guerra como “soldados”, de forma inusitada, rumando para a Amazônia no intuito de produzir borracha.

Sintaticamente esta é uma colocação nominal: Sf. ‘batalha’ + Prep. ‘da’ + Sf. ‘borracha’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste resumo, procuramos esclarecer que a linguagem peculiar com fortes marcas culturais regionais nasceu do trabalho nos seringais, atividade determinante para o surgimento da região acreana no cenário brasileiro, e que migrando do Nordeste e se fixando nas bacias fluviais amazônicas, os seringueiros e “homens da borracha”, desbravadores do “inferno verde”, foram seus personagens principais e responsáveis pela sua convencionalidade. Concluímos que a extração e análise em *corpora* das CCs aqui em foco redundam num resgate de aspectos lexicais amazônicos que formaram expressões fixas incomuns com resultado conceitual único.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. **Pesquisa em linguística de corpus com WordSmithTools**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BEVILACQUA, C. R. Unidades fraseológicas especializadas: estado da questão em relação a sua definição, denominação e critérios de seleção. **Tradterm**, Porto Alegre, n. 11, p. 237-253, 2005.

HORI, M. **Investigating dickens' style: a collocational analysis**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

ISQUERDO, A. N. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminografia**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1998. p. 89-98.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Produtividade fraseológica: do cognitivo ao cultural. *In*: SILVA, S. (org.). **Fraseologia & Cia: entabulando diálogos reflexivos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 121-145.

ORENHA-OTTAIANO, A. O. **A compilação de um glossário bilíngue de colocações criativas, na área de jornalismo de negócios, baseado em corpus comparável**. 2004. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ORTÍZ-ALVAREZ, M. L. Apresentação ou entabulando a conversação. *In*: SILVA, S. (org.) **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 7-12.

RIVA, H. C. A neologia fraseológica na língua portuguesa do Brasil. *In*: SILVA, S. (org.) **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 171-183.

SILVA, R. I. C. da. **Causos, histórias e memórias da Vila Japiim**: 1912-1977. Recife: Bagaço, 2013.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri, SP: Disal, 2013.

WHITE, L. A. **O conceito de sistemas culturais**: como compreender tribos e nações. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CHICO MENDES E A INVENÇÃO DO ACRE CONTEMPORÂNEO: IMAGENS E CONFRONTOS EM ALEX SHOUMATOFF, MÁRCIO SOUZA E ZUENIR VENTURA

Raimundo Ibernon Chaves da Silva²⁰

RESUMO

A Amazônia em pleno século XXI ainda carece de mártires e mitos para poder dizer que existe e chamar a atenção do mundo para a urgência de seus velhos problemas. No presente trabalho investigamos as imagens construídas sobre o herói acreano dos povos da floresta Chico Mendes e analisamos de que maneira essas imagens o transformam em um mito da luta pela preservação da Amazônia. Tais questões serão discutidas a partir da leitura e do confronto das obras *O mundo em chamas* de Alex Shoumatoff, *O empate contra Chico Mendes* de Márcio Souza e *Chico Mendes: crime e castigo* de Zuenir Ventura. Para isso utilizaremos a metodologia de análise discursiva das obras e de confronto entre os autores. Nosso objetivo é investigar as imagens criadas pelos autores supracitados, sobre a trajetória de Chico Mendes na conjuntura das lutas sociais do Acre nas décadas de 1970 e 1980.

Palavras-chave: Amazônia. Autor. Discurso. Mito. Memória. Tradição.

INTRODUÇÃO

No amplo rol dos discursos literário e jornalístico acerca da vida e trajetória do líder seringueiro acreano Chico Mendes, assassinado em dezembro de 1988, três obras destacam-se pela precisão com que seus autores recriaram discursiva e textualmente o episódio que abalou o Acre, a Amazônia, o Brasil e o mundo, em fins daquela década de 1980. Essas obras são: *O mundo em chamas* (Alex Shoumatoff), *O empate contra Chico Mendes* (Marcio Souza) e *Chico Mendes: crime e castigo* (Zuenir Ventura) publicadas respectivamente em 1989, 1990 e 2002. Neste sentido, o registro jornalístico e literário promove uma urgência, uma busca de verdade que, ardidamente, esconde também as articulações do processo de construção discursiva sobre a própria construção do herói.

²⁰ Professor da Rede Estadual de Ensino – ibernonchaves89@gmail.com

O Acre de fins do século XIX se torna por um capricho da natureza um dos principais palcos dessa aventura modernista na Amazônia a que nos referimos, ao ver-se, de repente, no epicentro do ímpeto de consumo e das necessidades de matéria prima do capitalismo mundial. Tal demanda exigiu que fossem “arrancados” milhares de homens de sua terra natal e deslocados para os altos rios Purus, Juruá, Acre e seus afluentes (e para quase todos os rios da Amazônia), para o trabalho da produção da borracha.

Entendemos que o Acre contemporâneo, um século depois do Boom da Borracha, vinte anos após a morte de Chico Mendes, passa por um processo de reestruturação que, pelas aparências e atitude de seus líderes, objetiva recolocar o estado novamente no cenário nacional, dessa vez como exemplo de cuidado com o meio ambiente. O Estado criou e regulamentou as Reservas Extrativistas, as Florestas Públicas, os Parques Nacionais e as Terras Indígenas. Hoje a bandeira de luta de sindicatos, ONGs, e do próprio governo é para que todos tenham espaço e os incentivos necessários para desenvolver seus negócios de forma equilibrada e sustentável. Neste cenário a pecuária afirma-se como a mais promissora, a mais forte atividade econômica do Acre.

O que nos propomos investigar neste trabalho vem ao encontro de uma indagação que brota do confronto das vozes de construção de um ideal de vida e contestação na Amazônia globalizada que resulta numa imagem que acabou numa espécie de simbiose com a ideia de martirização e holocausto que está aí como emblema de uma identidade requerida pelos que chegaram na última década do século XX ao poder. Nosso objetivo é fazer uma análise tendo como foco o “herói” Chico Mendes e seu ideário de vida e contestação, numa conjuntura de enfrentamento entre as populações tradicionais da Amazônia e os pecuaristas vindos do centro-sul, a partir das imagens criadas pelo ensaio jornalístico e pelos elementos literários que ali se encontram.

Como objetivos específicos, pretendemos investigar como a identidade acreana é forjada pelas imagens, narrativas e reflexões presentes em O mundo em chamas de Alex Shoumatoff, O empate contra Chico Mendes, de Márcio Souza, e Chico Mendes: crime e castigo, de Zuenir Ventura (como esses elementos ajudam a reforçar ou destruir o mito e de que maneira isso contribui para a imagem de Chico Mendes que se forma a partir do Acre para o Brasil e o mundo). Por fim, elaborar um

estudo das imagens criadas sobre Chico Mendes no ensaio jornalístico, por meio do referencial anunciado; refletir acerca do projeto capitalista de “modernidade na selva”, a pecuarização e as mudanças acarretadas por ela, e sua relação com o Acre após o boom da borracha das décadas de 70 e 80, pela ótica dos autores.

METODOLOGIA E REFERENCIAL

Como metodologia adotaremos a consulta e análise discursiva das obras em questão sempre referendados pelo arcabouço teórico em que nos apoiamos para compreender e analisar às questões do mito, do discurso e da memória.

De caráter interdisciplinar, fazemos uso na Dissertação (da qual este texto é resumo) dos pressupostos teóricos da História da Amazônia (Becker, 2009); da História (Hobsbawm, 1997); da Linguística (Hall; Woodward; Silva, 2005; Mussalin; Bentes, 2004); da Filosofia (Foucault, 1999; 2001); da Antropologia (Eliade, 1991; Barthes, 1978). Estes autores não serão citados no escopo deste texto.

O referencial teórico por nós utilizado nos remete a um ponto de vista e a uma compreensão da invenção discursiva do mito, o que, inevitavelmente, corrobora com o objeto desta pesquisa.

Alex Shoumatoff: o autor invisível

Alex Shoumatoff (1989), que escreve sua obra no calor dos acontecimentos, logo após o assassinato do líder seringueiro, faz acompanhar de O Mundo em chamas um subtítulo não menos marcante e que nos chama a atenção pela sua força semântica: a devastação da Amazônia e a tragédia de Chico Mendes, levando-nos a entender a problemática acreana nos seus variados matizes, porque, como sabemos, esta faz parte de um mosaico maior de ameaça ao ecossistema da Amazônia.

No primeiro capítulo, ele faz uma longa narrativa com entrevistas e um “mergulho” nas formas de vida do povo acreano. Revisita o Ciclo da Borracha e todo o drama da retirada dos nordestinos para os seringais da Amazônia em fins do século XIX. Retoma a infância de Chico e mostra como se deu o seu amadurecimento como líder e sindicalista e usa um termo novo: ecologia, chamando a nossa atenção para a

singularidade do movimento social liderado por Chico Mendes, segundo ele, um movimento em defesa da Amazônia.

A segunda parte do livro trata da outra morte de Chico Mendes. Aqui suas preocupações se voltam para a causa ambiental mundial e suas implicações com a Amazônia: o terrível verão de 1988, que invade os EUA com uma onda sufocante de calor e incêndios. Os cientistas passam a falar com mais propriedade do efeito estufa. O interesse crescente pela Amazônia brasileira fica claro quando discutimos o papel que ela pode desempenhar no equilíbrio ecológico mundial.

Nesse ambiente de forças contrárias, Chico Mendes deverá surgir como o personagem capaz de reunir em síntese as virtudes da floresta indefesa. Shoumatoff não difere muito de tantos outros tantos viajantes que escreveram antes dele sobre a Amazônia sob um olhar de espanto diante do inusitado e do horror.

Márcio Souza: o mito como fabulação telúrica

O Empate Contra Chico Mendes foi lançado em 1990 e dá prosseguimento a uma temática já introduzida em A Expressão Amazonense, onde Márcio Souza (1978) mostra com picardia a vida no mais isolado dos rincões brasileiros.

Ao revisitar a história da região, entrelaça-a com a história de vida de Chico Mendes e desmonta a farsa de certos ecologistas, defensores interesseiros da Amazônia: “Era preciso formular perguntas: como pretendem defender a integridade da região sem conhecer as peculiaridades de sua cultura? Quem teria sido Chico Mendes? O que a ‘ecologia’, movimento pós-industrial, teria a ver com esse líder rural do Acre”? (Souza,1990, p. 14).

Márcio Souza (1990, p. 17) é incisivo: “para entender Chico Mendes, a sua morte, a mão que armou o pistoleiro e o ódio que armou o fazendeiro a jurar o fim do jovem líder seringueiro, é preciso entender o que vem acontecendo na Amazônia e no Brasil nos últimos vinte anos”.

No segundo capítulo, Márcio Souza recorre à narrativa de forma a entrar definitivamente na alma do personagem, no herói que começa a surgir, da força de sua própria intuição nativa, de defesa dos interesses dos seringueiros, prestes a serem desapropriados: “Os olhos atentos, carregando uma maleta de plástico azul,

Chico Mendes ia praticamente arrastado pelo fluxo de passageiros que acabavam de desembarcar no aeroporto de Miami” (Souza, 1990, p. 19).

O herói telúrico, na ótica souziana, por meio da narrativa, será evidenciado como aquele predestinado ao combate com as ferramentas da sua origem. Toda a capa estendida sobre ele, a partir da ótica internacionalista, apenas faz camuflar a verdadeira essência desse caboclo que existiu para defender o seu modo de vida e a sua gente. Márcio Souza, portanto, reúne os ingredientes básicos para contar uma história que, alternada com sua indignação, se preocupará em recuperar os aspectos que tornam Chico Mendes um líder nascido das forças mais espontâneas da região.

O ensaio segue alguns procedimentos típicos deste autor já utilizados em seus romances. Apesar de trabalhar com uma figura histórica, Márcio Souza não poupará esforços ao se apropriar de elementos da ficção que possam vir ao encontro do que ele considera ser uma desmitificação do líder seringueiro para o real valor que ele acredita reativar. Evidente que aqui começamos a nos deparar com fronteiras discursivas ainda mais complexas do que aquelas que percebemos no livro de Alex Shoumatoff. Inicialmente, ele procura atacar a onda que levou a celebração internacional de Chico Mendes, o que marca o pensamento do autor: “[...] na própria Amazônia, a realidade da morte do líder dos seringueiros do Acre mereceu outra percepção, menos espetacular, mas carregada de significações, que foi obscurecida pelos clarões da solidariedade internacional” (Souza, 1990, p. 16).

Zuenir Ventura: entre o herói e o homem

O livro do conceituado jornalista Zuenir Ventura constitui o resultado de várias reportagens jornalísticas, feitas em pelo menos três viagens ao Acre (a última foi feita em 2003, mas a primeira, logo depois do crime e a segunda no julgamento, dois anos depois). Seu livro está dividido em três partes: na primeira, ele se detém sobre o crime no seu contexto social, político e histórico, onde afirma que o Acre se tornara uma terra de pistoleiros, crenças na impunidade e inoperância dos órgãos públicos, onde a justiça custa a chegar.

Na segunda parte, ele fala sobre o julgamento ou castigo (que era esperado com a mesma ansiedade com que se espera um grande espetáculo) a que foram

submetidos em face da lei, o mentor e o executor do crime. Com os réus presos, chegara a hora da justiça, finalmente

Na terceira parte, o autor faz um relato de sua visita ao Acre 15 anos depois do assassinato. Busca analisar quais aspectos de uma evolução histórica e social podiam ser notados. O que ficara da luta de Chico? Sua tragédia fora em vão? Em Xapuri, entrevista diversas personalidades que participavam do movimento social na época de Chico e se emociona.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O panorama histórico ressaltado pelos três autores prepara a antessala do período onde nosso personagem terá destacada atuação. Nas obras em foco, Chico Mendes se projeta social e politicamente nas décadas de 1970 e 1980, portanto num período de absoluto declínio da cultura da borracha nos moldes tradicionais que a Amazônia conhecia. Aí está o primeiro grande paradoxo: sua figura se revela como um “gigante com pés de barro” pois surge em meio a uma luta em que estavam em jogo interesses e forças econômicas muito superiores as que dispunham os seringueiros. Um dos pilares de sua luta – a retomada do extrativismo – estava decididamente superado e sua eliminação foi facilmente tramada e mesmo frente a todos os avisos e denúncias, displicentemente tratada pela força policial pública.

Como percebemos as três obras mencionadas e por nós analisadas têm como panorama de fundo a questão ambiental e social da Amazônia ocidental dos anos 80, a década da destruição. Alex Shoumatoff e Márcio Souza escrevem ainda no calor dos acontecimentos. Zuenir Ventura, que lança seu livro quinze anos depois do julgamento dos mandantes do assassinato de Chico, escreve seu livro em momentos distintos: a primeira parte é escrita logo após o assassinato, a segunda parte, no julgamento e a última parte é redigida por ele quando os amigos de Chico já tinham chegado ao poder, portanto quinze anos depois do crime.

Voltando a discussão inicial em que analisávamos o herói que começa a brotar da criação discursiva dos três autores com que trabalharemos, podemos retomar com Zuenir Ventura (2003, p. 43) no momento em que ele nos mostra seu entendimento face ao que estava sendo feito do homem Chico: Antes de Chico Mendes, Plácido de Castro era o maior herói da cidade – e de todo o Estado. Porque Xapuri não se chama

Plácido de Castro, eis uma imperdoável injustiça aos dois. O outro herói que está sendo agora construído é Chico Mendes: nas paredes de muitos bares de Xapuri ainda há um cartaz com a imagem de São Sebastião [...] e como legenda, frases de Chico Mendes: ‘Lutarei até as últimas consequências para defender a floresta’ e ‘Quero viver para defender a Amazônia’. Esse aspecto nos diz claramente que o processo de “beatificação” pelo qual passou Chico Mendes teve amplo apoio da sociedade e estava sendo implementado a todo vapor por variadas forças e diferenciados canais. A plena consciência da fragilidade de sua vida o impulsionava cada vez mais em direção a sua cruz. Shoumatoff e Márcio Souza, como sabemos, escreveram há mais de vinte anos e, portanto, seus respectivos textos não analisam a realidade acreana atual. Zuenir, por sua vez, conhece apenas o início do processo de modernização acreana que se confunde com os reflexos dos “sonhos de Chico” e estão por toda parte compondo “naturalmente” nosso cenário cultural onde alguns slogans ganham relevância discursivo-semântico-simbólica muito superiores como é o caso da expressão **desenvolvimento sustentável** [grifo nosso].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia nos anos de 1980 vivia um grande paradoxo: o extrativismo estava superado e a pecuária se descortinava como o negócio da hora e do futuro. Diante desse contexto o líder dos povos da floresta afirma-se, mas também se mostra frágil ante a força do capital e os interesses que visavam à exploração da região. É essa a problemática discutida pelos autores. A realidade discursiva recriada por eles nos remete a um contexto necessariamente de incertezas, de indefinição, de extremos fronteiriços que estão pulsando mediante a incerta realidade amazônica. Essa realidade que tem o Acre como o palco principal é parte de uma conjuntura maior. Aqui o nosso herói parte para o sacrifício e destemidamente enfrenta seus algozes, mas não tinha de alguma maneira como mudar o fluxo da história ou dos acontecimentos, sabemos hoje, ao nos depararmos com as ampliações estratégicas de “seus” conceitos e paradigmas.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. Só o desenvolvimento econômico salva a Amazônia. **National Geographic**, São Paulo, p. 23-6, fev. 2009.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

MOTA, M. O que é um autor? *In*: MOTA, M. (org.). **Michel Foucault, estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLAND, B. **Mitologias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

SHOUMATOFF, A. **O mundo em chamas**: a devastação da Amazônia e a tragédia de Chico Mendes. São Paulo: Best Seller, 1990.

SOUZA, M. **O empate contra Chico Mendes**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1990.

VENTURA, Z. **Chico Mendes**: crime e castigo, quinze anos depois, o autor volta ao Acre para concluir a mais premiada reportagem sobre o herói dos povos da floresta. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PRÁTICA PEDAGÓGICA OU PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DAS SALAS MULTISSERIADAS

Maria Joana Manaitá Pinheiro²¹; Maria Irinilda da Silva Bezerra²²

RESUMO

Compreendemos que a prática docente nem sempre é prática pedagógica, mas pode ser quando esta é desenvolvida de forma intencional, com objetivos que atendam os propósitos para o desenvolvimento educativo e social. Assim o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de parte da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades Linguagens (Pphel) da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Como metodologia desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa de campo, realizada por meio da entrevista semiestruturada e da observação das aulas de professores que atuam em turmas multisseriadas. Como resultados, compreendemos que há professores que em sua prática docente desenvolvem a prática pedagógica e há professores de quem a prática docente é desvinculada da prática pedagógica. Dessa forma, concluímos que a docência deve ser compreendida pelos sujeitos que a praticam como uma prática social. Para isso devem exercitar a prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Ensino. Prática docente. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica não é simplesmente o exercício da docência, a atividade prática de dar aulas, mas sobretudo a reflexão sobre a docência, sobre a importância de usar os meios educativos para ensinar, refletir, transformar e construir um lugar melhor, uma sociedade mais justa e igualitária. O exercício da prática pedagógica se dá pela intencionalidade da ação educativa, com vistas ao desenvolvimento da responsabilidade social, que possa por meio da educação e das ações dos sujeitos envolvidos, para desencadear processos emancipatórios. Contudo, para que esse tipo de prática pedagógica ocorra é preciso investir em um processo anterior, mas tão

²¹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – maria.joana@sou.ufac.br

²² Professora Ufac, Campus Floresta. Doutora em Educação (UFF) – maria.irinil@ufac.br

importante quanto, que é a formação docente, um dos principais alicerces da prática pedagógica.

No contexto atual, compreendemos que a prática de ensino exercida pelo professor nos diversos espaços escolares e no interior das salas de aula deve estar ligada ao processo educativo e ao desenvolvimento das aprendizagens nas distintas áreas curriculares. Não apenas como processo de transmissão de conhecimentos já construídos, mas sim, direcionada à interiorização da experiência humana, manifestada num conjunto de saberes, teorias, valores, atitudes, técnicas e práticas, que juntas promovem as capacidades de aprender dos educandos.

Desse modo, é imprescindível destacar o papel do professor para exercer a função de mediador, de transformador de sentidos, construtor do elo no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas, conceituais e emocionais dos estudantes. Nesse sentido, nos propomos a apresentar a prática de quatro professores que atuam em salas de aulas multisseriadas e destacando como efetivamente desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem com atenção especial para compreender se os professores desenvolvem a prática pedagógica em suas práticas docentes no trabalho com os conteúdos curriculares.

Os professores que fazem parte do grupo de participantes da pesquisa em andamento, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sobre sua aceitação para a realização da observação em sala de aula, atuam em três escolas diferentes. Assim, o presente texto discorrerá sobre a prática dos professores no efetivo processo de ensino dos conteúdos em sala de aula e a contribuição da prática pedagógica destes profissionais para a transformação social dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente trabalho é parte dos resultados do estudo de mestrado que versa sobre a prática pedagógica docente e a formação de professores pedagogos formados em instituições privadas de ensino superior em Cruzeiro do Sul. A pesquisa desenvolve-se sob o enfoque qualitativo, classificada quanto aos seus objetivos como descritivo-exploratória, que segundo Flick (2013) evita hipóteses e operacionalização, tampouco busca a padronização da situação pesquisada por mecanismos de

representatividade com base em amostragem aleatória dos participantes envolvidos. Pelo contrário, a escolha dos participantes é proposital. Assim, a partir de um grupo maior que representa a situação pesquisada, é selecionado um grupo menor e significativo para o objeto de estudo. Quanto aos procedimentos técnicos escolhemos a pesquisa de campo. As respostas obtidas foram citadas usando nomes fictícios para identificar os respondentes. E como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada e a observação de aula, que aconteceu no espaço da sala de aula a partir de um roteiro para verificar a compreensão da prática pedagógica dos professores selecionados.

Para composição deste texto, elegemos o planejamento didático pedagógico, os procedimentos de ensino em sala de aula e o processo de avaliação para a verificação do objetivo pretendido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Selecionamos os elementos da prática docente como planejamento, procedimentos metodológicos e avaliação para analisarmos se a prática docente é prática pedagógica. Ao discutirmos sobre o planejamento dos professores de forma que relacione a prática docente e a aprendizagem significativa dos estudantes, observamos algumas ideias apresentadas pelos professores quanto a efetividade do planejamento. Dois dos quatro professores apresentam que realizam o planejamento de forma individualizada. Assim expõem: “o planejamento é produzido com orientação da assessora da Secretaria de Educação. Eu elaboro as sequencias e envio para ela. As vezes pede para fazer alguns ajustes [...] na minha escola não tem gestão” (Professora Luciente, 2022).

Podemos perceber que o ato de planejar, nas palavras da professora, representa o pragmatismo da organização de conteúdos a serem transmitidos aos alunos. A elaboração de sequências na forma exposta pela professora, representa um momento em que o trabalho acontece de forma isolada, sem a participação de uma equipe escolar que contribua com a produção e desenvolvimento, sendo esse trabalho destinado a técnicos pedagógicos da Secretara de Educação.

Quanto ao desenvolvimento, observamos em sala de aula a não efetivação de um trabalho docente norteado por um planejamento didático-pedagógico, tendo em

vista que a professora não dispunha de plano de aula. Quanto aos procedimentos metodológicos observados, se restringiu a situações muito tradicionais que não propunham desenvolvimento cognitivo, tampouco social, além de não acontecer momentos de verificação das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido a prática da professora não é prática pedagógica, pois acontece desvinculada da formação e desenvolvimento para a transformação daqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem.

O professor Pedro também desenvolve seu planejamento individualizado, porém faz reflexões consideráveis a respeito deste momento que envolve esse elemento didático, ao qual atribuiu como trabalho muito complexo, pois exige muita reflexão e articulação dos diferentes conhecimentos:

Faço mais de um planejamento pra turma porque é multisseriada (1º ao 5º) então os níveis de aprendizagens são muito diversos. É um emaranhado de ideias. Se uma turma única sempre temos de planejar atividades diferenciadas para que produza evolução de todos alunos, imagine cinco serie/ano juntos compondo uma única turma! É a pluriversidade dentro da diversidade! No início fiz os cinco planejamentos do jeito que a secretaria de educação orientou, mas na prática quando tomei conhecimento da realidade da turma vi que não dava certo. Então passei a fazer os planejamentos por agrupamentos, por nível de aprendizagem que se encontram os alunos independente da série/ano que estejam. Veja só, recebi um aluno no 4º Ano que nem o som das letras ele associa. O nível dele é de alfabetização, e agrupo com os que estão próximo (Prof. Pedro, 2022).

É notório a complexidade do trabalho docente descrito pelo professor, bem como seu comprometimento com a prática que desenvolve, por se tratar de uma turma multisseriada com alunos de todas as séries/ano dos anos iniciais, além de não possuir colegas nem equipe para realização do trabalho coletivo. O professor destaca a dificuldade que é produzir os planos de aula para as cinco séries/anos que compõem a turma, destacando que são muitas ideias para organizar de forma que contemple metodologias produtivas para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

O professor, ao receber orientações da equipe de técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação para o desenvolvimento do planejamento, ao considerar desconexas da realidade dos alunos, acaba por fazer as devidas adaptações, levando em consideração o nível de aprendizagem e a necessidade de aprendizagem dos alunos. Percebemos que o planejamento é para o professor um compromisso

cognitivo, político e social. É sobretudo um processo reflexivo sobre a relação cognitiva e social com a educação que pratica em sua sala de aula.

Durante a observação em sala de aula, foi perceptível o engajamento do professor na formação cognitiva e social dos seus alunos, atendendo aos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Sobre os procedimentos metodológicos professor Pedro considerou que a metodologia usada na sala de aula é determinante para a aprendizagem dos/as alunos/as, desde que seja bem planejada e com uso intencional e avaliação que “avaliar aprendizagem é acompanhar o desenvolvimento dos alunos. É compreender como o aluno aprende e qual a melhor forma de intervenção a ser feita pelo professor” (Prof. Pedro, 2022). Assim a prática observada é prática pedagógica, no sentido da articulação de conhecimentos teóricos e práticos que produzem o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Apesar da concepção sobre o planejamento escolar como uma ação coletiva como expõem Luckesi, há situações em que o planejamento é um ato individualizado, tendo em vista o exposto pelos docentes supracitados, os quais foram observadas formas diferentes, visto o que cita o autor

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escolar, hoje é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas e um conjunto de professores (Luckesi, 2008, p. 164).

O autor afirma a importância do planejamento coletivo para o desenvolvimento da prática educativa por meio dos processos de ensino e aprendizagem. Releva que o ensino na escola não é individual, mas coletivo. A escola é uma instituição social, portanto, as relações existentes entre diferentes segmentos de pessoas, como alunos, professores e especialistas, funcionam articuladamente em prol da formação dos estudantes.

Para a professora Luisa, os procedimentos metodológicos que utiliza são fundamentados com base na predominância da problematização, na qual define como sendo um conjunto de ações a serem desenvolvidas, que contribuem para o progresso cognitivo dos/as alunos/as, melhoram o pensamento, fazendo com que os/as aluno/as tomem iniciativa e dominem seu processo de aprender.

A professora enfatiza que para desenvolver boa prática é preciso antes de tudo planejar. Como expõe “planejar requer tempo e é o momento de tomada de decisão sobre o que pretendemos realizar em sala de aula, o que vamos fazer e como vamos fazer” (Profa. Luisa, 2022). Para que a prática docente seja prática pedagógica é preciso compreender a função da docência, a importância do trabalho do professor. Tão importante, quanto o planejamento e seu desenvolvimento se constituem o processo de avaliação. Como esclarece a professora “é o instrumento que utilizado para verificar a situação de aprendizagem dos alunos que deve ser de forma contínua” (Profa. Luisa, 2022).

Nesse sentido, ao observamos a prática na sala de aula, verificamos os procedimentos aos quais faz referência, de forma que foram contemplados elementos que condizem com o desenvolvimento da prática pedagógica, que segundo Franco (2012), a prática docente é prática pedagógica, quando acontece de forma intencional e para alcançar uma determinada finalidade. Considerando que é preciso que o professor tenha consciência da ação docente para a formação dos estudantes, quando o professor dialoga com as necessidades dos alunos, traça objetivos para que desenvolvam suas aprendizagens, insiste, acompanha o processo do aluno, o professor desenvolve a prática pedagógica.

Nesse entorno, a metodologia é fundamental para a prática pedagógica, pois significa a utilização de uma maneira mais eficaz de alcançar os objetivos científicos ou culturais aos quais se pretende. “Enquanto método tem uma abrangência mais ampla, um caráter mais disciplinar e regulador dos processos educacionais” (Proença, 2018, p. 44).

A professora Natália (2022), assim define o planejamento didático-pedagógico “é o retrato do que desejo alcançar com meus alunos. Na verdade, ele move o trabalho do professor, sem ele não há um trabalho consistente por parte do professor”. Sobre os procedimentos metodológicos define: “a seleção de boas estratégias de ensino é o que vai determinar a aprendizagem dos alunos”. E para a avaliação faz a seguinte definição: “é conhecer o nível de desenvolvimento dos estudantes relacionados aos diferentes tipos de conhecimento. É saber se os alunos estão aprendendo o que está sendo ensinado” (Profa. Natália, 2022).

Ao observarmos a prática cotidiana da professora Natália, percebemos a demonstração de uma prática docente comprometida com a formação dos alunos e

com a transformação social, já que a mesma desenvolveu os procedimentos de ensino contextualizando o conteúdo de adição e subtração com as práticas sociais de forma que conseguiu envolver os alunos no processo de produção das aprendizagens, ao demonstrar que é preciso aprender as operações matemáticas para realizar atividades que envolva o dinheiro no dia a dia.

A avaliação aconteceu de forma processual, sendo realizadas intervenções dinâmicas e eficazes para produzir a aprendizagem dos alunos. Os processos de ensino que transcorreu na sala de aula os quais envolvia conhecimentos relacionados as disciplinas eram contextualizadas apresentando significados para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, fica evidente a prática pedagógica da professora que desenvolve no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o exercício profissional dos professores descritos neste trabalho, apresentam diferentes resultados, acerca da prática que produzem. Sendo que três professores evidenciaram que na ação docente há efetividade da prática pedagógica. Pois, ao desenvolverem o ensino de conteúdos das disciplinas produzem sentido real, promovem o desenvolvimento social e assim contribuem para a transformação da realidade dos educandos produzindo assim a emancipação social.

Porém, como reflete Franco (2012), nem sempre a prática docente é prática pedagógica. Uma professora evidenciou que a prática docente a qual desenvolve não é prática pedagógica. Pois não apresentou relação da prática de ensino com responsabilidade social. Dessa forma, concluímos que a prática pedagógica é aquela exercida com finalidade, com planejamento significativo para a aprendizagem dos alunos, em que o docente exerça acompanhamento do processo de ensino, desenvolva a vigilância crítica sobre sua ação docente e sobretudo pratique à docência com responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

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

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ

III SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

30 ANOS DE PEDAGOGIA: CELEBRAÇÃO E [R]EXISTÊNCIA FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA EM TEMPOS PANDÊMICOS

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
(Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

LUCKESI. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA: UMA NECESSIDADE IMEDIATA**

Luciana de Vasconcelos Holanda²³

RESUMO

O presente artigo, intitulado “A formação de professores para a educação especial em tempos de pandemia: uma necessidade imediata”, aborda como objeto de estudo a formação continuada como ferramenta de ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para o melhor exercício da docência no ensino especial em tempos pandêmicos. O objetivo é analisar as bases teóricas que orientam a formação continuada do professor. A pesquisa se desenhou a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória, tendo por base livros e artigos sobre a formação continuada de professores. Para subsidiar tal discussão, utilizamos autores de grande notoriedade sobre o assunto que contribuíram para a organização do debate de ideias e teorias. Como resultados, os princípios de uma formação continuada que subsidiam os encontros formativos, para que os professores utilizem os conhecimentos adquiridos dentro de suas práticas pedagógicas em sala de aula, com alunos PAEE e os ditos normais. Pelo fato de o ensino ser altamente subjetivo, é necessário que o professor parta dessa subjetividade para compreender o seu lugar na vida dos estudantes, considerando os aspectos humanos e cognitivos.

Palavras-chave: Ampliação de conhecimentos. Formação continuada. Docência.

INTRODUÇÃO

Há muitos anos, já se discute o cenário da educação especial nos dias atuais. Muitos alunos público-alvo da Educação Especial (doravante PAEE) não recebem o devido tratamento nas escolas públicas brasileiras e a maioria dos professores alega falta de preparação, que deveria ser ofertada por meio de formação continuada, ocasião em que aprenderiam a lidar com as várias deficiências existentes nas escolas. O que já era difícil ganhou um novo grau de dificuldade com a chegada da pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

O presente artigo elegeu para objeto de estudo a formação continuada como ferramenta de ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para uma melhor

²³ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagem (Ufac) – luciana.holanda@sou.ufac.br

prática pedagógica no ensino especial. O problema de pesquisa será guiado pelo questionamento: quais modelos de formação continuada podem subsidiar o trabalho do professor à frente da educação especial em tempos pandêmicos?

Como forma de responder tal problema, o estudo se guiou pelo objetivo geral de analisar as bases teóricas que orientam a formação continuada do professor, à luz de autores de notório saber sobre o assunto. Como objetivos específicos, buscaremos: analisar as principais concepções de formação de professores, seus conceitos e formas de organização; compreender a perspectiva de formação que visa o desenvolvimento profissional; e refletir sobre qual abordagem seria mais adequada para uma formação continuada eficiente para a educação especial.

Para materializar tais objetivos, a pesquisa se desenhou a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória, tendo por base livros e artigos sobre a formação continuada de professores. Para subsidiar tal discussão, utilizamos autores de grande notoriedade sobre o assunto, tais como Nóvoa (1991), Candau (1997), dentre outros que contribuíram sobremaneira para a organização do debate de ideias e teorias.

Ao final do artigo, pretendemos contribuir com as reflexões levantadas sobre a formação continuada para professores, especialmente os que lidam diariamente com o ensino especial na escola pública brasileira.

METODOLOGIA

Com a intenção de conhecermos de forma mais aprofundada o objeto de estudo aqui definido, sendo ele, “a formação continuada como ferramenta de ampliação de conhecimentos teóricos e práticos para uma melhor prática pedagógica no ensino especial em tempos pandêmicos”, essa pesquisa se insere numa perspectiva qualitativa, pois como confere o autor:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (Deslauriers, 1991, p. 58).

Desta forma, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gehardt; Silveira, 2009, p. 32).

Nesse entendimento, o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa (Zanette, 2017, p. 150). E fala ainda que o referido método proporcionou subsídios “ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional”.

O trajeto metodológico da presente pesquisa se constituiu a partir de um levantamento, estudo e seleção de material bibliográfico referente ao objeto de estudo proposto na pesquisa, constituindo o referencial teórico-metodológico, ampliando as possibilidades de análise do material teórico e empírico.

O levantamento bibliográfico constituiu-se na construção do referencial teórico, que é o cerne dessa discussão aqui proposta. Desta forma, no que diz respeito à formação continuada de professores, nos fundamentamos nos estudos de Candau (1997); Demailly (1992); Nóvoa (1991), dentre outros, de relevante importância acadêmica e social.

A vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...]” (Gil, 2008, p. 50). Dessa forma, os estudos realizados auxiliaram na compreensão mais ampla do objeto desta pesquisa, possibilitando verificar diferentes formas de abordagens sobre a formação continuada do professor, relacionando-a ao ensino especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento bibliográfico realizado, temos condições de refletirmos sobre qual modelo de formação continuada seria ideal para a realidade educacional contemporânea, à luz das teorias discutidas.

Aqui nos propomos reunir as críticas apresentadas na literatura dos motivos pelos quais os programas de formação continuada têm repercutido pouco no desenvolvimento profissional dos professores.

Por vezes, a formação continuada é tomada de modo amplo e genérico, pois compreende-se qualquer tipo de atividade realizada que contribua com o desempenho do professor como formação continuada. Dentre essas atividades, Gatti (2008, p. 57) destaca as

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Para a autora, tantas atividades nem sempre são propostas de aprofundamento dos conhecimentos, pois surgem para suprir a formação deficitária recebida antes de sua atuação profissional, a chamada pré-formação.

No Brasil, nos anos de 1980, 1990 e 2000 foram realizados os mais diversos programas apresentados como iniciativas de formação continuada. Dentre eles podemos destacar algumas iniciativas do governo federal: Pró-letramento (para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática); GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar); Pró-infantil (programa para professores que atuam na Educação Infantil); Escola Ativa (programa que visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo); Proinfo (programa para capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias), dentre outros. Infelizmente, uma ação efetiva de formação continuada voltada exclusivamente para a educação especial ainda não foi desenvolvida, o que gera uma série de dificuldades, por parte dos professores, em saberem lidar com um público tão específico, como são os estudantes PAEE.

Segundo Gatti (2008, p. 65) outro fator que contribuiu muito para o crescimento dessas atividades denominadas de formação continuada foi que a “[...] educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos” e devido a isso, o caminho mais escolhido pelas políticas públicas para a educação continuada de professores tem sido a educação a distância ou a mista (presencial/a distância) (Gatti, 2008). Cite-se como exemplo o estado do Acre, que

passou a aplicar cursos de curta duração exclusivamente on-line, nos anos de 2020 e 2021, via plataforma *Educ*²⁴, apesar das limitações de acesso à internet e recursos tecnológicos escassos.

E a partir dessas propostas de formação continuada, que como dito parecem ser mais descontinuadas, foram surgindo muitas críticas em oposição a essa formação fragmentada. Tais críticas emergem ao considerarem que os profissionais da educação “[...] são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (Gatti, 2008, p. 190). Desta forma:

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (Gatti, 2008, p. 192).

Com isso, concluímos que a transmissão dos conhecimentos, dos conteúdos por si só perdem o significado. O conhecimento sem considerar questões sociais e culturais se torna um conhecimento distante da realidade de quem o recebe e isso pode ocasionar uma significativa diminuição dos seus reais objetivos iniciais, pois como bem afirma Gatti (2008, p. 192) “[...] a centralização das formações continuadas, apenas nos aspectos cognitivos individuais, esbarra nas representações sociais e na cultura de grupo”. Além disso, muitas ações fundamentadas na transmissão de conhecimento “[...] cedo encontraram a resistência de profissionais que não abriram espaço em suas dinâmicas de vida para incorporar novas aprendizagens” (Corrêa; Castro; Amorim, 2015, p. 48).

Nóvoa (1992, p. 128-129) apresenta alguns princípios dos quais as formações devem ter como base fundamental para então alcançarem o sucesso almejado.

- 1 - O adulto em formação é portador de uma história de vida. Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma.
- 2 - A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).

²⁴ Plataforma atendendo a resolução CEE/AC nº 142 de 17 de março de 2020 para auxiliar os professores na realização de atividades a distância. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/>

3 - Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber.

Esses princípios consideram que o professor fala de um lugar, e que por esse motivo ele é um sujeito que possui sua história, e que o seu olhar é orientado a partir de sua experiência; que a formação continuada é uma atividade coletiva, mas também é um processo individual (pois cada um tem suas necessidades e seus interesses), e que a verdadeira aprendizagem é construída e não consumida. E ao serem considerados todos esses aspectos e também a fim de refutar as ações de descontinuidades, a literatura começou a discutir e propagar a formação centrada no desenvolvimento profissional do professor, e esta formação converge com uma concepção de formação associada à própria realização do trabalho, a subjetividade do docente e como constrói o conhecimento, dentre outras questões. Seguindo esse modelo ideal, acreditamos que os resultados educacionais, sobretudo para a educação especial, seriam muito mais significativos, pois os professores estariam preparados para enfrentar as situações didáticas cotidianas com zelo e responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aborda que a formação continuada em tempos de pandemia de covid-19, ainda continua sendo um gargalo para a prática pedagógica, principalmente quando os professores lidam com alunos PAEE. A partir das teorias discutidas, contempla que as formações continuadas assumem modelos e características de acordo com seus objetivos mais imediatos. O que deve ser refletido para assegurar que tais momentos sejam de efetiva aprendizagem, implicando no melhor desenvolvimento dos estudantes PAEE.

Acredito que os princípios de uma formação continuada apresentados por Nóvoa (1992) devem subsidiar todos os encontros formativos, com aproveitamento e utilidade os conhecimentos adquiridos dentro de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Pelo fato de o ensino ser altamente subjetivo, é necessário considerar os aspectos humanos e cognitivos.

Dessa forma, acreditamos que os objetivos traçados para este artigo foram alcançados, ao apresentar uma discussão de relevante interesse para os aspectos intrínsecos ao ensino e à formação do professor para a educação especial. Almeja-se, com isso, que esse diálogo seja cada vez mais produtivo e incisivo, além de inacabado, tendo em vista que falar sobre a formação continuada para o professor que lida diretamente com os alunos PAEE é uma reflexão imediata e urgente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1997.

DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DESLAURIERS, J.-P. **Recherche qualitative: guide pratique**. Montreal: McGrawHill, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo, Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Educação a Distância, 5. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, S. Como a universidade está se pensando? *In*: PEREIRA, A. G. (org.). **Para onde vai a universidade brasileira?** Fortaleza: UFC, 1983. p. 29-45.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

A IMPORTÂNCIA DA MULHER NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA

Mariozan Nunes Ferreira²⁵; Maria Aldecy Rodrigues de Lima²⁶

RESUMO

A proposta da pesquisa é mostrar a importância de conhecer os desafios e motivações que levaram professoras, apesar de todos os desafios, a optarem por ensinar nas comunidades de difícil acesso, tornando-se protagonistas na consolidação do ensino no interior da floresta amazônica, bem como refletir por meio da trajetória de ensino e luta dessas mulheres, questões mais amplas dentro de um contexto histórico, em que muitas vezes foram silenciadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como descritivo-explicativo, que utilizará como procedimentos a pesquisa documental e a de campo. Para coleta de dados será efetivada a entrevista com perguntas semiestruturadas aplicadas a 4 (quatro) professoras e o questionário socioeconômico, aplicado a todas as professoras, contemplando um total de 12 escolas ribeirinhas de ensino fundamental anos iniciais, localizadas ao longo do Rio Môa e Rio Azul no município de Mâncio Lima/AC. Trabalhar essa temática possibilita traçar um perfil dessas professoras, buscando compreender o porquê escolheram ensinar nesses lugares e não em outros. Será possível ainda, saber que experiências são construídas em sua relação com a comunidade, pois essas experiências são fundamentais no processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa em construção que está sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (2022 -2024), na linha de pesquisa “Ensino Humanidades, Processos Educativos e Culturais.”

Palavras-chave: Ensino. Ribeirinho. Protagonismo feminino. Educação.

INTRODUÇÃO

O protagonismo feminino na educação básica parece ser uma realidade aceita sem grandes questionamentos. Alguns cursos de formação de professores destinavam-se, até algumas décadas atrás, a receber apenas o público feminino. Na região do vale do Juruá, no interior do Acre, segundo Bezerra (2015, p. 104), o curso

²⁵ Mestrando em Ensino de Humanidade e Linguagens (Ufac) – nunesmariozan1@gmail.com

²⁶ Doutora em Educação. Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyzs@gmail.com

normal regional do Instituto Santa Terezinha era “destinado apenas ao público feminino” [...].

Parte-se da hipótese de que o ensino rural ribeirinho teve em seu início o pioneirismo feminino na implantação e desenvolvimento do ensino em um contexto quase sempre desfavorável, em que as escolas foram precariamente instaladas nas comunidades. Os espaços podiam ser casas de farinha, salões comunitários ou residências emprestadas. Esses “empréstimos”, não raras vezes, eram negociados com o poder público em troca de contratos provisórios para um membro da família que cedia/emprestava os locais para as aulas, as chamadas “escolas-casa”.

Partindo dos pressupostos citados a pesquisa está dividida em dois tópicos, assim apresentados: Na primeira parte, intitulada “A Metodologia”, com vistas a alcançar os objetivos propostos, estrutura-se a partir de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com objetivo descritivo-explicativo e procedimentos de estudo de campo e análise documental. No segundo item, intitulado Resultados e Discussão, serão apresentados os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados durante a pesquisa. Os resultados serão de grande relevância para professores e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento, sobretudo ligadas ao ensino, pois mostrarão quem são essas professoras, quais os desafios enfrentados por elas no interior da floresta amazônica para ensinar e suas contribuições no processo de consolidação do ensino na zona ribeirinha do Município de Mâncio Lima/AC

A realização do sonho de escolarização à custa do poder público, idealizado durante muitos anos por seringueiros que almejavam um futuro melhor para os filhos, custou a se realizar no interior da floresta. A base da economia amazônica, desde as três últimas décadas do século XIX, era o extrativismo da borracha. Essa atividade predominava sobretudo devido as revoluções tecnológicas e novas descobertas. Nesse contexto foram empilhados milhares de homens, mulheres, jovens e crianças, no interior dos seringais da floresta amazônica, vivendo sob um regime perverso de trabalho semiescravo, na exploração do seringueiro pelo seringalista, onde o seringueiro não dispunham de tempo para outras atividades senão a produção da borracha.

No isolamento da vida na floresta, a escola seria um equipamento público de fundamental importância para a formação das crianças. Contudo, a constituição de um quadro administrativo, técnico e pedagógico para levar a cabo as atividades de

ensino não eram priorizadas pelo Poder Público, pelo menos até o início dos anos de 1990.

A oferta da escolarização mais antiga não dispunha de equipamentos públicos para funcionamento, instalando-se em espaços cedidos pelas comunidades. A experiência de escolarização nas comunidades ribeirinhas é um fenômeno recente que carece ser estudo profundamente.

Diante deste cenário educacional, o presente estudo investiga o seguinte problema de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados pelas professoras da zonal rural ribeirinha do Município de Mâncio Lima/AC para promover um o ensino e aprendizagem com práticas de emancipação e formação humana da/na floresta acreana? Pois, os docentes, sem dúvida, são a chave mestra que move a engrenagem da educação no país.

METODOLOGIA

Adota-se como metodologia, uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com os objetivos descritivo-explicativo e procedimentos de estudo de campo. O *lócus* investigativo situa-se em 12 escolas de ensino fundamental anos iniciais na zona rural ribeirinha do município de Mâncio Lima/AC. Para a coleta de dados, serão utilizados: entrevistas semiestruturadas, questionários socioeconômicos e análise documental.

Propomos realizar um estudo de campo, considerando pertinente à pesquisa qualitativa. Desta forma, o estudo de campo, quanto ao procedimento, é definido por Gil (2008, p. 57), como:

[...] muito mais [que] o aprofundamento das questões proposta [...] o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que interrogação.

Para compreendermos a abordagem qualitativa, dialogamos com os autores Bogdan e Biklen (1994) e André e Lüdke (1986). Na perspectiva de Bogdan e Biklen

(1994, p. 51), a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador em contato com a realidade investigada, dando-lhe oportunidades de diálogos e as experiências do informante.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições das entrevistas [...] relatos de observação, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Em conformidade com a pesquisa qualitativa, quanto ao objetivo, teremos uma pesquisa de investigação descritiva-explicativa. A respeito da pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) dizem que:

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

O estudo levará o pesquisador a descrever a realidade “nua e crua”, sem intervenções, pois o que se busca é a realidade vivenciada pelas professoras, no seu fazer pedagógico nas comunidades ribeirinhas de difícil acesso.

Para a coleta de dados, utilizaremos entrevistas semiestruturada, questionários e análise de documentos. A entrevista semiestruturada permite ao observador ir além do que se esquematizou e planejou, possibilitando a formulação de novas interrogações a fim de tornar as respostas mais organizadas e significantes.

Outro instrumento a ser utilizado é o questionário, autoaplicável. Este tem por finalidade levar às participantes a questionamentos que se relacionam diretamente aos objetivos da pesquisa. Trata-se de um instrumento que proporciona compreender e melhor entender as integrantes, assim como seu lugar de fala. De acordo com o que pensa e como se comporta sobre o tema pesquisado. Gil (2002, p. 121) destaca que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

O questionário é um procedimento técnico que permite ao pesquisador relacionar os objetivos da pesquisa às questões elaboradas, de maneira que sejam

claras, objetivas e pouco extensas, para que o pesquisado se sinta confortável para responder ao que lhe é perguntado sem a presença do pesquisador lhe auxiliando na compreensão dos questionamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com um trabalho de investigação desenvolvido por um grupo de pesquisadoras da UFMG sobre a história da feminização do magistério no Brasil, Sá e Rosa (2002, p. 3) afirmam, entre outros achados, que “em praticamente todo o Brasil o magistério se tornou uma profissão majoritariamente feminina entre finais do século XIX e início do século XX”.

Essa narrativa, pertinente em sua fundamentação histórica, contextualiza a presença feminina nas escolas de áreas urbanas, onde o mercado de trabalho é mais complexo e demanda uma força de trabalho específica para cada setor, inclusive com priorização de gênero, a depender das funções a serem exercidas.

Nas escolas de zonas rurais ribeirinhas que compõem grande parte da região norte do Brasil, a explicação desse fenômeno parece se fundamentar em outros pilares.

O trabalho de Lima (2012) destaca as representações sociais de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul, indicando o desejo que se espraia para além do ambiente ribeirinho: por um mundo colorido que as imagens coladas nas paredes das casas destacam; por acesso à leitura das palavras dos jornais e revistas que revestem as paredes de madeira; por oportunidades de conhecer lugares que compõem os cenários nas fotografias que enfeitam os cômodos das casas. A escola é entendida como uma abertura para um mundo mais pleno de sentidos que o conhecimento é capaz de desvendar.

Esse quadro da educação ribeirinha até aqui esboçado tem sido investigado por pesquisadores da região do Vale do Juruá como Lima (2009; 2012), Martins (2014), Uchoa (2014) e de outros centros acadêmicos. A investigação que propomos neste trabalho pretende ser somativa aos esforços desencadeados pelos grupos de pesquisa, que se movimentam em busca da consolidação de um ambiente de pesquisa que aproxime os objetos de pesquisa dos interesses dos investigados e da comunidade científica e da sociedade como um todo.

Os resultados dessa pesquisa serão de grande relevância para professores e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento, sobretudo ligadas ao ensino, pois mostrarão quem são essas professoras, quais os desafios enfrentados por elas no interior da floresta amazônica para ensinar e suas contribuições no processo de consolidação do ensino na zona ribeirinha do Município de Mâncio Lima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão traz uma reflexão sobre o protagonismo feminino na consolidação do ensino nas escolas ribeirinhas de difícil acesso no município de Mâncio Lima/AC. Almeja-se que essas professoras se percebam como mulheres que fazem parte da história, uma vez que suas vivências são essenciais para a compreensão do processo histórico de constituição do sistema público de ensino.

Portanto, esse estudo trará benefícios não só as participantes da pesquisa como também à população do município em tela, que terá conhecimento das histórias de lutas e resistências dessas mulheres no interior da floresta amazônica a mercê de toda sorte, para levar ensino a essas comunidades. A pesquisa tem como benefício mostrar ao povo manciolimense o papel social dessas professoras no processo de consolidação do ensino na zona rural ribeirinha, para serem conhecidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, M. I. da S. **Formação docente institucionalizada na Amazônia acriana: da escola normal regional à escola normal Padre Anchieta (1940-1970)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, M. A. R. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes:** representações sociais de escola para ribeirinhos do Rio Moa e Azul-AC. Rio Branco: Edufac, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, F. A. de O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na Escola Rural Ribeirinha do Vale do Juruá:** a pedagogia das águas Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SÁ, C. M. de; ROSA, W. M. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 3, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14768158-A-historia-da-feminizacao-do-magisterio-no-brasil-uma-revisao-bibliografica-i.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UCHOA, J. M. S. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta.** 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal-RN, 2014.

DICÇÕES ERRANTES, POÉTICAS FRICCIONAIS: RASTROS DA VOZ
AMERÍNDIA EM ELIANE POTIGUARA E TENÊ KAXINAWÁ

Francisco Barbosa de Oliveira Neto²⁷; Amilton José Freire de Queiroz ²⁸

RESUMO

Este artigo estuda a literatura ameríndia brasileira contemporânea. Assim, o objetivo consiste em mapear os rastros da voz ameríndia nos poemas *Oração pela libertação dos povos indígenas*, de Eliane Potiguara, e *Eu pensava que terra remendava com o céu*, de Tenê Kaxinawá. Desse modo, procura-se desenvolver o seguinte problema de pesquisa: como são construídos os rastros da voz ameríndia na poesia de Potiguara e Kaxinawá? Sem buscar aferir uma resposta definitiva para tal questão, ensaia-se, aqui, a hipótese de que os dois poemas constituiriam arquivos da memória, dos trânsitos, violências e reexistências das culturas potiguara e acreana. Quanto aos métodos, adota-se a perspectiva da Teoria da Literatura e Estudos decoloniais, bem como a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa-teórico-crítica dos textos literários. Os resultados parciais da pesquisa apontam que a literatura brasileira é um espaço de heterogeneidades, dentre as quais a escritura ameríndia projeta outras possibilidades de figuração da memória hoje. Com isso, uma conclusão que este trabalho apresenta é a de que esboçar uma leitura das dicções errantes e das poéticas de reexistências de Potiguara e Kaxinawá demanda conjugar dois horizontes investigativos. O primeiro deles seria compreender as estratégias discursivas pelas quais Eliana Potiguara e Tenê Kaxinawá elaboram arquivos literários sensíveis à alteridade ameríndia. O segundo caminho constituiria interpretar os novos desenhos das humanidades ameríndias na literatura brasileira. Ao entrecruzar esses dois horizontes, seria, portanto, salutar estudar, pesquisar e ensinar a literatura brasileira contemporânea na perspectiva da polifonia das fricções, dicções e poéticas ameríndias.

Palavras-chave: Literatura ameríndia; Contemporaneidade; Reexistência; Ancestralidade

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da premissa de que é preciso estudar as vozes de povos indígenas do cenário literário atual, pois elas ecoam cânticos de bravura e coragem, expressos na luta por dias melhores e resistência contra os projetos de modernização

²⁷ Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – francisco.barbosa@sou.ufac.br

²⁸ Professor da Ufac, Campus Floresta – amilton.queiroz@ufac.br

dos saberes ameríndios. Desse modo, os povos que outrora tinham suas histórias narradas, a partir da perspectiva do europeu, passam a reler e reescrever suas histórias, a inscrever a natureza e a função diversa, plural e heterogênea de uma literatura ameríndia hoje.

Assim, de maneira singular e estratégica, tal literatura estaria voltada para a desconstrução de narrativas, estereótipos e racionalidades cartesianas, ao questionar a ótica do colonizador, bem como fomentar a interpretação de contextos sociais, culturais e literários cujo horizonte de figuração vai buscar a imagem de gritos, dicções e poéticas errantes para promover a reexistência e o empoderamento do imaginário ameríndio na literatura brasileira contemporânea.

Diante deste cenário de diálogos literários, culturais e críticos, o presente trabalho propõe a leitura, análise e interpretação dos poemas *Oração pela libertação dos povos indígenas*, de Eliane Potiguara, e *Eu pensava que terra remendava com o céu*, de Tenê Kaxinawá. Para tanto, busca desenvolver este problema: como são construídos os rastros da voz ameríndia na poesia de Potiguara e Kaxinawá?

Em conexão com essa pergunta-chave, a hipótese que sustenta este estudo é a de que os dois poemas em estudo constituiriam arquivos da memória, dos trânsitos, violências e reexistências na contemporaneidade e ancestralidade das culturas potiguara e acreana.

Dito isto, tanto o problema quanto a hipótese emergem da perspectiva de que “somente a partir da década de 1990 que as produções literárias, artísticas e filosóficas indígenas começam a ganhar visibilidade, intensificando-se no século XXI” (Oliveiri-Godet, 2022, p. 239).

Afinal, é nesse momento que há uma maior produção ameríndia de textos escritos, como forma de representar seu povo, sua história a partir de uma mirada coletiva e individual de cada sujeito. No entanto, sabemos que as práticas de oralidade remontam a tempos imemoráveis, não sendo específicas dos povos originários, mas uma prática comum a toda humanidade.

Assim, ao investigar esse trânsito de saberes, culturas e imaginários, neste trabalho, adota-se por objetivo comparar os rastros da voz ameríndia em textualidades contemporâneas. Para tanto, articula-se a perspectiva os estudos de Literatura ameríndia, ao dialogar com as reflexões de Munduruku (2018), Kambeba (2018),

Graúna (2022), Olivieri-Godet (2022), entre outros autores que apontam a necessidade de pensar as literaturas ameríndias como forma de reexistência.

Portanto, faz-se necessária uma pesquisa que priorize a análise e interpretação dos rastros da voz ameríndia na escritura de Eliane Potiguara e Tenê Kaxinawá, para que se possa avaliar a obra desta/deste autora/autor ameríndios no sistema literário brasileiro contemporâneo.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida uma análise minuciosa dos poemas “Oração pela libertação dos povos indígenas”, de Eliane Potiguara e “Eu pensava que terra remendava com o céu”, de Tenê Kaxinawá, concentrando-se a atenção no estudo não só do eu-lírico, versos, estrofes, musicalidade e ritmo poética, mas de todos os artifícios utilizados por Potiguara e Kaxinawá, para produzir determinados efeitos, como a imagem do espaço, do tempo, das alteridades e das reexistências ameríndias, bem como as intertextualidades/interculturalidades com as literaturas contemporâneas.

Caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e de natureza descritiva, conforme Xavier (2011), esta pesquisa dialogou, também, os conceitos de literatura ameríndia, rastros, voz, errância e fricção. Para compreender tais universos teórico-conceituais, revisitaram-se as reflexões de Zilá Bernd (2013), Kambeba (2018), Munduruku (2018), Hakiy (2018), Olivieri-Godet (2022) e Graça Graúna (2022).

O procedimento adotado foi, primeiramente, a leitura de cada um dos textos crítico-teóricos, com vistas a posterior levantamento dos fundamentos, tendências e pressupostos que atravessam as noções de literatura ameríndia, rastros, voz, errância e fricção. Entendido esses aspectos, passou-se à confecção de fichamentos, nos quais foram mapeadas as perspectivas que poderiam orientar a leitura, análise e interpretação da literatura ameríndia.

Em concomitância às leituras teórico-críticas, realizaram-se os processos de análise e interpretação literária dos poemas. Nelas, buscou-se identificar o tom lírico, dramático, crítico e estético-poético-cultural dos dois poemas. Identificadas as semelhanças e diferenças das textualidades ameríndias, procedeu-se à escrita do

texto acadêmico sobre as imagens construídas por Potiguara e Kaxinawá. Neste momento, articulou-se tanto o aspecto teórico quanto metodológico para traduzir os rastros da voz ameríndia no discurso poético contemporâneo.

Por meio deste percurso metodológico, procurou-se, portanto, destacar a importância da voz, escritura e saber de Eliane Potiguara e Tenê Kaxinawá na literatura ameríndia brasileira contemporânea, ao elaborarem arquivos literários a partir de vivências e de lutas de reexistências marcadas ao longo do contexto sócio-histórico e cultural. Em síntese, Potiguara e Kaxinawá projetam das dicções errantes e poéticas friccionais como linhas de figuração crucial para reler e reescrever outras formas de traduzir a experiência humana hoje.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constata-se, pois, que a literatura ameríndia surge a partir de produções indígenas acerca do seu próprio povo, da sua cultura, da sua identidade.

Por isso, há uma necessidade latente de se pensar a produção literária ameríndia como parte da alteridade nacional, isto é, não se pode pensar um Brasil sem o direito à voz aos que aqui estavam e foram parte de um processo colonizador e escravocrata. Não à toa, Graúna (2022) nos convida a mergulhar num universo de desconstrução de estereótipos e repensar os preconceitos acerca da historicidade indígena.

[...] é um convite para desconstruir estereótipos e repensar os preconceitos; um convite para discutir a possibilidade de sonhar um mundo melhor; um convite que deve estender-se a todos os simpatizantes da cultura e da história indígena, levando em conta que a literatura indígena, por exemplo, ainda é pouco estudada em seu aspecto contemporâneo (cotidiano) e, particularmente, em seus aspectos fronteiriços (Graúna, 2022, p. 1).

Desse modo, a literatura ameríndia vem construindo diálogo acerca da desconstrução de estereótipos no fazer literário, além de abrir caminhos que possibilitem aos indígenas produzirem textos sobre sua própria identidade, sua cultura, seu povo. Nesse sentido, as produções indígenas carregam forte marcas da oralidade, pois suas construções partem das relações com o convívio coletivo, em que suas tradições são transmitidas por meio dos cantos, rituais, entre outros, que não

apenas expressam os rastros da identidade cultural do povo ameríndio, mas também inscrevem outros vestígios de culturas em errância e vozes em tensão. Para Kambeba (2018, p. 40):

Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. Não quero dizer aqui que a prática da oralidade tenha se cristalizado no tempo. Essa prática ainda é usada, pois é parte integrante da cultura em movimento.

Tal perspectiva permite fazer articulações com as escrituras de Eliane Potiguara, com *Oração pela libertação dos povos indígenas*, e Tenê Kaxinawá, com *Eu pensava que a terra remendava com o céu*. Nessas produções, observa-se como os escritores têm trabalhado a construção de suas narrativas por meio do eu lírico, ao reler e reescrever horizontes de figuração mais prospectivos das alteridades ameríndias.

No poema de Potiguara, a escritora em seu título já nos traz uma provocação acerca da imposição religiosa que ocorrera com o processo de catequização, por meio da qual foi imposto aos indígenas um sistema de ensino, cultura e linguagem. Isso vemos também nos versos “*Basta de afogar as minhas crenças e / tirar minha raiz*”, (Potiguara, 2004, p. 60). Observamos aí um eu lírico que se mostra cansado e resolve dá um basta, recusa-se a deixar que continuem impondo suas crenças e cultura.

Ao continuar a leitura do texto de Potiguara, encontramos outros rastros da voz. Tais como estes, quando o eu-lírico confessa: “*Não se apaga dos avós rica memória / Veja ancestral: rituais pra se lembrar*” (Potiguara, 2004, p. 60). Temos aqui a questão da transmissão de costumes e tradições por meio da oralidade. Noutras palavras, a literatura indígena sendo transmitida ao longo do tempo, das gerações; uma forma de resistência ao apagamento das identidades em trânsitos.

A propósito, vale destacar que, segundo Kambeba (2018, p. 39), o conhecimento da escrita pelos indígenas tornou-se uma forma de manter viva a transmissão da cultura, pois “com a escrita nasce a literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimentos, memórias, identidades, histórias e resistências”. Ao ampliar a reflexão, Munduruku (2018) assevera que:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência [...] O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. (Munduruku, 2018, p. 83)

Como nos remete Munduruku (2018), a escrita é uma prática de vida que precisa ser valorizada, ampliada e ressignificada. Tendo em vista essa concepção, aproveitamos para trazer para discussão o poema de Kaxinawá, no qual alguns versos nos chamaram a atenção: *Eu pensava que só nós mesmos vivíamos, / Só nós mesmo, o povo Kaxinawá / Um dia, eu vi um branco chegando na nossa casa falando diferente. Mas eu pensava que quando eu fosse na casa dele, ele ia falar em Kaxinawá* (Kaxinawá, 1997, p. 35).

Neste fragmento textual, observamos a evocação da ingenuidade de uma criança ao acreditar que fossem os únicos a habitar o mundo, mas isso é desconstruído à medida que um não indígena chega à casa do indígena falando em uma língua, que, para ele, era desconhecida.

Assim, aos lermos os poemas de Potiguara e Kaxinawá, detectamos que os escritores trabalham discursiva, literária, geográfica e historicamente, as vozes ameríndias em seus poemas.

Na produção da escritora, é perceptível uma abordagem crítica aos colonizadores, uma vez que os versos vão sendo trabalhados numa construção discursiva, histórica e literária acerca da libertação dos povos indígenas, da não corrupção da cultura, da necessidade de se manter viva a tradição e religião.

Já na produção de Kaxinawá, identificamos a figuração da historicidade de seu povo. Para tanto, usa o recurso da voz de uma criança para trabalhar a pureza, a ingenuidade, visto que, no verso *Eu pensava que só nós mesmo vivíamos* (Kaxinawá, 1997, p. 35), mostra que os povos da floresta não tinham tido contado com o branco, que viviam segundo os seus costumes e crenças. Todavia, isso muda de figura no momento em que o colonizador chega com uma nova língua, uma vez que a identidade, cultura, costumes e crenças são transmitidas por meio da língua.

Em síntese, os rastros da voz ameríndias são plurais e sensíveis à fricção das memórias, culturas e imaginários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando amarrar a reflexão realizada até aqui, o presente artigo trouxe para discussão a literatura ameríndia, uma vez que esse assunto ainda não é muito explorado e fica à luz da compressão os seus conceitos e desdobramento quanto à produção literária indígena na contemporaneidade.

Diante disso, este se objetivou em mapear discursiva, literária, geográfica e historicamente, dos rastros da voz ameríndia nos poemas “*Oração pela libertação dos povos indígenas*”, de Eliane Potiguara e “*Eu pensava que terra remendava com o céu*”, de Tenê Kaxinawá.

Esses poemas foram selecionados levando em consideração que são indígenas falando, escrevendo e traduzindo sobre seus povos, suas culturas, suas identidades, seu trânsito no entre-lugar de pertencimento.

Destarte, a literatura ameríndia é a mola propulsora para oportunizar os povos das florestas serem ouvidos e lidos a partir de sua perspectiva plural.

Ao entrecruzar esses as escrituras de Eliane Potiguara e Tenê Kaxinawá, esperamos, pois, ampliar estudos que levem em consideração o lugar de fala dos indígenas, e que possibilitem um maior destaque no âmbito nacional. Isto é, permitam pesquisar e ensinar, portanto, a literatura brasileira contemporânea na perspectiva da polifonia das fricções, dicções e poéticas ameríndias.

REFERÊNCIAS

GRAÚNA, G. **Literatura indígena**: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: DORRICO, J. *et al.* (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

KAXINAWÁ, N. S. T. “Eu pensava que a terra remendava com o céu”. *In*: MATOS, C. N. (org.). **Antologia da floresta**: literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas de Acre. Rio de Janeiro: Multiletn, 1997.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. *In: DORRICO, J. et al. (org.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.* Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

OLIVIERI-GODET, R. Tópicos centrais da literatura ameríndia contemporânea. *In: TAUFER, A. L.; CUNHA, A. S.; ZITTO, B. C. (org.). Diálogos transdisciplinares: ciências humanas, cultura, tecnologia.* Porto Alegre: Class, 2022.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** São Paulo: Rêspel, 2011.

LITERATURAS DIASPÓRICAS: A POÉTICA AFRO-CRUZEIRENSE EM
CONCEIÇÃO EVARISTO E CIBELE RESENDE

Rafaela Menezes Melo Nascimento²⁹; Amilton José Freire de Queiroz ³⁰

RESUMO

O presente trabalho aborda a literatura afro-brasileira-cruzeirense, ao procurar estabelecer diálogos entre as poéticas de autoras negras contemporâneas. Assim, tem-se por objetivo analisar os poemas “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo, e “Vozes negras”, de Cibele Resende. A questão central para qual se volta o estudo é a de verificar como a literatura afro-brasileira tem desconstruído a representação depreciativa das personagens negras ao longo dos tempos, bem como tem aberto linhas de figuração questionadoras, prospectivas e solidárias quanto ao corpo, à linguagem e à memória da mulher. Para compreender tais processos de representação e protagonismo da escrita de mulheres negras, a metodologia adotada caracteriza-se como descritiva, abordagem qualitativa e bibliográfica, além de conjugar os as abordagens da Teoria da Literatura, Estudos Pós-coloniais, Decoloniais e Mobilidades culturais. Com o auxílio dessas perspectivas tanto metodológicas quanto críticas, os resultados da análise de “Vozes-mulheres” e “Vozes negras” demonstram que estes poemas inscrevem a força de uma literatura diaspórica, ao mapear os itinerários de corpos, memórias e dicções de mulheres negras a ponto de estabelecer pontes discursivas, literárias e culturais dinâmicas entre humanidades, linguagens e imaginários decoloniais. Portanto, as conclusões deste trabalho indicam a construção de uma literatura diaspórica que atravessa a escritura tanto de Conceição Evaristo quanto a de Cibele Resende, de tal forma que este entrecruzamento de experiências, epistemologias e saberes transfronteiriços solicita pensar uma poética afro-brasileira-cruzeirense como possibilidade de cartografia das vozes de mulheres negras em trânsito no sistema literário brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Vozes negras. Reexistência. Denúncia social.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, as vozes negras que hoje ecoam no vasto campo literário brasileiro constituem-se um emblema da luta de um povo. Cabe destacar que elas

²⁹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – rafaela.nascimento@sou.ufac.br

³⁰ Professor da Ufac, Campus Floresta – amilton.queiroz@ufac.br

trazem em seus versos o resgate de sua história, arraigados em uma expressiva denúncia social.

Afinal, durante muito tempo, o olhar literário sobre o negro, o mulato e o mestiço situavam-se sob uma ótica depreciativa, oriunda duma falsa consciência institucionalizada, fundada na terrífica acepção de raça superior *versus* inferior.

Desse modo, discutir a importância das literaturas diaspóricas é deslindar um processo de ressignificação e validação das culturas negras, bem como a de seus ancestrais, com vistas a despontar como ‘declaração’ e afirmações públicas de um povo que luta e resiste.

Neste propósito, tendo a literatura afro-brasileira como importante instrumento de denúncia da segregação social e cultural de nosso povo, o presente trabalho emerge a partir da seguinte indagação: como tem sido configurada a representação da mulher negra na literatura brasileira contemporânea?

Embora a literatura afro-brasileira tenha sido dissimuladamente repreendida pelo corpo social dominante, esta, a partir de meados do século XX, tem conseguido imprimir sua marca no cenário literário atual. Os caminhos pelos quais tem acontecido essa reexistência seriam a desconstrução das imagens distorcidas das personagens negras e o desvelamento da usurpação dos seus direitos outrora negligenciados.

Posto isso, a análise da poética de Evaristo (2017) e Resende (2021) será feita de acordo com a concepção de literatura afrodescendente. Para tanto, adota-se uma perspectiva dialógica das reflexões de Queiroz (2022), Bernd (2010), Almeida (2018) Césaire (1978) e Santiago (2004).

Assim, o presente exposto analisa os poemas “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo, e “Vozes Negras”, de Cibele Resende, elucidando como estes denunciam o processo colonizatório e desconstróem uma identidade negra deturpada, ao longo dos séculos, a partir duma narrativa de afro-brasilidade centro-oeste-norte.

Desse modo, como objetivo geral, propõe-se comparar, discursiva, literária, geográfica e historicamente, o ecoar das vozes negras nos poemas “Vozes Mulheres” de Conceição Evaristo e “Vozes Negras” de Cibele Resende. Uma vez que, tanto em “vozes negras” quanto em “vozes mulheres”, tece-se um discurso literário, histórico-geográfico numa perspectiva decolonizadora, desestruturando estereótipos de vozes outrora negligenciadas e silenciadas.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como aspectos teórico-metodológicos de pesquisa, uma pesquisa quanto à natureza básica, sua abordagem é qualitativa, seus objetivos são descritivos. Quanto aos seus procedimentos a pesquisa será bibliográfica, onde a partir de levantamentos bibliográficos e análise de outros exemplos, se alcançará uma maior compreensão do tema abordado.

Neste propósito, para a realização do referido trabalho, procedemos mediante as seguintes análises: num primeiro momento, houve o levantamento das literaturas de autores que compõem o aporte teórico-metodológico para fundamentação da pesquisa, sendo estes: Queiroz (2022), Bernd (2010), Almeida (2018), Césaire (1978) e Santiago (2004).

Num segundo momento, a análise configurou-se no debruçar da leitura dos poemas de Conceição e Cibele, sendo a última uma referência regional. Tanto em Cibele, quanto em Evaristo pode-se apreender uma literatura de reexistência a partir de memórias das ancestralidades de ambas.

Sendo assim, esta pesquisa se constitui em um contínuo aprender a estabelecer diálogo tanto com os textos literários quanto teórico-metodológicos, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão da poética afro-brasileira-cruzeirense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura afro-brasileira surge a partir das produções de negros e negras acerca de sua vivência, onde as diásporas, a cultura, a identidade e as memórias compõem os traços originários de nosso povo. Conquanto, como outrora já citado, essa vertente literária pouco é estudada e valorizada diante dos cânones literários, evidenciando uma exclusão sumária do povo negro nos meios intelectuais.

Nesse sentido, é indubitável a premissa de que mesmo o Brasil se constituindo um país étnica e racialmente plural, há uma exiguidade cultural que ainda afeta o campo literário da afro-brasilidade, exigindo que o olhar sob a literatura negra seja visto através da ótica de não- exclusão. Neste processo, não pode se pensar na história deste país sem aclarar o processo degradante e discriminatório do Brasil

escravocrata, visto que a identidade nacional se configura mediante a identidade de diversificados grupos, entre negros, brancos, índios, mestiços.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira irrompe como um novo modelo de literatura, perpassando aquilo que fora secularmente institucionalizado. Desse modo, pode-se considerar que esta literatura possui dupla acepção, transparecendo sua natureza de hibridade. Conforme Queiroz (2022), “o híbrido é uma marca do atrito entre culturas, línguas e imaginários”. Esse atrito mencionado pelo autor torna-se responsável pelas fricções num ato de tensionar textos.

No presente contexto, tensionam-se textos de literatura periférica e literatura canônica, não atribuído a estes grandeza de valor, nem escolhendo um em detrimento do outro, mas, num processo de ‘relativização’, ou seja, - desconstrução de verdades pré-determinadas, possibilita-se que ocorra a “destruição do sistema hierárquico imposto durante séculos de colonização”. (Queiroz, 2022, p.69). A despeito disso, Almeida (2018, p. 39) discorre:

“A supremacia branca no controle institucional é realmente um problema, na medida em que a ausência de pessoas não-brancas em espaços de poder e prestígio é um sintoma de uma sociedade desigual e, particularmente, racista [...] é fundamental que pessoas negras e outras minorias estejam representadas nos espaços de poder, seja por motivos econômicos e políticos, seja por motivos éticos[...].

Não obstante, a literatura afro-brasileira vem construindo diálogos acerca das imagens distorcidas entorno das personagens negras. Posto isso, dentro do fazer literário, surgem novos caminhos que viabilizam os escritores negros a produzirem textos que coloca o negro como sujeito de enunciação, onde a partir de temáticas próprias, estes reconstróem sua história, descontruindo um enredo falsifico advindo de tempos umbrosos.

As poesias afro-brasileiras estão permeadas das fortes marcas memorativas, das quais lembranças do passado elucidam versos arraigados em denúncia social, sendo esta, uma das características basilar da literatura brasileira e afrodescendente. De acordo com Santiago (2004, p. 15):

Por um lado, o trabalho literário busca dramatizar objetivamente a necessidade do resgate dos miseráveis a fim de elevá-los à condição de seres humanos (já não digo à condição de cidadãos) e, por outro lado, procura avançar - pela escolha para personagens da literatura de pessoas do círculo social dos autores - uma análise da burguesia

econômica nos seus desacertos e injustiças seculares. Dessa dupla e antípoda tônica ideológica - de que os escritores não conseguem desvencilhar-se em virtude do papel que eles, como vimos, ainda ocupam na esfera pública da sociedade brasileira - advém o caráter anfíbio da nossa produção artística.

Nesse ínterim, apresenta-se as similaridades e divergências da poética de Conceição Evaristo em “Vozes mulheres” e Cibele Resende em “Vozes negras”. Nas duas tessituras, as autoras denunciam a figura do homem branco, tido como o detentor do poder - os donos de tudo. Essa figura, exposta por elas, é a representação da atrocidade, da impunidade e da falsa crença de que houve uma raça superior a outra.

Em *Vozes mulheres*, Evaristo expõe um memorial através de gerações, onde as memórias de sua ancestralidade são representadas a partir do gênero feminino. (1.1) “A voz de minha bisavó” / (2.1) “A voz de minha avó” / (3.1) “A voz de minha mãe” / (4.1) “A minha voz” / (1.5) “A voz de minha filha”.

Em *vozes negras*, Clemente também apresenta um memorial, porém as vozes são múltiplas em tons feminino, masculino e infantil. (1.1-3) “Há um grito emudecido. Preso em minha garganta”. / “Latente há mais de três séculos” / “pelos meus irmãos” / “meus ancestrais”.

À medida que efetuamos a leitura, pode-se apreender um resgate da voz e história negra, evidenciados pelas autoras, como também uma denúncia social de dupla acepção, constituindo-se retrógrada, expondo memórias dos assassinatos e crimes passados e também atual, denunciando o racismo em nossa sociedade atual. (1.1-4) “Eta povo que se vitimiza, esses negros! / “cheios de mimimi” / “de sensibilidades” / “Povo besta. Raça de fedorentos.”

Segundo Almeida (2018, p. 25), “[...], o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes. Neste sentido, diante dum contexto social marcado pelo racismo, a linguagem literária assume papel crucial ao propiciar a conscientização e a humanização de sujeitos que através da alteridade, tornam-se indivíduos conscientes de seu papel consigo mesmo, com o outro e com a coletividade, alçando equidade para si e para outrem sem acepção de raça. Para Césaire (1978, p. 63-64):

A questão da igualdade das raças, dos povos ou das culturas, só tem sentido se se trata duma igualdade de direitos e não duma igualdade de fato. [...] seja por causas biológicas ou históricas, existem, atualmente, diferenças de nível, de potência e de valor entre as diferentes culturas. Delas decorre uma desigualdade de fato. Não justificam de modo algum, uma desigualdade de direitos a favor dos povos ditos superiores, como o desejaria o racismo. Antes lhe conferem encargos suplementares e uma responsabilidade acrescida.

Aludindo ao autor, denota-se que tanto na poética de Evaristo quanto na de Resende, o eu-lírico tem a necessidade de falar por si e pelos seus, numa tentativa de conscientizar a sociedade sobre a desigualdade de direitos e as diferenças quanto ao trato de seus indivíduos. Esse sujeito de enunciação, ao mesmo tempo individual, como verifica-se em Resende (2021) (7.1) “Minha cor é preta” / (7.5-6) “Encontrei minha essência” / “Descobri minha identidade”, e coletivo, (1.4-6) “Meus ancestrais” “Aqueles que amei” “E que, prematuramente, se foram” caracteriza não apenas os escritos de Resende, mas também de Evaristo, e da grande maioria dos autores da literatura afro-brasileira, que se empenham a fim de não deixar no esquecimento o passado de sofrimentos e de resistência à opressão.

O eu lírico da literatura afro-brasileira trabalha para rejeitar uma identidade a ele atribuída pelo colonizador, assumindo -se como autor da sua história. Em Evaristo (2017), pode-se verificar tais acepções (7.5-7) “Na voz de minha filha” / “Se fará ouvir a ressonância” / “O eco da vida-liberdade” e em Resende (2021) pode-se ratificá-las: (7.1-2) “Minha cor é preta / “Faço questão de declarar” / (7.7) “Resgatei minha voz e minha história!”

Nesse sentido, Zilá Bernd (2010, p. 189) nos convida a refletir sobre as múltiplas faces da errância, desvelando o desenraizamento involuntário dos tempos coloniais.

As múltiplas faces da errância na literatura foram moldadas pelo mito e pela história através do tempo [...] as figuras da errância exploram diversos aspectos, mas têm em comum a ideia de deslocamento físico ou mental, voluntário ou involuntário. [...] desenraizamento involuntário, enfocando a violência das travessias impostas de territórios, representadas pelas figuras do imigrante, do refugiado, do exilado, do marginal, errantes excluídos.

A este propósito, os tempos coloniais são descritos na literatura afro-brasileira através da errância, onde as peregrinações, as diásporas e o exílio são versificados,

a partir duma poética de desencantos dos sonhos e deslocamentos de espaços e memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz para discussão uma reflexão sobre a literatura afro-brasileira, a partir do fortalecimento das produções literárias negras. Nesse contexto, autores negros comprometem-se com questões de cunho diversos, tanto no âmbito racial quanto social, assumindo – se um pertencimento étnico como principal característica.

Posto isso, a partir deste trabalho intentou-se compreender discursiva, literária, geográfica e historicamente o ecoar das vozes negras em nosso país, numa perspectiva centro oeste- norte, visto que, a poética nacional de Evaristo (2017) assemelha-se a poética regional de Resende (2021), onde num encadeamento discursivo identifica-se vozes de liberdade constituindo-se em uma nova identidade.

Em síntese, o estudo nos direcionou a repensar as participações da população negra no cânone, já que esta, se dá majoritariamente enquanto tema. Inferindo-se que, raramente negras e negros são enunciadores de suas histórias no campo da tessitura literária.

Nesse sentido, Evaristo e Resende despontam como construtoras desse novo modelo de escrita, do qual, mesmo paulatinamente, consolida-se como nova vertente no vasto campo da literatura, desmitificando uma literatura que evidencia um olhar branco carregado de estereótipos e não contempla a complexidade de sujeitos negros em reconstrução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERND, Z. *et al.* **Dicionário das mobilidades culturais:** percursos americanos. Porto Alegre: Literalis, 2010.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

PRODONOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, A. J. F. Entre casas e canoas em movimento: travessias por fronteiras em fricção. *In*: TAUFER, A. L.; CUNHA, A. S.; ZITTO, B. C. (org.). **Diálogos transdisciplinares**: ciências humanas, cultura, tecnologia. v. 1. Porto Alegre: Class, 2022. p. 67-85.

RESENDE, C. F. C. **Poemas de uma mulher preta**. Maringá, PR: A. R. Publisher, 2021.

SANTIAGO, S. **O cosmopolitismo do pobre**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ELUCIDANDO AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ramile Ferreira de Andrade Bezerra³¹; Taís de S. Galdino Santana³²; Ademácia Lopes de Oliveira Costa³³

RESUMO

O presente estudo está vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – Ppehl/Mehl da Universidade Federal do Acre – Ufac. Sabe-se que são frequentes os debates sobre a inclusão escolar e que o ingresso dos alunos com deficiências nas escolas regulares provocou colapsos nos modelos educacionais. Em virtude disso, este estudo tem como objetivo analisar algumas concepções de educação para que se possa compreendê-la em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, adotamos como suporte metodológico a abordagem qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica à luz de Rousseau (2004), Maturana (2002), Mantoan (2003), dentre outros. O estudo evidenciou que Rousseau considera a liberdade como um dos princípios básicos da educação e Maturana compreende a cooperação e a aceitação fundamentais às relações sociais, o que possibilita uma aprendizagem constante na qual todos aprendem e são respeitados em suas diferenças. Conclui-se, portanto, que a educação em uma perspectiva inclusiva deve se basear na aceitação e respeito mútuo e também no desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que rompe com o paradigma conteudista que embasa a filosofia das escolas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Educação.

INTRODUÇÃO

A política de Educação Inclusiva tem provocado um colapso nos sistemas de ensino, exigindo sua reconfiguração. Mesmo com a existência de frequentes debates sobre a inclusão escolar e reconhecimento legal do acesso e da permanência na escola dos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vistas suas especificidades, com as adaptações que se fazem necessárias, estudos comprovam

³¹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – ramile.bezerra@sou.ufac.br

³² Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – tais.santana@sou.ufac.br

³³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – ademarcia.costa@ufrn.br

que ainda há muitas barreiras impedindo a sua efetiva aceitação e participação no âmbito educacional e social.

No contexto brasileiro, com a democratização do ensino, começou-se a tecer críticas ao modelo educacional imposto, mobilizando uma nova redefinição do papel da escola. Conforme a literatura, Rousseau (2004) corrobora com essa reconfiguração ao enfatizar a necessidade de educar objetivando o desenvolvimento da autonomia, para que a criança consiga pensar por conta própria. A partir dessa concepção, escreveu uma obra intitulada por *Emílio ou da Educação*, na qual criou Emílio, um personagem fictício, livre para brincar, cair e até mesmo se machucar.

Maturana também traz reflexões importantes sobre o papel da educação, ressaltando que as concepções e perspectivas necessitam ser repensadas e revistas. O autor apresenta a educação como um caminho, um modo de recuperar a harmonia quebrada pela competição e pelas lutas geradas desde as guerras da humanidade que buscavam dominar e subjugar os que derrotavam.

Diante disso, o presente estudo torna-se pertinente à medida que busca analisar algumas concepções de educação para que se possa compreendê-la em uma perspectiva inclusiva, uma temática relevante para o contexto educacional. Ressalta-se que o interesse por essa investigação surgiu diante das discussões vivenciadas pelas pesquisadoras como discentes do Programa de Pós-graduação de Ensino de Humanidades e Linguagens – Ppehl, da Universidade Federal do Acre, na disciplina Teorias da Educação e na disciplina de Estágio docência, realizada na disciplina Fundamentos da Educação Especial.

METODOLOGIA

No que concerne à metodologia empregada para a realização desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, partindo da revisão de literatura como fonte de coleta de dados para a interpretação analítica das informações. A revisão de literatura, segundo Gil (2008, p. 44), é uma fonte de levantamento de dados sobre o tema em análise e é feita por meio de um estudo das produções que já foram elaboradas por outras pessoas e que possuem confiabilidade científica, disponibilizadas principalmente em artigos e livros.

O autor ainda enfatiza que esse procedimento disponibiliza ao pesquisador uma cobertura ampla de conhecimentos sobre o problema que está sendo estudado, no qual pode-se fazer a coleta de informações necessárias à sua pesquisa sem haver necessidade de estar de um lugar para outro, sendo este método uma técnica que contribui com a aproximação do sujeito com seu objeto de estudo.

Deste modo, utilizou-se como fonte de coleta de dados, a Base de Teses e Dissertações da Capes (BDT), bem como livros, artigos e demais materiais associados a temática, os quais trazem abordagens de Rousseau (1995), Maturana (2002), Mantoan (2003), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, compreende-se que a educação é um direito de todos e, nesse sentido, as pessoas com deficiência devem estar incluídas nas classes regulares. Todavia, também sabemos que deve haver transformações nas concepções e paradigmas precisam respeitar e valorizar esses alunos. Conforme Mantoan (2003), os sistemas educacionais passam por um contexto de quebra de modelos, em que a diversidade humana tem sido alvo de debates e se tornado uma condição para que se compreenda como os seres humanos aprendem, o que implica a valorização das “diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (Mantoan, 2003, p. 12).

Há de se considerar que os alunos com necessidades educacionais especiais enfrentam inúmeras barreiras no cenário educacional, decorrentes da forma como as propostas educacionais das escolas se estruturam. Vários estudantes são prejudicados pela ausência adequada de estímulos afetivos, sociais e cognitivos, obtendo perdas significativas na aprendizagem.

Humberto Maturana, em sua obra “Emoções e linguagem na educação e na política” lança alguns questionamentos relacionados à educação, levando-nos a uma reflexão sobre suas finalidades. O autor afirma que as instituições escolares incentivam à competitividade, ou seja, pautam-se em uma formação para o mercado de trabalho, o que necessita urgentemente ser revisto, uma vez que gera “excessivas desigualdades que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual” (Maturana, 2002, p. 10). O autor ainda explica que:

[...] no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (Maturana, 2002, p. 10).

Esse tipo de formação impossibilita para Maturana, que os estudantes se relacionem socialmente, pois considera que as relações sociais se fundamentam na aceitação do outro na convivência, o que se traduz em uma conduta de respeito. É evidente que o autor não direciona seus estudos com ênfase à Educação Especial e Inclusiva, mas revela a grande disparidade que existe dentro das escolas, apontando a inexistência de relações sociais, um princípio indispensável à inclusão, quando alega que:

Nem todas as relações humanas são relações sociais. São relações sociais somente aquelas que se constituem na aceitação mútua, isto é, na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Outras relações, como as relações de trabalho, por exemplo, que se baseiam na aceitação de um compromisso para a realização de uma tarefa, envolvem outra emoção fundamental diferente do amor, e por isto digo que não são relações sociais. (Maturana, 2002, p. 95).

A inexistência dessas relações é um dos fatores que podem impedir, portanto, a consolidação da escola inclusiva, tanto em seu sentido filosófico como prático. Em nossas práticas como educadoras³⁴ e nos estudos feitos na área da Educação Inclusiva, percebemos que os alunos público-alvo da Educação Especial frequentam espaços escolares, porém sem ainda muita efetivação da sua inclusão, existindo ainda preconceitos e negação dos outros e de si mesmo no contexto educacional, o que os leva a serem excluídos. Na maioria das vezes, ficam isolados em locais específicos das salas, no qual os colegas de turmas e até mesmo os professores não criam um vínculo maior de relacionamento e aprendizagem. É como se eles não tivessem naquele espaço, mesmo estando.

Os estudantes com deficiência são excluídos ao invés de incluídos, a diversidade é desvalorizada e as diferenças não são apresentadas como possibilidades de convivência, crescimento e também de produção de conhecimento.

³⁴ As autoras Ramile Bezerra e Taís Santana são professoras da Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação do Acre e especialistas na área da Educação Especial e Inclusiva.

Mantoan (2003) argumenta que essa concepção de educação vai de encontro ao novo projeto proposto pela escola em uma perspectiva inclusiva e que é indiscutível a necessidade de inovação do atual paradigma educacional, no qual exista uma aproximação dos alunos entre si.

Para tanto, consentir o ingresso desses alunos nos sistemas regulares de ensino não é suficiente, é indispensável acolher a todos, independentemente das suas condições intelectuais, físicas, sociais ou emocionais. A escola necessita oferecer uma proposta condizente com as necessidades desses alunos, garantindo que eles consigam desenvolver suas potencialidades.

Corroborando com esse entendimento, Maturana (2002) argumenta que é um compromisso da escola orientar as crianças no que diz respeito ao aprofundamento de seus conhecimentos e o de seu agir. Por isso, ele recomenda que sejam construídas situações relacionais em que se assegure condições de crescimento, respeito e aceitação mútua, além de uma “consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade na comunidade a que pertencem” (Maturana, 2000, p. 13).

No contexto da inclusão, a aceitação e o respeito ao outro, mencionada por Maturana como uma condição para o equilíbrio do mundo de lutas e competição, se mostra como uma alternativa para a concretude da escola inclusiva, um requisito indispensável para o progresso e a preservação da dignidade humana. Nela, sentimentos sadios podem vir a ser desenvolvidos, principalmente de respeito às diferenças.

Rousseau, embora não tenha se dirigido especificamente para o assunto em pauta, também contribui com o repensar do papel da escola diante da inclusão escolar à medida que propõe uma educação voltada para a autonomia, em que as crianças possam exercer sua liberdade. Também rompe com a visão conteudista quando evidencia a necessidade de estimular os sentidos, dado que é por meio deles que a criança desde muito cedo percebe o mundo ao seu redor. O autor critica o protecionismo exacerbado, que impede o desenvolvimento.

Tomando como base esses princípios, Rousseau escreveu o livro *Emílio ou Da Educação*, um romance de cunho filosófico em que conta a história de Emílio, um aluno instruído por um preceptor, possivelmente o próprio Rousseau. Na obra, o autor ressalta suas ideias sobre a educação e elabora críticas à sociedade daquela época.

Ele a conceitua como uma maneira pela qual formara os homens, haja vista que “moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação.” (Rousseau, 2004, p. 8).

Também salienta a importância de tratar a criança como criança e não como um adulto, tornando-se um pensador revolucionário por criar a concepção de infância. A liberdade é tida pelo autor, como um dos princípios básicos da educação e se efetiva quando se oferecem situações práticas e autônomas, mediadas por um adulto.

Rousseau (2004) ainda considera que só estaremos educando para a autonomia quando a liberdade for o pressuposto dessa prática, que se volta a desenvolver o corpo e os sentidos da criança, de modo que as etapas naturais de seu desenvolvimento sejam respeitadas e consideradas. O autor critica a maneira como a educação da sua época era efetivada, dizendo que:

Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar. Haverá coisa mais tola do que o cuidado que tomamos para ensinar-lhes a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligência de sua ama, não soubesse andar quando grande? E, ao contrário, quanta gente vemos andando mal porque lhe ensinaram mal a andar? (Rousseau, 2004, p. 59).

Deste modo, Rousseau julga que a criança aprende fazendo uso da autonomia, porém considera que as práticas educativas são pouco eficientes para desenvolvê-la. Quando se trata da Educação Especial, a repressão a autonomia se torna ainda bem mais evidente, quando os professores e os pais, superprotegem as crianças demasiadamente, impedindo-as de vivenciarem sua liberdade. Eles se sentem na obrigação de proteger a criança deficiente de situações que possa trazer sentimentos de fracasso e rejeição.

Agindo desta forma, a mantém longe de atividades consideradas de risco, nas quais ela possa vivenciar alguma frustração. Esse fato gera uma extrema dependência e impede que se crie oportunidades para que a criança consiga solucionar problemas e tomar decisões.

Rousseau (2004) também destaca a importância de situações de aprendizagem baseadas na liberdade para que a criança possa experimentar seus sentidos e sentimentos. O papel do preceptor, nesta perspectiva, seria de acompanhar e guiar a criança no decorrer da infância até que alcance a vida adulta, por meio de

estímulos que ocasionem o despertar de suas habilidades sensitivas, pois assegura que:

Viver não é respirar, é agir, é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. (Rousseau, 2004, p. 16).

Com essas palavras, o autor demonstra, portanto, que a liberdade do homem se concretiza à medida que ele experiencia situações que agucem seus sentidos e sentimentos, o que deve acontecer desde o início da vida, pois “[...] a criança percebe os objetos, mas não pode perceber as relações que os ligam [...]” (Rousseau, 2004, p. 291), então tudo que precisa é manipulá-los.

Portanto, as escolas da diversidade devem pautar-se em uma educação humana e libertadora, fundamentando-se na aceitação de todos para que se possa aprender na convivência. O seu objetivo não deve se limitar apenas ao acesso à educação pelos alunos com deficiência, mas sobretudo ao oferecimento do ensino de qualidade a todos, eliminando assim práticas de discriminação e de competição.

Isso só será possível a partir do momento em que as práticas educativas passem a se basear “na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos que estão direta e indiretamente nele envolvidos” (Mantoan, 2003, p. 66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Maturana nos leva a entender que o educar é um processo de transformação tanto das crianças como dos adultos, em um ambiente onde todos se aceitam e respeitam, um requisito que ele considera indispensável a esse processo de transformação.

Rousseau colabora para a construção da educação em uma perspectiva inclusiva à medida que baseia suas teorias na liberdade para a autonomia, salientando que a educação não deve se voltar somente para a formação acadêmica, mais também para a humana.

Esses estudos, nos possibilitam delinear possíveis caminhos a concretude de uma educação inclusiva, que Mantoan (2003) preconiza estar fundamentada na cooperação e não no incentivo à competição. A autora sugere uma mudança de perspectiva educacional, não somente nos alunos com necessidades educacionais especiais, mas na sociedade como um todo, ressaltando que a educação necessita ser pensada em prol da valorização das diferenças, o que só será possível quando o respeito e aceitação mútua passarem a norteá-la.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Incluindo os excluídos da escola**. São Paulo. Ed. Moderna, 2000.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004,

OS REFLEXOS DA INSUFICIÊNCIA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Ronan Borges Cavalcante³⁵; Ana Ingridy Silva Rodrigues³⁶; Marquemes Oliveira Melo³⁷

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer questionamentos e propor reflexões acerca dos impactos que a falta do letramento matemático pode causar em nossa sociedade no que tange ao exercício da cidadania. Para além da base teórica e bibliográfica utilizada como subsídio para o trabalho produzido, realizamos uma investigação preliminar de campo, utilizando o método de entrevistas para endossar a argumentação apresentada. Através dos resultados da pesquisa, tornou-se possível elencar problemáticas referentes às diferentes significações de Matemática e suas possíveis aplicações.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Numeramento.

INTRODUÇÃO

No Brasil a partir dos anos 1980, tendo os avanços sociais, políticos e educacionais como pano de fundo, um novo conceito atrelado ao que já conhecíamos de Alfabetização foi sendo formado e utilizado por estudiosos e pesquisadores da área. Naquele momento, o conceito mais estrito e conhecido de alfabetização, que está relacionado ao ensino da linguagem para a realização dos processos de leitura e escrita, já não se mostrava suficiente. Fazia-se importante, para além da aprendizagem do sistema alfabético e as normas que o regem, construir uma prática pedagógica renovada, que educasse no sentido de alfabetizar letrando, alfabetizar para a aquisição e uso de conhecimentos e práticas da linguagem que possuíssem significado e atendessem às demandas sociais, ou seja, educar para o

³⁵ Graduando em Pedagogia (Ufac) – ronan.cavalcante@sou.ufac.br

³⁶ Graduanda em Pedagogia (Ufac) – ana.ingridy@sou.ufac.br

³⁷ Graduando em Pedagogia (Ufac) – marquemes.melo@sou.ufac.br

desenvolvimento de habilidades que possibilitasse os sujeitos para ler e escrever de forma adequada, eficiente e para os mais diversos interlocutores, objetivos e funções.

Com a consolidação do conceito de Letramento em nosso país, o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento que iam além do âmbito da língua portuguesa e do sistema alfabético foi naturalmente surgindo, muito pela necessidade de se atribuir sentido às práticas de leitura e escrita de modo geral. Sendo assim, no Ensino de Matemática, também é pertinente que discutamos sobre o letramento, já que o desenvolvimento dessa habilidade “não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou da área de linguagens, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita” (Soares, 2003, p. 3 *apud* Santos, 2020, p. 97).

Deste modo, faz-se necessário que o professor que trabalhe com o ensino de Matemática, amplie suas práticas pedagógicas no sentido de proporcionar ao aluno a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos matemáticos e enxergar as situações que estão em sua volta de maneira crítica, dentro e fora da sala de aula, já que segundo a Base Nacional Comum Curricular, documento oficial que postula a educação brasileira na atualidade, é o letramento matemático

que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (Brasil, 2018, p. 266).

Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar os possíveis impactos que a insuficiência do Letramento Matemático pode ter no exercício da cidadania, tendo em vista que o dia-a-dia de todos os sujeitos é repleto de saberes matemáticos essenciais que muitas vezes não são notados. A falta da compreensão de que somos sujeitos “matematicizados”, e por consequência, a falta de uma aprendizagem matemática significativa que desperte o interesse do aluno e o faça reconhecer-se enquanto sujeito que produz matemática é danosa, pois restringimos essa ciência e suas aplicações apenas a uma parcela da sociedade. Sendo assim, ao decorrer da produção, abordamos a metodologia utilizada para basear nossa discussão; discutimos os possíveis resultados; e à guisa de conclusão, trazemos nossas considerações finais e propomos novas reflexões sobre a temática.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, além de abordarmos a importância do Letramento Matemático e as suas implicações, realizamos uma investigação preliminar de campo. Assumindo um caráter qualitativo, a pesquisa se deu através de entrevistas realizadas com cidadãos com diferentes graus de instrução, investigando, assim, as diversas concepções de matemática construídas por eles durante sua trajetória de vida, sua aplicabilidade e a influência dessa ciência no cotidiano.

A escolha da pesquisa de cunho qualitativo foi impulsionada pelos princípios apontados por Moreira e Calefe (2008 *apud* Arruda; Ferreira; Lacerda, 2020, p. 194). Segundo os autores:

Ao optar pela pesquisa qualitativa, o professor/pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados. Os dados podem tomar a forma de transcrições de entrevistas gravadas com o uso do gravador, anotações de campo em protocolos de observação, diário de campo das intervenções do dia a dia na sala de aula, documentos, fotografias e outras representações gráficas.

O perfil dos entrevistados varia em idade, gênero, classe social, ocupação e grau de escolaridade, sendo que o último aspecto é o que condiciona nossa pesquisa. As entrevistas ocorreram presencialmente, em momentos diversos e de forma separada. Foram questionadas ao todo 7 pessoas e todas foram garantidas de discrição e sigilo para que, desse modo, obtivéssemos resultados mais próximos da realidade. Neste trabalho, iremos referenciar os sujeitos investigados como "entrevistados", sendo eles abreviados como "E" e numerados de 1 a 6 para que ocorra diferenciação.

Quadro 1: Lista de entrevistados.

IDENTIFICAÇÃO	PERFIL DO ENTREVISTADO
E1	Nunca frequentou a escola.
E2	Aluno do Ensino Fundamental I.
E3	Licenciando em Pedagogia do 2º Período.

E4	Professor de Ensino Infantil.
E5	Professor de Ensino Fundamental I.
E6	Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Os autores, 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Impulsionados pela busca das concepções de letramento matemático existentes na nossa sociedade, tornou-se possível fazer uma observação sobre isso partindo das ideias dos nossos entrevistados sobre a matemática, que são condicionadas principalmente pela instrução que o indivíduo possui e que vão modificando-se de acordo com as experiências que o indivíduo adquiri no decorrer de sua vivência e formação.

A princípio questionamos nossos entrevistados a respeito de suas concepções do que é matemática. Analisando as respostas do E1 e E6 podemos observar de forma clara a temática desse estudo e como o letramento matemático e a sua deficiência são evidentes dentre as suas perspectivas. E1, ao ser confrontado com o questionamento, diz entender a matemática apenas como “contas”, reduzindo a mesma apenas aos usos operacionais dentro dos currículos ofertados nas escolas. Já o E6 ao responder o mesmo questionamento diz entender a matemática para além de um componente curricular, relacionando a mesma ainda como um objeto de muita importância para o nosso desenvolvimento, pois ainda, segundo ele, a matemática norteia todas as nossas ações enquanto seres sociais.

O segundo questionamento refere-se aos lugares em que podemos produzir ou perceber a presença da matemática. Partimos, então, para os apontamentos dos pressupostos apontados por E2; segundo ele a matemática está presente nas ações do dia a dia e dentro das nossas escolas, podemos perceber que essa visão também pode ser complementada de acordo a resposta do E3, já que para ele a matemática está presente nas nossas ações corriqueiras, como nas operações básicas, no pagamento das taxas de passagens, nas embalagens que recebemos nos

supermercados contendo os valores nutricionais, peso, densidade e altura dos produtos, etc.

Por fim, o último questionamento foi relacionado às concepções de matemática e os lugares que encontramos a mesma. E4 fomenta a importância de apresentar a matemática deste os estágios de formação das crianças e a importância de desconstruir a ideia de que a matemática é condiciona e produzidas somente pelos que possuem altas habilidades ou alto teor de compreensão. Como aponta E5, a matemática está ligada a todos os momentos da nossa vida, poia somos seres matematizados deste o nosso nascimento e em todos os estágios da nossa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do nosso objetivo inicial de analisar as características da insuficiência do letramento matemático e suas implicações na sociedade, foi possível observar as diversas perspectivas da visão matemática em pessoas de diferentes graus de instruções e com vivências diversas. Essas entrevistas foram de grande valia, pois, tornou possível analisar todo esse processo de construção de sentido e como as visões variam.

O letramento matemático consiste em um processo social. Portanto, para que o indivíduo seja considerado letrado dentro da perspectiva matemática é necessário que ele identifique e entenda o papel da matemática dentro da sociedade. As concepções observadas na perspectiva de letramento matemático nos permitem dizer que esse processo vai muito além dos muros das escolas. O letramento matemático é o processo de entendimento do papel da matemática refletida na humanidade e a capacidade de utilizar o conhecimento desenvolvido para atender as necessidades e demandas gerais da sociedade. No decorrer da pesquisa, notamos que esse processo de construção do letramento é iniciado nos anos iniciais da formação do indivíduo e a formação da consciência matemática vai se aperfeiçoando nos anos seguintes de formação, ou no caso daqueles não tiveram acesso à educação escolar, essa consciência é demasiadamente rasa.

Desse modo, enquanto educadores, temos a missão de desmitificar certos preconceitos com essa disciplina, utilizando metodologias ativas, que despertem o interesse pela matemática e que faça os sujeitos se reconhecerem enquanto sujeitos

que sim, produzem matemática desde o acordar. A partir dessa conscientização, será possível atribuir novos significados para essa ciência que vai muito além de “contas”, e conseqüentemente, acarretará um exercício mais efetivo da cidadania, tendo em vista que a falta do letramento matemático pode privar o indivíduo de reconhecer certos aspectos matemáticos que são por vezes urgentes em sua vida, mas que não são percebidos pela falta dessa habilidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. S. de; FERREIRA, R. dos S; LACERDA, A. G. Letramento matemático: um olhar a partir das competências matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 181-207, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

COSTA, M. J. dos S. O letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém, PA, v. 15, Fluxo Contínuo, p. 96-116, 2020. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/106>. Acesso em: 12 jun. 2022.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: A CRISE DE PARADIGMAS
EDUCACIONAIS**

Taís de S. Galdino Santana³⁸; Ramile F. de Andrade Bezerra³⁹; Ademárcia Lopes de
Oliveira Costa⁴⁰

RESUMO

Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - Ppehl/Mehl da Universidade Federal do Acre – Ufac, como parte das pesquisas realizadas na área da Educação Especial e Fundamentos Epistemológico, tendo como objetivo apresentar uma reflexão sobre a crise nos paradigmas educacionais ocasionada pelo ingresso dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Para esse estudo adotamos como suporte metodológico a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica que busca aportes teóricos em Santos (2001) Morin (2003), Mantoan (2003), Maturana (2002) e outros. A análise de dados se deu por meio de leituras analíticas e interpretativas. Os resultados evidenciam que é incluindo que se tem a possibilidade de preparar a escola para as próximas gerações, as quais terão a oportunidade de usufruir de uma vida plena, com acesso e participação não somente nas instituições escolares, mas em todos os âmbitos sociais. Romper barreiras de preconceitos, e ter a aceitação e o respeito mútuo são um movimento de luta rumo à construção da escola de todos e para todos. É necessário, pois, que se substitua a exclusão pela cooperação, tornando o ambiente escolar um espaço de produção de saberes, de crescimento e também de relações sociais na perspectiva inclusiva. Conclui-se, portanto, a necessidade de romper com os paradigmas ainda existentes no meio educacional que excluem os alunos em suas diferenças e a necessidade de uma reforma do pensamento educacional e das instituições que permanecem fazendo a integração e não realizam de fato a inclusão.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar exige que ocorra uma mudança de padrões no paradigma que ainda domina o meio educacional. É necessário que haja uma nova perspectiva

³⁸ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – tais.santana@sou.ufac.br

³⁹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac) – ramile.bezerra@sou.ufac.br

⁴⁰ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – ademarcia.costa@ufrn.br

para a função abrangente que é a escola, pois como ressalta Mantoan (2003) a escola deve exercer sua função formadora para todos que nela estejam, indistintamente. Nesse sentido, é necessário que ocorra mudanças nas bases do sistema de ensino e conseqüentemente nas escolas.

Conforme Mantoan (2003) a democratização do ensino que possibilitou a entrada dos alunos com deficiência nas escolas não gerou respectivamente as rupturas para aceitação dos novos conhecimentos, o que continuou existindo foi a massificação do ensino, que não gera de fato a inclusão, por não considerar ainda as distintas formas de aprender e a valorização da pluralidade de convivência. As escolas permanecem padronizando a forma de aquisição e classificação de conhecimento, gerando as comparações e competições dentro da estrutura educacional. Muitas vezes o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido de avaliação da aprendizagem acaba não sendo considerado. É fundamental que esses conhecimentos significativos sejam considerados e legitimados como parte da educação ofertada nas escolas.

A escola é um espaço de complexidade e de possibilidades transformadoras que acolhe grande diversidade de identidades com suas singularidades que precisam nesse espaço conviver de maneira saudável, com harmonia, respeito e apoio. Nesse espaço educativo há uma perspectiva de construir aprendizagens, ideias e proposta de inclusão sem distinção, porém muitos desafios são encontrados devido o espaço educacional ainda ser nutrido pela epistemologia do conhecimento moderno, que coloca o saber como um único e totalitário, sem considerar a diversidade de conhecimento e com eles dialogar.

Nesse contexto, buscamos contribuições em Morin (2003) que incita a uma reformulação do pensamento do conhecimento. O autor considera que a escola se torna um espaço propício para essa reforma de pensamento e que isso só será possível quando a escola acolher as diversas culturas, ideias e sentimentos, de modo que compreenda que os educandos precisam ter acesso aos conhecimentos de uma maneira significativa e não apenas se centrar em uma educação com conteúdo engessados e fragmentados, sem dialogar com a realidade dos estudantes, o seu meio diversificado e as distintas formas de aprendizagem. É preciso ressignificar o ensino e valorizar a diversidade gerado no processo de ensino-aprendizagem.

Os paradigmas educacionais muitas vezes atrelados à cultura, à política, ao meio social e à religião que envolvem cada estudante, podem ser quebrados com uma formação que busque ensinar o respeito, aceitação e a cooperação gerados por uma educação reflexiva e crítica. Não adianta apenas ensinar os conteúdos disciplinares desconectados “fragmentados” da realidade, como destaca Morin (2003), é fundamental que a aprendizagem esteja atrelada ao significado da vivência social e humana que os aprendizes estão inseridos, de uma forma que a educação escolar seja a base para uma sociedade que respeita e convive com as diferenças e com a complexidade humana.

A concepção do Morin (2003) nos possibilita pensar em uma educação inclusiva à medida que aborda a diversidade humana e se aproxima do que Mantoan (2003) ressaltava em seus estudos na área da inclusão, em que a escola deve permitir que todos sejam acolhidos em suas diferenças, valorizados em sua diversidade e possam interagir nos mais diferentes espaços sociais.

Para Maturana (2002) as relações sociais se constituem na aceitação mútua, na convivência de respeito e aceitação, as quais são condições indispensáveis para a existência de todos. Para o autor, educar é conviver harmoniosamente sem fazer distinção, é aprender com as diferenças que são respeitadas e consideradas em suas particularidades. Maturana (2002) nos faz refletir sobre um modo de viver com base na cooperação e não na competição, pois a competição provoca a negação do outro impedindo que haja a aceitação mútua. A convivência saudável através da cooperação possibilita uma aprendizagem constante, onde todos aprendem um com o outro e as emoções geradas nessa convivência possibilitam a interação formativa que o ser humano tanto precisa para se constituir como integrante de uma sociedade realmente inclusiva.

Morin (2003) destaca que a humanidade é construída nessa relação de convivência que se integra e que consciente e inconscientemente se constrói. É preciso repensar a forma como as relações humanas são estabelecidas no meio educacional, onde ainda ocorre a segregação e a integração sem, muitas vezes, existir de fato a inclusão.

A educação inclusiva propõe uma formação mais humana, à medida que reconhece, valoriza a diversidade e aceita o outro em sua existência. É fundamental que a educação se constitua como um espaço que respeite e considere a diferença,

no qual aceite a existência do outro, sem diminuir, sem negar e sem competir, valorizando as diferenças e as mais diferentes formas de aprender e de se expressar.

Morin (2003) destaca que é fundamental que haja uma reforma de pensamentos, para que ocorram modificações nas estruturas que perpassam toda a sociedade e que refletem na vida cotidiana causando, em grande parte, malefícios para a própria humanidade. O autor destaca que sem a transformação das estruturas das instituições de ensino, dos pensamentos que as embasam e dos sujeitos que as reproduzem não há reforma de condutas e das práticas educacionais, pois conforme suas palavras “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (Morin, 2003, p. 99). Temos, porém nesse impasse, a necessidade de reformar as instituições e os pensamentos atrelados a ela.

Refletir sobre a educação neste período de crise de paradigmas educacionais provocada pelo ingresso de alunos com necessidades educacionais específicas nas instituições comuns de ensino se torna necessário e exige a formulação de novas bases teóricas e práticas, e nessa concepção que apresentamos o objetivo desse estudo que pretende apresentar uma reflexão sobre a crise nos paradigmas educacionais ocasionada pelo ingresso dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

METODOLOGIA

O texto foi construído com o uso da pesquisa qualitativa, por meio da revisão bibliográfica. Nesse sentido, a revisão bibliográfica possibilita a análise da literatura existente, que baseia o diálogo com novas compreensões e novos conhecimentos, na construção de reflexões e consolidação de conhecimentos, tendo como base autores que fundamentam os estudos e são referências para as pesquisas, nessa perspectiva temos os esclarecimento dessa metodologia abordada por Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, assim abordamos a temática escolhida através deste viés de estudo.

Portanto, abordaremos a crise de paradigma na estrutura educacional e os desafios da inclusão para sua verdadeira efetivação, trazendo abordagens de Souza Santos (2001), Morin (2003), Mantoan (2003), Maturana (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de educação inclusiva difundida mundialmente desde a década de 1990 tem desafiado as escolas a construírem uma proposta que atenda às reais necessidades dos alunos com deficiências e provocado uma crise nos sistemas de ensino. Romper as barreiras do preconceito e discriminação é um dos seus grandes percalços e isso tem exigido uma reformulação na maneira como a educação tem sido pensada e efetivada.

O ingresso de alunos com deficiências nas escolas regulares provocou uma crise de paradigma no sistema educacional, ou seja, uma crise na concepção educacional que até aquele momento era vivenciado. Esse período exigiu a formulação de novas bases teóricas e práticas dentro dos estabelecimentos de ensino.

É considerável que os paradigmas da modernidade foram e estão sendo questionados e que os princípios que norteiam a educação escolar passam por uma nova interpretação. Conforme Santos (2001) é neste contexto de quebra de paradigmas que a diversidade humana deve ser considerada, tendo como pressuposto a valorização dos vários tipos de conhecimento, trazendo assim uma perspectiva pluralista, propondo que sejam retiradas as limitações que os padrões hegemônicos da educação impuseram em sua constituição.

Aprender, nesta perspectiva inclusiva, é considerar as mais diversas formas de se expressar, socializar e de significar o conhecimento, algo que historicamente é desvalorizado. O fato é que a escola consentiu o acesso à educação aos mais diversos grupos sociais, porém não considera ainda a diversidade de novos conhecimentos que passaram a integrá-la, excluindo aqueles que desconhecem o saber que ela valoriza e propaga, conforme destaca Mantoan (2003, p. 13) “a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos”.

Se a pretensão é que a escola seja de fato inclusiva, é urgente a redefinição da maneira como a educação vem sendo pensada e efetivada para que se possa criar espaços humanos de convivência e de constante aprendizagem. O papel da escola precisa ser ressignificado de modo que todos os envolvidos no processo educativo (gestores, coordenadores, professores, pais, comunidade) humanizem-se, isto é, aceitem e respeitem tanto a si como ao outro, na busca de uma escola de fato inclusiva.

Essa proposta de escolas inclusivas de forma efetiva apresenta uma visão pedagógica viável a uma formação mais humana à medida que valoriza a diversidade e rompe com as ações discriminatórias. Ela beneficia o crescimento dos alunos em seus aspectos intelectuais, sociais e afetivos, criando um ambiente propício às relações sociais. A competição é substituída pela cooperação, que se vincula e se integra às diferenças para que as habilidades de todos os alunos possam ser evidenciadas.

É inegável, portanto, que a efetivação da escola inclusiva demanda uma mudança do paradigma educacional, na qual repensar a educação torna-se indispensável, haja vista que o seu papel não se limita apenas a uma formação acadêmica, mas, sobretudo, a uma formação humana. Materializar essa mudança significa comprometer-se com o bem-estar social, com a implementação de sistemas mais justos e igualitários, em que existam o respeito e a aceitação de todos os seus participantes.

É neste contexto de reformulação que se faz necessário uma reflexão sobre o que é educação. Essa concepção aproxima-se da proposta de educação inclusiva preconizada por Mantoan (2005, p. 24), ao afirmar que:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Com esse entendimento, a autora nos faz refletir sobre uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos sejam acolhidos e possam interagir nos mais

diferentes espaços sociais. O aprender nessa perspectiva, não se restringe apenas a aquisição de conteúdos acadêmicos, pois “uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo o custo” (Mantoan, 2003, p. 9). Pensar a escola neste viés é idealizar uma educação mais humana e libertadora, em que se crie nos alunos, uma consciência crítica, de aceitação e respeito aos seus pares. Sem aceitação e respeito ao outro, não tem como haver respeito ao mundo natural.

Morin (2003) destaca que a humanidade só é constituída na sua base de convivência com o outro, no meio social onde a construção da identidade é moldada e a aprendizagem acontece de forma integrada. Estamos interligados e essa complexidade humana perpassa toda a nossa natureza.

Constituir uma escola que tem como fundamento o reconhecimento e a aceitação de todos, em que se possa aprender na convivência e que não são indiferentes às diferenças é de fato construir uma perspectiva de sociedade mais justa. Portanto, o seu objetivo não deve se limitar apenas ao acesso à educação pelos alunos com deficiência, mas, sobretudo ao oferecimento do ensino de qualidade a todos, eliminando assim práticas de discriminação e de competição. Isso só será possível a partir do momento em que as práticas educativas passem a se basear na colaboração e na cooperação do processo educativo com todos os envolvidos, sem fazer distinção.

Em suma, é incluindo que temos a possibilidade de preparar a escola para as próximas gerações, as quais terão a oportunidade de usufruir de uma vida plena, com acesso e participação não somente nas instituições escolares, mas em todos os âmbitos sociais. Romper barreiras de preconceitos, e ter a aceitação e o respeito mútuo são um movimento de luta rumo à construção da escola de todos e para todos. É necessário, pois, que se substitua a exclusão pela cooperação, tornando o ambiente escolar um espaço de produção de saberes, de crescimento e também de relações sociais na perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva inclusiva propõe que alunos com necessidades educacionais específicas não sejam mais segregados da convivência social, mais que haja uma convivência de constante aprendizagem e crescimento para todos os envolvidos, onde o respeito e a aceitação das distintas formas de ser e de aprender sejam considerados, sem distinções.

Essa proposta exigiu a reformulação de novas bases teóricas e práticas dentro dos estabelecimentos de ensino, tendo como pressuposto a valorização dos vários tipos de conhecimento, trazendo assim uma perspectiva pluralista, propondo que sejam retiradas as limitações que os padrões hegemônicos da educação impuseram em sua constituição. Nessa perspectiva há muitas barreiras que ainda precisam ser derrubadas nessa constituição de educação para todos.

Portanto, há a necessidade de romper com os paradigmas existentes no meio educacional que ainda excluem/segregam os alunos em suas diferenças e a necessidade de uma reforma do pensamento educacional e das instituições que ainda fazem a integração e caminham a passos lentos no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. Entrevista concedida a Meire Cavalcante. **Nova Escola**, [S.l.] 01 maio 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO PÚBLICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ronan Borges Cavalcante⁴¹; Ana Ingridy Silva Rodrigues⁴²; Marquemes Oliveira Melo⁴³; Rafael Cauê Leite Fabrício⁴⁴

RESUMO

Dada a condição de caos gerada a nível mundial pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), aos professores e demais profissionais da educação foram impostas barreiras, desafios, novas vivências, resistências e existências múltiplas. Isso, por sua vez, justifica a busca pela compreensão de como se deu esse processo de adaptação e seus desdobramentos. Objetivando investigar a possível influência da gestão escolar nas práticas pedagógicas dos professores de ensino infantil no período pandêmico, o presente estudo ocorreu através de uma discussão teórica bem como por meio de uma pesquisa de campo realizada com os professores e profissionais da educação como subsídio para o embasamento das argumentações. Verificamos após realizadas as discussões e pesquisa de campo, o fato de que sem uma gestão que verdadeiramente tenha acompanhado os professores, estando presente nos processos pedagógicos, dialogando e trazendo à luz opiniões de todos os envolvidos, não se teria efeitos positivos no ensino remoto, que, no limite, evitou maiores atrasos para o processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação elucida, portanto, as valiosas contribuições provenientes de um trabalho em grupo de uma gestão comprometida com a organização e execução do trabalho escolar, como também de professores empenhados com o processo de ensinagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestor escolar. Ensino infantil. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Surpreendidos com a pandemia mundial do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), professores e demais profissionais da educação de todo o mundo foram forçados e desafiados a adaptarem suas práticas pedagógicas para enfrentar essa urgente realidade atípica. Nesse contexto, para além das problemáticas que a pandemia

⁴¹ Graduando em Pedagogia (Ufac) – ronan.cavalcante@sou.ufac.br

⁴² Graduanda em Pedagogia (Ufac) – ana.ingridy@sou.ufac.br

⁴³ Graduando em Pedagogia (Ufac) – marquemes.melo@sou.ufac.br

⁴⁴ Graduando em Pedagogia (Ufac) – rafael.fabricio@sou.ufac.br

trouxe para a humanidade no âmbito da saúde, economia, e outros, no sistema educacional também vivenciamos as salas de aula, outrora nutridas de sonhos e vidas, cederem espaço para as incertezas e o medo. Em nosso país, para contornar a situação, através da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a conversão das aulas presenciais para remotas, para assim tentar minimizar os impactos negativos que o isolamento social, (medida preventiva para a amenização da propagação do vírus) poderia trazer para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os professores da educação infantil tiveram que ressignificar suas práticas pedagógicas ao fazer uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Entretanto, apesar de que, segundo Moran (2000, p. 63), ensinar com novas mídias possa ser configurado como uma revolução onde podemos mudar os “os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e estudantes”, nossos docentes, de forma geral, enfrentaram dificuldades nesse processo no que tange: a falta de uma formação específica para lidar com as chamadas TICs; a apatia por parte dos alunos; a exclusão digital existente no Brasil que impossibilita muitos educandos de terem acessos aos materiais propostos por eles; a indisponibilidade de um ambiente adaptado para lecionar à distância; dentre outros empecilhos.

Em períodos de incertezas e mudanças como o que vivenciamos, ficou notório a importância de se ter uma gestão articulada, competente e, sobretudo, diligente para lidar com situações inadvertidas e remediá-las da maneira mais eficiente possível. Segundo Garay (2011 *apud* Menezes; Oliveira, 2018, p. 4), “gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis”. Podemos ver desse modo o quanto a gestão, independentemente do âmbito referido, é essencial para o enfrentamento de problemáticas bem como a supressão de obstáculos.

Nas escolas de ensino infantil, os gestores escolares também tiveram que lidar com situações inesperadas, tais como as medidas restritivas impostas para diminuir a propagação do vírus, gerando o desafio de mobilizar suas equipes para planejar, colaborar tal como enfrentar os novos desafios impostos pelo ensino remoto, havendo a urgência de, mesmo distantes, apreensivos e até inseguros, sintonizarem sua força para contornar aquele momento inoportuno, porém de necessária superação. Essa postura foi essencial para que houvesse a reinvenção de ações e práticas

pedagógicas que a partir daquele momento, buscavam diminuir os impactos da pandemia e do isolamento social na educação dos alunos.

Segundo Vieira e Falciano (2020, p. 794), “a maior parte das SME (86,5%) deu orientações específicas para as instituições de educação infantil e essa orientação foi, quase unanimemente (94,1%), para que as atividades presenciais fossem suspensas”. Essa paralisação trouxe diversos debates ao cenário educacional já que se configurou como um processo disruptivo na prática pedagógica, no processo de interação presencial entre professores, alunos e comunidade escolar, cedendo espaço para o uso de TICs para a realização das aulas no formato remoto.

A aplicação do Ensino Remoto em nosso país escancarou algumas problemáticas do nosso sistema educacional, tendo em vista a falta de recursos tecnológicos necessários para o acesso às aulas por parte dos alunos, as escolas em sua maioria não apresentam infraestruturas para a oferta de um ensino remoto de qualidade e nem todos os professores possuem habilidades tecnológicas para ministrar as aulas através das plataformas digitais. A adoção desse método de formação tão repentina, desencadeou ainda inúmeras implicações no papel da escola em promover a interação e a afetividade entre as crianças, fator alarmante já que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (Rego, 1999, p. 71).

Tendo esses aspectos em mente, o presente trabalho tem como objetivo investigar a possível influência da gestão escolar nas práticas pedagógicas dos professores de ensino infantil no período pandêmico através de uma discussão teórica em primeiro momento e com o decorrer do trabalho, mostrar os resultados da pesquisa realizada como subsídio para o embasamento do ponto de vista dos autores que aqui escrevem.

METODOLOGIA

Como forma de exemplificar a argumentação apresentada neste trabalho, realizamos uma pesquisa de campo, escolhendo-se a pesquisa qualitativa através de entrevistas, que foram realizadas presencialmente com os profissionais da instituição escolhida para a exemplificação. Com a pesquisa, tornou-se possível a inserção no

ambiente escolar, investigando assim de perto as influências que a Gestão Escolar exerceu sobre as práticas pedagógicas dos professores de ensino infantil no período pandêmico. A escolha de realizar entrevistas veio das ideias de Ribeiro, já que para ele essa é

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (Ribeiro, 2008, p. 141).

A escola que visitamos configura-se como de pequeno porte, localizada na zona urbana de Cruzeiro do Sul (Acre), caracterizando-se como uma instituição pública voltada para a Educação Infantil, ofertando vagas para crianças em tenra idade, atendendo a uma população de classe economicamente baixa. Por se tratar de uma instituição de ensino infantil, a escola investigada categoriza os alunos em “pequenos” (4 e 5 anos) e “bem pequenas” (3 anos).

Para a realização da pesquisa foram realizadas perguntas em consonância com o cargo do profissional entrevistado. Como forma de preservar a instituição de ensino em questão, a mesma será chamada, neste trabalho, de Escola das Flores. A equipe da escola é formada majoritariamente por mulheres e para preservar também as profissionais entrevistadas, as mesmas serão referenciadas nesse trabalho como: P (Professoras, sendo que serão enumeradas como P1, P2 e P3 como forma de diferenciação), G (Gestora) e CP (Coordenadora Pedagógica), já que “não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa” (André, 2013, p. 96).

Todas as entrevistas ocorreram presencialmente nos diversos ambientes escolares da instituição, como salas de aula, pátio e direção, durante o período de um dia. As entrevistadas responderam as questões separadamente e foram garantidas de sua discrição e sigilo, para que assim os resultados fossem os mais sinceros e condizentes com a realidade. Dito isso, no próximo tópico abordaremos os resultados obtidos e discutiremos as possíveis influências que a Gestão Escolar exerceu nas práticas das professoras da instituição pesquisada, com base nos relatos produzidos durante a entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, questionamos as professoras sobre as principais dificuldades encontradas no que diz respeito às suas práticas pedagógicas durante a pandemia. De forma unânime, todas elas trataram sobre questões tecnológicas. P1, afirmou que tiveram que desenvolver a habilidade de gravar e editar vídeos, habilidade que nem ela e nem suas colegas de trabalho possuíam até então. Como forma de sair de sua zona de conforto, P3 relata que aprendeu através da prática a melhor maneira de lidar com aplicativos para conseguir criar as videoaulas, trazendo para a discussão a falta de uma formação específica para esse tipo de trabalho, além de escancarar a informação de que não foi oferecida nenhuma capacitação por parte da Secretaria Municipal de Educação para diminuir esses percalços.

Sobre isso, P2 vai mais adiante afirmando que para além das dificuldades tecnológicas, também enfrentou o sentimento de insegurança. Afirma ainda que ao enviar as videoaulas através do grupo de *WhatsApp* da turma, temia pela sua aceitação, pela forma que os pais das crianças iriam conceber a sua prática pedagógica, a maneira que iriam enxergá-la; alegando preocupação também com sua linguagem, sua falta de domínio sobre edição de vídeo, em suma, medo do julgamento que poderia receber por não dominar algo, que na verdade, não foi ofertado para a mesma em sua formação docente e também na formação continuada.

É pertinente para a nossa discussão, lembrar o papel que a Gestão Escolar desempenha, referindo-se, segundo Libâneo (2001, p. 46),

aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar.

Por isso, perguntamos se a gestão da escola colaborou para a superação dessas dificuldades. As três professoras entrevistadas tiveram seus discursos alinhados, e afirmaram que sim, a gestão da escola as apoiara, participando de perto do planejamento e criação das videoaulas, oferecendo dicas, segurança, apoio pedagógico, emocional e psicológico. Entretanto, sobre a maior dificuldade – edição de vídeo – elas também concordaram em suas respostas, e disseram que não houve

apoio direto da gestão pois entendiam que essa era uma habilidade até então pouco dominada para todas, e que a gestora e a coordenadora pedagógica não poderiam ofertar algo que não possuíam.

Porém, segundo os relatos, a gestão incentivou as professoras a buscarem tutoriais, e assim formou-se uma rede de apoio e de trocas de informações e experiências que se estendeu até mesmo para outras escolas de ensino infantil da rede com o intuito de aprimorar a prática pedagógica dos professores através do compartilhamento de ideias, sugestões, sites e dicas que facilitam esse processo. Destarte, com o desenvolvimento da familiaridade com as ferramentas que utilizavam nas aulas remotas, suas práticas e a autoestima foram melhorando a cada dia, sendo possível diminuir em certos níveis, os impactos causados pela pandemia na aprendizagem das crianças, que em especial no ensino infantil, ainda estão formando suas primeiras noções de mundo, concepções e aprendizagens basilares.

Quando pedimos que as entrevistadas definissem em uma palavra a participação da gestão escolar no que se refere o desempenho das suas práticas pedagógicas no período de pandemia, obtemos as seguintes respostas: P2 e P3 responderam “companheirismo”; P1 resume em “fundamental”, e diz que sem o apoio da gestão as aulas não teriam sido realizadas da maneira que foram e, possivelmente, não haveria tanta evolução nas suas práticas pedagógicas.

Em um segundo momento, também entrevistamos a equipe que compõe a gestão escolar. Perguntamos inicialmente sobre as maiores dificuldades enfrentadas por elas. G afirma que a princípio, o medo provocado pelo Covid-19 paralisou as professoras, formando-se assim uma barreira que necessitou tempo e esforço para ser derrubada. Ela ainda retrata seus dilemas pessoais, e que teve que se manter firme apesar das dificuldades. A CP afirma que a maneira “assustadoramente urgente” que o vírus se propagou trouxe muitos desafios para o planejamento das aulas, e que ela e os demais componentes da equipe gestora tiveram que reagir o mais rápido possível frente a tal situação.

Ao serem questionadas sobre a participação, a gestora e coordenadora pedagógica da escola pesquisada afirmaram terem participado ativamente das práticas pedagógicas dos professores durante o período de pandemia. Dentre as ações da gestão, foram citadas: o fornecimento de recursos necessários a produção das aulas pelos professores, como dicas de programas de produção e edição de aulas

para a educação infantil, sem aprofundamento no que tange o uso prático pois também foram pegadas de surpresa e não nutriam o domínio dessas tecnologias; análise minuciosa dos planejamentos das aulas, o conteúdo das videoaulas que eram produzidas e ainda acompanhamento das postagens; além de oferecerem dicas para melhoria e orientações éticas.

CP aborda o quanto as professoras, não só da escola referida, mas de modo geral foram “verdadeiras guerreiras”, e que apesar de ter oferecido apoio para as mesmas, o trabalho que as docentes exerceram deve ser enaltecido, já que mesmo sem uma formação que atendesse as demandas do momento, trabalharam da maneira mais eficiente possível. Aponta ainda, que em outras instituições que manteve contato, a relação entre gestão e professores não foi tão saudável. G ressalta que se “não confiasse na minha equipe, não trabalharia com ela”, e compara a trajetória das professoras com a criação das videoaulas, entre o choque inicial e aprimoramento, como o “desabrochar de uma flor”.

Em um último momento, pedimos para que classificassem em uma palavra a influência exercida sob as práticas das professoras durante a pandemia. CP disse que exerceu uma função de “irmandade”, garantindo que todas fossem assistidas por sua ajuda e que esteve presente em todo o percurso. G, em consonância, considera sua influência como “participativa”, e afirma que durante todo o período pandêmico primou pela opinião de todos os sujeitos para tomar suas decisões, portanto seu trabalho teria sido colaborativo.

Ansiedade, insegurança, expectativa e medo foram alguns dos sentimentos característicos que foram compartilhados entre todos os cidadãos e em especial, os profissionais da educação. Os gestores escolares tiveram o desafio de remediar os impactos negativos e traçar planos em conjuntura com os docentes para romper a inércia testemunhada e resgatar os alunos ao contexto educacional em tempos de isolamento social, diminuindo a lacuna e acompanhando ainda mais de perto as práticas pedagógicas exercidas. Nesse contexto, mostrou-se ainda mais

fundamental superar a lógica de gestão adotada por algumas administrações públicas, caracterizada por um modelo gerencial em que autonomia se reduz à administração dos recursos financeiros com eficiência e produtividade (Dourado, 2012, p. 40).

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a gestão democratizada mostrou-se essencial para a realização das práticas pedagógicas. Para além dos aspectos puramente administrativos, a Gestão Escolar Democrática teve que atuar na liderança da equipe escolar de forma que garantisse a participação de todos os agentes envolvidos no momento das tomadas de decisões, envolvendo toda a comunidade e assim aproximando as famílias da escola, além de conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho, buscamos investigar de que maneira se deu a influência da gestão escolar sobre as práticas pedagógicas dos professores de ensino infantil durante o período pandêmico. As entrevistas realizadas para responder nosso questionamento foram extremamente enriquecedoras, e partindo desses resultados queremos elencar algumas questões que julgamos relevantes à guisa de conclusão.

Portanto, verificamos o fato de que sem uma gestão que verdadeiramente tenha acompanhado os professores, estando presente nos processos pedagógicos, dialogando e trazendo à luz opiniões de todos os envolvidos; muito do que foi feito pelos docentes não teria o efeito que teve naquele período de ensino remoto, evitando maiores atrasos para o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, com o retorno iminente ao ensino presencial, os desafios são ainda mais intensos. As práticas pedagógicas agora estão voltadas para o contorno da defasagem educacional que a pandemia causou nos alunos. Desse modo, esperamos que os alunos da educação infantil continuem a sua trajetória educacional, que gradualmente os impactos negativos sejam superados, além de que seja garantido que permaneçam estudando em uma escola que esteja sob uma gestão democrática, onde são oferecidas as oportunidades cabíveis para que se desenvolvam em sua totalidade, construam as capacidades cognitivas esperadas para a sua faixa etária, suas primeiras noções de mundo que são necessárias para o exercício da cidadania, da autonomia, da livre expressão, dentre outros compromissos que a escola de ensino infantil possui para a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI.** 27 maio 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf?msckid=885b5989cfad11ec9d219cae65e27d74>. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 53, 18 mar. 2020, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DOURADO, L. F. **Gestão em educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2012. Disponível em: http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_gestaodaeducacaoescolar.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MENEZES, I. V.; OLIVEIRA, I. C. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n. 169, p. 876-900 jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&msckid=81c48448cfa811eca4bd8796835e6317>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA. Acesso em: 13 abr. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/369022789/A-Perspectiva-Da-Entrevista-Na-Investigacao-Qualitativa?msckid=bce18ca4cfa611ec96a1be3da8b91b01>. Acesso em: 9 maio 2022.

V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUÁ

III SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

30 ANOS DE PEDAGOGIA: CELEBRAÇÃO E [R]EXISTÊNCIA FRENTE À NOVA CONDIÇÃO HUMANA EM TEMPOS PANDÊMICOS

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *In: Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 788–805, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS A PARTIR DE SUA REALIDADE

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁴⁵; Jussara Oliveira de Souza⁴⁶; Maria José de Souza da Cunha⁴⁷; Maria Eva Bandeira da Silva⁴⁸; Maria de Fatima Rosas Macedo⁴⁹; Vanderlandia Maia da Silva⁵⁰; Vanderlania Torres Lima⁵¹; Sebastião Alves de Oliveira⁵²

RESUMO

Discute-se neste texto a importância do trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de jovens e adultos a partir do cotidiano e do vivido por estes em seu contexto social. A experiência relatada é oriunda do Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia/Ufac/Parfor em Marechal Thaumaturgo/AC, desenvolvido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse componente curricular é fundamental no processo de formação de professores por proporcionar aos acadêmicos experiências teórico-metodológicas em contextos diversos. Tivemos a oportunidade de trocar experiências através de atividades individuais e compartilhadas com leitura dos textos, articulando os conhecimentos através de observação, participação, planejamento e regência no formato de aulas simuladas em coparticipação, buscando enxergar primeiro o mundo ao nosso redor para depois, fazer dele um ambiente alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização. Paulo Freire. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

Entendemos que o aluno é para o professor alguém que pensa, que tem o que dizer e é capaz de aprender. A sala de aula se configura, então, como lugar de voz, de produção, podemos dizer, de coprodução, espaço de construção compartilhada de conhecimento. A sala de aula é um lugar de encontro entre professor e aluno. Nela

⁴⁵ Doutora em Educação (UFRN). Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyczs@gmail.com

⁴⁶ Doutoranda em Educação (UFSC). Professora da Ufac, Campus Floresta – jussara.souza@ufac.br

⁴⁷ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁴⁸ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁴⁹ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁵⁰ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁵¹ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁵² Professor da Educação Básica. Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

deve haver vínculo de amizade, afetividade, amorosidade, cooperação e confiança, para, então, se consolidar o processo de ensinar e de aprender.

No período de 14 a 30 de julho de 2022 foram desenvolvidas as atividades do Estágio Supervisionado III junto aos estudantes do curso de Pedagogia/Ufac/Parfor no município de Marechal Thaumaturgo/AC. Em função da viabilidade das atividades desse componente curricular, a turma foi dividida em grupos e orientada pelas professoras Doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima e a professora Mestre Jussara Oliveira de Souza. Foram 135 horas-aula de intenso trabalho, mobilizado, inicialmente pelas orientações sobre as fichas, sobre a construção do relatório (roteiro), apresentação do cronograma de atividade do estágio e formação dos grupos de trabalhos. Posteriormente, deu-se a busca de alunos na comunidade, para formar as turmas de trabalho, com, no mínimo 5 alunos no nível de aprendizagem da EJA I – alfabetização.

O diálogo entre professores e alunos se deu, primeiro, em torno da impossibilidade de formar turmas porque foram poucas as pessoas que concordaram em participar dessa aula, posto que o município não oferecia esse nível escolaridade no momento, e as pessoas não aceitaram vir, também por motivo da pandemia da Covid-19, dado o aumento dos casos positivos na região nesse período. Vale a ressalva de que, pela ausência de turmas de EJA na cidade, o estágio foi desenvolvido no formato de aulas simuladas em coparticipação.

Durante esse processo pudemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos deixa muito a desejar no município. Mas não deixou de ser uma experiência para os acadêmicos com a possibilidade de trabalharmos com uma didática diferenciada, de ir para além da sala de aula, com ideias enriquecedoras. As professoras sugeriram que cada grupo fosse para um lugar diferente para a realização das regências, de modo a trabalhar com temas oriundos do cotidiano das pessoas das comunidades ribeirinhas e/ou da zona urbana da cidade de Marechal Thaumaturgo. Assim, construímos o texto “A importância de trabalhar a alfabetização de adultos a partir de sua realidade”, com múltiplas vozes que se conectam na tessitura da experiência do grupo destinado a trabalhar a regência do estágio não na escola (espaços formais de ensino), mas na praia, onde fica um espaço de evento (*Iorenka*) pertencente aos índios Ashaninka.

Muitos índios de outras etnias utilizam a praia como um abrigo temporário quando vêm à cidade. É uma praia também usada pelos moradores não indígenas. Ali, no contato com a natureza, se pode apreciar as águas do rio Juruá que seguem seu curso, mas também o despejo das águas do rio Amônia que bravamente se encontra com as águas do Juruá, bem em frente a parte urbana de MTH. O conteúdo daquela realidade a ser estudado são temas atinentes à realidade, como a piracema do mandim e a pescaria da curimatã e outros.

METODOLOGIA

A metodologia seguiu os protocolos institucionais do cumprimento desse componente curricular – Estágio Supervisionado, qual seja: orientação, planejamento, regência, produção de relatório, socialização.

Destaca-se o diferencial da metodologia, pois esta seguiu os princípios dialógicos como método de ensino pensado por Paulo Freire. E a partir dessa matriz aconteceram as aulas. Na atividade de orientação tivemos que redirecionar o formato do estágio, pois na cidade não tinham turmas formadas na modalidade EJA – 1º segmento. Assim, no segundo dia do encontro os estudantes foram em busca de alunos nessa condição de aprendizagem para formar turmas. Foi uma busca sem sucesso, pois, embora sabendo da existência de pessoas nessa condição, eles não se dispuseram a formar turma para esta finalidade. A classe então foi dividida em grupos que exerceram a docência em outros espaços que não necessariamente a sala de aula.

SOBRE A EXPERIÊNCIA

A chegada das professoras em Marechal Thaumaturgo, interior do Acre, para acompanhar o Estágio Supervisionado III foi marcada com a vivência cultural desse povo, com a intimidade com que se relacionam com a natureza e dela tiram o sustento familiar. Sobrevoar o Rio Juruá nos pequenos aviões é um sentimento de medo, mas, ao mesmo tempo, de apreciar a floresta amazônica. É um misto de sentimentos proporcionado pelos 45 minutos de voo do aeroporto de Cruzeiro do Sul até a pista de Marechal Thaumaturgo.

São verdes matas que do alto se avista até se perder no horizonte. Árvores estas que se separam – margem esquerda e margem direita, pelo enroscar do rio Juruá, o rio que nasce no Peru e que desliza sorrateiramente, banhando cidades e mais cidades até desaguar no rio Amazonas.

Desde o cenário do embarque até o pouso, se vive e respira a Amazônia com todos os seus encantos, medos e cuidados. E assim, seguiu-se a bela visão que o hotel Lucena nos brindou vista na Imagem 1 – Piracema do mandim.

Imagem 1 – Piracema do mandim.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Primeiro o espanto e a curiosidade por avistar o rio tão cheio de canoas. O que acontecera? Teria algo novo? E de repente frente ao nosso espanto a recepcionista do hotel disse que os mandins estavam subindo o rio – era a piracema do mandim que acontece todos os anos no verão e que as pessoas já estavam nesse movimento que reunia, não apenas os pescadores tradicionais, mas pessoas diversas: homens, mulheres e crianças se juntam para, em parcerias, armar as redes de pesca, puxar essa rede para a praia e despescar.

Para os moradores, alunos ou não, esse movimento se configura como uma tradição onde pescam peixes, no caso o mandim, em abundância. Ali mesmo na praia assam e comem para comemorar a fartura. Levam para casa e os armazenam para se alimentarem durante o ano. Mandam para seus familiares que estão fora da cidade. Enfim, a piracema é muito conhecida e festejada com o trabalho da pesca por muitos daqueles moradores. Como se trata de um evento cultural, o movimento parecia tão natural que chegava a ser imperceptível aos professores. E foi assim que a piracema do mandim virou tema e conteúdo de aula. Dessa aula que os acadêmicos precisavam

executar na regência do Estágio Supervisionado III na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O grupo formado por Sebastião Alves, Maria José Cunha, Eva, Vanderlania, e Maria de Fátima Rosas ficou incumbido de trabalhar a regência no espaço **praia**, pois, considerando a realidade local, tanto da inexistência de turma nessa modalidade de ensino, quanto do espaço da escola disponibilizada para que os acadêmicos do PARFOR estudassem (era uma escola de educação infantil), o grupo, juntamente com as professoras, decidiu que as aulas do estágio iriam acontecer em espaços alternativos, visualizados pela cidade, como a comunidade, a praia, a praça e o espaço do SINTEAC⁵³.

Sebastião Alves e Maria José Cunha trabalharam com o conteúdo sobre a piracema do mandim. E o objetivo da aula era identificar a piracema do mandim, no município de Marechal Thaumaturgo-AC, como um meio de sobrevivência das pessoas da comunidade, tanto para o consumo familiar quanto para vendas nos mercados. Amparam-se em Freire (1979, p. 68) que destaca o diálogo como “uma relação horizontal de A com B”. Assim, professores sabem conteúdos escolares e alunos sabem conhecimentos da cultura a serem compartilhados, socializados, aprendidos. Freire ainda destaca que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (Freire, 1979, p. 69). Nesse processo o educando sairia de uma compreensão mágica do mundo, evoluindo para a compreensão crítica da realidade em que se articulam os conhecimentos:

[...] da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura com o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura com o resultado do seu trabalho, de seu esforço criador e recriador [...] seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1979, p. 70).

A proposta era dar visibilidade ao saber local provocado pelos questionamentos dos professores estagiários, dinamizando o fazer docente, chamando a atenção para os saberes do cotidiano. Sobretudo os saberes sobre a piracema do mandim, como por exemplo: “Em que época acontece a piracema do mandim?”, “Quem já foi pescar o mandim em época de piracema?”, “A pescaria do mandim em época de piracema,

⁵³ Sede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no município de Marechal Thaumaturgo-AC.

com o rio seco, é igual às pescarias em outras épocas do ano?”, “Como sabemos que se trata de uma piracema?”, “Quais os tipos de materiais de pesca que mais se usam? Manga, tarrafa, arrastão?”, “Quais os tipos de mandins que passaram nesta piracema?”, “Quem participou este ano da pescaria?”. Feita a conversa informal e o levantamento dos conhecimentos prévios, o grupo discutiu sobre o consumo do peixe, o armazenamento, a venda, a forma de preparo para alimentação.

O trabalho docente, então, se desencadeia na dinâmica do estudo que se amplia do diálogo inicial para a sistematização do conteúdo a ser estudado. Vale a ressalva que o grupo estava apreensivo para trabalhar um conteúdo extraído da realidade local, posto que não havia em livros e outros meios de comunicação, que versasse sobre a temática em tela – piracema do mandim, embora todos estivessem vivenciando aquela realidade. A orientação, então, seguiu no sentido que os membros do grupo criassem um texto relatando esse movimento do cotidiano. Assim, o Sebastiao foi desafiado e escreveu o texto que seria a base para desencadear o fazer didático e pedagógico de uma aula para alunos adultos em processo de alfabetização.

PIRACEMA DO MANDIM

A piracema do mandim em Marechal Thaumaturgo acontece de ano em ano, atendendo à população com a fartura do peixe. É com muita alegria que as famílias Thaumaturguenses se organizam e vão ao encontro da piracema, que as vezes, vem próximo ao município de Porto Walter. Os pescadores, por necessidade, acabam tendo que fazer um deslocamento a fim de pegar muitos mandins, tanto para seu consumo como para venda no mercado, ajudando no seu meio de sobrevivência.

Muitas pessoas durante a piracema quase não saem do rio, buscando pegar o máximo de mandim possível, muitas delas para que possam vender uma maior quantidade de mandim para ajudar na sua renda familiar. Já outras pessoas armazenam em *freezer* por muito tempo para vender em outra época.

Mas ainda tem aqueles que acabam pegando além do seu consumo e venda, causando prejuízo, deixando estragar o peixe; isso causa mau cheiro, chamando atenção dos insetos e poluindo o meio ambiente.

Portanto, a piracema do mandim é muito importante para o consumo e a economia dos Thaumaturguenses. Os materiais utilizados pelos ribeirinhos para realização da pesca são: canoa, caixa de isopor, gelo, tarrafa, ré cuca. (Oliveira, 2022).

Seguindo a atividade de desenvolvimento da aula, trabalharam a leitura do texto com destaque para o “tema gerador” – no caso, a palavra-chave que deu origem às “ficha da descoberta” (Freire, 1979, p. 77), foi PIRACEMA. Trabalharam a família

silábica da palavra PIRACEMA, onde os alunos interagiram bastante no decorrer das regências. E apresentaram alguns dos utensílios utilizados na pescaria do mandim. Foram feitas atividades de formação de novas palavras, de formação de frases, e apresentação da variedade de mandins existentes, através de imagens. Não houve necessidade de degustação, pois toda essa gente estava comendo mandim assado, frito ou cozido, dada a grande quantidade de peixe pescado naquele período. Freire destaca que o ensino significativo implica em:

substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas com o clima de transição. Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito. COMO FAZÊ-LO? As respostas parecem estar: a) Num método ativo, dialógico, crítico e criticista. b) Na modificação do conteúdo programático da educação. c) No uso de técnicas, como a de redução e a da decodificação (Freire, 1979, p. 68).

Seguindo esse raciocínio posto em prática nas experiências de Paulo Freire tanto no Brasil quanto no exterior, o grupo **praia** chegou à conclusão de que o tema geral do trabalho de aula seria **pescaria**. As outras duplas trabalharam, uma sobre a pescaria de curimatã, e a outra sobre o jundiá, que são também peixes bastante consumidos na região. Seguiu-se os protocolos do planejamento das aulas, qual seja: conversa informal, levantamento dos conhecimentos prévios, debates sobre pescaria, utensílios de pesca mais utilizados, período em que essa diversidade de peixe aparece, consumo e renda. Na sequência, o estudo de decomposição da palavra-chave, formação de novas palavras e realização de exercícios.

Consideramos importante vivenciar experiências de aula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois é através desses estágios que vamos aprimorando os conhecimentos e as práticas docentes, podendo aprender cada vez mais como trabalhar um planejamento, e como trabalhar com a educação de jovens e adultos. Considera-se de igual importância compreender que os “processos de aprendizagem e de trabalho só acontecem quando os sujeitos envolvidos estão dispostos a dialogar e se enamorar uns com os outros e com os objetos de conhecimento” (Moll, 2011, p. 107).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa nos impulsiona a novas aprendizagens e, enquanto pedagogas e futuros pedagogos(a), o Estágio Supervisionado III trouxe novos conhecimentos e grandes aprendizados que levaremos para as nossas práticas pedagógicas. Podemos compreender o estágio como um momento de inovação, criatividade, conhecimento e novos aprendizados, utilizando de novas metodologias para além da sala de aula. Levando-nos a refletir sobre nossas práticas docente e o sentido de trabalhar a partir da realidade dos educandos.

Trabalhar a realidade do educando significa trabalhar a partir de suas vivências cotidianas, sua cultura. Trabalhar com a realidade foi uma experiência diferente de trabalhar em sala de aula, porque pudemos ter um contato físico com os objetos, as plantas, os animais; de ficar mais perto da natureza, conhecendo melhor a realidade em que vivemos.

Foi uma experiência significativa, pois tivemos a oportunidade de conhecer a forma de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Superamos as dificuldades encontradas através das orientações das professoras. Portanto, a disciplina de Estágio Supervisionado III trouxe novos conhecimentos e grandes aprendizados, sobretudo porque o diálogo como método de ensino, foi a matriz dessa prática pois, como destaca Freire (1979, p. 72), o processo de alfabetização é um ato criador. Sendo, portanto, “[...] mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever [...]”.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- MOLL, J. *et al.* **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, S. A. de. **Piracema do mandim**. Marechal Thaumaturgo-AC, 2022.

REINVENTANDO PRÁTICAS E NOVOS TEMAS DE ESTUDO A PARTIR DA LEITURA DE PAULO FREIRE

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁵⁴; Jussara Oliveira de Souza⁵⁵; Maria Barros de Andrade⁵⁶; Maricelio Barreto Firmino⁵⁷; Suiane da Conceição Silva⁵⁸; Xaiane Souza da Silva⁵⁹

RESUMO

Paulo Freire inspira educadores desde suas primeiras experiências educativas com jovens e adultos em meados do século XX. A forma metodológica de fazer falar as vozes silenciadas se materializa no diálogo a partir da diversidade e da existência dos trabalhadores e trabalhadoras cujo direito à educação foi negado historicamente. Nesse sentido, o texto “Reinventando práticas e novos temas de estudo a partir da leitura de Paulo Freire” tem por objetivo refletir sobre as experiências vividas nas aulas de Estágio Supervisionado III, na modalidade de EJA, em julho de 2022, em Marechal Thaumaturgo/AC, por alunos do curso de Pedagogia/Ufac no Parfor. A reinvenção e os temas da aula foram extraídos do contexto social articulados às atividades laborais da agricultura familiar: mandioca e feijão. Novas escutas e novos olhares são construídos coletivamente para tornar atraentes conteúdos de ensino no processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando a realidade. Destaca-se que a produção e a diversidade de feijão cultivado por moradores locais desencadeiam uma atividade cultural e econômica anual denominada “Festival do feijão”. Do olhar laboral se pode ver as letras, as palavras, formar frases, construir textos redesenhando o real e o vivido.

Palavras-chave: Paulo Freire. Diálogo. Contexto social. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência se consolida a partir da vivência construída coletivamente para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado III (135h/a), do curso de Pedagogia/Ufac no programa Parfor em Marechal Thaumaturgo/AC. Este

⁵⁴ Doutora em Educação. Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyzcs@gmail.com

⁵⁵ Doutoranda em Educação (UFSC). Professora da Ufac, Campus Floresta – jussara.souza@ufac.br

⁵⁶ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁵⁷ Professor da Educação Básica. Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁵⁸ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

⁵⁹ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/ Parfor MTH/AC.

componente curricular foi orientado pela professora doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima e a professora mestre Jussara Oliveira de Souza.

Observa-se na ementa do Estágio Supervisionado III, escrita no PPC (Ufac, 2019, p. 86) que este componente curricular se destina ao:

Desenvolvimento de atividades de docência individual e/ou compartilhada, em salas de aulas comuns e/ou salas de recursos multifuncionais, articulando os conhecimentos teóricos metodológicos (observação, participação, intervenção, planejamento, avaliação, organização de situações de ensino e aprendizagem, organização e produção de material didático) em escolas que oferecem modalidades e programas de alfabetização de jovens e adultos; reflexão e análise pertinentes ao contexto de atuação do estágio supervisionado, com produção escrita (relatório, diário, relato de experiência).

Seguindo esse olhar institucional e sensível à realidade local é que as atividades do campo do Estágio ocorreram. Inicialmente as reflexões foram sobre as condições objetivas da realidade local dada a inexistência de turmas em andamento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim, as experiências de Paulo Freire poderiam ser também exercitadas no interior do Acre.

Os diálogos foram sendo tecidos primeiro para encontrar alunos, o que não foi possível. Depois, por um local onde pudéssemos exercer a regência. Definimos que seria embaixo das árvores, na praça de onde se avista o rio Juruá e sua dinamicidade com as canoas que sobem, descem e atravessam o rio. De onde se avista o fim das curvas sinuosas do rio que se enrosca na mata. E segue o fluxo. Na sequência, por um conteúdo a ser ensinado; como trabalhar a partir da realidade, com qual texto?

Num mergulho sensível de ideias, fomos nos refazendo no tempo, sempre de mãos dadas, ouvindo e construindo juntos no ritmo de vozes encadeadas para desabrochar dinâmicas de aula por entre sons e paisagens à beira do barranco. Afinal, o estágio é um campo vasto de possibilidades de pôr em prática as construções teóricas estudadas na licenciatura. Assim seguiu o barco: remada após remada se deu a arte de olhar e fazer diferente, embarcando ideias, a arte de criar, representar, escrever, demonstrar; dialogar sobre a produção, a economia, a cultura, a diversão, a culinária. Definido o tema – agricultura familiar e do conteúdo – (mandioca e feijão), deu-se o planejamento orientado, a confecção de material.

METODOLOGIA

A aula foi pautada na realidade local, descobrindo que é na arte de ensinar que se faz o processo de criar e recriar o real e o vivido, ressignificando a própria existência frente aos desafios e aos compromissos de educandos e educadores. Como destaca Freire (2011, p. 110), “ensinar exige saber escutar” e, “respeito aos saberes dos educandos” (op. cit., p. 31).

Seguiram-se os protocolos institucionais que regem o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, qual seja: orientação, planejamento, observação, regência coparticipada, relatório reflexivo, socialização. O Estágio em tela ocorreu no período de 14 a 30 de julho de 2022 e, no decorrer das aulas, houve trocas de experiências, novos aprendizados, interação entre os pares envolvidos – corpo docente e discente.

REGISTRANDO A EXPERIÊNCIA DA AULA NA PRAÇA

A regência das aulas ocorreu no formato de simulação de aula coparticipada. Isso se deu em função da inexistência de turma de EJA – 1º segmento na cidade. Feitas as orientações iniciais de praxe com as duas turmas de Pedagogia/Ufac/Parfor em MTH, os estudantes fizeram uma busca pela cidade a procura de jovens e adultos não alfabetizados que pudessem compor uma turma de pelo menos cinco alunos para que os acadêmicos cumprissem esse componente curricular correspondente ao 7º período do curso.

Não foi uma busca em vão, porque ficamos sabendo da existência de muitos adultos analfabetos. Porém, não tinham disponibilidade para formar essas turmas. As alegações giraram em torno de questionar, por exemplo, quanto iriam ganhar, quantas horas teriam que ficar na escola, se teria óculos. Outros disseram que “papagaio velho não aprende a falar”. Outros estavam receosos com a disseminação do coronavírus, pois estavam sendo registrados muitos casos de Covid-19 naquele período, inclusive dois professores dos quatro que estavam na cidade para coordenar o estágio testaram positivo. De forma sábia e prudente, esse grupo populacional teve um olhar sensível às questões de saúde, e nos puseram diante de outro movimento de descobertas na arte de conhecer melhor o contexto pandêmico, e se apoiar em autores como Paulo Freire para utilizar outras ferramentas e procedimentos que viessem a inteirar as

necessidades formativas nesse tempo tão difícil que assolou a humanidade com a crise sanitária desde 2020, provocada pela Covid-19.

Diríamos que em caráter emergencial os procedimentos metodológicos do Estágio Supervisionado III foram redirecionados, e assim a turma foi dividida em cinco grupos, a saber: 1) Praça; 2) Praia; 3) Comunidade; 4) Sala de sala; 5) Ciclo de diálogo – Pedagogia/Ufac, 30 anos: encontro com egressos. Observa-se que o grupo 5 realizou a atividade no espaço do Sinteac⁶⁰. As professoras chegaram à conclusão que iríamos trabalhar com aulas simuladas e a observação se daria a partir das aulas uns dos outros.

Este relato se refere às experiências vividas no grupo Praça orientado pelas condições de autonomia da qual desfrutaram professores e alunos em busca de saídas alternativas para a realização das atividades didáticas e práticas do fazer docente. A Imagem 1 – Grupo praça, traz uma demarcação espacial do lugar, ao tempo que exibem o cartaz com os textos que foram usados como base para explorar o conteúdo das aulas.

Imagem 1 – Grupo praça.



Fonte: Acervo da pesquisa.

No período de 18 a 21 de julho de 2022, os grupos se reuniram para fazer o planejamento, procedendo a escolha do tema e conteúdo a serem trabalhados, e também confeccionando os materiais para a regência. Durante esses dias foram realizadas as orientações para a organização do plano de aula a ser executado na apresentação do grupo durante as regências. Percebemos no planejamento que a

⁶⁰ Sindicato dos trabalhadores em Educação. Sede dos associados na cidade de Marechal Thaumaturgo-AC.

forma de tratarmos uma criança e um adulto é diferenciada. A diferença começa na forma de conversarmos, porque o adulto já tem uma visão de mundo, já tem experiências vividas, e é a partir dessas experiências que trabalhamos a alfabetização. E a criança ainda não possui essa visão de mundo, isso nos fez refletir sobre a importância da alfabetização nesta modalidade de ensino, a EJA.

Na perspectiva freiriana, o educador da EJA precisa desenvolver uma educação que viabilize ao educando a capacidade de refletir, levando a desenvolver suas potencialidades críticas sociais para enxergar o lugar que ocupa na sociedade e assim possa assumir e contribuir com as suas decisões cidadãs. Freire defende uma sociedade baseada no diálogo, na construção de uma responsabilidade ética, social e política em que “ensinar exige respeito ao saber dos educandos”, e continua:

por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também [...] discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...] (Freire, 2011, p. 31).

Essa conexão impulsiona os processos de aprendizagens a serem empreendidos na dinâmica escolar. Seguindo o planejamento reestruturado de acordo com a realidade, no período de 22 a 27 de julho de 2022, foram realizadas as regências coparticipadas, nos seus respectivos grupos, e nos seus devidos ambientes: praça, comunidade, sala de aula, praia, SINTEAC.

O primeiro grupo a executar o planejamento de aula foi formado pelos acadêmicos: Suiane da Conceição Silva, Xaiane Souza da Silva; Maria Barros de Andrade e Maricelio Barreto Firmino denominado Grupo Praça. Isso porque a aula aconteceu na praça da cidade, sob os olhares curiosos daqueles que por ali passaram. O tema central da aula foi “agricultura”. Decorrente desse tema, a primeira dupla trabalhou o conteúdo **mandioca**, com o objetivo de compreender a mandioca enquanto um alimento natural de consumo familiar, fonte de renda e também matéria-prima para várias comidas típicas. A segunda dupla trabalhou o conteúdo **feijão** e o objetivo foi compreender o feijão enquanto um alimento natural cultivado em Marechal Thaumaturgo-AC, de consumo familiar, mas também como fonte de renda.

Não foi uma tarefa fácil, f. Fundamentalmente porque havia uma resistência ao fazer docente em espaços que não fossem a sala de aula. Também houve dificuldade

em buscar material/conteúdos que não estavam nos livros didáticos. Porém, o grupo enfrentou os desafios e saiu em busca de parcerias para orquestrar uma aula ao ar livre, nas sombras das árvores, sentados em círculos na grama cuja visão foi aguçada e embelezada pelo verde dos açaizeiros, discutindo temas da realidade local.

A dupla estreante formada por Xaiane e Suiane provocaram o grupo com questões do tipo: “Como é feito o plantio da mandioca?”, “Em qual época do ano acontece o plantio e a colheita da mandioca em sua comunidade?”, “Quais os tipos de mandioca que existem nas comunidades locais?”, “Todas são plantadas da mesma forma e no mesmo período?”, “Vocês a utilizam somente para consumo e alimento da família ou também para vendem seus derivados e os tem como fonte de renda?”, “Quais os tipos de alimentos derivados da mandioca?”, “Quais os produtos derivados da mandioca que são mais comercializados?”, “Como acontece o processamento da farinha até sua comercialização?”. Decorrentes desses pontos iniciais, os debates no círculo de diálogo foram se formando. Isso porque se tratava de um conteúdo conhecido, do dia a dia, da labuta daquela gente. Feita, então, essa corrente dialógica, o grupo apresentou o texto “Mandioca”, escrito por um morador da região para, então, começar a sistematização do processo de alfabetização a partir de conteúdo extraído da realidade do educando.

MANDIOCA

A mandioca é um produto,
Típico da região,
Pois não falta na mesa.
Temos grande produção,
Produzida e consumida,
Aqui por nosso povão.

Temos nossa farinha,
A melhor da região.
A mandioca é o produto,
Principal desse povão.
Da mandioca se faz alimento,
Para a população.
(Melo, 2022)

Apresentado o texto, o grupo extraiu dele a palavra-chave MANDIOCA para seguir a proposição freiriana de escrita da palavra, a separação das sílabas, o estudo da família silábica e a criação de novas palavras com a “ficha de descoberta”. Brandão (1991) especifica claramente esse processo no livro “O que é o método Paulo Freire”,

a partir da palavra FAVELA, contexto no qual Freire trabalhou suas primeiras experiências.

É claro que o exemplo nos serve para compreender que, em cada contexto geográfico, a realidade histórica, social, cultural e econômica é diferente, embora vivendo no mesmo país. Nesse sentido, o conteúdo da realidade de Marechal Thaumaturgo nos impulsiona a trabalhar com o tema central da agricultura familiar. Percebemos também como é importante trabalhar utilizando o material concreto do conteúdo em estudo, facilita tanto o trabalho do professor ao aplicar a aula quanto do aluno no entendimento do conteúdo em estudo. Vivenciar a experiência do Estágio na EJA foi fundamental para nossa prática docente. O lugar do estágio do nosso grupo foi desafiador para nós, pois não havíamos pensado a praça como um lugar onde se pudesse estudar. São aprendizados que levaremos não só para as práticas docentes, mas também para a vida. O mais importante foi quebrar esse paradigma de que só se aprende entre quatro paredes; vimos que o lugar do aprendizado é fundamental para a alfabetização.

A aula na praça abriu novas portas e olhares para uma visão de alfabetização, principalmente tratando-se da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além disso, aprendemos a diferenciar a forma de tratarmos uma criança para um adulto na forma de comunicação com eles. Os procedimentos por nós adotados foram realmente pensados para esse grupo populacional adulto. Podemos dizer que foi bastante proveitoso e gratificante ter tido a oportunidade de vivenciarmos essa experiência única na EJA, é justamente isso que o estágio nos proporciona, um compartilhamento de experiências a partir da realidade.

No desenvolvimento da regência da dupla Maricelio e Maria Barros, o objetivo da aula foi compreender o processo de produção e consumo do feijão. Este, este alimento é cultivado em Marechal Thaumaturgo/AC, de consumo familiar é também fonte de renda e produção cultural como o tradicional “Festival do feijão”, que acontece anualmente na cidade. Ou seja, percebe-se acréscimos ao debate em torno de um produto tido, inicialmente, apenas como alimento, mas que ganha novas tonalidades quando se amplia o olhar sobre suas potencialidades. A dupla iniciou a aula de maneira interessante, motivando os alunos a participarem das atividades, trazendo materiais concretos, como os diversos tipos de feijão cultivados na região e alguns dos alimentos derivados do feijão. Na sondagem dos conhecimentos prévios, o

diálogo foi surgindo a partir das provocações: “Quais os tipos de feijão cultivados na região?”, “Quais as épocas de plantio e colheita?”, “Quais as variedades?”, “Quais os lugares mais apropriado para plantar cada tipo de feijão?”, “Quais os processos pelos quais passa o feijão até chegar na mesa?”, “Os diferentes tipos de feijão têm o mesmo sabor?”, “Quem aqui planta feijão?”, “Quem já veio para o Festival do feijão?”, “Quem já vendeu comida derivada do feijão no festival?”.

Na imagem 2, se percebe algumas das diferenciações do tipo de feijão que possibilitou mais informações sobre o lugar onde se planta cada uma dessas variações (roçado e/ou praia), em MTH.

Imagem 2 – Exposição de variedades de feijão.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse processo permanente de aprendizagens múltiplas entre os pares aprendemos muito, tanto sobre a cultura, quanto os saberes escolares. Em se tratando de aula, após os diálogos feitos, ao mesmo tempo que se podia manusear e ler sobre as diversas amostras de feijão, o grupo apresentou o texto:

COMIDA

Falar de comida
Temos que ter dedicação
Pois comer bem
É comer em variação
A comida para ser balanceada
Tem que ter na mesa o feijão.

Comida é coisa boa
Por isso gosto de comer
Temos que ter empenho
Na hora de fazer
Falar de comida

Requer muito prazer.
(Silva, 2022)

Os processos metodológicos seguiram a dinâmica da aula anterior, ou seja, a partir da palavra-chave COMIDA, o conteúdo alfabetizador foi dividido em sílabas, estudo da família silábica e formação de novas palavras, conforme se observa na imagem 3.

Imagem 3 – Desenvolvimento da aula.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Foi um movimento de reinvenção da docência provocado pelas professoras orientadoras, leitoras de Paulo Freire, que fez o grupo enxergar na realidade e na cultura local o conteúdo a ser trabalhado no processo de alfabetização, que Freire denomina de “tema gerador”. Assim se compreende que do olhar laboral se pode enxergar as letras, construir palavras, entender melhor o mundo e o processo de construção histórica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o Estágio Supervisionado III, realizado na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, com o sentimento de ter oportunizado a inclusão escolar de um público que, por motivos diversos, não teve a oportunidade de se alfabetizar durante a infância ou adolescência.

A experiência serviu para ampliar assim, o leque de possibilidades de ensinar e aprender, de metodologias diferenciadas frente às peculiaridades de homens e mulheres que buscam a leitura e a escrita depois de adultos.

As experiências vivenciadas com os colegas ficarão marcadas em nossas vidas, que serão levadas para as nossas práticas em sala de aula vida à fora. Durante o Estágio Supervisionado III, pudemos aprender bastante, e também pudemos aplicar o que havíamos aprendido. Aprendemos a nos relacionarmos com os alunos que pertencem a essa modalidade de ensino da EJA, inclusive compreendendo melhor o significado de trabalhar a realidade do aluno e as contribuições de Paulo Freire nesse processo de educação em que o cotidiano se reveste de conteúdo a ser ensinado e aprendido no processo de alfabetização nas relações interativas e dialógicas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MELO, D. do S. **Mandioca**. Marechal Thaumaturgo/AC, 2022.

SILVA, S. da C. **Comida**. Marechal Thaumaturgo/AC, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – Ufac. **Projeto Político Curricular do curso de Pedagogia**. 2019.

A REGÊNCIA DE SALA DE AULA FRENTE AOS SABERES DO COTIDIANO

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁶¹; Jussara Oliveira de Souza⁶²; Maria Raimunda Ferreira da Costa⁶³; Maria De Fatima Pinheiro Araujo⁶⁴; Manoel Ferreira da Silva Filho⁶⁵; Maria José de Souza Silva⁶⁶; Maria Daiane Rosa Macedo⁶⁷; Raimunda Nonata Rodrigues Correia⁶⁸

RESUMO

O presente texto foi construído a partir do relatório reflexivo e analítico que registra as experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado III, no curso de Pedagogia, na execução de aulas planejadas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em virtude da pandemia da Covid-19 que ocasionou atraso no ano letivo nas escolas de Marechal Thaumaturgo-AC, a regência do Estágio se deu no formato de “aula simulada”. A disciplina é parte obrigatória do currículo do curso de Pedagogia com carga horária de 135 h/a, e tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos vivenciar experiências educativas nesta modalidade de ensino e interagir com os pares na dinâmica dialógica e inovadora diante dos desafios postos aos futuros professores. Assim, este texto tem como objetivo refletir sobre as experiências da regência desenvolvida por um grupo de alunos bem como os desafios enfrentados na sua execução. As construções teóricas se embasam nas experiências do método dialógico de Paulo Freire que exploram conteúdos extraídos da realidade dos educandos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Cotidiano. Diálogo. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado III na segunda turma do curso de Pedagogia da Ufac, no programa Parfor no município de Marechal Thaumaturgo-AC, foi desenvolvido sob a supervisão e orientação das professoras doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima e mestra Jussara Oliveira de Souza.

⁶¹ Doutora em Educação. Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyzs@gmail.com

⁶² Doutoranda em Educação (UFSC). Professora da Ufac, Campus Floresta – jussara.souza@ufac.br

⁶³ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁶⁴ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁶⁵ Professor da Educação Básica. Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁶⁶ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁶⁷ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁶⁸ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

A perspectiva era trazer aos acadêmicos um olhar diferenciado, em que fosse possível descobrir e/ou reconstruir o gosto pela profissão, vivenciando as realidades, necessidades e dificuldades da sala de aula, e que, a partir desta prática, pudéssemos conhecer e entender os planejamentos como um todo, para o bom funcionamento do ensino. O Estágio Supervisionado III, portanto, deveria proporcionar uma significativa base conceitual, favorecendo a reflexão sobre como se dá o processo de ensinar e aprender, além de oportunizar vivências da realidade escolar e do cotidiano dos espaços sociais e culturais locais.

METODOLOGIA

As atividades do Estágio Supervisionado III foram realizadas no período de 14 a 30 de julho de 2022 na escola municipal Maria Lecisa em Marechal Thaumaturgo-AC, com aulas simuladas para a EJA, no componente curricular de Língua Portuguesa com diferentes temáticas a serem abordadas. Assim, o presente trabalho está estruturado em: 1) Orientações gerais sobre a elaboração do relatório e planejamento das aulas; 2) Divisão dos grupos para a elaboração dos planos de aulas; 3) Elaboração dos planos de aula (produção de materiais didáticos); 4) Regência em duplas; 5) Observação das regências dos colegas; 6) Elaboração do relatório.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

No currículo do curso de Pedagogia uma das disciplinas de fundamental importância para a formação dos novos professores é o Estágio Supervisionado III, que traz uma experiência de planejar e desenvolver aulas com temas ligados a vivência dos educandos. Esta experiência de regência em turmas da EJA foi proporcionada a todos os licenciandos da turma do Parfor em Marechal Thaumaturgo-AC, em julho de 2022. A execução das práticas pedagógicas foi no modelo de aula simulada. Elas nos proporcionaram vivenciar diferentes experiências com temáticas distintas a serem trabalhadas no primeiro segmento da EJA, algo que ficou visível nas trocas de experiências durante as regências aplicadas, ou seja, partilhamos conhecimentos que sem dúvidas levaremos para a vida pessoal e também profissional.

Partindo do pressuposto que as universidades contribuem para a qualificação de profissionais para o mercado de trabalho, no curso de Pedagogia o Estágio Supervisionado III coloca os acadêmicos frente à realidade a ser vivenciada,

Portanto, o espaço da escola é compreendido como um elemento de primordial importância no processo de busca por referências conceituais e metodológicas que subsidiam o desenvolvimento do estágio e da prática pedagógica na EJA. Reconhecemos esta instituição como espaço onde convivem diferentes sujeitos, que desempenham diferentes funções de forma ativa e partilham uma missão comum que é educar. Nesse processo, ao mesmo tempo que acontece o processo formativo, se efetiva, igualmente, uma comunidade de aprendizagem (Alarcão, 2011, p. 54).

A partir dos conhecimentos produzidos e difundidos na ambiência acadêmica, os futuros professores ou mesmo os professores já inseridos no mercado de trabalho na profissão professor, podem vivenciar experiências teóricas e práticas e sua articulação com a escola nas diversas modalidades de ensino. Assim, a aprendizagem se efetiva nas trocas de saberes, nos diálogos produzidos com os pares, ampliando novas possibilidades de ensino a partir da realidade vivida.

No dia 14 de julho do referido ano, as professoras deram as orientações sobre todo o desenvolvimento do Estágio, desde a parte inicial até a elaboração do relatório – orientação sobre o preenchimento das fichas, apresentação do cronograma de atividades do estágio supervisionado III e, por último, a formação dos grupos de trabalhos. Diante da inexistência de turmas de EJA formadas nas escolas de Marechal Thaumaturgo-AC, os estudantes foram todos orientados a fazer uma pesquisa na cidade em busca de conhecidos na condição de não alfabetizados para que os acadêmicos pudessem exercer a regência na modalidade de EJA. Foi um dia de campo, de andanças e de visitas. E de repente se pergunta: tem ou não tem adultos analfabetos em MTH? Seria possível formar turmas por uma semana? Como isso se efetivaria? Em que condições? Diante de uma série de dúvidas, a turma foi a campo. E o que se encontrou?

Sábado, dia 16 de julho de 2022, as turmas se reuniram novamente, para falar sobre o trabalho de campo em busca de alunos e a sistematização das atividades. Os colegas expuseram seus relatos de como foi a procura. Depois de ouvir os relatos de alguns alunos, os professores mudaram a estratégia de como seria realizado o Estágio. De fato, ficou inviável a realização do estágio nos modelos tradicionais, haja

visto a inexistência de turma e a inviabilidade de formação de grupos que pudessem assistir a essas aulas dos acadêmicos. Assim, as professoras mudaram a estratégia para execução da disciplina. E a ideia primeira foi desenvolver um trabalho embasado nos estudos de Paulo Freire em que, a partir da realidade da localidade, se pensasse em conteúdos extraídos da vivência local, para em seguida trabalhar palavras-chave cuja decomposição em sílabas pudesse formar novas palavras.

A tônica dessas aulas foi sendo construída a partir da metodologia pensada por Paulo Freire, qual seja, o diálogo. Assim, o educador e educando mediatizados pela vivência cultural se inserem num rol de possibilidades de ensinar e de aprender com o cotidiano. Encontrando, inclusive, os conteúdos a serem trabalhados no processo de alfabetização no dia a dia dos trabalhadores. Em seus escritos a partir das experiências práticas com adultos analfabetos, Paulo Freire propôs trabalhar com o que chamou de “temas geradores”, ou seja, com palavras que são usadas no dia a dia do educando – no leque de vocábulos de seu trabalho. Dentre as experiências pioneiras de Paulo Freire, (Brandão, 1991, p. 70) destaca os passos sintetizados por Freire, por exemplo:

Palavras geradoras

1. FAVELA – necessidade fundamentais:
 - a) Habitação
 - b) Alimentação
 - c) Vestuário
 - d) Saúde
 - e) Educação

Depois de analisada as questões existenciais, era apresentada a palavra FAVELA, para na sequência, estudar a família silábica e, a “ficha da descoberta”. A ficha é composta pela família silábica da palavra-chave, no caso em apreço, FAVELA:

FA – FE – FI – FO – FU

VA – VE – VI – VO – VU

LA – LE – LI – LO – LU

O grupo começa a criar então palavras com as combinações à sua disposição” (Brandão, 1991, p. 72).

Na compreensão dessa perspectiva de ensino direcionada a jovens e adultos analfabetos, os estudantes foram refletindo sobre quais conteúdos iriam trabalhar considerando que não iriam encontrar material pronto em livros didáticos, mas sim, no cotidiano da vida local.

O grupo “Aula na escola” foi formado por: Maria Raimunda Ferreira da Costa, Maria de Fatima Pinheiro Araujo, Manoel Ferreira da Silva Filho, Maria José de Souza Silva, Maria Daiane Rosa Macedo, e Raimunda Nonata Rodrigues Correia. A partir desse grande grupo, estes se subdividiram em duplas para começar todas as dinâmicas de execução do Estágio Supervisionado III. Contudo, todos os componentes tiveram que assistir às regências de todos os colegas da turma.

De 18 a 21 de julho de 2022, as duplas elaboraram os planos de aula e confeccionaram os materiais sobre as orientações cotidianas das professoras orientadoras para tirar as dúvidas em relação aos planos, a elaboração de recursos didáticos, a dinâmica das aulas.

No período de 22 a 29 de julho foi realizada a regência no formato de aula simulada, e no dia 30 ocorreu a socialização das experiências desenvolvidas no Estágio Supervisionado III na modalidade de EJA.

A dupla formada por Maria Raimunda e Raimunda Nonata falou sobre **produção do milho**. O objetivo da aula era “Compreender a importância da produção do milho para alimentação e sustento familiar para a população ribeirinha de Marechal Thaumaturgo/AC”. O conteúdo trabalhado foi “produção do milho”, que se deu a partir do tema central “plantio”. Para o estudo das famílias silábicas, optou-se pela palavra PAMONHA. A execução da aula seguiu o roteiro do plano de aula, qual seja: Dados de identificação; Tema central; Objetivo; Conteúdo; Atividade de desenvolvimento (atividade inicial, atividade de desenvolvimento, atividade de fixação, aplicação e fechamento da aula); Avaliação; Recursos; Bibliografia; Observação. A dupla utilizou o texto “Estratégias” de Luiz Fernando Veríssimo no intuito de criar um ambiente motivador a partir das reflexões que o texto sugere. E, para o desenvolvimento do conteúdo em sua parte inicial usaram o seguinte texto:

POEMA DO MILHO

Quem tem milho tem farinha,
Tem canjica, tem curau,
Tem bolo, cuscuz, farofa,

Polenta, pudim, mingau.

Quem tem milho tem sorvete,
Milho assado e mungunzá,
Tem angu, sopa, pipoca,
Pamonha, broa e fubá!
(Azevedo, 2017, p. 15)

A aula foi desenvolvida considerando uma reflexão com o grupo sobre os conhecimentos que estes têm sobre o plantio do milho na região. Foram feitas indagações como: “Alguém de vocês já foi ou é agricultor?”, “Vocês costumam fazer o plantio do milho?”, “Quais normas o agricultor precisa seguir para plantar milho?”, “Qual o período próprio para o plantio e para a colheita do milho?”, “De que forma podemos consumir o milho?”, “Quais os produtos que existem em MTH que são derivados do milho?”. Listadas várias comidas típicas produzidas com o milho, o grupo usou a palavra PAMONHA para mostrar como se grafa, e a partir de então desenvolver o processo de escrita e formação de novas palavras.

A dupla formada pelos acadêmicos Manoel Ferreira e Maria José, abordaram o tema plantio da **macaxeira** e tinha como objetivo compreender a importância do plantio da macaxeira para alimentação e o sustento familiar da população ribeirinha de Marechal Thaumaturgo-AC. Usaram o texto de Guibson Medeiros intitulado,

NO SÍTIO!

Aqui tem macaxeira
tem pé carregado
café na chaleira
e bode guisado
dinheiro pra feira
uma vaca leiteira
e um chão adubado.

Após o estudo do texto exploração a palavra-chave a partir da qual construíram a “ficha da descoberta” para a formação de novas palavras.

Maria de Fatima Pinheiro e Maria Daiane abordaram o tema produção da **banana**, cujo objetivo era compreender a importância da banana enquanto um alimento produzido e consumido na comunidade. A dupla usou o poema que versa sobre,

A HISTÓRIA DA BANANA

Era uma vez
Uma banana pirada,
Que não queria
Ficar no cacho
O dia todo pendurada.

- Eu acho
Que vou pra floresta,
Pra não virar bananada!
Vivia reclamando
A bananada enfezada.

Um dia,
Fugiu a danada,
Pulando pra tudo
Que é lado,
Sem ligar pra nada.

Pulou, pulou, pulou.
Ficou toda suada.
- Vou tirar a casca
E andar pelada!
Assim pensou
A banana enjoada.

Tirou, tirou, tirou.
Ficou toda branquinha,
Tão gostosa
Que acabou
Rainha da macacada.

Safada!

A palavra-chave BANANADA foi explorada logo após o diálogo sobre o plantio, cultivo e consumo da banana da região, bem como a diversidade de banana que ali existem. O grupo pôde falar de suas preferências pelo tipo de banana que mais aprecia e também fazer a degustação da banana prata e maçã disponibilizadas durante a aula.

As duplas seguiram a mesma dinâmica do plano de curso e sequência estruturada da aula, atentando-se para a especificidade de cada conteúdo abordado. Na sequência das aulas, as palavras-chave (PAMONHA, MACAXEIRA, BANANADA) foram debatidas considerando os conhecimentos dos alunos sobre plantio, colheita, sustento e renda familiar, seguindo “[...] um fio condutor do curso: ler e escrever de

modo consciente e conseqüentemente a sua própria realidade” (Brandão, 1991, p. 79).

Frente a esta metodologia de trabalho percebemos como é proveitoso trazer para dentro da sala a realidade dos alunos, por motivo de ser algo de sua vivência, existe uma troca de conhecimentos que ajuda no desenvolvimento das atividades, facilitando o trabalho do professor regente.

Essa dinâmica nos possibilitou a oportunidade de sair do tradicional e experimentar novas maneiras de educar, visto que esse Estágio também nos oportunizou a sermos protagonistas com a participação ativa na hora da elaboração do plano de aula, não se deixando prender nos livros didáticos. Sabemos que nem todos os livros trabalham a realidade dos alunos, deixando de lado a cultura local que em muitos casos dificulta o trabalho do professor, por motivo dos alunos da EJA não terem conhecimento daquilo que os livros propõem.

Frente as concepções freirianas entendemos que nós professores e professoras, temos que assumir o trabalho com responsabilidade e com a liberdade de inovar a práxis. Trazendo para o debate de sala de aula os conteúdos que são extraídos do contexto e da vivência do educando. O trabalho com o cotidiano deve sempre ser olhado como um caminho de novas possibilidades em que o estudante interage com seus pares, e todos aprendem juntos – uns sobre a cultura e outros sobre as letras e produção do saber escolarizado. Entendendo que o trabalho com a educação e aprendizagem das letras é difícil, porém, possível. Como diz Freire (2005, p. 95), “é exigente, mas é gostoso desde o começo”. Difícil porque para quem ainda não desenvolveu as habilidades de lidar com o lápis no dia a dia, este lhe parece mais pesado que uma enxada. Gostoso, pelo prazer de ler o que está grafado no papel sendo um guia para melhor enxergar o mundo através da leitura e da escrita.

Entendemos que “o papel da escola e do professor em tempos pandêmicos”, destacados como eixos temático do V Cevaj e III SemDPpehl, nos dá horizontes na feitura desse relato de experiência pois sua tônica estabelece um diálogo com os coletivos. Ampliam-se, assim, as possibilidades de compreender o real, a linguagem da escola e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio é um momento que proporciona ao licenciando o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções na profissão professor. É importante porque ali o futuro professor compreende que os professores e alunos devem falar a mesma linguagem, utilizar o mesmo ponto de partida – o meio em que o aluno se encontra inserido, assim consegue fazer uma analogia, pois é conhecedor de sua realidade e a partir dali aprofundar os conhecimentos.

O Estágio Supervisionado III nos proporcionou embasamento e reflexão sobre o exercício da sala de aula nas suas especificidades. Este não é apenas um momento de aplicação de atividades práticas que foram assimiladas no decorrer da graduação, mas sim um instrumento de análise da realidade das escolas e uma explicitação da indissociabilidade entre teoria e prática. Os acadêmicos participaram com muito interesse e criatividade das propostas planejadas para a disciplina pelas professoras orientadoras Maria Aldecy e Jussara Oliveira, que colaboraram muito na conclusão desta etapa do curso.

Portanto, esse estágio foi muito importante tanto para nós quanto para os nossos futuros educandos, já que pudemos experimentar novos ambientes de aprendizagem e conhecer um pouco sobre os referenciais curriculares para este nível de ensino. Tivemos a oportunidade de diálogo com a realidade local levando para a sala de aula conteúdos extraídos das vivências dos alunos – experienciamos aquilo que Freire chama de “temas geradores” como conteúdo a ser desenvolvido nos processos de alfabetização de jovens e adultos, facilitando deste modo as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Embora os textos não tenham sido escritos pelos membros dos grupos, todas as discussões foram provocando os estudantes para a reflexão sobre o cotidiano diante do cultivo do milho, da macaxeira e da banana naquela região, abrindo espaço para observações, novas aprendizagens, críticas e comentários sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. **Professores flexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, R. **Você me lembrou de feio, sou feio, mas sou dengoso!** São Paulo: Moderna. 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LALAU; LAURABEATRIZ. **Zum-zum-zum e outras poesias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

MEDEIROS, G. **No sítio!** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjE1ODI1NA/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

**DIÁLOGOS FREIRIANOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA NA
COMUNIDADE FOZ DO ARARA – ZONA RURAL DE MARECHAL THAUMATURGO
– AC.**

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁶⁹; Jussara Oliveira de Souza⁷⁰; Juscicleia Silva Bezerra⁷¹; Luana França da Silva⁷²; Maria Cleudiana Souza de Oliveira⁷³; Maria das Dores Nogueira da Silva⁷⁴; Marlivania de Souza Vale⁷⁵; Pedro Batista Maia⁷⁶

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre as atividades desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia da Ufac através do Parfor no município de Marechal Thaumaturgo-AC. O diálogo enquanto uma perspectiva inovadora para desenvolver o processo de ensinar jovens e adultos a ler e escrever, foi discutido por Paulo Freire desde meados do século XX. Amparando-nos em uma teia discursiva e dialógica, a experiência de aula na comunidade trouxe à tona o trabalho de sala de aula construído a partir da realidade. Desse modo, os licenciandos exercitaram na prática um fazer pautado por reflexões de práticas pedagógicas diferentes de modelos tradicionais, de conteúdos já prontos apresentados em livros didáticos. A prática dialógica fundamenta-se na realidade do educando, sendo que os conteúdos denominados por Paulo Freire de “temas geradores” são as palavras que fazem parte do trabalho e da vivência daquele que aprende. O relato de uma experiência de aula na comunidade resgata o processo histórico e social que atravessa décadas sinalizando que o cotidiano deve, sim, ser estudado enquanto conteúdo escolar, pois se caracteriza em troca de saberes multi e intercultural que atravessam a história de cada comunidade, suas lutas e desafios, mediando a reinvenção da docência.

Palavras-chave: Diálogo. Paulo Freire. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado III com carga horária de 135h/a, objeto desta discussão, foi desenvolvida no período de 14 a 31 de julho de 2022, no

⁶⁹ Doutora em Educação (UFRN). Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyczs@gmail.com

⁷⁰ Doutoranda em Educação (UFSC). Professora da Ufac, Campus Floresta – jussara.souza@ufac.br

⁷¹ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁷² Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁷³ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁷⁴ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁷⁵ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁷⁶ Professor da Educação Básica. Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

município de Marechal Thaumaturgo/AC. Trata-se de um componente curricular voltado ao segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi orientado pelas professoras doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima e a professora mestre Jussara Oliveira de Souza.

Ressalta-se inicialmente que este texto intitulado “Diálogos freirianos: relato de uma experiência de aula na comunidade Foz do Arara – Zona rural do Município de Marechal Thaumaturgo-AC” foi construído a partir da experiência de um grupo de alunos que trabalhou a regência desse estágio com aula na comunidade Foz do Arara, localizada às margens do rio Juruá, interior do Acre, em Marechal Thaumaturgo.

A prática metodológica usada pauta-se no diálogo freiriano e nos possibilitou a reflexão de como os professores e professoras das turmas de EJA podem inovar as práticas de sala de aula a partir do estudo sobre Paulo Freire, considerado como “uma pedra angular” na educação de jovens e adultos. Entendemos que os professores e professoras devem inovar constantemente o fazer docente, reinventar e criar, de modo que o planejamento se articule com a realidade e o contexto social dos alunos.

Nesse rumo, o Estágio Supervisionado III nos possibilitou o diálogo com a realidade da comunidade Foz do Arara na trilha do pensamento de Paulo Freire, fundamentalmente quando este apresenta que “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire)⁷⁷.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida no Estágio Supervisionado III desenvolvido no curso de Pedagogia da Ufac, no Parfor em MTH, seguiu um padrão que começou pelas orientações gerais, incluindo: apresentação do Plano de Curso; orientações sobre as fichas; orientações sobre a produção do relatório; apresentação do cronograma do Estágio Supervisionado e a formação de grupos de trabalho.

Dadas essas orientações, o fluxo do trabalho seguiu com a orientação do planejamento, que iniciou por uma busca a alunos no intuito de formar turmas de jovens e adultos de forma aleatória (não-formal), considerando a inexistência de

⁷⁷ Texto extraído do Resumo da Obra: Pedagogia do Oprimido - Paulo Freire. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oEYTVYEtedM>. Acesso em 07 set. 2022.

turmas de EJA (alfabetização) na cidade. Esse trabalho de campo não surtiu efeito, pois mesmo sabendo que há jovens e adultos analfabetos naquela realidade, estes não se dispuseram a vir à escola e formar turmas, assim tão de repente, para assistir poucas aulas. As alegações circulam em torno da pandemia da Covid-19 que recomenda o distanciamento social, e também da indisposição em sair de casa. Para uns, por falta de tempo. Outros diziam que “papagaio velho não aprende mais nada”. Afinal, não se tratava de formação de novas turmas em programas formais, apenas servir de plateia para que os alunos do Parfor realizassem o Estágio Supervisionado III, como uma via de mão dupla, portanto, pois na medida em que esse arranjo permitiria aos alunos cumprirem a obrigação da formação, aos alunos cursistas resultaria em contato com o mundo letrado, a partir dos seus próprios contextos de atuação.

O planejamento, então, seguiu sobre outro olhar e outras estratégias em sua realização e, com a formação do grupo cuja regência seria na comunidade Foz do Arara, deu-se um redirecionamento metodológico. Inicialmente as dúvidas: “Qual o conteúdo da aula (regência)?”, “Onde encontrar material?”, “Como seria a aula?”. Porém, com o diálogo do grupo com as professoras orientadoras, o planejamento foi fluindo e clareando a forma de dar aula a partir da realidade. No planejamento foram produzidos os recursos didáticos bem como as articulações para a execução da regência.

Em síntese, a metodologia usada neste Estágio deu-se com as orientações gerais, o planejamento, a regência, produção de materiais didáticos, produção do relatório e a socialização da experiência com toda a turma. Foram 135 horas de conexão com os colegas, as professoras e articulações do grupo para viabilidade da regência em espaço da própria comunidade.

A EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA

Trabalhada a sequência de orientações pelas professoras, o grupo iniciou as andanças na cidade e comunidades em busca de pessoas para que a regência fosse exequível. Porém, nenhum dos grupos formados encontraram pessoas dispostas a participar. Por isso, novas orientações foram se construindo e se consolidando a partir

dos diálogos e reflexões construídas no coletivo de alunos e professoras. E a regência ocorreu no formato de aula simulada na comunidade.

Como cita Paulo Freire “Não existe docência sem discente”. Embasada nessa ideia de que não há regência sem alunos, a turma se propôs em ser protagonista, representando esses personagens não alfabetizados. Outro empecilho enfrentado foi a falta de espaço para execução da regência, pois a escola cedida pela secretaria municipal de educação, para alojar os alunos do PARFOR, foi uma escola de ensino infantil e não era adequada o suficiente para o desenvolvimento das aulas simuladas.

Para a solução desses desafios, as orientadoras, professoras Jussara Oliveira de Souza e Maria Aldecy Rodrigues de Lima, juntamente com a turma, decidiram que a regência aconteceria em locais diferentes para aproveitar o contexto social dos alunos e suas vivências, e foi decidido que os grupos apresentariam na praça, na comunidade, na sala de aula, na praia e o último, apresentaria no evento de Encontro com os egressos do curso de Pedagogia, em formato de roda de conversa.

Nesse movimento então, pensamos uma educação em que os diferentes espaços sociais trazem contextos e vivências interessantes para alargar a visão de mundo e de educação de educadores do presente e do futuro. Várias dificuldades foram enfrentadas, mas os grupos se doaram e deram as mãos uns aos outros em busca de soluções viáveis. Depois de aprovado todo o planejamento, foi a vez de cuidar da organização do local onde ocorreu a regência. Registra-se que o ambiente foi o espaço debaixo de árvores na comunidade Foz do Arara.

Numa bela manhã de sábado (23 de julho de 2022), sol já quente, sombrinha aberta, todos os alunos da turma 2 do curso de Pedagogia – Parfor, em Marechal Thaumaturgo-AC, estavam a postos, tomados por um sentimento de alegria e medo. O encontro estava marcado. Pedro Batista, um dos componentes do grupo “aula na comunidade”, hábil no manejo da embarcação, já vinha baixando o rio Juruá pilotando uma baleeira⁷⁸ para fazer o transporte da turma rumo à comunidade Foz do Arara, conforme se observa na colagem de imagens abaixo:

⁷⁸ Meio de transporte fluvial usado na comunidade.

Imagem 01: Ida à comunidade Foz do Arara e acomodação na baleeira.



Fonte: Acervo da pesquisa

Embaixo das mangueiras o grupo exerceu a regência tendo como tema central **as profissões**. A dupla Maria Cleudiana e Pedro Batista Maia explorou o conteúdo “As profissões brasileiras”, com o objetivo de “proporcionar aos alunos a compreensão da diversidade das profissões, sua importância, ferramentas e valorizações, bem como a leitura e escrita da palavra MÉDICO, a base para a sua grafia e a construção de novas palavras”. A aula teve início com uma conversa informal, depois uma música de incentivo, “O vaqueiro solitário”. Fizemos a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, para o suporte do desenvolvimento da aula, depois usamos o texto base “Profissões”, de Regina Villaça, e como suporte concreto para melhor assimilação do tema exploramos um cantinho de ferramentas das profissões que continha computador, livro e uma maleta de médico.

PROFISSÕES

Existem no mundo,
Vários tipos de profissão.
Todas têm o seu valor,
Se trabalhadas com amor.

O padeiro faz o pão,
O dentista cuida do dente,
O pedreiro faz a construção,
E o médico cuida da gente.

O pintor a parede pinta,
O vigia, a empresa vigia,
O professor tudo nos ensina,

E a cozinheira cozinha.

A costureira costura,
O policial está atento na viatura,
O poeta é um artista,
E todos participam da vida!
(Villaça, 2022)

Para observações e discussões, selecionamos a palavra-chave MÉDICO, retirada do texto para a exploração de suas particularidades, como suas sílabas e em seguida formação de novas palavras. As atividades pedagógicas desenvolvidas foram: alfabeto móvel para construção de palavras retiradas do texto: médico; baralho silábico, com sílabas simples; ditado relâmpago; trocando a letra inicial da palavra para gerar uma nova palavra. Houve envolvimento de todos que estavam presentes durante as atividades. E ao refletirmos, acreditamos que realmente não há aprendizagem sem envolvimento entre professor e aluno.

A segunda dupla do grupo, formada por Marlivania e Luana, trabalhou o conteúdo “As profissões regionais”, tendo por objetivo: “proporcionar aos alunos, através da leitura e escrita compreender as diversidades das profissões regionais e sua importância e valorização”. Iniciaram a aula com uma conversa informal, depois uma dinâmica de incentivo do balão, com o objetivo que cada aluno protegesse o nome da sua profissão. Logo em seguida, fizeram a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos. Para o suporte do desenvolvimento da aula, usaram materiais concretos, como: livro didático, tesoura; caneta. O texto base foi a poesia “A vida do trabalhador” escrita pela integrante do grupo, a acadêmica Marlivania de Souza Vale.

A VIDA DO TRABALHADOR

A vida do trabalhador não é fácil não,
Trabalha o dia todo
O dinheiro não dá para comprar o pão
A mulher reclama que falta: comida e sabão.

Tem médico, enfermeiro, gari e o professor
O professor é quem menos ganha
É ele o transformador,
Forma todas as profissões com lutas, garra e fervor.

Ele faz buscas e pesquisas
Para seu trabalho realizar.
Rabisca com a caneta, para seu plano criar
Alfabetizando jovens e adultos,

Para na sociedade letrada atuar.
(Vale, 2022)

Em seguida as estagiárias chamaram a atenção de todos para o texto, e grifaram no cartaz a palavra-chave CANETA para exploração da família silábica e suas particularidades. Discutiram bem toda a palavra para em seguida desenvolver as atividades pedagógicas como: formação de palavras com as sílabas trabalhadas; jogo de memória com as imagens iniciadas com a sílaba da palavra “caneta”, e seus respectivos nomes; e bingo silábico. A aula foi bem participativa e dinâmica, houve bastante sintonia e diálogo no grupo.

A terceira dupla do grupo, formada por Jucicleia Silva Bezerra e Maria das Dores, trabalhou o conteúdo “As profissões da comunidade Foz do Arara”. O objetivo era “refletir sobre as diversas profissões presente na comunidade Foz do Arara, bem como compreender a leitura e a escrita da palavra COMUNIDADE”. A aula teve início com uma conversa informal, depois fizeram a dinâmica de incentivo “A teia da amizade”, tendo como objetivo de que cada aluno se apresentasse e falasse sobre sua profissão. Logo em seguida fizemos a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos. Para o desenvolvimento da aula, usamos como texto base a poesia “Minha comunidade”, escrita pela acadêmica Juscicleia Silva Bezerra, componente da dupla.

MINHA COMUNIDADE

Na minha comunidade,
Tem diversas profissões,
Tem o serrador, o ACS,
E também o pescador.

Tem o carpinteiro, o AOSD,
E também o agricultor,
Tem o recreista, o estudante,
E também o professor.

Tem o vaqueiro, o barqueiro,
E também o vendedor,
Tem a costureira, o carpinteiro,
E também o comprador.

E ainda tem aquela,
Que é menos valorizada,
Ela lava, passa e cozinha,
Essa é a dona da casa,
E ainda para ajudar na roça,
Ela acorda de madrugada.

Todas essas profissões são importantes
Para minha comunidade,
Pois dependemos uns dos outros
Para viver em sociedade.

E assim o tempo vai passando,
E com ele vem as dificuldades,
Mas não podemos desanimar,
Pois temos direito a igualdade.
(Bezerra, 2022)

Em seguida, as estagiárias chamaram a atenção de todos para o texto, e grifaram no cartaz a palavra-chave COMUNIDADE, também apresentaram alguns materiais concretos utilizados nas profissões da comunidade: terçado, enxada, bota, tarrafa, martelo, serrote, balança e vassoura. Em seguida fizeram a exploração das sílabas e suas particularidades, discutiram bem toda a palavra para, em seguida, desenvolver as atividades pedagógicas, tais como: Remo das sílabas para formação de palavras; Formação de palavras com imagens; Combinação das sílabas das palavras. A Imagem 3 traz a demonstração da construção do texto a partir da realidade local, assim como também a expressão do contexto da aula embaixo da árvore na comunidade Foz do Arara. Ali, embaixo da árvore, crianças eram embaladas com a sonoridade da natureza e a voz dos professores estagiários. Os colegas de classe assistiram e experienciaram saberes que vem do cotidiano, aprendendo que a prática pedagógica é construída na realidade dos alunos e em suas construções históricas e sociais.

Imagem 2: Aula na comunidade.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Consoante as ideias de Paulo Freire, entendemos que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 1987, p. 44).

Nesse contexto, tentamos unir as nossas experiências de práticas pedagógicas com o cotidiano da comunidade, e assim reorganizamos nossos planos para construirmos trocas de conhecimento entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o Estágio Supervisionado III poderia ter nos proporcionado uma situação real no ambiente escolar, para que desenvolvêssemos nossas práticas pedagógicas e metodológicas. Entretanto, entendemos que diversos fatores impossibilitaram de vivenciarmos esse momento, porém da forma como foi reorganizado em ambientes fora dos muros escolares, nos permitiu refletir que a educação vai além de quatro paredes, e quão ricos são os ambientes em que habitamos, e que não os valorizamos na medida que merecem. É na cultura e nas relações entre as pessoas que os muros da escola se extrapolam para entender a realidade cotidiana, tais como as questões sociais, econômicas e as políticas de inclusão ao ensino. Assim, refletimos que a educação vai além das quatro paredes da sala de aula, adentrando aos ricos ambientes em que habitamos.

Os desafios que impossibilitaram a regência com alunos foram: o município não disponibiliza de turmas da EJA e o Estado não cria mais programas de alfabetização para esse público. Além do mais a pandemia de COVID-19 permanece ainda em nosso Estado.

Desta forma, mesmo diante das dificuldades e ausência do contato aproximado com a escola, tivemos a oportunidade de conhecer e vivenciar novas experiências. No início tudo parecia tão difícil quando as orientadoras falavam em alfabetização de jovens e adultos, por nunca termos trabalhado essa modalidade de ensino. Com isso,

surgiram muitos questionamentos, tais como: “Será que alfabetizamos os adultos do mesmo modo que as crianças?”, “São as mesmas atividades?”. E a partir desses questionamentos fomos em busca de respostas, pesquisando e buscando informações de nossas orientadoras, e assim, aos poucos descobrimos que não é algo diferente de nossas realidades. Podemos perceber que o que se difere é a metodologia de trabalho, o acolhimento, e aproveitar as experiências de vida dos adultos dentro do planejamento, para dar sentido ao que está sendo explorado.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. S. **Minha comunidade**. Marechal Thaumaturgo/AC, 2022.

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

VALE, M. de S. **A vida do trabalhador**. Marechal Thaumaturgo/AC, 2022.

VILLAÇA, R. **Profissões**. 2021. Disponível em:

[http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/3309/5ATIVIDADE S%20FASE%20%201%C2%AA%20QUINZENA%20DE%20MAIO.pdf](http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/3309/5ATIVIDADE%20FASE%20%201%C2%AA%20QUINZENA%20DE%20MAIO.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

ENSINAR E APRENDER COM OS COLETIVOS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM MARECHAL THAUMATURGO/AC

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁷⁹; Jussara Oliveira de Souza⁸⁰; Manoel Calista⁸¹; Maria José Rodrigues de Oliveira⁸²; Maria Jurlete dos Santos Souza⁸³; Marinez Paixão Da Costa Silva⁸⁴; Odenilson Melo Rodrigues⁸⁵; Rosimeire Lima da Costa⁸⁶

RESUMO

“Ensinar e aprender com os coletivos: experiências a partir do estágio supervisionado III em Marechal Thaumaturgo/AC” é um texto construído a partir do relatório de Estágio Supervisionado III, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estágio este desenvolvido pelos alunos do curso de Pedagogia da Ufac no Programa Parfor, no município de Marechal Thaumaturgo/AC. O estágio foi desenvolvido em grupo e subgrupos orientados pelas professoras Aldecy Lima e Jussara Oliveira no período de 14 a 30 de julho de 2022. Foi um exercício cotidiano de (re)invenção da docência, considerando que, em tempos de pandemia da Covid-19, as relações afetivas e de trabalho foram alteradas. Em decorrência da ausência de turmas de EJA os estudantes exerceram a docência noutros espaços que não os da sala de aula convencional. Assim, o grupo experenciou os ciclos de debates orientados pelo pensamento freiriano, na condução do encontro com os egressos do curso de Pedagogia da Ufac por ocasião da comemoração dos 30 anos de sua existência em Cruzeiro do Sul-AC, mas que atende toda região do Vale do Juruá.

Palavras-chave: Estágio. Método dialógico. Pedagogia/Ufac 30 anos. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia da Ufac, segundo os documentos oficiais como o PPC em sua versão de 2019, tem como objetivo geral: “Proporcionar aos acadêmicos do Parfor, estudo de textos, análises de propostas educativas e o desenvolvimento de atividade de observação, planejamento e docência

⁷⁹ Doutora em Educação (UFRN). Professora da Ufac, Campus Floresta – aldecyczs@gmail.com

⁸⁰ Doutoranda em Educação (UFSC). Professora da Ufac, Campus Floresta – jussara.souza@ufac.br

⁸¹ Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁸² Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁸³ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁸⁴ Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁸⁵ Graduando em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

⁸⁶ Professora da Educação Básica. Graduanda em Pedagogia/Ufac/Parfor MTH/AC.

compartilhada na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – 1º seguimento e/ou programas de alfabetização em escolas estaduais e/ou municipais da área urbana e/ou periférica e municípios vizinhos, oportunizando ao licenciando, uma reflexão por meio de socialização e produção escrita da prática pedagógica vivenciada nessa modalidade de ensino”.

O documento apresenta como objetivos específicos: “Refletir sobre os princípios que norteiam o ensino da EJA, a partir do estudo de textos que fundamentam essa modalidade de ensino, e de orientações, pertinentes ao desenvolvimento das atividades de observação, planejamento e regência compartilhada; E sistematizar a reflexão, sobre a prática docente na modalidade EJA, elaborando relatório das atividades desenvolvidas”.

Reconhecemos que o estágio é parte da estrutura curricular obrigatória para que os acadêmicos integrem os créditos e concluam o curso. Além disso, o estudante aprende a lidar com situações do cotidiano da sala de aula – seu campo de atuação profissional por excelência para aqueles(a) que estão nos cursos de licenciaturas. Nas experiências do estágio o estudante tem a oportunidade de colocar em prática tudo que aprendeu no período do curso nas disciplinas do campo teórico e prático. É importante ressaltar que esses conhecimentos são de grande importância, pois servirão de recursos para as práxis pedagógicas vindouras.

O estágio supervisionado também pode se caracterizar como uma pesquisa, como reflexão sobre a prática e sobre a atuação profissional com o exercício da regência. Considera-se, portanto, como uma síntese da formação profissional dos cursos de licenciatura. A preparação para o estágio não se resume às práticas de sala de aula, mas ao contexto da profissão docente como um todo, conectado ao que se vive no cotidiano da sociedade atual. Desta maneira, partimos da compreensão de que esse componente curricular se articula no binômio teoria e prática, conectados ao saber fazer da profissão docente.

Dessa forma, o professor deve ser um intelectual que tem que desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade, da experiência e da indagação teórica. Não é uma prática neutra, mas sim e, sobretudo, dotada de intencionalidade, como diz Paulo Freire.

O movimento da sala de aula é um fenômeno que deve ser entendido na sua relação de complexidade histórica e social, mas também afetiva, criativa, respeitosa. Afinal, o diálogo que se estabelece com os pares abre possibilidades para o novo e para o crescimento profissional do professor(a) do presente e do futuro.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento do Estágio Supervisionado III (135h), segue as instruções prévias do planejamento realizadas juntos aos demais professores e professoras lotados para esta finalidade, quais sejam: orientações, planejamento, observações, regência, produção de relatório, socialização do estágio, obedecendo ao cronograma previamente estabelecido.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

No dia 14 de julho de 2022 iniciamos o Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia pelo turno da manhã, ministrado pelas professoras Maria Aldecy Rodrigues de Lima e Jussara Oliveira de Souza. As professoras se apresentaram e, depois de toda conversa informal, fizeram a leitura do plano de curso, orientaram sobre o preenchimento das fichas, deram as orientações sobre a construção do relatório (roteiro), fizeram a explicação e leitura do cronograma de atividade do Estágio Supervisionado III e, por fim, procederam a formação de grupos de trabalhos.

Na sequência, o diálogo foi sendo tecido a partir dos *slides* com o conteúdo versando sobre o “Estágio Curricular Supervisionado III: Educação de Jovens e Adultos”. Os eixos de estudo dessa modalidade de educação e a estruturação do estágio sinalizam para o “Estágio Supervisionado: Importância; uma escola noturna com salas na modalidade de EJA como espaço de formação; a escola de EJA: reflexões sobre os desafios históricos de construção de uma identidade; princípios da andrologia; o que uma escola de EJA, em seu movimento cotidiano, pode ensinar aos estagiários” (Anotações de aula, Marechal Thaumaturgo-AC, 14 de julho de 2022).

Diante da realidade da inexistência de turmas formadas nessa modalidade de ensino em Marechal Thaumaturgo/AC, no dia 15 de julho (sexta-feira), os estudantes foram a campo em busca de pessoas da comunidade que estivessem na condição de

analfabetos ou semianalfabetos que quisessem e/ou pudessem formar turmas de alunos, tendo os estagiários como professores alfabetizadores. Havia uma orientação de que as turmas fossem formadas por no mínimo 5 (cinco) alunos no nível de aprendizado da EJA I.

No dia 16 de julho (sábado) foi feita a socialização das informações sobre as turmas formadas no município, onde teve a fala de alguns acadêmicos relatando suas buscas. A partir dessas vozes, percebemos que existem grupos de adultos na cidade de MTH que não sabem ler e nem escrever. Contudo, o contexto pandêmico da Covid-19 ainda deixa toda a população apreensiva, com medo de nova onda de contaminação desse vírus letal que provocou a crise sanitária que atravessamos desde 2020.

Assim, a perspectiva de o projeto do Estágio Supervisionado III acontecer nos padrões tradicionais foi abortado. Não havia turmas oficializadas e nem conseguimos turmas no modelo “não-formal”. Eis que entra em cena o diálogo freiriano, ou seja, uma possibilidade de aula em espaços alternativos e a partir do cotidiano e do vivido dessa gente, cujas histórias dos seus afazeres no campo e suas trajetórias de trabalho poderiam ser tema de aula.

Nesse formato então, os grupos de trabalho foram sendo redesenhados e direcionados para termos, por exemplo: 1) Praça; 2) Praia; 3) Comunidade; 4) Sala de sala; 5) Ciclo de diálogo – Pedagogia/Ufac, 30 anos: encontro com egressos.

Destaca-se que este último grupo, o nosso, se deu em decorrência do curso de Pedagogia da Ufac na cidade de Cruzeiro do Sul estar completando em 2022 seus 30 anos de pleno exercício na formação docente que abrange toda a região do Vale do Juruá, no interior do estado. Estava posto o desafio, e muitas indagações foram surgindo: “Como poderíamos dar aula com esse tema?”, “Onde estão e quem são esses egressos?”, “Como viabilizar esse ciclo de debate?”, “Quem vai pagar os custos dessa aula/evento?”, “Como acessar as informações históricas para se tornarem conteúdos de nossa aula?”.

No dia 18 (segunda-feira) retornamos novamente à escola para dar início ao planejamento a partir das orientações das professoras. Havia muitas dúvidas por parte do grupo, fundamentalmente porque era a primeira vez que estavam diante de um desafio tão grande, de dar aula sem ter alunos. Aos poucos, o grupo foi entendendo que teríamos um tempo breve entre o planejamento e a execução do

“Ciclo de diálogo – Pedagogia/Ufac, 30 anos: encontro com egressos”, considerado que precisávamos mobilizar várias frentes de trabalho e fazer, de certa forma, uma pesquisa histórica. Afinal, o ciclo de debate seria todo coordenado e apresentado pelo grupo de estudantes composto por Manoel Calista; Maria José Rodrigues de Oliveira; Maria Jurlete dos Santos Souza; Marinez Paixão Da Costa Silva; Odenilson Melo Rodrigues; Rosimeire Lima da Costa e orientado pelas professoras Maria Aldecy Rodrigues de Lima e Jussara Oliveira de Souza.

As orientações e as buscas seguiram por toda a semana. O grupo dividido foi mais produtivo, pois enquanto uns foram em busca de patrocinadores, outros foram em busca de materiais. Os diálogos foram construídos de modo a viabilizar o planejamento daquilo que seria não mais uma aula simulada em sala de aula, mas um evento onde a comunidade educacional, alunos do passado e do presente, estavam sendo convidados para esse encontro que ocorreu dia 27 de julho de 2022, das 19h às 22:30h na sede do SINTEAC em Marechal Thaumaturgo/AC.

No checklist continha: criação do folder de divulgação e vídeo convite; entrevista na rádio local; contato e visita ao espaço do Sinteac em MTH; ornamentação; cantinho para as fotos; som e cantores para as atividades culturais; exposição de fotografias; exposição dos livros produzidos pelos professores do curso de Pedagogia da Ufac/CZS ao longos dos 30 anos (1992-2022); exposição do decreto de criação do curso; exposição da lista de todos os professores que deram aula em Marechal Thaumaturgo-AC no curso de Pedagogia em seus diversos programas como o PFPEB, Profir, Parfor, Interiorização; convidar os egressos para o ciclo de debate; organização do lanche.

Para além das atividades inerentes ao grupo, todos os alunos e alunas assistiram as aulas dos demais grupos listados anteriormente. Ou seja, o planejamento se deu de acordo com as necessidades e especificidades de cada um dos grupos. Não existiu um planejamento unificado conforme apresentamos no quadro “cronograma”, pensado na universidade antes de os professores conhecerem o contexto e a realidade local para a execução do Estágio Supervisionado III. Faz-se necessário a ressalva de que as professoras orientadoras já conheciam a cidade e a turma, por já terem ministrado disciplinas para esse grupo de alunos no período que antecedeu a pandemia da Covid-19.

Foram muitas aulas construídas coletivamente sobre a supervisão das professoras. Observamos que as aprendizagens se multiplicavam em cada encontro. O medo e as suspeitas de que não iram dar certo foram dando lugar a novas possibilidades de ensinar e aprender a partir da realidade, do cotidiano e do vivido, abrindo um horizonte de possibilidades de diálogo.

Foi Paulo Freire quem nos ensinou que a educação popular

se situa no mais profundo das áreas periféricas da cidade, pensar seriamente a questão da linguagem, da síntese popular de que falo e escrevo [...] não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem o poder da ideologia (Freire, 2005, p. 45-46).

Pensamos então uma educação na cidade. Pensamos então o Estágio Supervisionado III. Não necessariamente com a ousadia com que Paulo Freire fez os círculos de debate e os movimentos de cultura popular, em meados do século XX. Mas pensamos uma educação que pudesse abrir os horizontes de possibilidades e de enxergar a realidade com o olhar do educador(a) crítico. Enxergar que podemos ensinar a ler a partir das palavras do cotidiano, como a piracema do mandim; o cultivo do feijão; o plantio do milho e da banana; a venda da pamonha; as profissões dos bairros – realidade vivida por toda essa gente do campo e da cidade do interior do Acre, fundamentalmente desse lugar de fala que é MTH.

Enfim chegou o dia 27 de julho, o quinto grupo a se apresentar. E o tema não estava nos livros. Não estava em um único lugar. Fomos juntando peça por peça para construir o conteúdo. E que conteúdo! Conectando gente, abrindo a roda, o sorriso, fazendo pose para as fotos, registrando tudo. Ouvindo, falando, cantando, orando, dançando – dialogando.

A divisão do grupo continuou nos subgrupos de acordo com suas afinidades. Enquanto uns estavam recepcionando os convidados com álcool em gel, máscaras, cafezinhos e as boas-vindas; outros, estavam conduzindo as pessoas para apreciarem a exposição de livros de autores(a) professores(a) do curso de Pedagogia da Ufac – Campus Floresta; outros, articulando a montagem do som; outros apresentando a exposição de fotografias e os murais com os nomes dos professores(a) e a lista dos formados em Pedagogia pela Ufac; outros conduzindo o cerimonial do ciclo de debates com os egressos. Enfim, foi uma regência diferente.

Vendo gente. Conversando. Relembrando. Se encontrando. Resgatando a história e as memórias. Fazendo a história.

Com a pandemia vivenciamos o exercício do distanciamento social para evitar que o coronavírus se propagasse, e assim deixamos de tomar um cafezinho juntos, de bater papo, de sair de casa, de encontrar as pessoas. Agora, aos poucos estamos nos reencontrando.

Na Foto 1, temos o registro do grupo durante a realização daquilo que tradicionalmente chama-se regência. Contudo, segundo a tônica freiriana, chamamos de ciclo de diálogo, já que tínhamos sido movidos pelo sentimento de que a aprendizagem escolar não se dá apenas nos quatro cantos da sala de aula, mas se expande para o contexto social, histórico, político e cultural de um povo. O processo de ensino e de aprendizagem assim, acontece em “comunhão mediatizados pelo mundo”, como sabiamente escreveu Paulo Freire.

Imagem 1: Grupo – Ciclo de diálogo – Pedagogia Ufac, 30 anos: encontro com egressos.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Estavam na exposição alguns livros como: “A Poesia na sala de aula”⁸⁷, “Desafios da profissão docente”⁸⁸, “Caminhos investigativos”⁸⁹, “Arquitetura do conhecimento em contextos diversos”⁹⁰, “Cenas, roteiros, contextos e personagens”⁹¹,

⁸⁷ ENES FILHO, D. B. **Letramento literário na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

⁸⁸ LIMA; M. A. R. de *et al.* (org.). **Desafios da formação docente**: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul. São Paulo: All Print, 2014.

⁸⁹ UCHÔA, J. M. S.; BEZERRA, M. I. da S. (org.). **Caminhos investigativos**: o ensino em foco. Curitiba: CRV, 2019. v. 2.

⁹⁰ LIMA, M. A. R. de; ROCHA, C. de J.; ROCHA, A. F. de L. (org.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. Curitiba: CRV, 2021.

⁹¹ ROCHA, C. de J. **Cenas, roteiros, contextos e personagens**: memória de uma experiência teatral juruaense. Curitiba: CRV, 2020.

“Retratos, imagens, letras e números colados na parede”⁹² e ainda o Decreto de criação do curso de Pedagogia que data de 18 de agosto de 1992.

Enquanto as pessoas iam chegando foi exposto também um *slide* com várias fotografias que retratam a trajetória do curso de Pedagogia, tanto das turmas anteriores (egressos) quanto das turmas atuais (Parfor e interiorização). Enquanto os convidados presentes visitavam as exposições, a banda local “Forró Boy” e o cantor Thiago Bezerra alegravam o ambiente com suas músicas.

A acadêmica Rosimeire Lima da Costa deu início à solenidade cumprimentando a todos os presentes com “Boa noite” e “Bem-vindos” e apresentou o nome do encontro: – “Ciclo de diálogo – Pedagogia Ufac, 30 anos: encontro com egressos”. Logo em seguida, passou a oportunidade para Monaira Holanda que fez a abertura oficial do evento ao cantar o hino do município de Marechal Thaumaturgo-AC. Para encerrar sua participação, a mesma cantou um louvor intitulado “Filho da Herança”, parabenizou a todos os presentes e agradeceu à organização pelo convite, e passou o microfone para a discente Rosimeire, que fez a leitura da biografia da Dra. Aldecy Lima e a convidou para sua palestra que falava sobre a trajetória dos 30 anos do curso de Pedagogia da Ufac em Cruzeiro do Sul e sua importância na formação de professores na região do Vale do Juruá.

A professora Dra. Aldecy Lima fez uma apresentação com *slides* mostrando vários livros⁹³ escritos por professores(a) ao longo das três décadas de existência do curso de Pedagogia da Ufac e falou do evento que seria realizado no final do ano, no mês de novembro (de 21 a 25) de 2022, o V Congresso de Educação do Vale do Juruá & III Seminário Discente do Ppehl. O convite foi lançado para os professores e professoras do ensino superior e da educação básica para registrarem suas histórias de vida e de formação profissional. O fazer docente em comunidades ribeirinhas, por exemplo, é uma rica experiência que deve ser contada. Acessando o site <www.cevaj.com.br> apresentado naquele momento, seria possível conhecer toda a programação do Congresso. “Um momento rico para oxigenar a mente, trocar saberes e construir coletivamente novas aprendizagens”, defendeu a professora Aldecy Lima.

⁹² LIMA, M. A. R. de. **Retratos, imagens, letras e números colados na parede**: representações sociais de escola para moradores dos rios Môa e Azul – Acre. Rio Branco: Edufac, 2012.

⁹³ Livros no formato digital.

A programação seguiu com o acadêmico do curso de Pedagogia do Parfor, que recitou uma poesia de sua própria autoria feita para este encontro com egressos.

POESIA PARA O ENCONTRO COM EGRESSOS

Neste encontro com egressos;
Vamos todos comemorar;
Pois desta maneira confesso;
Que nosso coração feliz está.

Agradeço as professoras Jussara e Aldecy;
Por esta realização;
Pois deixaram suas casas para estar aqui;
Realizando esta comemoração.

E assim lembro também;
De Marcos e Alessandro,
Capacitados como ninguém;
Que nosso estágio estão ministrando.

E juntos, alunos da UFAC;
Vão falar de suas experiências;
Assim aqueles que não moram na cidade;
Compartilham suas vivências.

Afinal neste estágio da EJA;
Nos dispúnhamos a ensinar;
Aqueles que com certeza;
Um futuro não pode enxergar.

Falo assim meu amigo, e pode crer;
Pois é realidade evidente;
Que aqueles que não sabem ler;
Não sabem o que está a sua frente.

Então sabendo dessa realidade;
Temos a missão de ensinar;
Aqueles que não tiveram oportunidade;
E até hoje vivem sem estudar.

Assim podemos mudar isso agora;
Não tenha medo pois você é professor;
Sabia que em quarenta horas;
Trezentos alunos, Paulo Freire alfabetizou?

Um pedagogo cheio de experiência;
Defendia uma educação a partir do real;
Pois todo aluno tem uma vivência;
E assim teve reconhecimento internacional.

Enfim, o papel da educação;
É formar pessoas capazes de pensar;

Para ser um livre cidadão;
E seus direitos poder reivindicar.

Então finalizando nossa trajetória;
Agradecemos a educação;
Pois é lutando que se consegue a vitória;
Que vai mudar nossa vida, consciência e emoção.

Agradecemos a universidade;
Pelo compromisso, e união;
Pois atende alunos do campo e da cidade;
Empenhados pela educação.

Damos valor a essa instituição;
Que valoriza a sociedade;
Aos professores dá a formação;
Abrindo caminho para a liberdade.

Assim deram nome a uma família;
Um grupo unido, que ninguém trabalha só;
Concentrados no caminho que trilha;
Esses são os alunos do PARFOR.

E agora acabei de lembrar;
Da nova turma da interiorização;
Deixaram casa e filho para estudar;
Acreditando na educação.

Agradeço muito a universidade;
E hoje comemoramos com alegria;
Então acadêmicos, do campo e da cidade;
Gritem! Viva os trinta anos de Pedagogia!!
(Silva, 2022)

Em seguida, o papel de cerimonialista representado pelas estudantes Rosimeire Lima e Jurlete dos Santos conduziram a composição da “roda de conversa”, composta por convidados egressos do curso de Pedagogia da Ufac. Foram chamados professores(a) do quadro efetivo da Ufac: Dr. Alessandro Candido; Dra. Irinilda Bezerra; Esp. Marcos Cândido. Professores especialistas da educação básica que moram e trabalham em Marechal Thaumaturgo – interior do Acre: Darci de Oliveira Brito; Claudia Solange da Costa; Glauci Leão Lima; Antônia Sirlete Firmino do Nascimento. Veio para o círculo dialógico uma pedagoga que atua em outra área, Gleidimar Maia.

O diálogo foi conduzido por um roteiro onde os egressos foram contando sobre: A importância da UFAC em sua vida tanto pessoal, enquanto profissional; A profissão que exercem atualmente; A data em que colou grau; O que mais lhe marcou durante

o curso; qual o programa de que participou e quem fez o curso de Pedagogia regular; qual o professor que mais marcou na sua vida acadêmica durante o curso; como era antes de ingressar no curso e como saiu após o término do curso.

As histórias e as memórias desses professores e professoras muito incentivava os novos acadêmicos que entendem a importância da universidade (Ufac) na sua formação. Fechado esse ciclo o evento seguiu com a distribuição de lembrancinhas e foi servido lanche enquanto as pessoas conversavam e ouviam música embalados pelos sons do “Forró Boy” e do cantor Thiago Bezerra.

Nessa toada entendemos as inovações metodológicas e a autonomia construída pelos atores sociais – professores e professoras no fazer docente ao realizar o processo de ensino com autonomia para fazer o diferente render conhecimentos a partir do diálogo com os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o desafio, então fomos à obra. Não foi fácil. A regência na sala de aula teria sido menos desafiadora, porém, não teríamos aprendido o sentido da aprendizagem para além da sala de aula. De fazer diferente. De dialogar com os pares. De buscar parcerias. Afinal, na universidade as portas se abrem para avistar novos horizontes.

Esse trabalho se deu a partir da realidade da comunidade local valorizando seus conhecimentos culturais, pois sabe-se que metade dos habitantes locais habitam na zona rural, onde ficam a maioria das escolas, e a educação de EJA. Nestes locais também residem e trabalham egressos do curso de Pedagogia formados pela Universidade Federal do Acre que após 30 anos de criação do curso em Cruzeiro do Sul/ AC (1992), já formou muitos profissionais que atuam tanto na zona urbana, quanto na zona rural e fazem a diferença na sua prática educacional, levando o conhecimento do ensino fundamental à EJA, transformando vidas, ao proporcionar conhecimentos e trocas de experiência com a comunidade.

Acreditamos que estas experiências adquiridas na prática do Estágio da EJA e o contato com a comunidade através das aulas são bastante produtivas e valorizam os saberes diferentes. Sendo assim, através deste encontro foi possível valorizar vários talentos de pessoas locais. Com as orientações dos professores percebemos

a importância do curso de Pedagogia na vida de centenas de pessoas e nos inspira a sermos melhores profissionais para atuar tanto na escola, quanto na vida social e familiar, pois passar pelo curso de Pedagogia nos abre possibilidades de fazer diferente de modelos tradicionais, nos aperfeiçoa, acrescenta amizades, conhecimentos, troca de saberes, reflexão e sabedoria.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. P. **Poesia para o encontro com egressos**. Marechal Thaumaturgo/AC, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2019.

VIVENCIANDO OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
(CAMPUS FLORESTA) DURANTE A PANDEMIA

Leticia da Costa Andrade⁹⁴; Janaina Souza da Costa⁹⁵; Stepheson Emmanuel Araujo
de Souza⁹⁶

RESUMO

O presente relato apresenta as experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado durante a pandemia do vírus Sars-CoV-2, por duas professoras, enquanto ainda eram docentes em formação inicial do curso de Letras Inglês, da Universidade Federal do Acre. Tem como objetivo narrar como se deu o desenvolvimento dessa fase da graduação dentro de um cenário conturbado e repleto de inseguranças e as metodologias adotadas para que cada etapa do estágio fosse aproveitada da melhor maneira possível, incluindo aulas no formato *online*, híbrido e presencial, elaboração de apostilas, vídeo aulas e aplicação de oficinas, os quais foram agregando diferentes aprendizados e novas formas de lidar com as mudanças ocorridas no cenário educacional naquele momento. Apesar dos desafios enfrentados, foi um momento que possibilitou a obtenção de experiências exclusivas, até então não vivenciadas por outros estudantes de cursos, dando a perceber com mais clareza a constante necessidade de flexibilidade que o professor deve ter, por estar sempre inserido em situações diversas, tendo que saber conviver com pessoas diferentes, porém, mantendo sempre como prioridade para sua prática docente, o zelo pela qualidade do ensino e aprendizado de seus alunos.

Palavras-chave: Formação Inicial. Língua Inglesa. Treinamento Docente. Tempos Pandêmicos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi redigido com o propósito de relatar as experiências vividas por duas professoras enquanto alunas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLLI), ofertado no campus floresta da Universidade Federal do Acre (Ufac), durante os três estágios supervisionados obrigatórios, ocorridos entre julho de 2021 e

⁹⁴ Graduanda em Letras Inglês (Ufac) – leticia.andrade@sou.ufac.br

⁹⁵ Graduanda em Letras Inglês (Ufac) – janaina.costa@sou.ufac.br

⁹⁶ Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ufac). Professor da Ufac, Campus Floresta – stepheson.souza@ufac.br

junho de 2022, considerando os diferentes contextos de atuação inerentes a cada etapa.

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório, *a priori*, gerou grandes expectativas para as acadêmicas por ser o momento no qual elas teriam a oportunidade de aplicar os conhecimentos construídos ao longo do curso, contribuindo para a formação de ambas como profissionais docentes.

Como resultado do contexto pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2, o qual vem gerando impacto negativo na rotina humana desde 2020, nos deparamos com um cenário instável e sujeito a medidas de segurança como distanciamento social, uso de máscara e álcool em gel. Uma situação totalmente nova que impôs a todos a necessidade de uma rápida adaptação em todos os setores que envolviam circulação pública, transmutando-os para o ambiente virtual.

No âmbito educacional ocorreram mudanças significativas, como as aulas remotas, quer fossem ministradas via teleconferência, vídeo aulas, apostilas, atendimento via *WhatsApp*. Segundo Martins (2020, p. 251), devido a pandemia “temos outro contexto, agora, e para continuarmos a ensinar-aprender teremos que construir novas bases de relacionamento entre professores, estudantes e escolas.” Conseqüentemente, isso também afetou a vivência dos docentes em formação inicial nos seus respectivos períodos de estágio supervisionado. Colocando-os frente a novos desafios e experiências.

No decorrer deste relato de experiência, estão descritas todas as etapas do estágio, as diferenças contextuais de cada uma delas, os desafios enfrentados, assim como as aprendizagens que agregaram à formação inicial docente das acadêmicas

METODOLOGIA

As experiências no estágio supervisionado obrigatório foram vivenciadas como parte das ações das disciplinas Estágio Supervisionado I (CMULTI130), Estágio Supervisionado II (CMULTI131) e Estágio Supervisionado III (CMULTI132), contendo, cada uma delas, carga horária de 135 horas. Suas ações principais incluíram orientações gerais, observações (nesse caso, somente os estágios I e II), produção de recursos didáticos, execução das aulas, encontros de socialização das experiências vividas e redação do relatório final.

O componente curricular Estágio Supervisionado I, iniciando em 12/07/2021 e encerrando em 04/10/2021, correspondeu à etapa Ensino Fundamental (anos finais). Teve, como local de atuação, as escolas estaduais João Kubitschek e Padre Carlos Kunz, no município de Cruzeiro do Sul, Acre. Nesse período, a situação sanitária estava um tanto quanto delicada, por isso as escolas precisaram suspender suas respectivas atividades presenciais e adotaram, como medida emergencial, a oferta de aulas em forma de estudo dirigido e atendimento, aos alunos, via *WhatsApp*. Assim, os professores em formação inicial foram organizados em grupos e distribuídos entre as duas escolas, tornando-se responsáveis por produzir sequências didáticas, apostilas e vídeos curtos de orientação. Para dar conta destas atribuições foram utilizadas as seguintes ferramentas: *Google Classroom* (para o acesso às informações da disciplina, entrega das produções e relatório), *Google Docs* (produção dos recursos), *Google Meet* (encontros de orientação) e *WhatsApp* (observação das aulas e acompanhamento das ações).

O Estágio Supervisionado II, iniciado em 22/10/2021 e encerrado em 21/01/2022, correspondeu à etapa Ensino Médio. Teve, como local de atuação, a escola estadual Professor Flodoardo Cabral. Aqui, as restrições sanitárias foram flexibilizadas, permitindo o retorno, de maneira organizada e cautelosa, das atividades em formato híbrido. *A priori*, a intenção era que as aulas fossem aplicadas presencialmente. Entretanto, devido algumas alunas estarem gestantes e outros ainda não vacinados, optou-se pelo ensino remoto emergencial, no qual houve, ainda, a produção das sequências didáticas e apostilas e videoaulas mais longas que as do estágio anterior, as quais foram reproduzidas posteriormente pelo professor preceptor em sala de aula.

O Estágio Supervisionado III, iniciado em 25/03/2022 e encerrado em 10/06/2022, foi conduzido por meio da organização de um evento chamado *Word Up! Workshop* de Língua Inglesa, o qual consistiu em uma série de três oficinas práticas idealizadas e ministradas pelos alunos do 8º período do CLLI na unidade Marechal Cândido Rondon, prédio de pós-graduação da Ufac, Campus Floresta. Essas oficinas possuíram a duração de 6 horas, divididas em 3 encontros de 2 horas, os quais eram conduzidos por grupos de 3 estagiários cada um. Elas carregaram o propósito de proporcionar, a esses professores em formação, a experiência de lecionar para jovens e adultos (alunos da própria universidade e público externo), levando esses

participantes a desenvolver suas habilidades de compreensão e produção oral e escrita em inglês, abordando contextos diversos. Desta vez, graças ao crescimento do número de vacinados, o cenário pandêmico estava mais favorável, permitindo que todas as ações acontecessem presencialmente (orientações, produção dos projetos das oficinas e recursos didáticos, ministração das aulas e encontro de socialização).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em junho de 2021, as professoras, foco deste relato, ainda em formação inicial, iniciaram as suas vivências no tão aguardado estágio supervisionado, tendo uma duração de três semestres letivos e sendo marcado por anseios, adversidades e novas aprendizagens, elementos característicos desse processo que foram intensificados pelos tempos pandêmicos enfrentados ainda mais.

Por causa do “novo normal”, o ambiente escolar precisou ser reorganizado. Já não era possível frequentar o espaço escolar como antes para que se evitasse aglomerações e, conseqüentemente, a propagação do vírus. Foi assim que o primeiro estágio ocorreu (de maneira remota). Os direcionamentos necessários eram fornecidos pelos orientadores através da ferramenta virtual *Google Meet* e do aplicativo móvel *WhatsApp*.

Inicialmente, elas se sentiram inseguras, tanto por estarem iniciando um período muito importante do curso, quanto por viverem um momento tão instável na saúde pública, gerando, assim, inquietações acerca da efetividade das ações da disciplina dentro daquele contexto. Contudo, de acordo com Leffa (2017, p. 19), “nada é definitivo e tudo que o professor planeja precisa ser constantemente adaptado para corresponder às mudanças constantes do contexto de aprendizagem”. Mesmo não podendo estagiar nas mesmas condições pré-pandêmicas, elas buscaram utilizar os recursos disponíveis para tentar fornecer, aos alunos, possibilidades de construção das aprendizagens básicas necessárias.

As professoras em treinamento foram designadas a produzir uma sequência didática, apostilas e um vídeo orientador para alunos do 9º ano na Escola João Kubitschek e, tomando as medidas sanitárias adequadas, tiveram um encontro com o professor regente para receberem orientações acerca da produção da sequência didática e apostilas e vídeos instrucionais, a serem compartilhados com os alunos,

explorando, como objetos de conhecimento, os verbos modais *Could* e *Would*. Após reuniões *online* e mensagens via *WhatsApp*, conseguiram elaborar, com o auxílio de outros colegas, os materiais necessários, nos quais foram utilizados textos, instruções, exemplos e imagens que auxiliaram os alunos a estudar de maneira autônoma.

Ao final da disciplina, foi realizado um encontro virtual com todos os estagiários para que socializassem suas primeiras experiências como docentes. Para as professoras em questão, uma das aprendizagens mais importantes que adquiriram nesta primeira fase foi a da constante adaptação inerente a esta profissão, onde perceberam que os professores estão sujeitos a lidar com as situações mais diversas e adversas possíveis, requerendo, assim, a sensibilidade de estarem abertos às mudanças.

No segundo estágio supervisionado obrigatório, como foi mencionado na seção anterior, até foi cogitado que ele ocorresse de maneira híbrida, com orientações fornecidas de maneira virtual e as aulas práticas no formato presencial, porém, devido às situações particulares de outros alunos, o professor orientador chegou à conclusão de que seria mais adequado conduzir o estágio no formato *online* novamente. Tal decisão foi uma das melhores possíveis, pois, não muito após o início desse novo período de estágio, as aulas da escola tiveram que ser suspensas por duas semanas devido aos casos crescentes de infecção pelo vírus SARS-CoV-2 entre alunos e professores.

Como no estágio anterior, as docentes estagiárias ainda tiveram que produzir os recursos didáticos em grupos e o delas foi responsável pelas da 1ª série, onde os objetos do conhecimento explorados foram: estrangeirismos, adjetivos possessivos, futuro imediato, *wh – questions* e pronomes reflexivos. Assim, foram elaboradas sequências didáticas e apostilas contendo textos explicativos, exemplos, imagens e com os objetos de conhecimento contextualizados, as quais foram compartilhadas com o professor regente para avaliação e aprovação. Após isso, deram início às gravações das videoaulas, momento o qual, de acordo com elas, tiveram muitas dificuldades, devido à falta de espaço e equipamentos de gravação adequados, para produzir com qualidade. Outro desafio foi a ausência do contato direto com os alunos. Elas sentiram falta de sanar as possíveis dúvidas que poderiam surgir durante a aula,

caso fosse presencial. Entretanto, os estudantes não ficaram desamparados. O professor regente auxiliou nesse aspecto.

No terceiro estágio supervisionado obrigatório, a turma foi organizada em três equipes de ensino. Cada uma delas decidiu o tema a ser trabalhado nas suas respectivas oficinas, baseando-se nos possíveis desafios que um aprendiz de Língua Inglesa poderia ter. A equipe das professoras, assim, idealizou a oficina “*Listen and Learn: Inglês com música*”, levando em consideração que a música possibilita exercitar, de forma dinâmica, as habilidades comunicativas e ainda se faz muito presente no cotidiano de muitas pessoas. De acordo com Silva *et al.* (2020, p. 164),

a importância da música no processo educacional está ligada ao fato de promover ao aluno o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que expressam sentimentos e emoções e, dessa forma, facilitar o aprendizado. Associar a música ao processo educacional, faz com que o professor tenha que assumir uma postura mais dinâmica e interativa com os alunos. Em vista disso, o processo de aprendizagem acaba se tornando mais prático e animado.

Enquanto, nos dois primeiros estágios, as docentes em treinamento construíram as suas experiências voltadas para a produção de recursos didáticos, inseridas naquele contexto incomum, o qual nos impossibilitava o contato direto com os alunos, no último estágio, elas vivenciaram o tão esperado momento de lecionar de forma presencial. A equipe delas foi organizada em subgrupos com três integrantes cada, os quais escolheram as músicas que seriam utilizadas, prepararam as suas aulas e as aplicaram nos dias 04, 06 e 09 de maio. Elas, em parceria com outra colega, ficaram responsáveis pela última aula, a do dia 09, na qual foi explorada a música “*93 Million Miles*” do cantor britânico Jason Mraz. Nela, foram conduzidas atividades em que os cursistas puderam expressar os sentimentos evocados pela música, treinar a compreensão auditiva e escrita, expandir os seus vocabulários e exercitar a produção oral.

A aplicação da aula mencionada no parágrafo acima ocorreu sob supervisão e avaliação do professor orientador. Os participantes fizeram as suas inscrições previamente pelo site Even3, e no dia da aula, tiveram apenas que comparecer e cumprir com as exigências de uso de equipamento de proteção individual. Esse dia, para as estagiárias, foi considerado muito intenso devido ao nervosismo e às expectativas criadas. Entretanto, mesmo com esse turbilhão de emoções, estavam

seguras em relação aos conhecimentos específicos necessários e o domínio dos materiais que foram preparados por tantos dias. Antes de iniciarem, o professor orientador as questionou acerca de suas expectativas e as incentivou a vivenciar aquele momento com confiança e tranquilidade, com o intuito de que tudo ocorresse da maneira mais orgânica possível.

A aula foi ministrada seguindo o que haviam planejado, cada uma com os seus respectivos momentos de interação com os alunos, os quais, ao final do encontro, depositaram, em um formulário *online* suas impressões no que diz respeito ao desempenho das professoras, informando as ações de sucesso, assim como aquelas que poderiam ser melhoradas. O *feedback* dos alunos foi deveras positivo, assim como o do orientador/supervisor, o qual fez somente algumas observações a respeito da qualidade do áudio que usamos, o tom da voz que precisava ser mais alto em alguns momentos e a condução de atividades de leitura que poderia ter sido otimizada. Novamente, ele perguntou sobre as expectativas iniciais delas; se consideravam que haviam sido atendidas. Conforme elas, sim. Foram bem atendidas.

A última etapa do estágio tomou a forma de um encontro de socialização de experiências, no qual houve, *a priori*, um café da manhã seguido pelos relatos dos docentes estagiários, com o objetivo de compreender a diversidade de vivências tidas por cada um. Embora elas tenham sido, de certa forma, similares, porém, como seres individuais, notou-se nuances diferentes na maneira como lidaram com elas. Percepções e aprendizagens variadas foram compartilhadas naquela manhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desbravar o estágio supervisionado no contexto pandêmico foi um tanto quanto árduo. Para as docentes em formação, esta foi uma viagem de bote em um mar caudaloso de inseguranças, especialmente àquelas no que se trata da própria sobrevivência. As duas primeiras partes dessa etapa foram conduzidas de maneira remota, justamente pelo motivo que acabou de ser mencionado. Sentiu-se uma forte lacuna na interação entre as estagiárias e os alunos, mas foi por um bem maior. É importante mencionar que mesmo que essas não tenham sido as condições idealizadas para o estágio, não deixaram de ser legítimas, pois uma grande parte dos professores passou por essas mesmas dificuldades, especialmente no ensino público.

Uma das principais reflexões alcançadas nesse processo foi a da importância de nos adaptarmos mediante os desafios que surgem, pensando sempre nas melhores estratégias que dispomos para auxiliar os discentes na construção de novos saberes e aprimoramento dos existentes, contribuindo com o seu desenvolvimento integral. É importante, todavia, ter em mente que, para ampliarmos as nossas chances de sucesso, precisamos estimular a sensibilidade de avaliar a situação problema, respeitar os nossos limites e recorrer a um suporte sempre que necessário.

REFERÊNCIAS

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

SILVA, C. M. *et al.* A música como ferramenta de ensino-aprendizagem na língua inglesa. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 157-180, 2020.

OFICINAS E MINICURSOS

O MUNDO MÁGICO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ronan Borges Cavalcante⁹⁷; Ana Ingridy Silva Rodrigues⁹⁸; Bruna Alemão da Silva⁹⁹; Bárbara do Vale Martins¹⁰⁰

EMENTA

A literatura infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança. A apresentação de histórias às crianças como por exemplo: fábulas, crônicas, poemas, lendas, contos, parlendas, dentre outros, vai além da organização de leitura e escrita na alfabetização, ou seja, desperta o imaginário, fazendo com que se tornem seres humanos mais criativos, desenvolvendo várias habilidades, desde o enriquecimento de seu vocabulário até a interpretação, na medida em que são estimuladas.

O presente Minicurso tem como principal objetivo conceder aos alunos público-alvo, incentivo e insumos teóricos e práticos para a construção de práticas didático-pedagógicas significativas, aperfeiçoando assim, a metodologia utilizada na formação de crianças leitoras. Como específicos, listamos: Entender a evolução da concepção de infância durante a história da humanidade e o surgimento das obras literárias voltadas para esse público; aprimorar as práticas de incentivo à leitura; despertar o interesse de construir projetos de leituras, no intuito de inserir as crianças no universo literário infantil; propor metodologias inovadoras de contação de histórias, incluindo o cuidado com a escolha de recursos, expressão corporal, entonação, ritmo, e outros aspectos linguísticos e, ainda, propor reflexões sobre a qualidade dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas atualmente no Brasil, especialmente escolas públicas.

A abordagem metodológica que será utilizada para a realização do minicurso, será baseada em autores da área como Soares (2008), Vygotsky (1989), Teberosky (2003) dentre outros, que darão o suporte teórico necessário para o alcance dos objetivos, bem como dos resultados esperados; confecção de materiais lúdicos que

⁹⁷ Graduando em Pedagogia (Ufac) – ronan.cavalcante@sou.ufac.br

⁹⁸ Graduanda em Pedagogia (Ufac) – ana.ingridy@sou.ufac.br

⁹⁹ Graduanda em Pedagogia (Ufac) – bruna.alemão@sou.ufac.br

¹⁰⁰ Universidade Federal do Acre (Ufac) - E-mail: barbara.martins@sou.ufac.br

serão usados durante a ministração; utilização de *Datashow* para apresentação do material teórico e uso de recursos diversos.

Almejamos, como resultado do minicurso despertar o interesse participantes em aprimorar suas práticas didático-pedagógicas voltadas para a literatura infantil, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais qualitativo e, ainda, proporcionar um espaço de diálogo que contribua para o entendimento da utilidade do uso do mundo mágico da literatura como conteúdo formativo.

AVALIAÇÃO

Os participantes do minicurso serão avaliados através da apresentação de uma obra literária infantil, que ocorrerá da seguinte forma: serão divididos em 5 grupos, cada grupo receberá uma obra literária definida através de um sorteio. Esses grupos ficarão responsáveis pela contação da obra, utilizando recursos diversos que serão disponibilizados, e deverá incluir os conhecimentos e metodologias aprendidas durante a parte teórica do minicurso. As obras literárias serão escolhidas mediante disponibilidade de cópias físicas.

PÚBLICO-ALVO

Graduandos do curso de Pedagogia; Professores da Educação Básica e demais indivíduos que possuam interesse pela temática do minicurso.

LIMITE MÁXIMO DE PARTICIPANTES

25 participantes.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TEBEROSKY, A. C. T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: A ESCOLA COMO CAMPO DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS, COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E À VIOLÊNCIA

Mariana Ciavatta Pantoja Franco¹⁰¹; Patrícia Ferreira dos Santos¹⁰²; Rafael Cauê Leite Fabrício¹⁰³

EMENTA

A educação, por meio da ação do professor, possui uma grande responsabilidade social. Da maneira como as aulas sejam executadas, poderão ser germinadas as possibilidades de produção ou reprodução da sociedade, ou seja, através da educação, existe a possibilidade de modificar pessoas que podem manter a forma como o mundo está disposto no sistema capitalista – desumano, desigual, preconceituoso e injusto – ou formar pessoas que lutem por equidade, justiça, diversidade e construção de um sistema mundial melhor para todos, onde todos caibam com igualdade de condições dignas de vida. Valendo-nos das palavras do Patrono da Educação do Brasil, Paulo Freire: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Apesar da transformação da sociedade depender de fatores que estão para além da educação, sem esta, de forma alguma, a mudança ocorrerá. A necessidade de modificação da realidade é intrínseca aos sujeitos não alienados, desejosos de autonomia que só a escola, composta por educadores inseridos em uma lógica pautada na educação crítica, emancipatória, pode construir.

Partindo desse princípio, como acréscimo a proposta para o ensino de Ciências na Base Nacional Comum Curricular, o objetivo geral deste minicurso é dar visibilidade a questões de gênero, orientação sexual, sexualidade e afetividade visando o estabelecimento de uma educação para a prevenção de discriminações, preconceitos e violências, fornecendo ferramentas educativas para a efetivação de direitos e o combate a violências sexuais e de gênero. Dado o fato de o Brasil ocupar, mesmo sendo uma democracia, segundo o relatório da Associação Internacional de Lésbicas,

¹⁰¹ Professora da Ufac – mariana.franco@ufac.br

¹⁰² Graduanda em Pedagogia (Ufac) – patricia.ferreira@ sou.ufac.br

¹⁰³ Graduando em Pedagogia (Ufac) – rafael.fabrício@ sou.ufac.br

Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), “o primeiro lugar nas Américas em quantidade de homicídios de pessoas LGBTs; ser também o líder em assassinato de pessoas trans no mundo”; e também há 13 anos ocupar o topo da lista dos países que mais matam transexuais no mundo, de acordo com o relatório de 2021 da Transgender Europe (TGEU), faz-se urgente e necessário que haja olhares voltados para essas questões e, principalmente, políticas públicas que evitem tais danos.

A BNCC estabelece dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Uma delas é que os estudantes sejam capazes de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” (Brasil, 2018, p. 10). Uma prática pedagógica encarregada de desenvolver essas habilidades, pode levar os sujeitos a se reconhecerem como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.

Fazemos coro com Nogueira (2021), que contribui com análises da Base Nacional Comum Curricular, denunciando que, no que se refere a questões de gênero e sexualidade, mudanças foram inseridas na versão final do documento, eliminando temas e discussões chave, gerando, com isso, a tendência à invisibilização de questões de gênero, orientação sexual, sexualidade e afetividade, principalmente no que se refere ao ensino de ciências, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, ou nos anos finais. Tudo isso corrobora para o cenário de preconceito, discriminação e violência (verbal, física, emocional, etc.) no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Desse modo fica evidente a grande responsabilidade social presente na prática pedagógica do profissional docente que, ao contrário de outras profissões, influi diretamente nas concepções e estabelecimentos das relações sociais, econômicas, políticas, de gênero, em âmbito nacional e mundial.

OBJETIVOS

Introduzir os participantes na temática da educação para a prevenção visando à efetivação de direitos, combate à discriminação, violência de gênero e sexual, partindo de uma perspectiva histórica sobre as relações homoafetivas e chegando aos seus desdobramentos mais recentes; Construir juntamente com os participantes conhecimentos básicos para a atuação não apenas em sala como também na sociedade; Pretende-se, através das exposições, dinâmicas e reflexões subsidiar os participantes com conhecimentos e práticas pedagógicas que propiciem reflexões e motivem mudanças.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O minicurso será ofertado presencialmente, com aula expositiva e uso de recursos como slides, vídeos e fichas impressas.

Os temas serão discutidos partindo de uma perspectiva histórica, dialógica, com elaboração conceitual, a partir de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996); o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), bem como as produções científicas de autores como Nogueira (2021), Rodrigues; Lima (2008), Fernandes (2016) entre outros.

No decorrer do minicurso ocorrerão dinâmicas como leituras e ações com o foco no de despertar de reflexões, oportunizando a exposição de dúvidas e visões, para poder então tratá-las de modo que os preconceitos possam ser trabalhados, as dúvidas esclarecidas e as visões ampliadas.

A parte final do minicurso será exposta como proposta a Metodologia da Pedagogia de Projetos que consiste em, por meio da experiência, construir uma ligação entre os estudantes e as propostas de projetos de pesquisa, despertando o interesse do público em reproduzir através da Pedagogia de Projetos, experiências significativas nas escolas que corroborem para a desconstrução de preconceitos, estereótipos, diminuição e erradicação da violência de gênero e sexual.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os participantes possam finalizar o minicurso ambientados na temática educação para a prevenção de violências de gênero e sexual, na efetivação de direitos da população LGBTQIA+; dotados de conhecimentos inerentes à temática, relativos à orientação sexual, violências de gênero e sexual, entre outras questões, onde, partindo desses conhecimentos construídos, possam atuar com mais segurança e eficácia em sala e na sociedade.

AVALIAÇÃO

Os participantes serão avaliados de acordo com o desempenho em cada atividade proposta, bem como na participação no decorrer do minicurso.

PÚBLICO-ALVO

O público-alvo deste minicurso são os futuros professores da educação básica, bem como os professores que já atuam, o que, por sua vez, não impede que qualquer pessoa em busca de conhecimento sobre a temática proposta possa participar. Não há pré-requisitos.

LIMITE MÁXIMO DE PARTICIPANTES

O presente minicurso deverá ofertar 30 vagas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRANSGÊNEROS E INTERSEXUAIS. **ILGA, 2021**. Disponível em: <https://www.ilga-europe.org/>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOGUEIRA, S. Os avanços e retrocessos do ensino de gênero e sexualidade em sala de aula no Brasil. **Curso Educar para Prevenir**. [S.] Instituto Matizes, 2021.

NOGUEIRA, S. Pedagogias de projeto: gênero e sexualidade na sala de aula. **Curso Educar para Prevenir**. [S.] Instituto Matizes, 2021.

TRANSGENDER EUROPE. **TGEU, 2021**. Disponível em: <https://tgeu.org/>. Acesso em: 10 out. 2022.

CONVERSAÇÃO BÁSICA EM LIBRAS

Maria Arlete Costa Damasceno¹⁰⁴; Camargo Castro de Araújo¹⁰⁵; Ana Paula de Paula da Silva¹⁰⁶

EMENTA

Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimentos básicos sobre os aspectos legais e históricos da Libras.

AVALIAÇÃO

A avaliação dar-se-á de forma contínua, observando a interação dos participantes diante da temática em discussão.

PÚBLICO-ALVO

Acadêmicos, professores e comunidade externa.

LIMITE MÁXIMO DE PARTICIPANTES

50 vagas

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2002.

¹⁰⁴ Professora da Ufac, Campus Floresta – maria.damasceno@ufac.br

¹⁰⁵ Graduando em Pedagogia (Ufac) – camargo.castro@sou.ufac.br

¹⁰⁶ Tradutora Intérprete de Libras/Português (Ufac). Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagem (Ufac) – ana.paula@ufac.br

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras. *In*: BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Educação Especial** - Língua Brasileira - Série Atualidades Pedagógicas 4. v. III, 2. ed. Brasília, 1999, p. 81-123.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante/cursista. 7. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagem**: é possível o diálogo entre as diferenças?. 1998. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec/SEESP, 2006.

ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Francisca Adma de Oliveira Martins¹⁰⁷; Nayra Suelen de Oliveira Martins¹⁰⁸; Iara Souza Silva¹⁰⁹; Bruna Alemão da Silva¹¹⁰; Paula Giovanna Martins Souza¹¹¹

EMENTA

Conhecimentos relacionados à construção, aperfeiçoamento e execução do projeto de pesquisa, primando pela lógica e clareza ao pensamento científico. Introdução ao conhecimento das técnicas de argumentação e escrita; ao contexto e problemática da linha de pesquisa; as orientações básicas de elaboração, execução e, apresentação do projeto de pesquisa; e considerações sobre a monografia, dissertação e tese; incentivo ao uso das Normas da ABNT; Ética na pesquisa.

OBJETIVOS

O objetivo geral do minicurso é qualificar graduandos, pós-graduandos, egressos da licenciatura e professores da educação básica, para a elaboração e execução de projetos de pesquisa, possibilitando o aperfeiçoamento de seus projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou projetos de dissertação e teses. O minicurso tem também como objetivo proporcionar mais e melhores condições para a concorrência às vagas em cursos de Pós-Graduação de interesse, que exijam a construção do projeto de pesquisa, além de proporcionar a continuidade e qualidade da formação continuada.

CONTEÚDO E METODOLOGIA

Os conteúdos programáticos/temáticas selecionado para o minicurso são:

- ✓ Escrita científica responsável e compromissada;

¹⁰⁷ Professora da Ufac, Campus Floresta – francisca.martins@ufac.br

¹⁰⁸ Professora da Ufac, Campus Floresta – nayra.martins@ufac.br

¹⁰⁹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagem (Ufac) – yara.souza072@gmail.com

¹¹⁰ Graduanda de Pedagogia (Ufac) – bruna.alemao@sou.ufac.br

¹¹¹ Graduanda de Pedagogia (Ufac) – paulagiovannaczs@gmail.com

- ✓ Linha de Pesquisa nos cursos de pós-graduação;
- ✓ Estrutura de projetos de pesquisa;
- ✓ Orientações básicas sobre a elaboração, execução e apresentação do projeto de pesquisa;
- ✓ Orientações sobre a importância do uso da ABNT;
- ✓ Diferenças conceituais entre monografia, dissertações e teses;
- ✓ Ética na pesquisa.

A abordagem metodológica para o minicurso será exposição dialogada conforme temática e objetivo proposto para o minicurso, utilizando recursos técnicos como notebook e retroprojektor; discussão e problematização de cada conteúdo, com o intuito de garantir o debate das questões levantadas e analisadas; recomendação de leitura de textos e documentos.

AVALIAÇÃO

Os participantes serão avaliados conforme envolvimento ativo, interação e envolvimento nas discussões realizadas durante a condução do minicurso e questionamentos orais.

PÚBLICO-ALVO

O público-alvo serão os alunos de graduação e pós-graduação; egressos da licenciatura e professores da educação básica.

LIMITE MÁXIMO DE PARTICIPANTES

O presente minicurso oferecerá 30 vagas

REFERÊNCIAS

ASTIVERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. 7. Ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRITO, G. da S. (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significativos**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics, 2020.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 28, n. 1, p. 13-34, abr. 2012.

MENDONÇA, P. B. de O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracajú, SE, v. 5, n. 3, p. 87-96, jun. 2017.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SINOPSE

Anais do V Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) e III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl): “30 Anos de Pedagogia – Celebração e (Re)existência frente à Nova Condição Humana em Tempos Pandêmicos”

Cleidson de Jesus Rocha, Stepheson Emmanuel Araujo de Souza; Maria Aldecy Rodrigues de Lima; Ana Flávia de Lima Rocha (Org.)

Os presentes Anais retratam os conteúdos debatidos durante o *V Congresso de Educação do Vale do Juruá (Cevaj) e III Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (SemDPpehl)*, realizado no período de 21 a 25 de novembro de 2022, na sede do *campus* da Ufac, em Cruzeiro do Sul, e foi dedicado à celebração dos 30 anos de Pedagogia (Curso de Pedagogia), sob o tema: *Celebração e (re)existência frente à nova condição humana em tempos pandêmicos*. É composto por 25 resumos expandidos e 4 propostas de oficinas/minicursos, que trazem debates sobre os diferentes âmbitos da cena pedagógica e acadêmica. A presente compilação de resumos encontra-se organizada em três seções. A primeira traz comunicações de pesquisas acadêmicas, concluídas ou em andamento. A segunda, relatórios de experiências vivenciadas em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. A última seção contém as propostas de oficinas e minicursos conduzidos durante o evento.