

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM RONDONÓPOLIS/MT



**Cancionila Janzkovski Cardoso**  
**Elni Elisa Willms**  
**Márcia Cossetin**  
**Roseli Batista de Jesus**  
Organizadoras



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM RONDONÓPOLIS/MT



Cancionila Janzkovski Cardoso  
Elni Elisa Willms  
Márcia Cossetin  
Roseli Batista de Jesus  
Organizadoras

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E  
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM RONDONÓPOLIS/MT  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO


www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Ilustração da Capa:** Lidiane Cossetin Alves

**Copyright © by autor, 2021.**

F7244 – CARDOSO, C. J.; WILLMS, E. E.; COSSETIN, M.; JESUS, R. B. de. (Orgs.)  
Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em  
Rondonópolis/MT. Uberlândia, Navegando Publicações, 2021

ISBN: 978-65-86678-68-0

 10.29388/978-65-86678-68-0-0

Vários Autores

1. Formação de Professores 2. Política educacional 3. Educação I. II. Navegando  
Publicações. Título.

CDD – 370.71  
CDU – 37

### Índice para catálogo sistemático

Educação 370



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Caglio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Nuñez – Instituto de História de Cuba v Cuba





## SUMÁRIO

PREFÁCIO Simone Albuquerque da Rocha	11
<b>PARTE I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDOS, CONCEPÇÕES, PESQUISAS E DIÁLOGOS</b>	17
CAMINHOS FORMATIVOS DE UMA PROFESSORA INICIANTE E O CURSO DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES UFR/SEMED: DIÁLOGOS ENTRE ORIENTADORA/PROFESSORA E A ORIENTANDA/CURSISTA Júlia Alessandra Machado de Castro - Rosana Maria Martins	19
A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA Eglen Silvia Pipi Rodrigues - Maizi Aparecida Santos	35
CURRÍCULO E DIDÁTICA COMO POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE Hugo Heleno Camilo Costa	55
EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZADOS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA Elni Elisa Willms	71
É POSSÍVEL A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A LÓGICA CAPITALISTA? APONTAMENTOS SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT SOBRE INCLUSÃO Merilin Baldan - Nivaldo Alexandre de Freitas	85
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: QUESTÕES CONCEITUAIS, METODOLÓGICAS E PRÁTICAS Waine Teixeira Júnior	101
ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS – MT: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA Márcia Cossetin - Cassia Alessandra Domiciano - Roseli Batista de Jesus	115

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA VIA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO Willian dos Santos Bonfim - Andréia Nunes Militão	133
<b>PARTE II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS</b>	153
POESIA EM SALA DE AULA: DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS Marcilene Muniz Monteiro Conceição - Sílvia de Fátima Pileggi Rodrigues	155
AS EXPERIÊNCIAS E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS SALAS TEMÁTICAS DE UMA EMEI DE RONDONÓPOLIS/MT Roseni da Rosa - Sandra Celso de Camargo	167
ENTRE O VIVIDO E O INESPERADO: A AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS Elaine Vieira de Souza	179
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DA CRIANÇA SURDA Tatiane de Souza Gil - Rosemary Bombardi Brunelli	189
MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO: A CULTURA ESCOLAR EM FOCO Cancionila Janzkovski Cardoso	199
ANTES QUE O TEMPO APAGUE: MEMÓRIAS DA MINHA ALFABETIZAÇÃO Luciene Teodoro das Chagas Passos	221
MEMÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO Rose Vania do Carmo Vieira	227
PARA SER FELIZ: MEMÓRIAS DE MINHA ALFABETIZAÇÃO Joselita Maria da Silva e Silva	231
SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)	237

## PREFÁCIO\*

A obra **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM RONDONÓPOLIS/MT**, disponibilizada à comunidade acadêmica, aos professores e à sociedade rondonopolitana, resulta de produções que contemplam estudos, pesquisas, conceitos, concepções, discussões, experiências e práticas acerca da formação de professores proposta pela SEMED/UFR, no intuito de atender ao dispositivo legal da Lei Complementar Nº. 228, de 28/03/2016.

Trata-se de um normativo que reestruturou o Plano de Cargos e Carreira e Vencimento dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental (PCCV) de Rondonópolis/MT. Aponta, em seu capítulo VI “Da Progressão na Carreira dos Profissionais da Educação”, nos artigos 15 e 16, que a progressão salarial, dar-se-á por meio de qualificação com carga horária mínima de 240 horas em cursos reconhecidos pelo MEC ou credenciados pela SEMED. Assim entendido, o professor atinge sua progressão via titulação e não a integra financeiramente a seu salário sem que possua a certificação do Curso de Qualificação Profissional. Tal fato criou uma situação esdrúxula, caótica, conflitante e revoltante nos professores, então titulados como especialistas, mestres ou doutores em exercício na Rede Municipal de Ensino, posto que só ascenderiam à progressão salarial com a referida qualificação.

Tendo em vista o vínculo de parceria, consultoria e relações constantes entre a Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), principalmente em projetos colaborativos de formação de professores, houve a procura da SEMED para que a UFR propiciasse a referida “capacitação” profissional, cujo termo sugere diferentes concepções, todas minimizando e/ou negando a formação já presente nos docentes a serem “capacitados”. Há, inclusive, um capítulo dessa obra que trata, com muita propriedade, dessa concepção de capacitação, com a profundidade e a crítica a ela pertinentes. Entre muitas reuniões, acordos, discussões e estudos, chegou-se a uma proposta com o Departamento de Educação da UFR e SEMED para, então, estruturar-se a referida matriz curricular e promover a funcionalidade do curso de capacitação. Para tanto, houve um contrato firmado entre a Prefeitura Municipal de Rondonópolis e a Universidade Federal de Rondonópolis representada pela Fundação Uniselva (Termo de Convênio Nº

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.11-16

779/2019), Projeto intitulado de "Curso de Qualificação de Servidores da Educação Básica - SEMED-MT". A partir de então, iniciaram-se as atividades do referido curso.

Das vivências, trajetórias, docências e práticas instituídas neste contexto, antes nunca experienciadas pelos professores da UFR, surgem impasses, conflitos, fragilidades de práticas, instabilidades de acesso remoto, dificuldades de operacionalizar uma proposta dessa natureza; enfim, o novo, o incerto, o nebuloso, o temeroso estava presente nas ideias e nas propostas de cada professor/docente, desafiando-os metodologicamente. Mas todo esse processo se deu em incomensurável maturidade pedagógica, psicológica, partilhas docentes mobilizadas pelo infindo interesse em desatar tramas e nós, para que se chegasse à finitude, com resultados positivos. Tal sentimento foi extensivo à SEMED que se mostrava intensa na propositura de levar a cabo essa capacitação até a sua finalização. Registre-se que foi a primeira "capacitação" propiciada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis em quatro anos, posto que o PCCV foi publicado como Lei Complementar 228, no Diário Oficial de Rondonópolis nº. 3678, de 28 de Março de 2016.

Assim, os professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis tiveram seus direitos atendidos quanto à formação para aquisição de salário pertinente à sua titulação, conforme o exigido em dispositivo legal.

Considerando-se o marco histórico e político desse ato, somado aos processos vivenciados por docentes e discentes do curso, tanto a UFR quanto a SEMED decidiram pelo registro dessa trajetória. Foi, a partir de então, que nasceu a ideia da publicação da presente obra, contando com a organização de Cancionila Janzkovski Cardoso, Elni Elisa Willms, Márcia Cossetin e Roseli Batista de Jesus, que definiram sua estruturação em duas partes: Parte I: Formação de professores: estudos, concepções, pesquisas e diálogos, composta por oito textos e a Parte II: Formação de professores: experiências, memórias e práticas, também constituída por oito produções.

A Parte I: **Formação de professores: estudos, concepções, pesquisas e diálogos** - contempla textos que abordam temáticas como narrativas da fase iniciática da docência entre a professora iniciante e sua orientadora, espelhando as relações em que a constituição da identidade docente vai sendo percebida e discutida em rico diálogo entre as autoras. Conceituando teoricamente inserção, indução, professor iniciante e ingressante, o texto situa os conflitos presenciados pelos professores da SEMED, diante da exigência da formação, enfatizando, registrando os processos em que o iniciante se constitui profissionalmente, por entre as trajetórias do curso. Se-

gue-se a este, o texto que discute a constituição da autoridade docente na perspectiva dialógica, abordando, com expressivo referencial teórico, autoridade e autoritarismo as suas manifestações na gestão da escola e como tais concepções podem ser ressignificadas por meio de aprendizagens dialógicas, interações sociais e práticas discursivas que propiciem a significação do outro. Na sequência, temos o terceiro texto que resulta de reflexões sobre como os professores-cursistas percebem o Currículo e a Didática, apresentando a inquietação do autor acerca da condução dos processos educativos evidenciados por práticas únicas que desconsideram as especificidades das escolas e dos sujeitos nelas inseridos, destacando fronteira curricular como possibilidade de significação de si na relação com o outro. Enfatizando aprendizados em uma brinquedoteca universitária, temos o olhar da professora pesquisadora sobre o brincar, a brincadeira e a brinquedoteca na Educação Infantil. Assentada em diferentes literaturas, preconiza que investigar crianças consistiu em uma experiência de re-encantamento com as culturas infantis, com o respeito às potencialidades das crianças na liberdade de brincar, e à criatividade, seus universos tão desafiadores e que tanto podem nos ensinar. A discussão sobre a educação inclusiva está presente na obra, permeada de questionamentos: É possível a inclusão escolar sob a lógica capitalista? Existem práticas educativas que promovam a educação inclusiva? Por que a educação inclusiva é tão necessária? Trata-se de pesquisa que evidencia tensões, conflitos e contradições conceituais, políticos e pedagógicos, compreendendo a escola como um *locus* privilegiado para o combate à exclusão e à discriminação a partir da perspectiva de respeito às diferenças. Segue-se o texto que subsidia as ações e práticas docentes no curso de capacitação, em face da pandemia. Rico em discussões conceituais sobre as relações do ensino com as possibilidades multimodais, derivadas da combinação de espaço geográfico e tempo, o autor do texto sobre ensino remoto emergencial descreve e transita com clareza sobre aulas síncronas e aulas assíncronas no mesmo espaço e em espaços diferentes, metodologias e práticas, possibilitando maior compreensão ao leitor sobre tema tão impregnado nos contextos docentes na atualidade. O texto sobre gestão democrática no município de Rondonópolis, circunstanciado por significativo referencial teórico, apresenta pesquisa envolvendo os cursistas e suas percepções sobre os processos democráticos da gestão, discorrendo sobre o movimento de elegibilidade dos diretores, por meio de legislação instituída, bem como a quebra dessa conquista e seus resultados nas escolas. O estudo traz grandes contribuições à compreensão do processo democrático de eleições de diretores em Rondonópolis, expressa em dados, gráfi-

cos, relatos que enfatizam os resultados. A primeira parte encerra-se com o texto sobre o estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para além de uma mera composição curricular nos cursos de formação de professores, permitindo sua inserção como processo formativo do desenvolvimento profissional do docente da escola. Resultando de pesquisa interinstitucional que dialoga com pesquisadores da UFR, apresenta importantes dados circunstanciados pela metodologia de significação nas análises das narrativas dos participantes.

A Parte II: **Formação de professores: experiências, memórias e práticas** - constitui-se de pesquisas, experiências e memórias narrativas de alfabetização e de trajetória docente. Inicia-se com a pesquisa sobre a produção de poesia com crianças da terceira série de uma escola pública, evidenciando que a poesia, quando bem trabalhada, envolve os leitores em sentimentos, emoções e reflexões que provocam suposições, percursos e imagens, possibilitando novas aprendizagens. O segundo texto trata da organização de Salas Temáticas como experiência inédita em uma EMEI da Educação Infantil da SEMED. Conforme as autoras, essa organização proporciona maiores oportunidades para que as crianças construam conhecimentos significativos em relação aos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, destacando, com maior possibilidade, a construção de sua autonomia e cidadania. “Entre o vivido e o inesperado na ação docente com bebês” é a terceira produção e evidencia a trajetória de constituição docente da professora de bebês, ao afirmar que “bebê tem que ter tempo para ser bebê”. Apoiando-se em referencial sobre a história dos bebês, a autora afirma que “não existe forma de recuperar esse tempo tão precioso, específico daqueles que vivem a pedagogia dos inícios, da primeira vez”. É possível alfabetizar uma criança surda? Como consegue aprender, se não ouve? Ela entende nossas conversas? O que sente? Ela consegue falar com as mãos? Experiências de uma docência de bons resultados aponta a autora nesta quarta produção da segunda parte da obra, evidenciando a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança surda. Os resultados dos estudos e da experiência reforçam que não há apenas um método, nem uma só prática de sinais que propicie a aprendizagem, mas uma diversidade de situações que promovem as aprendizagens da criança. O texto Memórias da Alfabetização traz narrativas impactantes das cursistas na pesquisa da autora, a partir de indagações provocadoras de sua pes-

quisa. Descrevendo criteriosa metodologia, denso aporte teórico sobre o tema e gráficos dos dados recolhidos, entre outros apontamentos, a pesquisa evidencia o lugar onde se alfabetizaram os cursistas, famílias, trajetos e trajetórias, lembranças do/a professor/a, gestos acolhedores e punições, práticas, métodos e materiais utilizados. Consiste em importante registro sobre processos de alfabetização vivenciados pelos professores em exercício. O texto Antes que o Tempo Apague apresenta memórias de alfabetização de uma professora nas quais estão presentes o desdém, o menosprezo o descaso e a discriminação vivenciados pela autora em seu processo de alfabetização. Descrevendo todo o percurso sofrido, a autora narra que, mesmo assim, alfabetizou-se na solidão e sozinha e, no grande desejo de mostrar sua conquista, à professora, a quem implorava, pelo menos, um olhar em sala de aula, teve como resposta à demonstração de leitura pela professora: -“vejam só a negrinha está sabendo mais do que vocês”. Somente a partir de então, foi considerada como aluna e conquistou o olhar da professora, ressaltando o incentivo sempre presente da diretora, dado este que torna interessante de ser investigado nas práticas de alfabetização o presente questionamento: a alfabetização da criança na escola é compromisso e incentivo, somente da professora? Ainda na parte de memórias, apresenta-se o texto de memórias de alfabetização em que a autora discorre sobre sua trajetória formativa e suas dificuldades de aprendizagem até chegar à licenciatura, quando, então, inicia seu processo de desenvolvimento e aprendizagem da docência. Saliencia que graças aos níveis de cobrança dos gestores da escola, ela atingiu o atual patamar na docência como professora efetiva, ressaltando a importância de corresponder ao exigido como possibilidade de aprendizagens significantes. Com o título Para ser feliz, memórias de alfabetização, encerram-se as produções dessa segunda parte da obra, apresentando uma narrativa que enaltece a família nos processos de alfabetização. O modo bem-humorado com que a autora apresenta seus impasses na aprendizagem da escrita, suas confusões, raciocínios e questionamentos em uma releitura do processo vivenciado, respaldado em referencial teórico pertinente, dão, ao texto, uma leveza e possibilitam maior compreensão e um olhar sensível às dificuldades apresentadas.

As produções aqui descritas de forma sucinta, como requer a natureza de um prefácio, consistem em um importante registro histórico da primeira oferta do Curso de Capacitação aos professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Estima-se que a publicação desta obra poderá as-

sensorar, subsidiar, fomentar estudos e pesquisas sobre trajetórias de formação de professores em exercício, contribuindo com produções para a significação das práticas e da carreira docente de professores em exercício na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.

Simone Albuquerque da Rocha<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professora titular da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho (1996-2001) e Pós-Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do grupo de pesquisa InvestigaçãO, cadastrado no CNPq. Pesquisa na área de formação de professores, políticas e programas, com ênfase na formação de professores iniciantes, com narrativas.



## **PARTE I**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDOS, CONCEPÇÕES,  
PESQUISAS E DIÁLOGOS



## CAMINHOS FORMATIVOS DE UMA PROFESSORA INICIANTE E O CURSO DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES UFR/SEMED: DIÁLOGOS ENTRE ORIENTADORA/PROFESSORA E A ORIENTANDA/CURSISTA\*

Júlia Alessandra Machado de Castro (SEMED/ROO)  
Rosana Maria Martins (UFR)

### Introdução

O início e o ingresso em qualquer profissão são carregados de ansiedade e expectativa, não seria diferente com o período iniciático à docência, em que o professor passa por situações novas e deverá pôr em prática os conhecimentos adquiridos não só na sua formação inicial como nas vivências e experiências da sua vida. Além da ansiedade e expectativa, outras sensações e sentimentos como insegurança, frustração, desorientação também podem surgir nessa fase.

Esses sentimentos aliados a falta de acolhida, acompanhamento e direcionamento específico no momento de inserção no campo de trabalho podem ocasionar adoecimento e até a desistência da profissão, haja vista que os professores iniciantes podem ainda estar confusos quanto ao seu atual status, ou seja, não são mais licenciandos, mas ainda não se sentem docentes, podendo, assim, sentir-se despreparados para passar por esse período conturbado de início na carreira profissional.

Quanto ao professor ingressante, nosso entendimento se coaduna com os teóricos que salientam que

[...] apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes [...]. Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho o professor ingressante também vivencia processo de inserção profissional. É o que apontam alguns estudos

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.19-34

(MARCELO GARCIA, 1999b; LIMA, 2006; GIOVANNI, GUARNIERI, 2014) [...] (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 5).

À vista disso, urge a necessidade de um olhar sensível a esses profissionais por parte das instâncias superiores com vistas à elaboração e implementação de políticas públicas e programas de acompanhamento e formação ao professor iniciante ou ingressante. No tocante à formação de professores, destacamos que nos sustentamos no ideário de Herneck e Mizukami (2004), as quais certificam que a formação é um processo *continuum que* ocorre ao longo da vida.

Neste artigo, focaremos o professor iniciante, por ser ele o objeto da Pesquisa de Mestrado em fase de qualificação. Importante se faz pontuar que se coaduna ao entendimento de Huberman (1992), Cavaco (1989), Gonçalves (1995) e Tardif (2008), quanto ao período iniciático da carreira docente, demarcado aos primeiros cinco anos de experiência docente, período esse em que os docentes estão apreendendo certas peculiaridades e características do seu trabalho, da cultura institucional do sistema de ensino e da escola na qual se inseriram.

A entrada na carreira docente é caracterizada por Huberman (1992) pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. Em relação à sobrevivência o autor assinala que esta assemelha-se com

[...] o *choque do real*, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (*Estou a me aguentar?*), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadas íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39, grifo do autor).

O autor expõe que o elemento da descoberta auxilia o professor iniciante durante o período de sobrevivência, dado ao “entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Esse sentimento de descoberta oportuniza ao professor iniciante uma certa estabilidade emocional que pode ajudá-lo a manter-se na profissão.

Para mais, o professor iniciante sofre com um “choque de realidade” (VEENMAN, 1988) em que a contradição entre o real e o ideal, por ve-

zes, pode deixá-lo desorientado e inseguro. Para Tardif (2008), essa constatação de que o que foi visualizado no percurso da formação inicial difere consideravelmente com o concreto vivenciado na prática em sala de aula é concebida como choque de transição, ou seja, a passagem de educando a mediador da constituição do conhecimento.

Ainda sobre o período iniciático da carreira docente e seu impacto na vida do professor iniciante, Marcelo (1999) e Tardif (2008) concordam que é um momento de mergulho em aprendizagens intensas e que o professor iniciante encontra-se em um contexto adverso permeado de tensões e dúvidas, tateando em busca da aquisição de conhecimento e competência profissional. Ademais, Tardif (2008) pontua que por mais que o professor tenha tido contato com a profissão docente durante seu processo de escolarização enquanto estudante, existem questões e aspectos compreendidos somente com o exercício da docência.

Para o autor, o docente principia suas ações mediante tentativa e erro, em que sente a necessidade de aprovação e de aceitação dos seus pares, sendo essa fase a de maior ocorrência de abandono profissional. Após algum tempo de experiência, mais ou menos após o terceiro ano de docência, o professor passa por um período de estabilização, o qual investe na sua profissão e alcança reconhecimento profissional. Realça-se que a estabilização não acontece simplesmente com o decorrer do tempo, ela é efeito das experiências vivenciadas durante a trajetória profissional influenciada pelo contexto ao qual o professor esteve inserido.

Além disso, o professor iniciante usa de variadas fontes para montar seu arcabouço de saberes profissionais, dentre eles destacam-se as experiências dos pares, os aconselhamentos, a formação contínua.

Pondera-se o não intento e suposição de que todos esses sentimentos e sensações do período iniciático da carreira pública atinjam da mesma forma e com a mesma intensidade todos os professores, sejam iniciantes ou ingressantes. Cada sujeito é tocado e atravessado de uma forma pelas experiências que passa, de acordo com sua história de vida e do ambiente ao qual faz parte.

Ao olhar para essas particularidades da fase de início da docência, é inquietante o fato de a função da coordenação pedagógica estar sendo assumida por professores iniciantes. Ressalta-se que essa inquietação não está relacionada a capacidade de execução do trabalho pedagógico, mas sim sobre o olhar que a Secretaria de Educação está direcionando para esse profissional no tocante aos aspectos de acolhimento, acompanhamento e

formação contínua, mais especificamente, o processo formativo denominado Curso de Qualificação UFR/SEMED.

Dessa forma, este texto propõe-se discutir as relações que fomos estabelecendo entre uma Pesquisa de mestrado em curso, intitulada “Professoras iniciantes: saberes e caminhos formativos à práxis da coordenação pedagógica” e as vivências da orientadora/professora e orientanda/aluna no Curso de Qualificação, ofertado pela Universidade Federal de Rondonópolis aos Professores no final do Estágio Probatório, da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, Mato Grosso (UFR/SEMED), em 2020.

O intento da pesquisa de mestrado é problematizar os aspectos que envolvem a entrada na carreira docente, período esse repleto de expectativas, dilemas e desafios para o docente que está realizando a travessia de estudante a professor, sendo mais desafiador ainda para aquele que está na travessia de professor a coordenador pedagógico.

Posto isto, nos momentos de orientações, discutiu-se sobre a inserção da cursista ao sistema educativo, as aprendizagens neste percurso, incluído o Curso de Qualificação de professores (UFR/SEMED).

## **Diálogos entre Pesquisa de mestrado e Curso de Qualificação UFR/SEMED**

Antes de iniciarmos o diálogo sobre os entrelaçamentos entre a pesquisa de mestrado intitulada “Professoras iniciantes: saberes e caminhos formativos à práxis da coordenação pedagógica” e o Curso de Qualificação UFR/SEMED, ponderamos ser importante contextualizar as ocorrências desses dois eventos.

A pesquisa de mestrado nasceu das experiências profissionais tanto da orientanda quanto da orientadora na função da coordenação pedagógica, haja vista que ambas assumiram a responsabilidade de coordenar o pedagógico da escola durante o período iniciático da carreira docente.

Aliado a isso, os estudos, as reflexões e as inquietações no que concerne ao exercício da coordenação pedagógica em fase tão inicial da carreira docente, as indagações e as perspectivas em relação ao processo formativo desse profissional e sua atuação como formador no contexto de trabalho docente serviram como propulsores para iniciar uma investigação sobre os caminhos formativos do professor iniciante coordenador pedagógico.

No tocante ao Curso de Qualificação UFR/SEMED, sua origem deve-se por meio do cumprimento das normas prescritas na Lei Complementar

nº 228 de 28 de março de 2016 que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis – MT, ora chamado de PCCV. Essa lei estabelece que a progressão horizontal da carreira docente decorrerá conforme o cargo, o nível de qualificação e a habilitação, sendo que para ascender a próxima classe, é necessário ter passado por todas as classes anteriores com prazo de três anos entre elas.

Nesse sentido, aos professores que assumiram o último concurso público para ingresso na área da educação no município de Rondonópolis, realizado no ano de 2015, com posse em meses distintos do ano de 2016, ficou determinada a realização do Curso de Qualificação para elevação de classe. A equipe responsável pela formação continuada da SEMED entrou em contato com o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Rondonópolis-MT (CUR) – hoje, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) –, no intuito de convidá-los a ministrar o Curso de Qualificação aos professores ingressantes ao Concurso de 2015, para que esses professores pudessem cumprir com o que estava em Lei e finalizar o período probatório. Na negociação da proposta do curso, o Departamento de Educação propôs que tal formação fosse ofertada em nível de Pós-graduação lato senso, já que a carga horária era bastante extensa, isto é, a determinação em forma de lei, prevê 240 horas de formação. Infelizmente, foi negada tal proposta, pela justificativa que teriam que manter o formato proposto em Lei.

Vale destacar, que os docentes vinculados ao Curso de Pedagogia da UFR pensaram e organizaram a formação dos professores da rede na compreensão de que a Universidade pública é um espaço de produção e socialização do conhecimento e lócus de formação de professorado da educação básica do estado e do município. É importante destacar que o Curso de Pedagogia, por meio da proposta do seu Projeto Político-Pedagógico de Curso, objetiva a construção de uma educação pública de qualidade, tendo em vista a necessidade constante de formação continuada para os docentes.

Assim, após negociação entre o gestor municipal e a equipe diretiva da Universidade Federal de Rondonópolis, foi elaborado e ofertado no ano de 2020 o Curso de Qualificação aos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É importante esclarecer que as temáticas e referidas cargas horárias dos módulos foram propostas pela SEMED, trazendo temas importantes ao tratar da educação pública, tais como: Gestão Democrática, Políticas Públicas e Legislação Educacional, Educação, Inclusão e

Diversidade, Psicologia do Desenvolvimento e Escolarização, Currículo e Movimento, Avaliação Mediadora, Ensino e Metodologia da Língua Portuguesa, Ensino e Metodologia da Matemática.

É importante destacar que essa aprovação e efetivação do Curso de Qualificação foi permeado de lutas e controvérsias. Os profissionais docentes encontravam-se insatisfeitos, revoltados e ultrajados com a aprovação do PCCV, devido ao engessamento da elevação de nível para aqueles que já possuíam formação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Foram realizadas diversas movimentações dos professores e do Sindicato (SISPMUR) em prol da retirada do termo “pré-requisito da classe anterior” e da Qualificação da Lei 228, contudo, essa batalha foi perdida e todos os docentes foram subjugados a realização do Curso para terem a oportunidade de ascender na progressão de carreira. Trazer os fatores que antecedem o curso é uma forma de deixar registrado o contexto que ele foi estruturado.

O início do Curso se deu em meio a Pandemia, momentos permeados de medo e de incertezas. Desse modo, ao reflexionar sobre os caminhos até a efetivação do Curso de Capacitação com os estudos e investigações sobre os professores iniciantes e a coordenação pedagógica, sentimos a necessidade de problematizar as circunstâncias formativas que poderiam ter sido contempladas, porém não fizeram parte dessa formação docente, especialmente ao tomar como referência o professor iniciante ou ingressante na carreira pública. Para isso, faz-se imperativo que abordemos, mesmo que brevemente, a concepção de professor ingressante e de indução à docência.

Como já salientado compreendemos os professores ingressantes segundo os preceitos de Cruz, Farias e Hobold (2020), em que esses profissionais são concebidos como àqueles que “possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior” (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 5). Nessa perspectiva, os professores ingressantes se distinguem dos professores iniciantes por não estarem assumindo o exercício da docência pela primeira vez, pois que já atuaram como professores em outras situações e ambientes.

Apesar disso, os professores ingressantes, também, podem ter os mesmos sentimentos de dúvidas, ansiedade, insegurança, expectativa e dilemas que os professores iniciantes, sendo necessário oportunizar a esses docentes acolhimento e acompanhamento durante o período de inserção.



Em relação à indução à docência, assentimos aos postulados de Wong (2004), ao afirmar que a indução à docência é

[...] um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que [...] [é ofertado] por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade (WONG, 2004, p. 2).

Sendo assim, o professor iniciante ao ser inserido no campo profissional passa a receber acompanhamento e direcionamento sobre os processos institucionalizados da rede educacional e sobre suas dúvidas, angústias e dilemas acerca da sua ação docente. Esse processo de formação precisa e deve ser sistematizado e perene, ou seja, carece de amparo legal para que não seja provisório e incerto conforme a equipe que esteja à frente da gestão escolar e, principalmente, municipal.

Ressaltamos que não nos referimos as oscilações que são importantes ocorrerem em um processo formativo para que ele não se torne estante, mas sim sobre um programa que faça parte da rede educacional e que possa dar constância ao ato de “formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida” (WONG, 2004, p. 3).

Soma-se a essas concepções as considerações de Marcelo (1999) sobre a formação ao docente em período iniciático na carreira servir como ponte entre o professor e seu verdadeiro contexto profissional, propiciando que o iniciante perceba o espaço escolar como fonte de aprendizagem, reflexão e problematização da prática educativa e do conhecimento.

Ao ofertar um Curso de Qualificação profissional a professores recém-inseridos na rede municipal de educação, seria importante pensar em concebê-lo com direcionamento as necessidades formativas desses docentes, ou até mesmo, com demandas gerais para quem acaba de ingressar em um contexto desconhecido. Deste modo, tal oferta do Curso de Qualificação deveria ter sido estruturado pela SEMED, a partir dos preceitos que consideram as necessidades formativas do professor iniciante e ingressante a carreira docente.

Outras questões que problematizamos são o porquê de o curso não ter sido ofertado ao longo do período probatório, já que estava previsto em Lei e, de não ter sido considerada a carga horária da formação ofertada pela SEMED, aos professores iniciantes que participam da formação aos ini-

ciantes, fruto do programa estruturado pela Rede Municipal de Educação (RME) de Rondonópolis

Salienta-se que a RME de Rondonópolis, desde 2017, oferta uma formação para o professor iniciante. Essa formação deu-se por influência dos trabalhos efetuados pelo grupo de pesquisa InvestigaçãO, o qual realiza uma parceria entre Universidade e Escola por meio da realização de formação de professores iniciantes com apoio do professor experiente (coordenador pedagógico).

Segundo apontamentos de Clemente (2020), os percursos desenvolvidos para a implementação da formação continuada ao professor iniciante na RME

[...]estão imbricados ao grupo de Pesquisa InvestigaçãO, muitos originários do Projeto OBEDUC da Universidade Federal do Mato Grosso/CUR sob a coordenação da Professora Dr.<sup>a</sup> Simone Rocha de Albuquerque e vice coordenação da professora Rosana Maria Martins que vem ao longo destes anos de maneira aguerrida lutando para melhorar a formação continuada docente, vem destacando a importância da formação para o professor iniciante, uma formação pautada no trabalho colaborativo Universidade/Escola (CLEMENTE, 2020, p. 73).

Dessa forma, é perceptível um avanço da Rede no tocante ao olhar direcionado ao professor iniciante e a necessidade de propiciar uma formação continuada direcionada a ele. Como ressaltamos, o programa de formação ao iniciante prevê um acompanhamento longitudinal desta inserção ao universo educativo, muitas vezes desconhecido, parece não ter ocorrido com a estratégia de implementação do Curso de Qualificação.

Ressaltamos, que nossa intenção em momento algum é de questionar a qualidade do Curso de Qualificação, mas sim reflexionar sobre a possibilidade deste curso ter sido pensado a fim de atender a esse profissional que adentra no espaço escolar e, em muitos momentos vivencia desafios, dilemas, angústia, incertezas, expectativas, ansiedade e tantos outros sentimentos que permeiam o início e o ingresso a carreira profissional.

Enfatizamos que o período iniciático da carreira docente é de suma importância, visto que é nessa fase que o professor poderá compreender, problematizar, refletir, questionar e relacionar os conhecimentos constituídos durante sua formação inicial com os saberes advindos da prática educativa. Dessa forma, reafirmamos o entendimento que

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Nesse ponto de vista, é notável que são muitos os desafios do professor iniciante e, maiores ainda, para aquele que se predispõe a assumir a função de coordenador pedagógico. Esclarecemos que compreendemos como responsabilidade do professor coordenador pedagógico a organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento do processo formativo no contexto de trabalho. Assim, corroboramos a concepção de Padilha (2001, p. 75), sobre o coordenador ser aquele que

[...] durante o ano articula a equipe pedagógica em torno de melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em plano de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade de maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola.

Dessa forma, a formação continuada ofertada a esse profissional e os reflexos desta em sua atuação enquanto formador de professores em serviço é campo fértil para reflexão e problematização.

Pontuamos a importância de haver políticas públicas de formação continuada que possam propiciar ambientes formativos para a averiguação, análise e problematização em conjunto com o professor iniciante e com o coordenador pedagógico das necessidades formativas, visando um direcionamento mais assertivo nas abordagens e nas temáticas de formação ofertada a esses profissionais.

No entanto, a maioria das vezes ainda encontramos ofertas de formação continuada conduzida de forma descontextualizada da realidade da escola e dos professores. Gatti, Barreto e André (2011, p. 198), afirmam que “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cur-

“...”]. Diante disso, destacamos a relevância de a formação continuada, principalmente a orientada ao professor iniciante, possibilitar o diálogo, a discussão, o estudo, a reflexão e a confrontação de experiências e vivências da formação inicial e da atuação profissional.

Sendo assim, ao propor uma formação que deverá atingir a todos os professores recém-inseridos na rede municipal de educação, é imprescindível que se leve em consideração todos os aspectos da fase e do profissional a ser atendido por essa formação.

## **Reflexões de uma iniciante: vivência do Curso de Qualificação**

Iniciei minha trajetória docente na Educação Infantil em 2016, após obter êxito no concurso de 2015. Em 2017, me candidatei a coordenação pedagógica e fui eleita pelos meus pares, assumindo assim a função de organizar o pedagógico da escola e de promover a formação em serviço dos professores. Na época, não havia formação específica para professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica e nem para coordenador pedagógico iniciante.

Acreditamos ser importante esclarecer o que concebemos como coordenador pedagógico iniciante, uma vez que até o momento trouxemos concepções apenas do professor iniciante e ingressante. Nesse sentido, compreendemos o coordenador pedagógico iniciante como aquele professor que assume a coordenação pedagógica pela primeira vez ou que está exercendo a função a menos de 6 anos de docência. Então, independente da experiência docente do professor, nós o consideramos iniciante na função da coordenação por ser uma função diferente da docência.

Nesse seguimento, exerci a função de professora coordenadora pedagógica por dois anos (2017 e 2018), não me candidatando mais para poder iniciar os estudos no mestrado. Como relatado anteriormente, as experiências como professora iniciante no exercício da docência e da coordenação pedagógica influenciaram a escolha da temática da pesquisa de mestrado.

O Curso de Qualificação surgiu em 2020, quando eu já havia finalizado o período probatório, já havia experienciado o trabalho em sala de aula e na coordenação pedagógica. Assim, ao trazer as temáticas trabalhadas no Curso de Qualificação ponderamos o quanto ele teria agregado a minha prática profissional. No decorrer do curso, eu relacionava as situações

que vivenciei nesses 4 anos na rede municipal de educação com as temáticas estudadas e dialogava com minha orientadora sobre o quanto muitas das discussões poderiam ter contribuído para auxiliar-me ao enfrentamento dos desafios iniciais na profissão docente. Compartilharemos algumas reflexões e problematizações entre a orientadora/professora e orientanda/curso do curso de Qualificação sobre alguns dos módulos.

O início do curso deu-se com estudos sobre políticas educacionais, em que pudemos analisar e refletir sobre as influências da legislação e políticas públicas sobre a educação básica, esse módulo me trouxe uma retomada de estudos anteriores sobre a historicidade/percurso da educação básica e da educação infantil, como etapa inicial da educação básica, em que há a necessidade de um profissional docente no atendimento as crianças de zero a 5 anos.

O segundo e último módulos trataram sobre a educação especial e a diversidade, tema muito importante e significativo, principalmente pelo aumento da demanda de atendimento de crianças com deficiência e a importância de compreender o que realmente é inclusão. Para um professor iniciante, assumir uma sala de aula pela primeira vez já é um desafio, sendo maior ainda com uma pessoa com deficiência (PcD). Ressaltamos que entendemos que todas as crianças possuem suas peculiaridades no processo de aprendizagem e cabe ao professor ter o olhar e a escuta sensíveis para tentar atender a todas em suas especificidades. Contudo, um PcD pode requerer outros direcionamentos pedagógicos, estruturais e de pessoal especializado.

Nessa perspectiva, por meio das leituras propostas nessas disciplinas, foi possível perceber e é importante destacar que a inclusão não é tida somente para a pessoa com deficiência, mas sim para todos os estudantes. Cada educando possui sua especificidade e necessidade e corroboramos o ideário de que

Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem, e incluindo-os socialmente através do diálogo, constituem o desafio maior da pedagogia contemporânea. Não se trata, apenas, o que não seria pouco, de acolher e integrar estas crianças e estes jovens; trata-se de conseguir que eles adquiram os instrumentos do pensamento e da cultura [...] (NÓVOA, 2014, p. 44).

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas que evidenciam as potencialidades do estudante, que atendam sua fragilidade com vista a me-

lhorias, precisam permear o trabalho docente, especialmente as metodologias utilizadas para o avanço deste educando em seu processo educativo. Toda perspectiva de inclusão deve estar contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e embasada teoricamente. Acreditamos que assim, podemos caminhar para a efetivação de inclusão escolar de verdade.

No tocante ao terceiro módulo que versou sobre a avaliação mediadora, percebemos o quanto essa temática teria contribuído com a demanda recorrente nos espaços educativos, especialmente pelo do professor iniciante, uma vez que a prática educativa impõe desafios durante todo o percurso profissional dos professores, dentre estes desafios está a avaliação dos educandos.

O ato de avaliar deve estar articulado ao ato de se despir de julgamentos pessoais e comportamentais, a fim de que seja um dispositivo analítico das ações educativas, para tanto, esse ato requer um “rigor científico e técnico” (LUCKESI, 1988, p. 80). Nesse sentido, no viés da avaliação mediadora, o educando torna-se o centro das ações pedagógicas e a avaliação mais um instrumento metodológico para auxiliar o professor a constatar como seus fazeres educativos refletiram nas aprendizagens dos educandos (HOFFMANN, 1994).

Dessa forma, os diálogos, problematizações e reflexões sobre a avaliação mediadora em muito contribuiriam com as dúvidas e dilemas do professor iniciante frente ao olhar avaliativo e sua estruturação.

A partir das leituras do módulo Currículo, fiquei refletindo sobre onde minhas ações pedagógicas estão ancoradas. Quais são minhas concepções de educação, escola, criança, estudante, docente? Como percebo as políticas educacionais e como as implementou em sala de aula? A leitura do texto de Macedo (2015) adicionou-se a outras leituras e reflexões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a fala da autora sobre o sujeito da educação ser “singular, que o desejo do controle é matar o sujeito ou, pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição inevitável” (MACEDO, 2015, p. 903), me fez pensar se minhas ações dentro da sala de referência com as crianças de 4 anos (turma em que estou lotada esse ano) estão propiciando o controle, a poda ou a emancipação e a autonomia.

Como a própria Macedo (2015, p. 903) expõe “O fato de o controle estar fadado ao fracasso, posto que nenhum controle satura tudo à sua volta, não nos exime de combatê-lo”. Essa leitura suscitou em mim muitas indagações. De que forma estou combatendo as concepções e o cerceamento que tais políticas promovem? Até que ponto percebo isso nas práticas pe-

dagógicas dentro da sala? São reflexões importantes a serem realizadas e que muitas vezes não fazemos.

Muitas outras reflexões realizei, em todos os módulos questionava o quanto teria sido importante ter participado de momentos como o que vivi no Curso de Qualificação, ao longo do período probatório. As temáticas discutidas, os textos estudados, as palestras que participamos, os filmes que assistimos, as trocas nos fóruns, chats e em todos momentos, foram fontes de aprendizagem colaborativa, de partilha, de entusiasmo e muitas vezes, permeados pelo cansaço causado pelo trabalho *home office*, pelas rotinas domésticas, pelas reuniões do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, pelo estágio docente no ensino superior, acompanhando a orientadora nas aulas de Didática da UFR e outras tantas situações vividas por nós.

## **Conclusões inconclusas**

À vista de todo esse processo de problematização e reflexão sobre o período iniciático da carreira docente, o Curso de Qualificação UFR/SEMED e nossas vivências frente ao estudo desta temática que nos instiga à pesquisa, evidenciamos que a formação contínua docente é o espaço para a troca de saberes, experiências, projetos profissionais e está vinculada a todos os atores envolvidos na educação, profissionais da educação, gestores, professores, Secretaria de Educação, sendo codependentes da vontade política dos dirigentes, dos recursos econômicos e da competência dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, salientamos a importância do olhar para o perfil e contexto dos profissionais que farão parte da formação ofertada, para que esta possa aproximar-se ao máximo das necessidades formativas do público atendido. Ressaltamos que o Curso de Qualificação UFR/SEMED muito contribuiu com a nossa formação. A seriedade de todos os envolvidos no processo, o apoio teórico, pessoal que recebemos ao longo do curso nos instiga a sempre buscar novos conhecimentos. Podemos afirmar que não compactuamos com a exigência da Lei e como foi aprovada, estabelecendo que a progressão horizontal da carreira docente decorrerá conforme o cargo, o nível de qualificação e a habilitação, em que para se ascender a próxima classe, é necessário ter passado por todas as classes anteriores com prazo de três anos entre elas. Nosso desejo é que possamos corrigir essa arbitrariedade e que cursos queensem no professor iniciante e/ou ingressante na carreira docente considerem como foco principal as necessi-

dades formativas dos mesmos e se torne uma política pública de indução à docência.

## Referências

CAVACO, M. H. **Ser professor: fases da vida e percursos.** Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, Lisboa, 1989.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e Indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e aprendizagem docente: reflexões sobre a implementação de uma política educacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, p. 9-18, jul. 2004. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13124/artigo2vol4-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 mai. 2020.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: [http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias\\_avalicao\\_Hofman.pdf](http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avalicao_Hofman.pdf). Acesso em: 07 mai. 2020.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores*. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

LUCKESI, Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? *In: V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, realizado em Belo Horizonte, em outubro de 1988. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p071-080\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf). Acesso em: 07 mai. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educ. Soc.*, Campinas v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora, 1999.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. v.26, n. 03, 2010.

RONDONÓPOLIS, **Lei Complementar 228 [2016]**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2016/22/228/lei-complementar-n-228-2016-reestrutura-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-dos-profissionais-da-educacao-infantil-e-fundamental-do-municipio-de-rondonopolis-mt>. Acesso em: 03 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor? um análisis de la formación inicial. In VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, p. 39-68.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, March, 2004, p. 41-58.

## A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA\*

Eglen Silvia Pipi Rodrigues (UFR)  
Maizi Aparecida Santos (SEDUC/MT)

### Introdução

Sabemos que a escola é um espaço importante para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Todavia, o despreparo profissional e o fracasso escolar estão entre os principais problemas enfrentados pela escola na contemporaneidade, como por exemplo, estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, que perderam a curiosidade, que não veem sentido em ir à escola, nem no conteúdo escolar.

Compreendemos que professores(as) têm um papel muito importante no processo educativo. As interações estabelecidas entre professor(a) e estudante são fatores indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, fato comumente relacionado à temática da (in)disciplina na sala de aula. Entretanto, há um sentimento constante de “divórcio” entre professor(a) e estudante, manifestado na dificuldade de relacionamento entre ambos de forma aberta e adequada: “alguns são autoritários e tradicionais, desejam que os alunos sejam disciplinados, seguindo um currículo preestabelecido” (CABRAL, CARVALHO e RAMOS, 2004).

Esse comportamento do(a) professor(a) pode ocasionar uma crise de sua autoridade que muitas vezes é originada pela confusão entre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Quando a prática educativa é baseada no autoritarismo não possibilita o diálogo entre as partes, entre seus pares, o que acaba dificultando todo o processo educativo.

É importante ressaltar que o conceito de autoridade deriva da palavra latina *augere*, que significa aumentar, sendo que “o autor é um aumentador do mundo e a autoridade associa-se à criação de ordem, à responsabilidade de iniciar algo novo em alguém” (MACHADO, 2012 p.167). Portanto, legitimamos a autoridade no(a) professor(a) ao considerá-lo agente de aprendizagem que contribui para a produção de conhecimentos.

Libâneo (1994) caminha nessa direção afirmando que a autoridade:

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.35-54

É um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la (LIBÂNEO, 1994, p.251).

Ao exercer a autoridade, o(a) professor(a) facilita a liberdade e autonomia dos educandos, criando com isso uma atmosfera democrática, “o que não significa que professor e aluno sejam iguais. O professor é mais velho que o aluno, tem mais experiência, ou seja, é um educador, logo é impossível nivelar” (D’ANTOLA, 1989, p.53). De acordo com Freire, “O autoritarismo e a licenciabilidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade” (2011, p.86).

As práticas autoritárias não podem ser naturalizadas na escola. Na sala de aula o(a) professor(a) é uma figura de referência para o grupo, que para vir a ter autoridade precisa ensinar com autoridade. É importante também promover práticas pedagógicas pautadas no diálogo e no respeito, que são o caminho para a construção e fortalecimento das relações sociais entre todas as pessoas.

O diálogo é fundamental na relação professor(a)-estudante, pois é o elemento central para que a comunicação seja voltada para o entendimento. “Toda vez que aparecem relações antagônicas entre professor(a) e estudante é sinal de que houve autoritarismo” (D’ANTOLA, 1989, p.53 apud FREIRE e SHOR, 1986, p.115).

Sabemos que a aula deve ser um espaço de discussão, de escuta, de desenvolvimento da criticidade e da postura reflexiva de todos os envolvidos. Mas muitas vezes acabamos encontrando em grande parte das escolas de nosso país, práticas docentes de silenciamento, tecnicistas, conservadoras que inibem a construção de espaços para o diálogo. Dessa forma, é fundamental compreender que a autoridade é inerente à prática docente, bem como a necessidade da ruptura de práticas autoritárias, ainda tão presentes na escola até os dias atuais.

## **Autoridade *versus* autoritarismo em sala de aula: reflexões necessárias à prática docente**

Nós, educadoras(es), devemos estar atentas às aprendizagens e estabelecer sempre uma relação respeitosa que promova sentido no processo de ensino e aprendizagem, para que todos os educandos compreendam melhor o mundo em que vivem e se entendam com os outros. Nas diferentes interações sociais, é preciso que haja diálogo, pois o que aprendemos na maioria das vezes depende sempre das condições de aprendizagem que temos. A autoridade só é possível por meio do respeito e do diálogo. Onde não há diálogo, há violência. As práticas fundadas no conceito de autoridade possibilitam liberdade para o pensamento crítico e reflexivo do outro, desenvolvimento da autonomia, da consciência política, do pensar crítico, voltado para uma ação humanizadora.

A crise na autoridade docente é algo que vem causando diversos problemas no contexto educacional, entre eles, o distanciamento do respeito entre os sujeitos do processo, ou seja, estudantes e professores(as). De acordo com Mello, (2012, p. 19), “a escola que herdamos e que reconhecemos como escola é originária do século XIX, reformulada a partir da revolução industrial”, isto nos faz compreender as constantes crises de um modelo deixado por séculos passados e que se arrasta até nos dias atuais. Esse modelo parte do princípio tradicionalista que enxergava o estudante como um mero receptor, não existindo a preocupação de formar para a cidadania, para o respeito ao outro e às diferenças.

A função da escola nesta concepção visava apenas preparar o sujeito para o trabalho, para encaixar as pessoas em mãos de obra baratas, voltadas para o crescimento econômico dos grandes mercados. Dessa forma, o ensino não era pensado para possibilitar uma formação política, crítica e questionadora, muito pelo contrário, era uma formação composta por relação de poder onde o aluno jamais poderia expor suas curiosidades.

De acordo com Mello “o conhecimento socializado pela escola teria o papel de ampliar o referencial de análise e de ação dos sujeitos sobre o mundo, sendo, portanto, um instrumento de emancipação” (MELLO 1995, p.132). Pensando por esta linha, sabemos que para que a educação seja efetiva e relevante para o aluno ela precisa acontecer de maneira autônoma e não como algo distante, desconexo da realidade, estático, cristalizado, pronto e acabado.

Nesse sentido, Libâneo (1991) afirma que o trabalho docente constitui o exercício profissional do(a) professor(a) e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é a da produção do conhecimento, promover práticas que oportunizem que os conteúdos escolares se encontrem com a vida, só assim, será possível falar de cidadania, de vida pública, política, de ética, de valores humanos, de direitos e deveres, de autoridade. Fica claro que nessa perspectiva o(a) professor(a) cumpre um papel de mediação entre o educando e o meio social.

Entender os diferentes tipos de autoridade não é um processo fácil, demanda reflexão e compreensão do sentido da palavra autoridade. Para essa compreensão precisa-se desenvolver diversos estudos e leituras que esclareçam quaisquer dúvidas que possam estar diante da prática docente.

Libâneo (1991, p. 252) afirma que, “a disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do(a) professor(a)”. Por esta razão, é importante que o(a) educador(a) tenha a clareza do conceito de autoridade, bem como a sua natureza e competência. Conforme o autor, a autoridade compreende três dimensões importantes, já mencionadas anteriormente:

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e trabalho docente. Autoridade moral é o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter. Autoridade técnica constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimento aos alunos (LIBÂNEO, 1991, p. 252).

Com essa organização apresentada pelo autor a respeito da autoridade profissional compreendemos que ela é um conjunto organizado que atribui diferentes competências ao(à) professor(a). Mas, percebemos o quanto ainda existem lacunas na compreensão da autoridade e do autoritarismo no meio escolar, muitos educadores tendem a fazer uso de sua autoridade embasada no autoritarismo e ainda afirmam ter autoridade. Por esta razão a autoridade não é construída apenas com uma compreensão fundamentada a partir de uma racionalidade técnica. A compreensão de autoridade transpõe os saberes de ação teleológica.

Sabemos que ao longo da história as relações de poder estratificam e hierarquizam uma sociedade, que adentra os muros da escola, e compreendê-las, muitas vezes não é fácil.

De acordo com Resende (1995, p.35)

O poder sempre está presente em diferentes espaços como um dos elementos da engrenagem social mais forte e perverso, onde as pessoas vivem situações de opressão, as relações são estabelecidas de maneira hierárquica, inclusive em instituições sociais como a escola (RESENDE, 1995, p.35).

O autor nos chama a atenção para uma importante consideração, afirmando que uma escola autônoma e de qualidade oportuniza o exercício de práticas humanizadas.

Caminhando nessa direção Freire (2011, p.81) argumenta que, “o educador que se aliena na ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”. Desta maneira, percebemos que o(a) professor(a) autoritário nega o conhecimento, monopolizando uma ação que é fundamental para promoção de uma educação de qualidade, onde o educando se constrói diante das possibilidades de aprendizagem.

A autoridade de um educador(a) deve se distanciar dessa configuração de mando e relação de poder estabelecidas por práticas autoritárias (de exposição, opressão e humilhação). A autoridade na perspectiva da dialogicidade propõe uma educação emancipatória e humanizada, que parte da tomada de consciência dos sujeitos no mundo tendo claro que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p.71). Assim, no exercício da autoridade a prática docente deve ser permeada de diversos fatores que possibilitam despertar o conhecimento e proporcionar um caminho onde a busca constante por significado leva ao crescimento e autonomia,

## **Autoridade *versus* autoritarismo: reflexões sobre o tema**

A autoridade e o autoritarismo jamais devem ser confundidos. Pensar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma autoritária é o que Freire chama de educação bancária. Segundo o autor, tal denominação conceitual se refere ao ato de depositar, de armazenar ideias, conteúdos, sen-

do o educando nesse processo apenas um mero receptor. “A narração que o(a) professor(a) é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2011, p.80). Quando um(a) professor(a) em sala de aula desenvolve uma postura autoritária, dá espaço para o desentendimento, gerando muitas vezes práticas de humilhação e exposição, e que por consequência acaba resultando em episódios de violência (tanto dentro como fora da sala de aula).

Entre os fatores que ocasionam o comportamento dito “indisciplinado” dos alunos, o autoritarismo docente pode ser um agravante da situação e da falta de confiança entre todos os sujeitos, levando a um rompimento das relações e dificultando as interações e as aprendizagens. Neste sentido, Vasconcelos salienta para a seguinte questão,

Entre tantas incertezas, uma única certeza parece ser consensual: a escola terá que se adaptar às necessidades de seu tempo ou não mais dará conta de cumprir o seu papel social de transmissora do saber consagrado e, ao mesmo tempo, de geradora de novos conhecimentos; não mais será o locus ideal para a formação da cidadania e para a aprendizagem dos relacionamentos, dos ritos, das tradições. O sistema escolar hoje vive uma crise que não é isolada, própria da escola brasileira, específica e confinada a nossas fronteiras históricas e nacionais (VASCONCELOS, 2001, p.16).

Refletindo sobre o que Vasconcelos apresenta, entendemos que as interações sociais no processo de ensino e aprendizagem precisam melhorar. A escola contemporânea não pode apenas se ater à responsabilidade da transmissão dos conhecimentos produzidos ao longo da história. Não pode mais ser apenas um espaço de “transmissão” de conteúdos escolares. O papel da escola não é apenas o de garantir a socialização dos bens culturais universais.

De acordo com Gómez (1998, p.14-15), as funções sociais da escola possuem caráter plural e complexo e estão para além da socialização e da reprodução dos conhecimentos sistematizado, estão além da preparação para a incorporação no mundo do trabalho. A escola precisa exercer sua responsabilidade enquanto instituição democrática e educativa. Cabe a ela a função social de socialização e de humanização, de propiciar práticas que promovam o exercício do pensamento crítico, reflexivo, que dê espaço e potencialize o desenvolvimento de sujeito nas diferentes esferas do mundo social (intervenção na vida pública).



A escola enquanto instituição social tem o papel de preparar o sujeito para a vida adulta e pública, porém ela tem também a função social de humanização: de propiciar experiências que favoreçam o pensamento crítico, reflexivo, pautado nos princípios dos valores humanos, da ética, do respeito à diversidade, às diferenças (culturais, religiosas, étnicas etc.), de promover práticas pedagógicas antirracistas no processo de ensino aprendizagem, no cotidiano da escola e para além dela.

Mas por que isso não tem sido uma constante na grande maioria das vezes? Porque é que ainda nos deparamos com tantas práticas excludentes, racistas, machistas, discriminatórias e antidialógicas na escola, na sala de aula? São vários os questionamentos nesta direção, e muitos são os fatores que geram tal crise educacional. Para Vasconcelos (2001, p.18), um desses fatores pode estar relacionado diretamente com a maneira que o(a) professor(a) muitas vezes têm de mascarar suas fragilidades no processo de educar (seja em relação ao seu saber teórico e/ou prático ou ainda relacional). Muitas vezes, o docente temendo não ter o “domínio da classe”, acaba assumindo uma posição autoritária como uma espécie de escudo protetor, no intuito de blindar a relação professor(a)-aluno. Porém, tal postura além de ingênua é também violenta, pois, se estabelece a partir de uma relação de poder e hierarquia. A relação de superioridade (relação vertical e desigual), promove monólogos e não diálogos, causando, muitas vezes, um distanciamento, revolta por parte dos alunos, que podem reagir tanto com o silêncio requerido, como com agressividade desafiadora, traduzida em “indisciplina” (VASCONCELOS, 2001, p. 18).

Diante disso, a esse contexto de crise docente entendemos que é pertinente reconhecer o diálogo como um importante princípio para o processo de ensino e aprendizagem, pois, apenas por meio dele é possível a criação de um espaço de construção da autoridade docente.

Para Freire o diálogo é

Uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p.109).

Com base nessa fundamental afirmação de Freire (2011), entendemos que, a atual configuração da escola precisa ser reformulada e pensada numa perspectiva de inserir o diálogo na sala de aula como também nas re-

lações para além dos muros escolares. Nesta perspectiva a escola deve trabalhar de maneira a trazer os familiares e toda comunidade de entorno para o interior da escola, conhecer o contexto e a população local, buscando aproximação com a realidade; e isso só se torna possível se houver práticas pautadas no diálogo, se a escola oportunizar uma construção coletiva de um currículo plural com todas as pessoas da comunidade. O diálogo quando estabelecido no processo educativo gera escuta e consequentemente confiança na relação entre as partes.

Um processo de educação pautado no diálogo e na confiança resulta em respeito e autoridade. Não se tem autoridade onde não se tem uma relação de respeito e confiança. Onde não há diálogo, haverá violência. A ausência do diálogo dá espaço para que práticas autoritárias e de violência conduzam as relações. Porém, as relações sociais pautadas no autoritarismo, são práticas desumanizadoras, estabelecidas por meio da agressividade, do grito, do xingamento, da acusação, do falar mais alto, das relações de poder abusivas, do desrespeito, da opressão, do medo, da humilhação.

Uma relação que se mantém por meio de práticas autoritárias, não promovem a autonomia, a reflexão e a crítica, pois, trata-se de relações de poder, opressão e controle. Tais relações autoritárias, são estabelecidas dentro de uma lógica conservadora e hierárquica. Assim sendo, quem tem mais poder manda mais. É uma lógica que se estabelece então pela via do “mando”, de um que exige a “obediência” do outro; na lógica do “eu falo e você escuta”, eu “mando e você obedece”. Práticas assim não podem ser confundidas com uma postura de autoridade, são práticas autoritárias e não de autoridade.

De acordo com Freire (2011, p.111)

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precisa falar a ele (FREIRE, 2011, p.111).

A base de uma relação de autoridade, como já foi dito, tem como princípio o respeito, e é construída a partir do diálogo que promove escuta e consequentemente uma relação de confiança entre as partes.

A base de relação autoritária é construída por práticas opressoras, pautadas em uma relação de poder, de mando, que impõem ao outro uma

condição de submissão, de silenciamento e medo. Não existe educação em uma relação de autoritarismo, elas não se sustentam. Uma relação autoritária perde a sua força à medida que o outro, oprimido e que obedece as ordens perde o medo. Quando a criança é pequena o grito do adulto lhe assusta, lhe põe medo, por isso ela cumpre o mando, obedece a ordem dada, porém não cria um vínculo afetivo, um elo de confiança, de admiração e respeito, ao contrário, na maioria das vezes, alimenta o sentimento de raiva, o desejo de vingança e também e vai hospedando em seu íntimo um opressor, vão introjetando em si a sombra do opressor, e aos poucos acabam aprendendo a dar ao outro aquilo que receberam.

Segundo Freire (2000,p. 96)

É na prática de experimentarmos as diferenças existentes que nos descobrimos como **eus e tus**. A rigor, é sempre o outro, enquanto tu, que me constitui como eu, na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Autoridade em Freire é uma presença formadora, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca desperta da liberdade (FREIRE, 2011, p.58).

## **Algumas bases conceituais que fundamentam e subsidiam a construção da autoridade no processo educativo**

A sociedade na qual vivemos está cada vez mais informatizada, avançada e moderna. Embora essa modernidade possa parecer atraente, trazendo praticidade, comodidade, ela também dissemina uma cultura individualista, de relações líquidas, que algumas vezes acaba por desencadear angústia e depressão em grande parte da população, independente da classe social, tipo de trabalho, grupo familiar etc. Dentre os diversos fatores que envolvem tais problemas existentes na sociedade contemporânea, um deles é a perda de sentido da vida, que afeta inúmeros trabalhadores e trabalhadoras, e de modo especial, o(a) professor(a). Exemplo disso são as reflexões apresentadas por Ball acerca do conceito de performatividade e seus desdobramentos em relação à docência. Segundo o autor, a performatividade tem como cerne resultados e desempenhos, e gera um forte controle sobre a atividade docente, emanando critérios de competição e indivi-

dualismo os quais acabam ruindo princípios democráticos como autonomia e a cooperação.

Viver dentro de um sistema de trabalho diário prescrito à sua revelia, que lhe impõem uma série de exigências, prazos, metas, controle excessivo, avaliações, relatórios, pontuações, resultados etc., gera o que Paulo Freire define como cansaço existencial<sup>1</sup>.

Uma vez que se perde o sentido sobre o que se faz, aos poucos se perde também o sentido da vida, a sensibilidade e à medida que se inicia esse processo, o sujeito começa a caminhar para a perda de sentido, e, por consequência um processo também de desumanização. Quando o(a) professor(a) perde o sentido no processo de ensino e aprendizagem, todos os envolvidos no processo perdem também. Pois, o(a) professor(a) é uma importante referência na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Para que a sala de aula seja um espaço que promova criação de sentido é necessário que o docente compreenda o sentido de sua profissão e internalize os princípios do diálogo. Diante disso o diálogo deve permear a prática docente por meio da palavra. Para Freire, o diálogo deve ser composto da palavra verdadeira. De acordo com o autor palavra verdadeira é a coerência que se tem entre o discurso e a ação.

Trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra verdadeira não é um privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1988, p.78).

Viver a palavra verdadeira é o caminho para a construção da autoridade. Pois, a autoridade docente requer coerência entre o que se diz e o que se fala, assim, de forma que a ação esteja sempre ligada à ideia do comprometimento com o outro.

O diálogo é o principal elemento para que se estabeleça uma relação pedagógica horizontal, sem hierarquias, criando espaço para que todos sejam ouvidos e ouvir a fala uns dos outros, sem distinção, sem que nenhu-

---

<sup>1</sup> Cansaço existencial: conceito teórico de Freire (2014, p. 190). Refere-se aos problemas e preocupações pessoais, que ultrapassam a 'situação-limite' em que as pessoas se acham imersas. Daí, também, a dificuldade de mover-se. Trata-se de uma 'anestesia histórica', geradora de uma certa apatia, de um certo imobilismo, à preocupação e ao debate de natureza política.

ma ideia se sobreponha a outra, mas que cada uma seja ouvida e refletida. O diálogo é o encontro dos homens no mundo. De acordo com Freire (2011, p. 109), “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Ao dialogar eu passo a ouvir o outro, sendo assim, me coloco na condição do outro. Dessa maneira, o educador precisa reconhecer a importância do diálogo e perceber que é a partir dele que se podem criar laços de confiança e respeito. Sobre isso Freire assegura:

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo a confiança. Falar por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira (FREIRE, 2011, p.113).

No processo educativo o diálogo é uma espécie de ponte para se conquistar a confiança e que aproxima as pessoas. Um educador não pode e não deve ter um discurso diferente da sua prática, pois o seu posicionamento e sua ação refletem no cotidiano escolar.

Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita e de esquerda. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando (FREIRE, 1997, p. 123).

Ao pensar o papel do educador, Freire discute sobre o educador-bancário (antidialógico) e do educador-educando (dialógico/problematizador). O autor destaca:

Para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um

conjunto de informes a ser depositado nos educandos-, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2011, p.116).

Percebemos o quanto o educador(a) tem a possibilidade através do diálogo de repensar sua prática e com isso tomar consciência da importância do seu papel perante a sociedade atual, principalmente porque tal sociedade é uma sociedade informacional, do conhecimento.

Nesta perspectiva o(a) professor(a) não é mais aquela figura do século XIX, centro do processo de ensino e aprendizagem, considerado o único a transmitir o conhecimento. Hoje, sabemos que isso não mais se sustenta. Inúmeras são as vias de acesso à informação e ao conhecimento científico. A mídia, a internet e a tecnologia são em si em partes responsáveis por esta atual organização, que afetou diretamente a escola, principalmente o(a) professor(a), que por muitas vezes fica perdido em meio as atuais mudanças.

É importante compreender que com tantas mudanças e transformações sociais ao longo das últimas décadas, a escola hoje, enquanto instituição deve rever a sua concepção de educação, sua organização e funcionamento, pois, necessita garantir à população um espaço democrático e político, de pertencimento. Para tanto, a escola precisa antes de ensinar aprender, precisa que cada um e cada uma se eduque juntos, a partir de uma concepção de educação dialógica.

Freire nos permite entender a importância da relação que existe entre a comunicação e o diálogo. Por um lado, o autor evidencia que “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital” (FREIRE, 2013, p.132).

Diante disso, é importante reconhecer a necessidade de se compreender o diálogo enquanto elemento central do processo educativo, pois, ele permite que a linguagem esteja voltada para o entendimento. Segundo Habermas (2003, p.123), somente pela via do discurso, com diálogo e pretensão de validade, que se pode fundamentar a ética, a moral, por todos os envolvidos. Uma prática dialógica horizontalizada é construída a partir de um diálogo igualitário, honesto, aberto e racional e nesse núcleo vital que se constitui o papel de autoridade do(a) professor(a).

## **Aprendizagem Dialógica: um caminho para a autoridade reflexiva**

Pensar nesta perspectiva é pensar em alternativas possíveis para a construção de uma nova escola, em novas mentalidades e em novas concepções de educação/educações. Ao conceber uma escola pautada em práticas que fortaleçam a autoridade do(a) professor(a), onde alunos possam exercer o seu papel de aprendizes com liberdade, é que trazemos aqui o conceito de Aprendizagem Dialógica<sup>2</sup>. Tal conceito oferece uma maneira diferente de pensar a gestão, as aprendizagens, as interações sociais, o processo educativo.

Segundo Mello:

A Aprendizagem Dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade (MELLO, 2012, p.43).

Aprendizagem Dialógica almeja uma educação de qualidade a todos, onde aluno e professor(a) aprendem juntos. Tal conceito é fundamentado por sete princípios: 1) Diálogo Igualitário, 2) Inteligência Cultural, 3) Transformação, 4) Dimensão Instrumental, 5) Criação de Sentido, 6) Solidariedade e 7) Igualdade de Diferenças.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica podem ser compreendidos como apoio à reflexão da prática do(a) professor(a) dando a oportunidade de avançar do contexto de crise de sua autoridade. É importante que a escola conheça e considere todos os princípios principalmente o diálogo igualitário que é o princípio central que está interligado com os demais. A vivência deste princípio possibilita ao(a) professor(a) construir uma relação de proximidade, confiança e respeito entre todos, favorecendo um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma percebemos o quanto o diálogo é importante para o exercício da prática pedagógica do(a) professor(a), pois, ele aponta para um clima onde as relações são horizontais buscam um convívio respeitoso e harmonioso entre todas as pessoas que participam da escola.

---

<sup>2</sup> Aprendizagem Dialógica: Conceito teórico elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA- Universidade de Barcelona).

O autoritarismo e autoridade precisam ser compreendidos na educação sendo que claramente os dois vêm sendo confundidos e confrontados. Para tanto, a Aprendizagem Dialógica apresenta um novo modelo educativo que visa promover interações de aprendizagem dentro de um conceito dialógico permitindo assim uma compreensão do mundo diretamente com o sujeito em seu contexto proporcionando relações dialógicas e ao mesmo tempo uma conquista que busca potencializar o constructo do processo educativo.

Na sala de aula acontecem vários tipos de interações e é nesse momento que o(a) professor(a) deve buscar conhecer seus alunos, suas fragilidades, anseios, medos, sonhos etc. Segundo (FREIRE, 2011), “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” e assim, também se torna diretamente autoritário. Sobre isso o autor afirma que

É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 2011, p.59).

Pensar nesse educador autoritário é trazer à tona todo um modelo de escola tradicional que ainda está impregnado nas gestões escolares. E também se faz necessário compreender as transformações da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento, e assim, perceber que a hierarquia e o autoritarismo não se sustentam nas relações entre professores(as) e alunos, pois nesse molde não acontece uma educação libertadora e o sujeito fica alienado ao sistema capitalista.

A escola que acreditamos ser necessária é aquela que tem a clareza de sua proposta pedagógica e que compreende que precisa formar seus alunos com capacidade de agir e refletir diante a realidade. Essa formação precisa ser no sentido de uma consciência crítica e não ingênua. Freire ressalta que não podemos deixar de agir diante do poder dos fatos, “por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que dá ingênua o próprio é a superposição à realidade” (IDEM, 138).

A educação precisa ser libertadora e também desafiadora no sentido de resgatar no aluno a vontade por aprender, “o trabalho dialógico na



sala de aula se configura como um constante *estar sendo*. Uma tentativa por parte dos(as) professores(as) de estabelecer outras relações com o conhecimento, com o ensino e com os/as alunos/as” (GABASSA, 2009). Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de ensinar e de aprender atuando de forma significativa na vida dos alunos.

Para que uma escola almeje uma educação dialógica é primordial entender que

A intenção de uma educação dialógica é a de que a escola seja justamente um ambiente que possa acelerar os estágios ou degraus de desenvolvimento de cada pessoa, por meio da aprendizagem, ou seja, das diversas interações estabelecidas entre professores/as e alunos/as, destes entre eles/as e de todos/as com o conhecimento, sem desconsiderar as outras tantas interações vividas fora da escola que também podem acelerar ou frear a aprendizagem e o desenvolvimento (IDEM, p.55).

Compreender a escola como promotora de aprendizagem significativa é acreditar no poder da educação, ou seja, creditar nela a espera por uma sociedade justa e igualitária.

Ao entender a necessidade de desempenhar uma postura composta pela autoridade profissional o(a) professor(a) precisa estar preparado para mudança. Essa mudança pode partir da maneira de se pensar a aula e os conteúdos trabalhados. Repensar essa organização não é desvalorizar o(a) professor(a) ou colocá-lo na posição de aluno e sim contribuir para que, através da liberdade, ele construa sua prática respaldada em princípios de autonomia que mostre o seu posicionamento por meio de sua prática pedagógica de forma respeitosa.

Freire (2011, p.114) diz que “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Desse ponto de vista, acredita-se que dialogar é ser solidário ao outro é reconhecer que ao ensinar também aprendo.

Mello (1995) caminha na mesma direção ao dizer que, “interação, diálogo, alegria, trabalho em grupo muitas vezes são entendidos como ameaças à disciplina da turma e, conseqüentemente, ao andamento da aula” (p. 141). Assim, entendemos que para trazer para sala momentos prazerosos de interações e aprendizagens o(a) professor(a) precisa dialogar com seus alunos e buscar o verdadeiro sentido da disciplina escolar.

Dessa forma, é importante ressaltar que

A disciplina não é apenas pré-condição para o trabalho em sala de aula, ela passa a ser decorrência de um trabalho interessante para os alunos. Envolvidos com o conhecimento de forma interessada e apaixonada, não há motivo para se entreter com outras coisas. Por outro lado, se o aluno se desviar de seu trabalho, cabe ao professor (organizar a aula) chamá-lo de volta (IDEM, p.141).

Assim, afirmamos que é importante a escola aderir e conhecer novas práticas que legitimam o diálogo como um importante guia das relações no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, compreendemos a total importância de se educar para a dialogicidade, pois só a partir de um trabalho pedagógico que coloque o diálogo e o respeito como centro do processo educativo é que se poderá caminhar para a construção do verdadeiro papel de autoridade docente, compreendendo, a complexidade de nossa sociedade atual, visando a transformação do contexto da crise de autoridades, estabelecendo assim, interações cada vez mais dialógicas.

## **Algumas considerações**

Diante deste trabalho, é possível compreender que vários são os fatores da existência de práticas autoritárias na escola. Dentre os vários fatores, podemos destacar um principal: a ausência do diálogo, muitas vezes ocasionado pela centralidade do(a) professor(a) e de seu exercício de controle e poder. Desta forma cabe à escola desenvolver ações que abram os caminhos para discutir e problematizar a possível inversão do entendimento entre autoridade e autoritarismo.

A autoridade docente se distancia do autoritarismo, pois ela é organizada de maneira a motivar o aluno a aprender, como também, auxilia o(a) professor(a) nos caminhos de construção de sua prática possibilitando atuações voltadas a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

No que diz respeito às inquietações que impulsionaram este trabalho, sobre a constante crise na autoridade docente, ficou evidente que se a escola não entender o diálogo como elemento fundamental para garantir as relações e aprendizagens, não terá mudanças no cenário educacional, uma vez que o diálogo se coloca como eixo transformador da/na prática educativa.

Os profissionais da educação precisam estar abertos ao diálogo de maneira horizontal e democrática buscando desenvolver a reflexão, a crítica e a autonomia do educando.

Cabe a nós educadores, enquanto busca formativa, entendermos que somos seres inconclusos e inacabados e que, portanto, precisamos nos educar e a aprender com o outro no mundo. Cabe a nós a busca contínua pelo conhecimento e da pesquisa, visando discutir a importância da desconstrução de práticas autoritárias que infelizmente ainda acontecem em muitas instituições escolares.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola**. 8.Ed. São Paulo: Cortez, 2011, V. 8 (Coleção “Questão da nossa época”).

BRAGA, Fabiana Marini. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito**. São Carlos: EdUFSCar, 2012 (coleção UAB-UFS-Car).

CABRAL, F. M. S., Carvalho, M. A. V., & Ramos, R. M. (2004). **Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar**. Ribeirão Preto, 14(29), 327-335.

CADERNOS I.N. **Comunidade Aprendizagem/ Sonhando com uma nova escola e uma nova sociedade**. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/projetos/pesquisa-sobre-comunidades-de-aprendizagem/>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e sociais**. Série 1. São Paulo: Cortez, 1991, V.16 (biblioteca da educação).

D’ ANTOLA, Arlete. **Disciplina a Escola: Autoridade versus Autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989 (temas básicos de educação e ensino).

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**.3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. 1988 e 50. ed. 2011. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. 2013. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

GABASSA, Vanessa. **Comunidade de Aprendizagem**: a construção da dialogicidade em sala de aula. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, 2009.

GIL, Carlos A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: 2.ed. Tempo Brasileiro, 2003. MÜHL, Eldon H. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo fundo: UPF Editora, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MACHADO, José Nilson. **Ética e Educação**. Pessoaalidade, Cidadania, Didática, Epistemologia. São Paulo: Ateliê: 2012.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades Aprendizagem**: Outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

\_\_\_\_\_. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. *In*: FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995, p.131-169. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. IN: DESLANDES, Suely Ferreira (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/SP: Vozes Editora, 2007, p.9-29.

MORETTI, Juliana Aparecida, **A dialogicidade de Freire na construção do diálogo igualitário e suas relações com os princípios da Aprendizagem Dialógica**. Disponível em: <https://a+dialogicidade+de+Freire+na+constru%C3%A7%C3%A3o+do+di%C3%A1logo+igualit%C3%A1rio&btnG=&lr>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, César Augusto Alves da. **Além dos muros da escola: As causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2011. – (Coleção Papirus educação).

STRECK R. Danilo. **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2009.



## CURRÍCULO E DIDÁTICA COMO POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE\*

Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)<sup>1</sup>

### Introdução

O capítulo resulta de reflexões também produzidas na experiência de ministração do módulo “Currículo e Movimento”, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elni Willms, que foi desenvolvido no curso “Qualificação de Professores da SEMED”, oferecido pelo conjunto de professores da UFR. Nele, focalizo a inquietação recorrente pela afirmação de caminhos fixos e seguros para a condução dos processos educativos, para a solução de problemas particulares e genéricos da Educação Básica, para a garantia de formação do sujeito. A expectativa de controle (sobre o conhecimento produzido na escola, os caminhos e futuros para os sujeitos nela envolvidos, as motivações à avaliação, às formas de aprender e ensinar, a atuação de docentes e discentes) assume posição significativa na discussão. Isto não se dá sem que distintos aportes teóricos no campo da pesquisa em educação, bem como o acúmulo de investigações realizadas nas últimas décadas (MOREIRA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011; LIBÂNEO; ALVES, 2012), já venham apontando para a pouca efetividade da busca pela precisão e cálculo na relação com o outro, com as culturas, singularidades e contingências, que caracterizam os percursos em educação.

Por esta razão, chamo a atenção para discussões no campo da Didática e do Currículo, por serem campos (e terem seus conceitos e tematizações) invocados com frequência nos debates sobre a produção de conhecimento, formação e justiça social, democracia, entre outros. Focalizo as referidas discussões não com vistas a plasmá-las, mas por considerar potente a concepção de que o diálogo entre elas pode auxiliar na reconceptualização da experiência escolar, da leitura sobre o que pode ser o conhecimento e o sujeito no mundo.

Diferentes discussões voltadas às relações entre a didática e o currículo (MOREIRA, 1999; LIBÂNEO, 2002; SANTOS; OLIVEIRA, 1998; FERRAÇO,

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.55-70

<sup>1</sup> Este capítulo é produto do projeto de pesquisa “Sentidos de conhecimento nas políticas de currículo: a Geografia e a Base Nacional Comum Curricular”, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e apoio PAFi-PesqPG/UFMT e PROAP/CAPEs.

2012; LIBÂNEO; ALVES, 2012; CORAZZA, 2016) recorrem à preocupação de diferentes autores em incrementar as vias de comunicação entre os referidos campos.

Com vistas a contribuir para este movimento, penso tais campos não como arenas dinamizadas internamente, mas propulsionadas pela sensação de necessidade em responder a anseios sociais mais amplos. Indagações sociais que levam os campos, suas questões e o que consideram como suas atribuições, a constrangimentos em resposta àquilo que lhes imprime à oportunidade de mudança, à produção de verdades contextuais que, quando hegemônicas por suas comunidades/subjetivações políticas, tendem a constituir marcadores teóricos, conceitos e correntes de pensamento provisórios.

Inspirado na teoria do discurso de Ernesto Laclau, penso os campos em questão como cadeias equivalenciais, sustentadas pela articulação de demandas diferenciais que, ao interpretarem algo como ameaça, constituem-se como comunidades políticas ou, nas palavras de Laclau, como *po-vos*. Aqui, o que interessa de tal concepção é a perspectiva de que não há blocos unificados ou fronteiras nítidas no tocante à constituição dos campos em questão, não há univocidade entre determinadas concepções de mundo que julgamos perpassar as preocupações da didática e do currículo. Ao contrário, é colocada em questão a ausência de uma propriedade, de um dado positivo a tais constituições comunitárias, restando a negatividade, a oposição comum a determinada diferença ou nome. A luta por justiça social, o incremento da interlocução com a escola na formação de professores, a busca por produção de situações e/ou culturas inclusivas àqueles que identificamos como à margem da experiência educacional formal, a valorização da escola pública e de seus profissionais, por exemplo, bem podem figurar a miríade de nomes pelos quais contextualmente nos envolvemos em determinada(s) luta(s).

Desenvolver esta abordagem à didática e ao currículo serve, nesse sentido, para supor que se em alguns trabalhos tais campos são vistos como passíveis de encontros (LIBÂNEO; ALVES, 2012), em função da comunicação através de problemáticas entendidas como comuns, isto também pode sinalizar à possibilidade de os lermos como não possuindo fronteiras fixas, mas como construções discursivas articuladas à educação.

Moreira (1999) acena para a possibilidade de uma interferência produtiva entre o Currículo e a Didática, destacando o quanto o fenômeno educacional é amplo e demanda o envolvimento colaborativo de diferentes leituras teóricas. Pondera, ainda, ser limitante a abordagem a questões e/



ou situações ligadas à produção de conhecimento, por exemplo, focalizando as oportunidades abertas pelo que pensa com um programa de interferência. O programa proposto instaria em um investimento conjunto voltado para a escola, não com o objetivo de estabelecer novas prescrições e regras a serem seguidas, mas funcionaria como um movimento de aumento do diálogo em torno e com especialistas, docentes, e praticantes escolares.

Em visão distinta a de Moreira (1999), Ferraço (2012) propõe a problematização de trabalhos nos campos do Currículo e Didática, tendo em vista o que denomina por “mundo experiencial” (2012, p.99). Para o autor, os discursos que marcam a complexidade da educação, se interpretados pela lógica das “redes”, possibilitam conceber que

[...] as relações entre Currículo, conhecimento e Didática implicam, ainda, envolver nessas redes inúmeros processos, como avaliação, planejamento, gestão, ensino, aprendizagem, entre outros, que configuram os *saberes fazeres* educacionais. Ou seja, supõe entender que esses processos acontecem todos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada nos cotidianos escolares” (FERRAÇO, 2012, p. 108-109).

Para Corazza (2016), teríamos uma dinâmica tradutora entre Currículo e Didática, que seria mobilizada por docentes em seus fazeres criativos e contingentes. A partir do pensamento de Nietzsche, a autora aponta para um horizonte marcado pelo que denomina por vida afirmativa, pulsionada por uma vontade de potência. Defende uma leitura do Currículo como tradutor e a Didática como tradução, não como mais uma proposta teórica para esses campos investigativos, mas como “a corporeidade concreta da vontade dos professores e a sua ética desejan-te de viver com o caos e seus devires” (CORAZZA, 2016, p.1318). O Currículo e a Didática operariam, simultaneamente, em faixas irredutíveis de leitura de mundo, mas que se interconectam em diferentes momentos do processo educacional.

Segundo a autora, “o professor, a didática e o currículo da tradução consistem em uma determinação do pensamento, que incide sobre fenômenos singulares, como comportamentos e modos de agir, sentir, pesquisar” (CORAZZA, 2016, p. 1321). Processos de tradução formariam processos de subjetivação nas relações constituídas com o conhecimento, com o outro, com os desafios com os quais defrontamos em nossas práticas. Como docentes, seríamos produtores e praticantes da experiência tradutória, na vontade de potência em avançar, fazer e construir, em cada momento de atuação profissional. Corazza (2016, p.1332) assinala também que

[...] operar com um currículo e com uma didática da tradução serviria para transformar o discurso dogmático da dependência dos professores, que limita o desenvolvimento da teoria educacional sobre uma formação docente, autonomamente criadora; bem como para permitir aportes e abordagens transdisciplinares, que romperiam com o impasse de noções arcaicas e de termos estagnados.

Com as provocações de diferentes experiências aqui entrelaçadas, que estão marcadas por distintas motivações teóricas e, portanto, apontam para abordagens variadas ao mundo, considero como aspecto de relevo destacar a importância da reflexão sobre a ideia de sujeito/subjetividade, que perpassa e pode até ser considerada uma das órbitas aos debates sobre Currículo e Didática.

Por este motivo, chamo a atenção para uma leitura de sujeito que tende a ser concebida no horizonte moderno e iluminista. Uma leitura subjetiva que, em diferentes abordagens teóricas dos campos em questão, tende a ser delineada sob o olhar estrutural.

Está para além dos limites deste texto uma revisão teórica aprofundada de cada momento do pensamento didático ou curricular, bem como cada ocasião de declarada confluência entre os campos. Proponho a elaboração de uma costura que perpassa a possibilidade de operar uma leitura crítico-estrutural mais ampla, precisamente do que Derrida (2001) denomina como metafísica ocidental, para além de um estruturalismo automeado, através do qual julgo se viabilizar a projeção subjetiva, e que tende a ser reiterada em diferentes momentos, nuances e marcas dos pensamentos didático e curricular. Pondero ser igualmente importante a oportunidade de pensarmos, por vias pós-estruturais, uma leitura de subjetivação como precipitação contingente e provisória, como identificação na luta política em que se constitui o currículo como espaço-tempo de fronteira (MACEDO, 2006), como produção discursiva (LOPES; MACEDO, 2011).

## **Sobre o olhar estruturante**

Para autores como Burity (1997) e Peters (2000), que discutem a assimétrica construção teórica do que chamamos pós-estruturalismo, o que interpretamos como movimento teórico consiste em uma dinâmica crítica aos marcos de uma metafísica da presença, que tende a coordenar diferentes construções teóricas de preponderância no ocidente. Desta forma, o

marxismo em suas diferentes leituras, a fenomenologia, tradições da psicanálise, da psicologia, o estruturalismo em suas diferentes facetas (linguístico, cultural, psíquico), o humanismo, a hermenêutica, são colocados sob a suspeita de uma atenção pós-estrutural, que tem seu foco voltado para todo um movimento crítico-estrutural que tende a ocorrer na tentativa de assegurar a estruturalidade da estrutura (DERRIDA, 2011).

Ainda que diferentes perspectivas teóricas lidas como tradicionais e críticas embatam entre si, tendem a manter uma circunscrição estrutural (econômica, subjetiva, humana, social, cultural, linguística e/ou mental) como forma de controle das visões sobre o mundo, sobre o sujeito no mundo. Com isso, é apoiada a busca pela “melhor” compreensão de um contexto fechado para, então, ponderar sobre as possibilidades operacionais do sujeito frente a tudo o que o antecede e o condiciona.

Segundo Peters (2000), uma visão estrutural é referente a toda forma de reflexão que opere a partir de verdades fundantes, fundamentais e universais, realistas e racionalistas, marcadas por binarismos. Esta estrutura centrada, sob o crivo de autores considerados pós-estruturalistas, como é o caso de Jacques Derrida, passa a ter indagada sua afirmação estrutural e ideia de centro. Em trabalho de desconstrução de marcadores de um estruturalismo, Derrida (2011) argumenta que a busca pela instituição de um centro diz respeito à busca pelo controle e poder de limitação de seu próprio jogo. Com esta crítica, o filósofo concebe os movimentos em defesa do estruturalismo como tentativa de detenção dos acontecimentos<sup>2</sup>. Para o filósofo, a estruturalidade vindicada pela estrutura sempre se viu neutralizada, embora nunca tenha deixado de operar.

Segundo o filósofo (DERRIDA, 2011), a redução a que se propôs a neutralidade não deixou, em momento algum, de mobilizar esforços para sustentá-la como uma origem fixa, um ponto de presença. Sendo, portanto, capaz de produzir sentidos com vistas à significação do mundo por ela estruturado e, simultaneamente, não só orientar, ponderar e “organizar a estrutura – não podemos efetivamente pensar uma estrutura inorganizada -, mas, sobretudo levar o princípio de organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura” (DERRIDA, 2011, p.407- 408). Para o autor, a vigia do “centro” da estrutura tem por objetivo a orientação e embasamento de uma verdade estrutural e a manutenção da coerência do sistema, o que permite controle e, nesse sentido, o estabelecimento dos

---

<sup>2</sup> Para Derrida (2004), o acontecimento é o que sucede e, ao se fazer, surpreende e suspende a compreensão, as estratégias de controlar o que não se conhece. O acontecimento é, *a priori*, aquilo que não se compreende, que não se conseguiu prever, que irrompe e se dá.

limites fundamentais ao pleno funcionamento do jogo dos elementos internos à estrutura total.

Entretanto, o centro não é o centro e o conceito de estrutura centrada, ainda que espelhe e aspire à própria coerência, é *per si* contraditoriamente coerente. A busca pela coerência no campo da contradição, acrescenta Derrida, expressa a força de um desejo. A ideia de estrutura centrada é, então, a concepção de um “jogo *fundado*” (DERRIDA, 2011, p.408, grifo do autor), sustentado em uma imobilidade fundante e uma certeza calman-te, ela mesma subtraída ao jogo. Tais certezas e estabilidades ilusivas oportunizam o domínio da angústia que decorre de certa maneira de estar “implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo” (DERRIDA, 2011, p.408).

Ao ponderar que o centro se furta à estrutura que nele se baseia, Derrida assinala que o centro pode estar simultaneamente dentro e fora da estrutura, recebendo distintos nomes (de início ou fim) e significados com indiferença, e que as repetições, substituições e suplementações transformadoras, são sempre “apanhadas numa história do sentido – isto é, simplesmente uma história – cuja origem pode sempre ser despertada ou cujo fim pode sempre ser antecipado na forma da presença” (DERRIDA, 2011, p.408).

Com esta visão, Derrida pondera que a história da ideia de estrutura precisa ser tomada como uma série ou conjunto de substituições de centro para centro, um “encadeamento de determinações do centro” (DERRIDA, 2011, p.409). Nesse caso, o que noutro momento se poderia pensar ou chamar por centro, pleno e gerador de coerência, nada mais é do que um ponto vazio cujo preenchimento se dá provisoriamente, através do recebimento contínuo de diferentes formas e nomes. A forma matricial do centro, segundo o autor, seria a determinação do ser como presença no sentido mais amplo do termo, do mesmo modo como os mais diferentes nomes do fundamento (deus, essência, estrutura de classe, consciência, sujeito ou existência) sempre pressupuseram, sem variação, uma presença.

Segundo o filósofo, a ruptura do acontecimento da estrutura é promovida desde que se passou a ser pensada, repetida. Os processos de significação, legionários do deslocamento e da substituição, sustentam o anseio pelo centro da estrutura, por uma presença da verdade e da orientação que nunca foi ela mesma, em propriedade, que “sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto” (idem, p.409). O centro é como função, um lugar onde infinitamente é feita a substituição dos signos. Quando o centro deixa de ser, está ausente como origem, tudo, segundo Derrida (2011), se

torna discurso: sistema no qual o significado originário, transcendental, nunca está fora de um sistema de diferenças. A ausência desse tipo de significado (transcendental, originário ou central), dilata indefinidamente o campo e os jogos de significação.

Para Derrida, a construção deste descentramento não pode ser atribuída a um acontecimento, regra, doutrina ou autor específico, sequer seria possível atribuí-lo a um rótulo teórico, mas este movimento pertence “à totalidade de uma época, que é a nossa, mas ela sempre já começou a anunciar-se e a *trabalhar*” (DERRIDA, 2011, p.410). O pensamento em torno do que estou considerando pós-estruturalismo não deve, assim, ser interpretado como uma sucessão, ou mesmo reação, na forma como agimos na relação com a estrutura. Se concordamos com Derrida (2011), não interessa pensar que o movimento pós-estrutural é uma nova forma de atuação, um momento de revelação sobre nossa condição, desvelamento de uma verdade. Se operarmos desta forma, arriscamos cair na mesma armadilha de considerar que encontramos o centro e ele já não nos oprime, por que agora conseguimos controlá-lo.

O pensamento derridiano projeta a leitura de que, junto à pretensão de estruturalidade e centro organizador da estrutura, sempre já estivemos operando a desconstrução deste centro que nunca foi outra coisa senão sua substituição indefinida. Com isso, Derrida pondera que o poder de influência, de exercício de poder, de poder produzir sentidos sobre o centro, não só não está concentrado em um centro imaginado (agora descentrado), como faz da própria ideia de estrutura uma ficção, haja vista que se os processos de significação produzem centros contingentes (pensemos em contingências de longa duração, hegemônicas, tais como as correntes teóricas tradicionais e críticas que se tensionam nos campos da didática e do currículo), o centro está sempre por vir a ser, a ser decidido.

## **Currículo e didática como textos sob tradução**

No livro *Teorias de Currículo*, Lopes e Macedo (LOPES; MACEDO, 2011, p.37) introduzem a ideia do currículo como “simplesmente um texto”, de modo a pensá-lo como extrapolando os pressupostos inseridos por perspectivas crítico-estruturais, que tanto marcam o campo do currículo como o da didática (SANTOS; OLIVEIRA, 1998), conferindo instabilidade aos elementos que sustentam as teleologias e certezas históricas sobre o funcionamento da política e, por conseguinte, da sociedade. Nesse movimento, Lopes e Macedo convidam, através de densa

argumentação, ao abandono da noção de estrutura e propõem à recondução da discussão pela linguagem.

Para Lopes e Macedo (2011), a compreensão do currículo pelo viés pós-estrutural não implica abandonar as marcas de contribuições do estruturalismo, mas, ao contrário, se aproximam no que diz respeito à centralidade conferida à linguagem como meio de compreensão do social. Como consequência dessa releitura da linguagem, agudiza-se a crítica ao projeto moderno de conhecimento e de subjetividade, uma vez que pontua a impossibilidade de pensar em um conhecimento sobre o mundo e o sujeito. Essas marcas de um pensamento moderno, segundo as autoras, pautam, ainda que em preocupações e enfoques diferenciados, distintas correntes do pensamento curricular, desde os estudos cunhados pelo eficientismo e tecnicismo, passando pelo pensamento de autores considerados progressistas, crítico-reprodutivistas, neomarxistas, envolvidos com a Pedagogia Libertadora e Libertária.

Com a crítica ao estruturalismo em sua desconsideração de que a própria estrutura é uma produção da linguagem, o pós-estruturalismo coloca que a compreensão da estrutura como fundamento conduz à possibilidade de que se reative as criticadas perspectivas realistas (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse sentido, a linguagem é reeditada, deixando de ser vista como transparente, como representante da realidade, e passa a ser interpretada como aberta aos processos de significação. O significante não detém significado, mas é contingencialmente significado. Segundo Lopes e Macedo (2011), o que possibilita sua significação provisória é o seu caráter diferencial na relação com outros significantes constituintes do sistema linguístico. Ou seja, determinado termo não possui um significado correspondente a algo que existe na realidade. Em cada momento de suposição de um significado, estamos criando um significado para o significante (LOPES, MACEDO, 2011) e isso é o mesmo que a busca pela construção de um centro, como pontua Derrida (2011).

A atitude pós-estrutural insere a perspectiva de que não há relações estáveis e previstas entre significantes, não há significantes imanentes, o que impossibilita a determinação “do” significado. Segundo Lopes e Macedo (2011), um significante remete a outro continuamente. O significado de um significante passa a ser pensado como flutuante e, portanto, seu sentido só pode ser cogitado no âmbito de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente, o que, por sua vez, projeta o questionamento sobre quais fatores e condicionantes sócio-históricos possibilitam que determinado discurso construa a realidade em determinado momento.

Este questionamento, posicionado como problemática latente para esta visão de mundo, de currículo, chama a atenção para os processos de negociação que, ajustados contingencialmente, viabilizam a que dado discurso ganhe maior relevância em determinado momento contextual, em detrimento de uma miríade de outras possibilidades. Tal concepção de discurso é teoricamente imbricada ao poder. Ou seja, o conhecimento é pensado como parte do discurso. E este último passa a ser entendido como função do poder, estando afastado, portanto, do sentido moderno de que o conhecimento é poder para quem o detém. Pensar o discurso por esta via é conceber toda produção de sentido como poder (LOPES, MACEDO, 2011).

A visão pós-estruturalista, abordada por Lopes e Macedo (2011) no campo do currículo, desloca o questionamento sobre o que é (o aluno, o currículo, a didática, a disciplina ou a experiência escolar) para a investigação de *como* os sentidos, produtores de discursos, se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, para uma sociedade ou comunidade específica. Esta performance discursiva é que, segundo as autoras, torna possível a ideia de sociedade, de aluno, currículo, conhecimento, justiça social ou disciplina escolar. O currículo, então, não existe como objeto da realidade, mas é uma construção constante, que decorre das substituições, traduções e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares que, também, não são outra coisa que não construções pretendidas à verdade, constituição de um centro. O fato de dado discurso sobre o currículo, assim como a tudo o que se desdobra na relação com ele, ser aceito como tradição curricular, como uma verdade em dado momento, como centralidade, e que passa a figurar no cenário do campo curricular, não é uma possibilidade dada a qualquer afirmação.

Desta maneira, uma tradição, uma forma de pensar o currículo legitimada só o é como tal quando hegemônica (LACLAU, 2011). Aqui, a retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida que se pretendem fundamentais, deve se imbuir de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar, especificamente, os processos de imposição e sustentação de tais tradições (LOPES, MACEDO, 2011).

Currículo e didática, pensados como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, poder de significação, de modo contingencial e indefinido, constroem a realidade com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação. Como tentativa de ser estrutura, o processo de significação, de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo, não cessa. A reiteração da (des)estruturalidade do currículo leva à

disseminação (DERRIDA, 2001) contínua e, assim, à produção de significados que, mesmo visando a apoiar determinado discursos, os suplementam, fazendo-os outros.

O fazer-se curricular e didático, pensados como práticas discursivas, abre mão de qualificações outras, pois como texto em processo influencia diferencialmente o leitor/interlocutor que o (re)cria. Esta perspectiva se constitui como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos aos referidos campos. Esse caráter contextual e sobredeterminado de pensar o currículo como decorrente de leituras e suplementações criativas da história, da tradição, emergências sociais, demandas, traduções, trações, disrupções e sensações de continuidade, inseridas pela aspiração à completude de sujeitos que só *são* porque querem *ser* sempre, introduz, dentre outras vias, a premência de um trabalho de tentativa de construção de um (des)centro reconhecível do que é o currículo.

Em acordo com esta leitura, chamo a atenção para a perspectiva de currículo como espaço-tempo de fronteira, proposta por Macedo (2006), através da qual pensa a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular. O que traz, como desdobramento possível, a interpretação da didática como podendo ser compreendida por sua discussão curricular, haja vista a proposta, implícita, de ruptura com limites fixos entre possibilidades de reflexão sobre a potencialidade de produção de sentidos para e na educação.

Com base em revisão das produções sobre currículo no Brasil, Macedo (2006; 2012) argumenta que grande parte das discussões orbitam na ideia do currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. Ressalta que tanto em perspectivas tradicionais como críticas e pós-críticas, a cultura continua a ser discutida como objeto/conteúdo de ensino. A autora analisa as perspectivas presentes em diferentes vertentes teóricas e defende que a cultura foi, por determinado período, vista como um *repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola* (MACEDO, 2006, p. 101). Para a autora, na busca pela superação de tais perspectivas, outros autores como Young, Whitty e Goodson, passaram a dar maior centralidade aos processos cotidianos desenvolvidos no ambiente escolar e a conceber a produção da cultura como decorrência da atividade de professores e alunos.

Tais concepções, marcadas por uma bipolarização entre currículo como prescrição/teoria/proposta/formal e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, são vistas por Macedo (2006) como preocupantes, pois ape-



sar de contribuírem para novas concepções sobre o currículo, pouco avançaram nas relações entre elas, fazendo com que tal ampliação se caracterize pelo somatório de dimensões não articuladas.

Macedo (2006) pontua que, embora seja perceptível a mudança rumo à dimensão vivida do currículo, não houve ruptura com a noção de currículo como prescrição. Para ela, na produção curricular brasileira, pode-se matizar dois grandes blocos: de um lado, uma tendência em conceber o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita; de outro, há a ideia do currículo como algo produzido no/pelo cotidiano. Desta forma, fica a tensão entre as visões do “poder dos poderosos”, do Estado, da prescrição; e a visão do “poder dos subalternos”, da comunidade escolar, do cotidiano, com sua habilidade para subverter por resistência e/ou negligência o que “vem de cima”.

É insuficiente, segundo Macedo (2006), enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como algo que está sendo, como dinamismo e produção via relações hegemônicas provisórias. Para que se possa dar conta da compreensão curricular nesse sentido, a autora defende a necessidade de pensar o currículo como espaço de produção cultural, sem que se faça distinção entre as dimensões formal e vivida. Nessa discussão, propõe o currículo como um *espaço-tempo de fronteira entre saberes*, através de uma concepção de poder mais oblíqua (GARCIA-CANCLINI, 1998).

O currículo, portanto, deve ser concebido como práticas discriminatórias, por meio das quais a diferença é produzida, como a “negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p.105). E continua, ao argumentar que o currículo deve ser visto como cultura; não *uma* cultura, com repertório de sentidos partilhados, mas como “lugar de enunciação” (MACEDO, 2006, p.105). Este lugar de enunciação passa a ser visto como um híbrido em que as culturas impuras passam a negociar com a diferença.

Importa enfatizar que, para Macedo (2006), a noção de espaço-tempo de fronteira implica uma concepção curricular capaz de operar com a ideia de interação de culturas, sem que haja hierarquização entre as mesmas. Ao partir da perspectiva de que as culturas *já* híbridas interagem com outras, gerando outros híbridos, a autora insere a noção de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Assim, não há um original que busca saturar o outro, mas processos de disputas por hegemonia de uma ou outra perspectiva, demanda, ideia. Sem a busca pelo estabelecimento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe colocar os matizes

das mais distintas possibilidades de tentativas de representação sob o olhar da desconfiança. Concordo com a autora ao argumentar que estar na fronteira (onde se está! Não é um lugar para onde se vai) é viver no limiar entre as culturas, “um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros” (MACEDO, 2006, p. 106). Hibridismo também considerado por Laclau (2011) como não sendo um fenômeno marginal ou deletério, mas o próprio terreno em que as identidades políticas se produzem na atualidade.

Ponto que atuar com tal concepção implica ler a fronteira, não como divisão de territórios fixos, delimitados, em que os *ali* chegados possuem uma origem, vêm de um lugar o qual representam, e que lhes adjetiva. Neste espaço-tempo fronteiro, todos se produzem e são (*d*)*ali*. Se são híbridos, logo impuros, não vêm de lugar algum, mas via interação cultural/discursiva/textual estão em constante processo de identificação, constituindo-se como sujeitos nos mais diferentes espaços sociais, na luta política (LACLAU, 2006). Se não vêm de lugar algum, só se pode ser da própria fronteira que, desta forma, passa a ser um lugar que nunca é o mesmo, na medida em que deixa de ser em função do próprio movimento de subjetivação e significação da e na fronteira.

Segundo Macedo, a “negociação dos pertencimentos é sempre um processo contingente e de transferência de sentidos” (MACEDO, 2006, p.110). Este processo, contingente e instável, que se desenvolve na negociação dos sentidos de pertencimentos e de significação, incide na impossibilidade de se manter a fixação da escrita/textualização/espacamento do mundo, da luta política, da significação da educação, da própria fronteira.

## Considerações finais

Compreendendo a ideia de currículo como produção discursiva, como espaço-tempo de fronteira cultural, constituída pelas motivações diferenciais operantes na construção da torre de babel curricular, temos que as visões atribuídas ao currículo, à didática, à escola, a professores e alunos, nada mais são do que significados imputados àquilo que sempre é outra coisa. A perspectiva de currículo aqui projetada tenta se opor às ideias monolíticas de estrutura, de centro, verdade e sujeito, que pretendem saturar o nome de uma verdade.

Defendo que o que quer que estejamos chamando de currículo, didática, prática, sujeito, deve ser considerado como sempre em aberto à sig-

nificação pelo outro, à ruptura causada pelo outro, ao acontecimento de um novo significado, que reordene a política, a experiência.

Pensar o currículo por essas marcações pós-estruturais pode levar a que a abordagem sobre a política seja repensada também por estas perspectivas. Nesse sentido, uma reflexão sobre a política curricular, entendendo-a como o efeito produtor do currículo, deve ser redimensionada e nos lançar novamente na fronteira curricular. Pensar a atuação política como jogo de linguagem, como negociação interpretativa, como significação do que nos produz em dada fronteira, como o que mobiliza ao envolvimento, implica, como não poderia deixar de ser, um trabalho de significação do que entendo por subjetividade, escola, política curricular, didática.

Ser fronteira é a condição que cabe a toda identificação. E nesse movimento a prática não pode ser vista como algo restrito a determinado âmbito (escolar ou acadêmico, de professores e alunos, ou pesquisadores), mas como toda produção de sentido que dinamiza a fronteira curricular em que se constitui a própria possibilidade de significação de si na relação com o outro. A própria ideia de prática, aqui pensada como prática discursiva, não pode estar circunscrita a uma identificação *a priori*, mas diz respeito a todo ato de poder que dado envolvimento (curricular, didático, se assim quisermos colocar) detona.

Seguir nessa direção não é defender que tudo é possível e válido de qualquer maneira, mas que em contextos que também não podem se fechar sobre si mesmos, contingencial e provisoriamente, decisões/práticas discursivas, que estão para além de instituições formalmente nomeadas, se articulam, como diferenças, criando verdades contextuais que, uma vez universalizadas, criam (des)centros gravitacionais, hegemonias. O poder não é de um sujeito encarnado historicamente, proletário, consciente, crítico, dado por uma estrutura que se conhece em seus limites. O poder (de significação) não está associado a um fazer consciente, mas a toda forma de praticar a significação do mundo na relação com uma alteridade radical.

O poder como interlocução, em uma linguagem opaca, para além de boas ou más consciências, com um outro desconhecido, com quem/que não possuímos relações estáveis, mas que se quer conhecer, dominar, controlar. Ao fazer isso, onde quer que se esteja, sempre se pratica a significação do outro, independente de o conhecermos. Responder aos questionamentos na fronteira é condição para subjetivação, para estar e ser poder.

## Referências

BURITY, J. A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA, M. A. G. O. (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Edições Bagaço, 1997, p. 29-74.

CORAZZA, S. M. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação e Realidade**, p. 1-26, 2016.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERRAÇO, C. E. Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed.- São Paulo/SP: Cortez, 2012, v. 1, p. 98-123.

GARCIA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. EDUERJ: Rio e Janeiro, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: LIBÂNEO, J. C.. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: edição do autor, 2002. p. 86-109. Disponível em: <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

\_\_\_\_\_; ALVES, N.G. **Temas de Pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento: aproximações entre conhecimento e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.142, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B.. Didática e Currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n.2, p. 11-26, 1999.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. *In*: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, v. 1, p. 9-32.

PETERS, M.. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica.



## EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZADOS NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA\*

Elni Elisa Willms (UFMT)

*A gente cresce sempre, sem saber para onde.*  
(ROSA, João Guimarães, 2001, p. 103)

### Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre o brincar no âmbito das experiências de pesquisa na brinquedoteca universitária do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis. Trata-se de um exercício teórico de cunho antropológico em que se volta o olhar para dois relatos do Diário de Campo da Brinquedoteca<sup>1</sup>, de 2019, para deles deixar reverberar alguns aprendizados. Por ocasião do Curso de Qualificação de professores em parceria com a SEMED e a UFR, em 2020, coube-me o módulo sobre Currículo e Movimento na Educação Infantil, e este texto é o meu movimento escrito de deixar algumas pistas de como pode ser o trabalho dos educadores com as crianças dessa etapa da Educação Básica quanto ao brincar.

No início do ano de 2020, Angela Lima Bittencourt defendeu a dissertação de mestrado, sob nossa orientação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT intitulada “*É onde vivem os brinquedos: contribuições de uma brinquedoteca universitária de Rondonópolis para a formação de profissionais da educação infantil*” (BITTENCOURT, 2020). O estudo apresenta um histórico de como a brinquedoteca da UFMT/CUR (Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Profa. Dra. Soraiha Miranda de Lima) se constituiu e como contribuiu para o processo de formação das acadêmicas de Pedagogia<sup>2</sup>.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.71-84

<sup>1</sup> Nosso trabalho na brinquedoteca sempre foi inspirado pelas contribuições da Antropologia, por isso as participantes do projeto de extensão foram incentivadas a narrar por escrito o que observavam durante os atendimentos, construindo-se assim um Diário de Campo, fonte de pesquisa para produções acadêmicas.

<sup>2</sup> Quando fizermos referências a pedagogas, estudantes, bolsistas e voluntárias que participaram da pesquisa o faremos sempre no gênero feminino, pois majoritariamente o curso de pedagogia é constituído de mulheres; em 2019 tivemos a experiência de um estudante homem como voluntário na brinquedoteca.

Por cerca de quatro anos desenvolvi atividades de coordenação e pesquisa nesse espaço. Na universidade há os que trabalham nos laboratórios e com ciências exatas, e isso é muito importante! De forma análoga, como pedagogas, trabalhamos com o movimento sempre cambiante das crianças, com as culturas infantis, e esse campo de estudos é algo igualmente fundamental para a universidade e para o curso de pedagogia! Nesse sentido, a brinquedoteca:

Tem como principal objetivo proporcionar às crianças, da faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis, bem como aos professores que as acompanham, um espaço de produção da cultura infantil e da realização de práticas educativas mediadas pelo brincar. É uma iniciativa que está diretamente vinculada à implementação de uma política pública voltada para a infância e para um direito inalienável da criança, que é o direito de brincar e o de ter acesso a espaços para o exercício desse direito. A Brinquedoteca, ao se definir como espaço voltado para a produção cultural da infância, visa implementar ações destinadas à afirmação da criança como protagonista das experiências que marcam seu tempo de vida e como cidadã (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2019).

Como coordenadora da Brinquedoteca, sempre contei com a presença de uma ou duas bolsistas e muitas estudantes voluntárias, a maioria do curso de Pedagogia, mas também dos cursos de Psicologia e Enfermagem. Com a bolsista Thaís Cristina Pessoa Ramos produzimos um texto sobre experiências performáticas com os poliedros e com o carrinho de rolimã (WILLMS e RAMOS, 2018), nesse texto também contamos como está organizada nossa brinquedoteca, como foi construído o seu acervo e como se dá o seu funcionamento.

Nos atendimentos semanais, com duração de duas horas, recebíamos as crianças da Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis para brincar do que quisessem. O ambiente era especialmente preparado para este fim: brincar livremente. As bolsistas e voluntárias, além de estudar e ler sobre o brincar, sobre as crianças e as culturas infantis, mantinham o espaço sempre organizado e permaneciam – durante os atendimentos – em atitude de disponibilidade, observando e cuidando enquanto também refletiam sobre alguns aspectos que envolvem o brincar, as crianças e a infância. O livro *Território do brincar*, organizado por Renata Meire-



les (2015) foi um dos que lemos em nossos estudos e dele me sirvo para fundamentar as narrativas a seguir.

## **Quando a criança é respeitada na iniciativa de brincar – narrativa de 18/06/2019**

Criança é assim mesmo: acostumada a andar às bordas, a pegar pelas beiradas, a se instruir com os olhos espichados de longe, a ver de luneta quando não é permitido se aproximar.

(PIORSKI, Gandhi, 2015, p. 87)

Vou me ater a duas narrativas feitas por mim logo após os atendimentos dos dias 18/06/2019 e 11/06/2019, ambos no período matutino. Observar as crianças nesses atendimentos semanais foi sempre uma experiência de re-encantamento com as culturas infantis, com a potencialidade das crianças, a criatividade, seus universos tão desafiadores e que tanto podem nos ensinar! Como professora, eu seguia o que indica Gandhi Piorski na epígrafe acima: espichava meu olhar para melhor apreciar as crianças. Nem sempre chegar perto demais delas, enquanto brincam, nos é favorável: parece que algo se desfaz e que uma intimidade ali precisa ser respeitada. Por isso, observar, um pouco de longe, sempre nos pareceu uma boa escolha metodológica até como respeito a esse momento tão íntimo em que uma criança, às vezes só ou acompanhada, se põe a construir um cosmos. “Nesses ambientes de solidão e de brincadeiras [...] criam-se vínculos. [...] A criança faz a síntese simbiótica do cosmos primeiro, *fraternus*, de seus pares com suas próprias experiências de intimidade e repouso” (PIORSKI, 2016, p. 86, grifo do autor). Assim, eu percebia que os mesmos brinquedos podem sempre ser reinventados pelas crianças, verdadeiras artesãs da cultura. Adriana Friedmann indica a intencionalidade antropológica dessa nossa escolha:

Ser ou tornar-se antropólogo, pesquisador, observador dos universos infantis não depende unicamente de ter estudado antropologia. É necessário, sim, compreender os conceitos fundantes desta ciência social a fim de assimilar que o ponto de partida dessas “viagens” acontece desde um outro território: a paisagem do outro. Entender que a postura é totalmente diferente da de um educador-professor-ensinante (FRIEDMANN, 2015, p. 42).

De posse das muitas leituras que o curso de pedagogia oferece nas suas mais variadas disciplinas, incorporei as contribuições da antropologia para me aproximar aos poucos desse outro, a criança, sua cultura e seu brincar, para a partir desse olhar e desse encontro de alteridades aprender com ela. Novamente o mestre de culturas da infância nos inspira e ampara:

Brincar é de fato real e muito agrada as crianças, pois se sabe conhecimento, tem significância, tira seu substrato da vida palpável, aplica a visão e toda sua subjetividade para o pulso da comunidade, para as artérias do trabalho, constrói-se afetiva e comum a todos. Brincar é como um soro silencioso, gotejante, invisível, percorre por dentro, ensina por via venal os modos de apreender o sumo do mundo (PIORSKI, 2015, p. 85-86).

Acredito que como pedagogas é preciso que tenhamos sensibilidade para olhar esse outro e sua maneira tão intensa de “apreender o sumo do mundo”. As crianças com suas imaginações tão férteis ousam explorar a matéria do mundo com todos os sentidos muito abertos e com curiosidade sempre renovada olham, tocam, cheiram, ouvem, saboreiam e intuem tudo quanto podem, e assim vão internalizando experiências afetivas, construindo laços. É nesse sentido que escrevemos, noutro texto, as contribuições de uma educação de sensibilidade (WILLMS, 2020).

A brinquedoteca da UFMT/Rondonópolis possui um conjunto de brinquedos chamado poliedros. Tenho observado os poliedros com a intenção de perceber como as crianças interagem com suas peças. Poderia olhar e observar muitos outros brinquedos e aspectos, entretanto, nunca conseguimos apreender a miríade de movimentos que se passam nessas duas horas de atendimento na brinquedoteca. Por isso, o recorte do olhar se dirige ora para um, ora para outro evento, enquanto, de alguma forma, cuidamos do todo. Os poliedros foram construídos por iniciativa de um professor e

[...] pelas turmas de 2º, 3º e 4º anos de Pedagogia, em 2014, quando cursaram as disciplinas Sociologia da Educação, Brincar e Educação e Arte-Educação, da UFMT/CUR, ministradas pelo Prof. Dr. Marlon D. Trevisan. O trabalho foi doado à brinquedoteca do Câmpus [...]. Trata-se de 50 poliedros (sólidos geométricos), de diversas dimensões, cubos e paralelepípedos. Foram confeccionados pela marcenaria da UFMT, Câmpus de Cuiabá, em seguida, lixados e pintados de branco pelos graduandos, para finalmente receberem as cores: branco, azul celeste, cinza, bege e laranja, todas em esmalte.

Cerca de 120 pessoas foram envolvidas no processo de construção do grande brinquedo. Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à educação matemática, ao movimento, à dramatização, ao brincar livre, especialmente, à criação, pelas crianças, de zonas circunscritas, dentre vários outros aspectos da ludicidade (TREVISAN *et al.*, 2015, p. 01).

Hoje eu observei que um menino brincou o tempo todo com os poliedros, ou seja, desde a chegada às 8h15 até o momento em que a coordenadora da escola os convocou a organizar os brinquedos, por volta das 10h. O que ele fazia? Movimentava as peças daqui para ali, empilhava, enfileirava, endireitava uma peça para ficar parelha com a outra, carregava, subia em cima das peças, observava, olhava, descia, pulava, aceitava a ajuda de uma ou outra criança – menino ou menina – que ele acolhia, sempre silenciosamente, nessa labuta de criar e construir algo. Eu não pude ficar perto para ouvir o que elas conversavam. A uma certa distância, com a intenção de também atender e cuidar de todos os outros, eu observava um movimento harmônico. Não houve disputas, mas uma coordenação gentil de movimentos entre ele e as outras crianças que entravam e saíam com muita liberdade daquele cosmos criado por ele com tanto “*enthousiasmós* (entusiasmo – *en-theos* – possuído por um poder divino, inspirado)”. (PIORSKI, 2016, p. 85, grifos do autor). Perguntei para a professora o nome e a idade do menino, e ela disse: 5 anos, e ele é muito silencioso, quieto, mas muito inteligente.

Eu percebi nele uma criança muito diligente e concentrada. Enquanto todas as outras crianças correram muito e exploraram todos os espaços dentro e fora da brinquedoteca, movimentaram-se, pularam, saltaram, pediram ajuda porque queriam andar na bicicleta (só temos uma) ou nos patinetes (temos dois) ou passaram de um para outro brinquedo – e tudo isso é legítimo e próprio da cultura do brincar – esse menino escolheu, por si, brincar detidamente apenas com essas peças. E ele foi respeitado nessa sua escolha.

Eu não conseguiria enumerar todos os movimentos dele. Não é isso que nos interessa. O que encanta – e nos educa – é capturar, observar, valorizar e registrar o protagonismo infantil. Essa capacidade única que as crianças têm de reinventar o mundo, de manipular os objetos e com isso descobrir suas potencialidades. Esse menino construtor ensinou-me, uma vez mais, a respeitar a iniciativa das crianças, a olhar para esse universo que é do outro, como apontou Friedmann (2015) acima. Com peças que

estavam adequadas ao tamanho dele, foi fazendo sempre uma nova construção.

Como pedagoga é importante que respeitemos o espaço e o tempo do brincar para que a criança exerça sua criatividade, para que tenha protagonismo, para que seja o que ela quer ser! Explorar as peças dos poliedros que, de alguma forma, são quase de seu tamanho, de madeira, com um peso considerável para a manipulação, deve ter sido algo que trouxe muita satisfação para esse menino! Durante esses quatro anos que cuidei da brinquedoteca e observei o brincar, eu nunca tinha visto uma criança ficar somente nesse brinquedo por tanto tempo!

Enquanto dentro da brinquedoteca outras crianças exerciam o direito de brincar do que escolheram brincar, no saguão eu observei – e registrei por meio da foto a seguir – o intenso movimento das crianças com os mais diferentes brinquedos: bambolês, carrinhos, bicicleta, patinetes, bola etc. Andar ou perambular pelo espaço e observar os outros também faz parte da cultura infantil do brincar que expressa tanto o que é ser criança!

**Figura 1** - Menino entusiasmado para brincar e o saguão da brinquedoteca



**Fonte:** Acervo da Brinquedoteca 2019

Enquanto isso, o menino construtor seguia no seu labor a explorar aquele espaço e aquelas peças. Aprendendo o quê? Aperfeiçoava em si o que ele é, do jeito que escolheu e brincava sendo criativo. Acreditamos que é fundamental a criança ter espaço e tempo para ser e fazer o que escolher, sem a interferência, ordenamento ou controle dos adultos ditando para fazer isso ou aquilo. Após quatro anos a observar as crianças, podemos afirmar: elas conseguem por si mesmas encontrar algo prazeroso com que se ocupar. Nosso papel na brinquedoteca é observar, respeitar e registrar esse protagonismo infantil: aprendemos com as crianças.

O brincar desse menino tão autônomo continua a ecoar como algo para ser publicado e por isso este texto deixa reverberar os sentidos das palavras de Marcos Ferreira-Santos como uma maneira de reafirmar a importância do brincar e sua observação:

Seria preciso desconstruir os dois principais fantasmas que engendram as escolas: as teorias do desenvolvimento (herdeiras do pensamento cartesiano, que tudo separa) e o paradigma da imitação (a *mimesis* aristotélica, prima-irmã da lógica da identidade e, portanto, da exclusão no mundo ocidental). A criança não cumpre estágios de desenvolvimento como um *software* pré-programado em torneios de videogame, a saltar por fases preestabelecidas. A jornada humana é muito mais do que isso, é *pro-jectum* existencial sempre inacabado. E quem vê no gesto da criança apenas a imitação do mundo adulto jamais perceberá que ela reinventa, a seu modo, o mundo que se apresenta ante seus olhos e mãos. Quem recusa essa tarefa humana, rápido se rende à cópia, à reprodução, à memorização sem sentido (FERREIRA-SANTOS, 2015, p. 96, grifos do autor).

Todo o conjunto de leituras que fazemos sobre as crianças deve dialogar com a prática de observá-las enquanto brincam. Por vezes, é preciso abandonar algumas teorias, como as desenvolvimentistas, citadas acima, que tendem a engessar o processo criativo tão pulsante nas crianças. É preciso, também, revisitar o conceito de que as crianças apenas imitam o mundo do adulto. Ao contrário, elas criam e recriam, o tempo todo, a partir daquilo a que têm acesso. Assim, como pedagogas, poderemos nos educar para esse outro e sua cultura, essa criança que chega ao mundo e que precisa tudo apreender para criar e transformar a cultura. Para além da imitação, o que percebemos ao observar crianças é uma intensa criatividade que

se fortalece como autonomia quando há espaço e tempo disponíveis para brincar. Passemos a outros aprendizados da segunda narrativa.

## **Para mim é sempre uma alegria não saber: o que será que vai acontecer? 11/06/2019**

*O brincar não tem outra finalidade se não ele mesmo. A satisfação da criança ao brincar é a de perceber-se um ser humano. Quando a finalidade surge em alguma atividade, torna-se trabalho — tarefa dos adultos. O adulto pode ser realmente criativo e autônomo quando a finalidade maior de seu trabalho significar também crescimento.*

(LAMEIRÃO, Luiza, 2015, p. 78)

Eu gosto muito de observar as crianças criando sempre formas novas de brincar com os poliedros. Na semana passada, eu observei quando três ou quatro meninas e meninos começaram a empilhar os poliedros menores. Foram pondo um em cima do outro, depois outro, mais outro, e mais outro de maneira a ficar uma grande torre mais alta do que eu, que tenho 1,77 m. Como elas fizeram isso? Subiram em cima de um poliedro e com eles foram ganhando cada vez mais altura. Por fim, as crianças pediram a um estudante e voluntário, o Gabriel (que também é alto), para que colocasse a última peça. E olharam, admiradas, para algo que tinham feito e que era maior do que elas! Isso mostra o que é crescer junto com os outros no mundo!

Dessa vez observei que elas empilhavam os poliedros todos bem juntos, formando um bloco homogêneo. O movimento começou espontaneamente a partir delas. Nada foi combinado. Um menino pegou uma peça e colocou-a aqui, outro pôs outra peça ali, uma menina leva outra peça e, aos poucos, algo vai surgindo. Para mim é sempre uma alegria não saber: o que será que vai acontecer? Observo com paciência e entusiasmo! Depois que elas fizeram esse pequeno bloco que parecia um cercado — talvez um castelo? Mas pode ser que fosse outra coisa totalmente diferente — eu percebi, então, que havia um gosto por subir nos poliedros. O corpo todo das crianças envolvido no movimento de ascensão: mãos, braços, pés, cintura, joelho, pescoço, cabeça. Força e determinação! Cresciam nossas crianças nesse brincar de elevar-se!

Carregar as peças também é um esforço para alguns. Um dos meninos pediu-me ajuda para pegar uma das peças grandes que estava no chão. A peça é realmente grande até para eu que sou alta e adulta. Depois eu

percebi que dois meninos entraram espontaneamente em colaboração: juntos pegaram e movimentaram a peça. Seguiu a brincadeira de subir e empilhar, livremente. Havia uma harmonia no movimento das crianças, principalmente porque tudo partia delas.

Quatro professoras das turmas que acompanham as visitas observavam essa construção. Eu intervi num momento com uma professora e disse para ela deixar que as crianças brincassem, pois ela estava a dizer: “Não, não faça isso, você vai se machucar, isso é muito pesado”. A Viviane (voluntária) também já tinha observado que uma das professoras havia retirado alguns meninos de perto dos poliedros porque, segundo ela, eles poderiam se machucar. Contrariando tudo, as crianças não se machucaram, brincaram em tranquilidade. Por outro lado, num determinado momento, uma das professoras observou uma menina que estava há algum tempo parada em cima dos poliedros a olhar para o chão. A professora perguntou se ela queria pular e a menina disse que sim. Então, como que sentindo-se segura e autorizada, ela pulou! Na sequência, outras crianças, meninos e meninas, entraram nessa brincadeira que surgira espontaneamente, e também pularam. Subiam e pulavam com elegância, segurança e firmeza. Primeiro pularam no chão, depois fizeram uma espécie de pista onde pulavam e seguiam correndo em circuito. Quando eu vi isso acontecer procurei capturar o momento do pulo, do voo, da vertigem! Foi bonito!

**Figura 2 -** A coragem para os primeiros voos



**Fonte:** Acervo da Brinquedoteca, 2019

A iniciativa, a coragem das crianças, a ousadia, a criatividade, tudo ali, em ato, num movimento livre e criado espontânea e inteiramente por elas. Estavam a saltar e voar fora do chão! Foi lindo flagrar – ainda que um tanto fora de foco – o voo do Batman, um menino chamado João!

**Figura 3 - O voo do Batman**



**Fonte:** Acervo da Brinquedoteca 2019

Solto no ar! Os braços para cima como se esticasse as asas, a capa – espécie de extensão das asas – a acompanhar todo o voo! Um menino a voar a partir dos poliedros aqui na nossa brinquedoteca! Algo tão efêmero, tão sutil, aconteceu num átimo de um segundo, mas aconteceu para os olhos de quem sabe ver! Aconteceu o movimento da leveza e da coragem para este menino poder voar. Trago aqui as palavras de Luiza Lameirão, uma pesquisadora do brincar tradicional, como a comprovar a grandeza deste gesto ao mesmo tempo tão simples e tão solene:

Cada vez que a criança corre, salta, se movimenta com leveza, com domínio do próprio corpo, suas ações significam autonomia — significam que a “casa” lhe pertence e que a criança está saudável dentro de si. A leveza é a característica mais significativa a ser



observada quando nos detemos diante da habilidade corpórea (LAMEIRÃO, 2015, p. 77).

Um Menino Morcego estava vivo na brinquedoteca e se apresentou! Solto, livre, leve, autônomo e ousado! A minha alegria foi enorme também! Essa leveza e, ao mesmo tempo, essa coragem de se lançar no mundo, primeiramente assim brincando, para logo mais adiante esse mesmo menino apropriar-se de outros espaços. O corpo já treinado nesse voo inicial há de impulsioná-lo a outras conquistas de si mesmo vida afora. Que bom que ele pode nos educar com esse voo. Ele e todas as crianças sempre estão a renovar o mundo com suas presenças. Que possamos, como pedagogas, nos deixar tocar por essa alegria e leveza, coragem e beleza de nos lançarmos à conquista de sermos nós mesmas.

Nosso objetivo foi modesto: trazer a público duas narrativas sobre o brincar, anotadas durante os atendimentos na brinquedoteca do curso de pedagogia da UFMT de Rondonópolis. Momentos fugazes que evidenciam, entretanto, a riqueza que há nas culturas infantis expressas pelas crianças por meio do brincar livre. Como adultas, garantimos o tempo e o espaço. Organizamos e cuidamos do ambiente. Ficamos ali disponíveis. Observamos e registramos essas experiências em nosso Diário de Campo. Aprendemos muito. As crianças por si mesmas se põem no movimento de crescer, como anunciado por João Guimarães Rosa na epígrafe inicial deste texto, sem que saibamos muito bem para onde, elas seguem. E, assim, concordamos com Luiza Lameirão na epígrafe desta seção final: brincar não tem finalidade, porém torna a criança humana. Para isso é preciso

[...] estarmos atentos, sempre alertas, sempre abertos, ouvir e escutar, olhar e observar. Não só mundo afora, mas também mundo adentro. Isso garante que o sujeito constitua em si o atributo essencial que o torna humano: a autonomia, que é a capacidade de se reger com base em leis próprias. Quando ele se move baseado em suas próprias leis, torna-se autor. O “r” agregado à palavra “auto” evidencia que o ser humano se colocou em movimento (LAMEIRÃO, 2015, p. 80).

Nesse olhar mundo adentro, fica o convite para cada pedagoga da Educação Infantil constituir também em si essa leveza e autonomia de ser livre e de permitir que as crianças brinquem. É preciso educar a paciência da pedagoga para olhar essa atividade tão intensa e tão bonita que é ver o movimento da criança crescer no labor de descobrir o mundo, descobrindo

a si na relação com os outros. Este texto pretendeu contribuir nesse sentido.

## Referências

BITTENCOURT, Angela Lima. **“É onde vivem os brinquedos”**: contribuições de uma brinquedoteca universitária de Rondonópolis para a formação de profissionais da educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEduc. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Território da iniciação: o brincar escapulindo das trancas e trinças. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 90-101.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. Adentrando nas casinhas das crianças. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37-45.

LAMEIRÃO, Luiza. Ninguém é tão grande que não possa aprender nem tão pequeno que não possa ensinar: o autoconhecimento do educador. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 76-81.

MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

PIORSKI, Ghandy. Náufragos e piratas do aprendizado. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 82-89.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TREVISAN, Marlon Dantas *et al.* Instalação artística e lúdica “poliedros imanentes”: estendendo o alcance da brinquedoteca. In CONPEduc, 2015, Rondonópolis, **Anais...** Rondonópolis, UFMT/CUR, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Laboratório Especial de Ludicidade**/ Brinquedoteca Professora Doutora Soraya de Miranda Lima. Protocolo SIEX 270220181341591883. Cuiabá, 2019. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/12624/pedagogiacur>. Acesso em: 01 out. 2019.

WILLMS, Elni Elisa; RAMOS, Thaís Cristina Pessoa. O brincar livre na brinquedoteca da UFMT/CUR: experiências performáticas com os poliedros e com o carrinho de rolimã. In: CARDONA, Ana Cecilia Osorio; CAMARGO, Mercedes Rodriguez; MENEZES, Roni Cleber Dias de. **Red de educación Contemporánea en Latinoamérica**: tendencias latinoamericanas en investigación. Volumen II. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2018.

\_\_\_\_\_. Educação de sensibilidade: a maestria dos saberes tradicionais. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 177-207, jan./jul., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/download/4791/3676>. Acesso em: 02 nov. 2020.



## É POSSÍVEL A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A LÓGICA CAPITALISTA? APONTAMENTOS SOBRE ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT SOBRE INCLUSÃO\*

Merilin Baldan (UFR)

Nivaldo Alexandre de Freitas (UFR)

### Introdução

Ao tratarmos da educação numa perspectiva inclusiva, com vistas à superação de uma educação excludente, segregacionista e integracionista/normalizadora, não podemos perder de vista os desafios e barreiras que esta perspectiva inclusiva enfrenta numa sociedade capitalista cujos processos formativos e educativos encontram-se sob uma ótica hegemônica.

Ao considerar a educação inclusiva como um direito é fundamental atentarmos para os limites dessa inclusão diante da lógica do capital, assim como refletimos sobre os obstáculos pedagógicos que se colocam diante de sua construção. Esses limites e obstáculos, todavia, não devem servir para não emprendermos o nosso compromisso ético e político na construção de uma sociedade e de uma educação igualitárias, inclusivas e democráticas.

Nesse sentido, estamos cômicos das tensões, desafios e contradições, que são necessários reconhecermos e enfrentarmos nos âmbitos político e pedagógico, e sobre eles nos debruçamos a partir das representações e percepções dos professores da rede municipal de Rondonópolis, MT, em momento de formação continuada, de sensibilização para as questões da “Educação, inclusão e diversidade” e “Psicologia do desenvolvimento e escolarização”. Esses foram os módulos de curta duração por nós ministrados e nos quais foi possível sensibilizar os professores para as questões da inclusão e fomentar discussões teóricas e reflexões qualificadas acerca da prática.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo discutir as representações e percepções de professores da rede municipal de Rondonópolis

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.85-100

(Mato Grosso) acerca da educação inclusiva. Considerando o espaço reflexivo da formação continuada de professores, foi possível compreender os modos de perceber e representar as experiências de educação inclusiva vivenciadas, ressaltando as boas práticas e os desafios que se colocam. É importante destacar as seguintes problemáticas que permearam as discussões e reflexões apresentadas neste capítulo: É possível a educação inclusiva? Por que a educação inclusiva é tão necessária? Quais são os desafios que se colocam diariamente para os professores? Existem práticas educativas que promovam a educação inclusiva?

A pesquisa envolveu estudos bibliográficos, documentais e empíricos, estes últimos realizados por meio de questionário eletrônico, para a obtenção e análise dos dados coletados. O referencial teórico está baseado em autores da perspectiva inclusiva de educação.

## **A formação continuada de professores como espaço de reflexão qualificada**

É importante compreender que a formação de professores contempla momentos distintos, isto é, a formação inicial e a formação continuada e/ou em serviço. Iremos nos deter mais especificamente, neste texto, à formação continuada de professores.

Assentimos com Macedo (2005) quando ele nos revela que nós, profissionais da educação, embora sejamos profissionais das reflexões, nem sempre encontramos o tempo adequado para a pausa, a reflexão qualificada e a reorientação de nossas práticas educativas. Também concordamos com Candau et al. (2013) quanto à compreensão da formação continuada que tem a escola como *locus* de investigação e as experiências educativas dos professores como oportunidades para a reflexão qualificada.

Isto se dá, em especial, porque tal reflexão não decorre de processos espontâneos. São necessários a pausa, o olhar inquiridor e reflexivo sobre as nossas práticas educativas e sistematização do (re)conhecimento das boas práticas e dos desafios que nos acompanham no cotidiano escolar. É somente a partir da reflexão qualificada que podemos (re)orientar as nossas práticas, intervindo nos obstáculos que se colocam diante de nós e avançando sobre eles.

O objetivo da mediação desses processos formativos, no entanto, não deve ser visto como exclusivamente preparar melhor os professores considerados “despreparados”, como o discurso apregoadado no senso co-

num e promovido pelo discurso político nos apresenta. O conhecimento científico, a educação, o papel e a função da escola e as práticas sociais e educativas não são estáticas no tempo e no espaço, elas sofrem as transformações do mundo e sobre elas precisamos sempre nos atualizar. Longe de usar esse adágio para sucatear a formação de professores, tornando-a pragmática e utilitária, com redução dos fundamentos e arcabouço teórico-conceitual, é imprescindível o compromisso com a práxis educativa, refletindo e desenvolvendo práticas cada vez mais inclusivas e democráticas.

Tanto o tempo da formação inicial quanto o da formação continuada e/ou em serviço devem ser vistos como um *continuum*, comprometido com a formação, a inclusão e a democracia. As formações continuadas de professores, de tal modo, devem se colocar como espaços de sensibilização e de formação quando tratamos, respectivamente, de formações mais curtas, para público maior e mais amplo, e formações mais longas, com público reduzido e especializado. Sensibilização e formação, no entanto, devem ser pautadas pelo diálogo, pela práxis e pelo compromisso ético e político (CANDAU et al, 2013).

## **A construção da educação inclusiva: historicidade e desafios atuais**

É importante destacarmos o caráter excludente da sociedade brasileira e consequentemente da educação ao longo de sua periodicidade (VEIGA, 2017; SAVIANI, 2013; CURY, 2002). Assim, podemos ter maior compreensão das dificuldades e desafios que se colocam para aqueles comprometidos com a inclusão e com a garantia de direitos. Não por acaso, também é fundamental a compreensão de que, ao abordar a inclusão, lidamos com tensões, conflitos e contradições conceituais, políticos e pedagógicos (GOÉS; LAPLANE, 2013).

Neste momento, pretendemos apresentar uma compreensão do processo de construção da educação inclusiva com a finalidade de contextualizar tanto os obstáculos (velhos e novos) como as conquistas e a necessidade da defesa da perspectiva inclusiva.

É possível depreender os processos de exclusão do diferente desde as sociedades mais remotas, seja pelo culto à perfeição, seja pelos modelos instituídos de “normal” e “anormal”, bem como os processos de discriminação do “diferente”. Aos diferentes, que fugiam da norma e da perfeição, vão sendo atribuídos estereótipos e estigmas que reforçam as ideias de sua

exclusão e/ou eliminação (direta e indireta) ao lado de visões religiosas, filantrópicas e privatistas que vislumbravam o cuidado e o acolhimento. Em maior ou menor grau, os preconceitos, os estereótipos e os estigmas ainda permanecem na nossa sociedade, assim como as ideias de exclusão e segregação do “diferente” de modo geral e da Pessoa com Deficiência (PcD), de modo particular (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

A respeito da construção dos estereótipos e estigmas imputados à PcD e demais excluídos da escola (e da sociedade), é importante considerar como as nossas práticas sociais e educacionais estão imersas ora num modelo irreal (perfeição), ora num modelo homogeneizante. Tais processos são bastante nefastos, pois repercutem no processo de subjetivação e de formação das identidades e personalidades (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

É por isso que, no século XIX, vão surgir as primeiras instituições de atendimento educacional especializado, ligadas à religião, à filantropia e ao setor privado, que vão acolher o “diferente”; aos poucos vão se instituindo no setor público, isto é, na escola pública regular, unidades especiais ou salas especiais para tal acolhimento, estruturando-se em modelos excludentes e segregacionistas. Se, por um lado, esta visão supera a eliminação direta e indireta dos sujeitos, os efeitos da segregação implicam também outras formas de exclusão (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

No século XX, por sua vez, com o desenvolvimento das ciências (Medicina, Psicologia e Educação), vão emergindo teorias educacionais e ideias pedagógicas, relacionando desenvolvimento e aprendizagem, assim como fomentando práticas educativas institucionalizadas para o processo de escolarização da PcD. É ainda neste período em que se observa a obrigatoriedade da escolarização da PcD. Os avanços teóricos e pedagógicos, todavia, encerram a PcD em instituições (escolas e/ou salas) segregadas (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Destarte, como arguem Ferreira e Ferreira (2013), a centralidade da biologia nas teorias desenvolvimentistas acabaram conformando os processos de desenvolvimento socioeducacional e operando uma redução da PcD à condição de deficiente. Por sua vez, Kassir (2013) também observa que desse processo decorrerá a sistematização da classificação e dos testes de prontidão para conformar os alunos a série correspondente ao seu desenvolvimento biológico e na constituição de salas homogêneas, inspeções sanitárias, etc. Não por acaso, também se nota a tentativa de biologização dos problemas socioeconômicos e educacionais dos demais excluídos da escola



(e da sociedade), que atribuiu aos sujeitos a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso.

O discurso do diferente e da sua eliminação (direta e indireta), todavia, vai permanecer por meio da difusão das ideias eugênicas que circularam na primeira metade do século XX e cujos resquícios ainda permanecem na sociedade contemporânea.

A partir da segunda metade do século XX, com os discursos e teorias educacionais, bem como o fomento dos movimentos sociais, observam-se tanto críticas quanto repúdios às práticas excludentes e segregacionistas. Ademais, a partir da década de 1970, as discussões acerca do fracasso escolar de grande parte da população escolarizável ganham centralidade nos debates educacionais (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Por sua vez, a partir da década de 1970, com as discussões acerca da globalização, fomenta-se cada vez mais a influência das agências multilaterais na condução das políticas dos países ditos subdesenvolvidos. Nesse processo, uma agenda internacional vai se instituindo, com a organização de conferências, declarações e acordos e, no campo educacional, vão se consolidando políticas públicas educacionais nos anos seguintes. É a partir desse período que dois modelos de escolarização/socialização vão disputar a hegemonia das políticas e das práticas pedagógicas da PcD.

A proposta de Integração e Normalização da PcD acaba por denotar uma perversidade pelo sujeito, uma vez que é atribuída a ele a responsabilidade pelo seu processo de adaptação à sociedade e à escola, ou seja, cabe a ele buscar tornar-se “normal”. Por sua vez, a proposta de Educação Inclusiva tinha como espectro a inclusão no sentido mais amplo, isto é, abrangendo as PcD e os demais “excluídos” da escola. Esta proposta, todavia, previa um amplo processo de mudanças estruturais da escola e de mentalidade na sociedade e na educação, pois requer a responsabilidade de todos com o processo inclusivo (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

É deste modo que, na década de 1990, a perspectiva inclusiva foi a aposta da agenda internacional de educação e na proposição de políticas públicas em educação especial na perspectiva inclusiva, sob a influência das agências multinacionais.

A partir desse contexto é importante destacar que tivemos grandes avanços com a perspectiva inclusiva em educação, apesar de haver uma série de desafios a serem superados. Lembrando que a educação inclusiva como direito é fundamental para a construção da dignidade humana e da

promoção da cidadania. A partir desse contexto é importante destacar que tivemos grandes avanços com a perspectiva inclusiva em educação, apesar de haver uma série de desafios a serem superados. Lembrando [E.S.1] [MB2] que a educação inclusiva como direito é fundamental para a construção da dignidade humana e da promoção da cidadania. A obrigatoriedade da escolarização da PcD, assim como das demais pessoas, passou a ser realizada na rede pública de educação, com atendimento educacional especializado (AEE), bem como sala de recursos multifuncionais (SRM), como atendimento complementar e suplementar à educação regular, como práticas adaptativas do processo educacional para os professores das salas regulares e para o acompanhamento e suporte à PcD. Esses direitos conquistados em inclusão social, seus avanços e seus limites, e para seguirmos na luta por uma educação inclusiva, democrática e plural.(NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Adentramos o século XXI com a construção da educação em perspectiva inclusiva, cheia de tensões, contradições e desafios, mas com o reforço dos direitos reconhecidos. O debate acerca do direito à igualdade (universalidade) e do direito à diferença (especificações e ampliação de direitos) tornou-se essencial nesse período e pautou os caminhos da educação inclusiva no Brasil.<sup>1</sup> Um marco desse momento é a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Concordamos com Ferreira e Ferreira (2013) no que tange o compromisso com a perspectiva inclusiva na educação. Para além da reivindicação dos movimentos sociais para o reconhecimento da exclusão, da discriminação e do racismo e da exigência, ao mesmo tempo, da garantia de direitos e da reparação, é imprescindível a compreensão de mudanças mais amplas que envolvam a prática social e as mentalidades, assim como mudanças estruturais (barreiras físicas, por exemplo).

É importante dar destaque aos apontamentos presentes na literatura educacional quanto aos elementos necessários para a mudança das práticas (FERREIRA; FERREIRA, 2013; KASSAR, 2013; GOÉS, 2013; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019):

- Reordenamento de todo o Sistema de Educação, nas três esferas, a fim de tornar a educação inclusiva materializada e transversal nos diferentes níveis de ensino e modalidades de educação;

---

<sup>1</sup> A discussão referente ao direito à igualdade e ao direito à diferença pode ser conferida em Cury (2002), Saviani (2013) e Santos (1997; 2019).

- Compreensão de que a inclusão não se encerra no acesso à escola/educação. É preciso atuar para que haja permanência e qualidade social;
- Compreender a educação e a inclusão como um direito e promover a cidadania de todos os sujeitos indistintamente;
- Ressignificar as compreensões entre educação, desenvolvimento e aprendizagem como forma de superar a visão de conformação da educação aos aspectos biológicos;
- Compreender as deficiências orgânicas das desigualdades socioeducativas e econômicas que têm produzido o fracasso escolar e, invariavelmente, excedido a demanda do AEE/SRM;
- Combater o preconceito e a discriminação à PcD e demais “excluídos” no interior da escola, em especial, combatendo os estereótipos e estigmas que visam à inferiorização e à exclusão;
- Compreender a importância de fomentar a formação no que tange os conhecimentos da educação especial (conhecimento das especificidades dos tipos e graus de deficiência) e da educação inclusiva (perspectiva mais abrangente de tratar os excluídos da escola);
- Promover as adequações na infraestrutura e nos móveis escolares;
- Fomentar uma melhor articulação e fortalecimento das parcerias entre os profissionais, agentes e instituições envolvidas no processo inclusivo, bem como garantir mediações qualificadas entre família e escola; professor da sala regular e professor do AEE/SRM, entre pares (estudantes), bem como entre os agentes da escola e os demais serviços de saúde e assistência social;
- Garantir um número maior de profissionais para a educação, em particular, de professores para as salas regulares e para o AEE/RMF, a fim de atender a demanda da educação, da quantidade e variedade de atendimentos, garantindo maior tempo para as práticas adaptativas e acompanhamento especializado;
- Evitar a transformação do AEE/SRM em espaço de segregação e exclusão.

É imprescindível mencionar que, nos últimos anos, nos deparamos com um retrocesso na construção da educação inclusiva, a exemplo do Decreto nº. 10.502/2020 (BRASIL, 2020). Esse Decreto retira a garantia da obrigatoriedade da matrícula na escola pública regular, deixando às famílias

a “liberdade” de optarem por escolas especializadas de cunho privatista e filantrópico levando, portanto, a um retorno das práticas educativas segregacionistas. Devido à manifestação e pressão de vários setores da sociedade civil, o Supremo Tribunal Federal suspendeu por ora a eficácia do referido Decreto.<sup>2</sup>

Em vez de reafirmar os direitos garantidos, o referido decreto acaba por diluí-los e abre espaço para a negação da matrícula, fazendo recuar o enfrentamento dos desafios para a construção de uma escola (e sociedade) inclusiva e democrática.

Para avançarmos nas políticas públicas de educação, tanto na formação de professores quanto na educação inclusiva, defendemos o aumento de recursos para a educação, concursos públicos para atender as demandas das salas regulares e do atendimento educacional especializado, a promoção de mudanças na estrutura física das escolas e demais construções; acréscimos de recursos didáticos e pedagógicos para os processos de educação inclusiva, plano de carreira e condições salariais justas, e, ainda, o regime de dedicação exclusiva para o trabalho do professor, sendo 20h para a prática pedagógica em sala de aula e 20h para o seu planejamento e articulação com o AEE/SRM.

## **Representações e percepções de professores sobre a experiência da educação inclusiva na rede municipal de Rondonópolis: a noção de inclusão**

Em seguida, analisamos as representações sobre inclusão dos professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, MT, que participaram da formação continuada no segundo semestre de 2020.

### *Método da pesquisa*

Este estudo é baseado na modalidade da pesquisa-ação. Nela, o pesquisador busca discutir e diagnosticar uma questão sobre a qual se deseja agir. Enquanto a intervenção é realizada há também a produção de conhecimento. Conforme Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação pode ser definida como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada, em estreita associação com uma ação ou com a resolução de

---

<sup>2</sup> Maiores informações referentes à suspensão do decreto, visitar a página do Supremo Tribunal Federal, no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 13 dez. 2020.

um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O curso de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Rondonópolis, em parceria com a UFR, contou com dez módulos. Em dois deles a questão da inclusão foi discutida: de forma menos específica, no módulo de Psicologia do desenvolvimento e escolarização e, de forma mais específica, no módulo Educação, Inclusão e Diversidade. Foram explicados aos professores cursistas os elementos da pesquisa e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no início do trabalho.

Quanto à coleta de dados, foi elaborado e aplicado um formulário eletrônico vinculado ao módulo “Educação, Inclusão e Diversidade”. Houve 104 respondentes que autorizaram o uso das suas respostas, de forma anônima, para os fins desta pesquisa.

### *Resultados*

Devido à necessidade de delimitar o conteúdo deste capítulo, optamos por analisar as respostas dadas à primeira questão de nosso formulário, sendo que as demais serão objeto de futuras reflexões: *O que você entende por Inclusão?*

Selecionamos, a seguir, algumas respostas acerca da representação dos professores sobre a noção de inclusão e tecemos comentários sobre alguns aspectos das respostas fornecidas. Os parâmetros adotados por nós para se pensar a definição de inclusão são os autores já mencionados neste capítulo e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Usamos os seguintes termos para descrever alguns aspectos dos respondentes: PI: Professor Iniciante; PE: Professor experiente; Área de formação; Pertencimento Étnico Racial; F: Feminino; M: Masculino.

### *Discussão*

A grande maioria dos respondentes demonstrou compreender as questões relacionadas à inclusão, abrangendo os seus aspectos sociais, educacionais e políticos. Sem dúvida este é um dado importante a ser considerado.

Destaca-se a observação de alguns professores quanto às contradições presentes entre o direito proclamado e a sua materialização na prática social e educacional, como se pode ver na seguinte fala:

Infelizmente a lei é linda, mas sua execução ainda não ocorre. Falta estrutura nas escolas e demais instituições públicas para bem atender as necessidades específicas de muitos; falta punição para quem ofende, denigre ou agride as pessoas por sua situação financeira, cor da pele, nacionalidade ou qualquer outro motivo absurdo. (PE, Pedagogia, Preto, F).

É possível depreender que parte das dificuldades da materialização desses direitos e da inclusão se deve ao fato de que o próprio campo educacional não articula a inclusão como um projeto comum de toda a comunidade escolar, isto é, envolvendo a construção e a consolidação da perspectiva inclusiva em seus projetos políticos pedagógicos. A esse respeito, um dos professores sinalizou: “Inclusão para mim levando para o âmbito escolar é quando a escola tem propostas desde o seu Projeto Político Pedagógico que possibilite o acesso, a permanência e a devida atenção, de todas as crianças na escola independente de sua cor, raça, gênero, orientação sexual ou deficiência. No âmbito geral é quando as políticas de governo têm em suas propostas a mesma intenção e atenção da escola, porém em maior abrangência.” (PE, Pedagogia, Preto, F).

Considerando que as discussões e as reflexões acerca da “inclusão” não sejam novidades para os professores, é curioso constatar que, em uma questão aberta (“O que você entende por Inclusão?”), muitos respondentes tenham recorrido a sites e incorrido em plágio devido à necessidade de buscar o significado do termo/verbo/expressão “inclusão”.

É preciso, ainda, sinalizar os efeitos de discursos romantizados, em especial, os que depositam no campo educacional a ideia de “amor”. É preciso superar essa visão a fim de que possamos desenvolver práticas educativas intencionais e na perspectiva inclusiva. A respeito dessa questão, destacamos a resposta: “Todo ato de amor ao próximo. Aceitar as pessoas como elas são” (PE, Pedagogia, Preto, F). Ressalta-se que várias outras respostas foram dadas nesta mesma perspectiva.

Embora a literatura educacional dedicada à discussão da educação inclusiva observe as distinções das ideias pedagógicas relacionadas à exclusão, segregação, integração/normalização e inclusão, ainda subsistem no imaginário as correlações entre os termos inclusão e integração. A esse respeito, destacamos a seguinte resposta:

A inclusão é toda atitude, política ou tendência que pretende integrar as pessoas dentro da sociedade através de seus talentos e que, por sua vez, sejam correspondidas com os benefícios que a sociedade

possa oferecer. Este tipo de integração deve ser realizado do ponto de vista econômico, educativo, político, etc. (PI, Pedagogia, Pardo, F).

Outra fala no mesmo sentido: “Acredito que, a inclusão é a integração absoluta de pessoas que possuem qualquer tipo de necessidade especial em sociedade” (PE, Pedagogia, Pardo, F). Como já foi apontado, alguns autores entendem que, na inclusão, a escola se transforma para receber estudantes com qualquer diferença, enquanto que, no modelo de integração, a escola recebe estudantes de minorias sociais, mas não se modifica para atendê-los, ou se modifica pouco, desde o ambiente físico até o currículo (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008).

Relacionado ainda a uma compreensão imprecisa do que seja a educação inclusiva, obtivemos depoimentos que, além de conterem termos já superados, como “portadores de necessidades especiais”, expressam a ideia de que a inclusão é apenas para PcD, embora os marcos legais apontem que a ideia de inclusão se relaciona à observância de todas as singularidades:

Inclusão significa trazer novas oportunidades para as pessoas portadoras de necessidades especiais mesmo sabendo que é um processo que traz inúmeros desafios tanto para o aluno portador de necessidades especiais quanto para os professores que os recebem, mas este é o caminho que todos devem seguir e se adaptar, respeitando as leis que amparam esta modalidade e com isso quebrando-se tabus e abrindo caminhos na educação para todos (PI, Pedagogia, PNR, F).

Isso permite pensar que se esta professora não tem um estudante com deficiência em sua sala de aula, ela não necessita se haver com a educação inclusiva. Embora haja uma defesa da “educação para todos”, percebe-se a falta de elementos teóricos para trabalhar com a proposta da educação inclusiva. Já esta definição apresentada por outra respondente se aproxima do conceito: “Inclusão é a inserção das pessoas que possuem algum tipo de necessidade em todas as esferas da sociedade, começando pelo meio educacional e tendo continuidade até o mercado de trabalho” (PE, Pedagogia, Branco, F). Aqui faltou a consideração de que todos possuem algum tipo de especificidade a ser considerada. Nesse sentido, a seguinte definição contempla o conceito na esfera escolar: “Inclusão acontece quando aceitamos os desafios diários, respeitando as diversidades e aprimorando os conhecimentos para levar a aprendizagem ao grupo de forma a compreender a limitação de cada aluno” (PE, Pedagogia, Preto, F).

## **Entre boas práticas inclusivas e desafios da construção da educação inclusiva**

É importante destacar que as tensões, contradições e desafios na construção da inclusão social e da educação inclusiva representam, em grande medida, problemas estruturais e políticos de uma sociedade capitalista e, portanto, se apresentam em diferentes esferas da vida, em diferentes tempos e espaços sociais.

Dentro da lógica do capital, a orientação para a racionalidade, a redução do custo, o aumento da eficiência e da produtividade, bem como a promoção da competitividade, tudo isso acaba ocasionando classes superlotadas, instalações e infraestruturas insuficientes e até mesmo precárias, quadro de profissionais da educação em número insuficiente e sem “uma adequada formação para conduzir práticas inclusivas” (LAPLANE, 2013; FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Além de questionamentos (e inviabilização) da materialização dos direitos proclamados, uma vez que o direito é reformulado em novas legislações, instituem-se programas de aceleração, de correção de fluxo idadesérie, opção (desvirtuada) do ciclo e os processos de responsabilização individual (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

É verdade que a educação inclusiva ainda não funciona plenamente e ela tem recebido muitas críticas por isso. Isso não deveria ser motivo para retroceder na história e anular seus avanços, como tenta fazer o Decreto nº 10.502/2020, mas é sinal de que a efetivação da inclusão escolar (e social) depende não apenas de aspectos situados no interior da escola, mas também de elementos situados fora dela, ou seja, esta sociedade ainda convive com a tensão entre modelos educacionais para a mera adaptação do sujeito em um mundo com pouco sentido e uma educação capaz de dar sentido à vida e contribuir para uma sociedade justa e democrática.

Em nosso contexto no município de Rondonópolis, as questões estruturais não podem servir para omitir as especificidades da rede municipal na sua proposição quanto à educação inclusiva. A responsabilidade pela implementação, manutenção e fiscalização cabe à esfera municipal, assim como a garantia das condições para que a perspectiva inclusiva se materialize no sentido de superar o que já está previsto em lei.

Pudemos ver com os elementos desse texto que, no caso de Rondonópolis, muitos professores estão de acordo com a proposta de uma educação inclusiva e, principalmente, entendem o conceito fundamental de inclu-



são. Todavia, parte dos professores ainda confunde conceitos ou os possuem de forma ainda pouco elaborada. Tais lacunas devem também ser objeto de preocupação e planejamento da secretaria municipal de educação.

É também de suma importância, para além das contradições, desafios e obstáculos que se colocam cotidianamente diante de nós, que possamos destacar as boas experiências em educação inclusiva empreendidas por professores da rede. Nesse sentido, algumas das definições sobre inclusão fornecidas pelos professores já dão mostras de compreensão teórica capaz de sustentar boas práticas.

A escola deve ser o espaço da pluralidade e da diversidade, um *locus* privilegiado para o combate à exclusão e à discriminação a partir da perspectiva de respeito às diferenças. Por isso, o modelo de educação inclusiva é importante para a luta por uma sociedade democrática, uma vez que este modelo permite a um sujeito o contato com a diferença e o respeito a ela desde a infância, de maneira que possa desenvolver-se sem se fechar para a diferença e com mais elementos para combater as inúmeras formas de preconceitos enraizados nesta sociedade.

Todavia, como nos lembra Frigotto (2020), temos muito pelo que lutar no Brasil para alcançar ainda alguns dos objetivos fundamentais da educação, como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da estrutura material das redes de educação e efetivação de concepções pedagógicas emancipatórias. Infelizmente, a classe dominante tem como projeto barrar esse avanço, pois uma educação de qualidade para todos implica mudanças sociais.

Mesmo com todas as resistências, descasos e baixo investimento em educação, houve avanços, os quais estão sob risco devido à orientação antidemocrática que norteia parte das políticas públicas hoje, principalmente no âmbito do governo federal. Como dissemos, o debate acerca do direito à igualdade e do direito à diferença tornou-se essencial no Brasil, mas têm crescido também as tendências retrógradas contrárias a este debate. Trata-se, portanto, de um momento delicado de nossa história em que a luta por inclusão educacional e social não pode arrefecer.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

[Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. SP: Cortez, 2013.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul.-dez./2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Julio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friseman de (ORG). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores, 2013.

FRIGOTTO, G. Empresários mais ricos do Brasil: a ignorância, o cinismo e a ganância que matam. **Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica**, Ano IX, n. 17, 2020. DOI: 10.4000/espacoeconomia.10852.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friseman de (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores, 2013.

\_\_\_\_\_. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friseman de (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores, 2013.

KASSAR, Mônica de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educativas especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friseman de (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores, 2013.

LAPLANE, Adriana Lia Friseman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friseman de (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores, 2013.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Monica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Revista Educação & Realidade**. v. 44, n. 01, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; TAVARES, Elizete. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015, n. 35, v. 4. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos. **Lua Nova**. n. 39. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MARTINS, Bruno Sena. **O pluriverso dos direitos humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. BH: Editora Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e sociedade**. v.34. n.134, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 158-181, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n53/2236-3459-heduc-21-53-00158.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: QUESTÕES CONCEITUAIS, METODOLÓGICAS E PRÁTICAS\*

Waine Teixeira Júnior (UFR)

### **Pandemia e adaptação do ensino a novas estratégias de oferta**

Com o surgimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, no início do ano de 2020, houve a necessidade de isolamento social como medida de contenção de propagação da contaminação em larga escala. Uma das estratégias para o isolamento social utilizada pelos governos mundiais foi a suspensão temporária das aulas presenciais nas escolas, em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior, incluindo a pós-graduação e os demais cursos formais e informais. A suspensão das aulas presenciais obrigou gestores a pensar em estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais que pudessem minimizar os impactos da separação entre docentes e estudantes e manter o ensino-aprendizagem em andamento.

As aulas foram retomadas aos poucos, de forma não presencial, com o uso de diversas estratégias. Considerando o público sem condições econômicas suficientes para possuir computador e/ou acesso à internet na realidade brasileira, principalmente no âmbito de instituições educacionais públicas de ensino, professores optaram por indicar capítulos de livros didáticos para estudo em casa e/ou por elaborar materiais e atividades que foram entregues aos pais ou responsáveis nas escolas e depois recolhidas para correção e *feedback*, entre outras medidas. Alguns governos estaduais optaram também pela produção de videoaulas que foram transmitidas em canais educativos (OLIVEIRA, 2020).

Outras instituições, principalmente no âmbito da educação privada, iniciaram atividades de ensino-aprendizagem utilizando plataformas de videoconferências, tais como Google Meet, Zoon, Microsoft Teams, entre outras, para oferecer aulas ao vivo, no mesmo horário das aulas anteriormente presenciais, mantendo alunos e professores conectados para o cumprimento da carga horária letiva. Tais encontros passaram a ser referenciados popularmente como *lives*. Além disso, as instituições de ensino começaram a utilizar plataformas de ensino-aprendizagem, conhecidas como Ambien-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.101-114

tes Virtuais de Aprendizagem. Tais plataformas são sistemas de *software* com controle de acesso a professores e estudantes, nas quais são disponibilizados materiais didáticos, atividades avaliativas e não avaliativas na forma de testes, simulados e outros, mesclando assim estudos individuais com encontros com os professores em videoconferências.

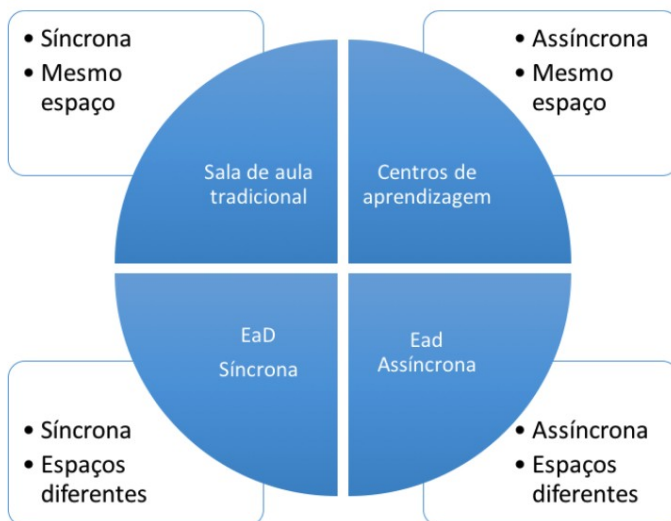
Todo esse espectro de combinações de estratégias com ou sem o uso das TIC e Ambientes Virtuais de Aprendizagem para adaptar o ensino presencial à modalidade não presencial passou a ser chamado de ensino remoto emergencial. Ocorre porém que o termo ensino remoto não havia sido referenciado na literatura especializada em Tecnologia Educacional ou Educação a Distância (EaD) antes da pandemia. Assim, o termo ensino remoto emergencial passou a ser utilizado como sinônimo de “a distância,” “on-line”, e “virtual”, evitando-se o uso do termo a distância. Uma das causas dessa substituição foi a preocupação de não comprometimento do ensino, não mais ofertado de forma presencial, com qualquer ideia que pudesse remeter à hipótese de transformação em algum tipo de sistema de ensino a distância. Proponho então aqui uma breve conceituação teórica para a compreensão desse tipo de modalidade de ensino.

## **Educação presencial, semipresencial e a distância**

Não é de hoje que diferentes formas de organização do ensino, variando entre o presencial e o não presencial, foram propostas. Desde que a escola se organizou em sistemas educativos desenvolvidos em centros ou lugares específicos para essa finalidade, demandas ou situações extremas e/ou específicas de ensino-aprendizagem têm obrigado gestores a planejar alternativas ou combinações de modalidades de ensino para garantir que a educação chegasse a quem precisava. Por exemplo, em situações históricas de guerra ou pandemia anteriores, quando não era possível ir todos os dias à escola, os gestores organizaram encontros esporádicos para as aulas, que concentravam conteúdos de ensino-aprendizagem ou então disponibilizavam material didático e tarefas para serem feitas em casa, na tentativa de manter os estudantes aprendendo (HORNE, 1997).

Tendo em vista diferentes formas ou possibilidades de organização do ensino, Coldeway sistematizou modalidades em quatro categorias, que combinam variações de espaço (no mesmo lugar ou em lugares diferentes) e de tempo (ao mesmo tempo ou síncronas, e em tempos diferentes ou assíncronas). Tais categorias estão representadas na Figura 1 Quadrantes de Coldeway, a seguir.

**Figura 1 - Quadrantes de Coldeway**



**Fonte:** SIMONSON (2006, p. 15)

Iniciando pelo primeiro quadrante superior à esquerda, representa-se a Sala de Aula Tradicional, como modalidade na qual estudantes e professores estão juntos no mesmo lugar, no mesmo tempo de estudos, ou seja, estudando o mesmo conteúdo, por exemplo, todos no mesmo nível de ensino ou período escolar. Isso porque os Centros de Aprendizagem, representado no segundo quadrante superior à direita, constituem justamente a variação no estudo síncrono do mesmo conteúdo. Esse fato ocorre em escolas rurais pequenas, por exemplo, onde é possível encontrar estudantes em diferentes níveis de ensino, porém na mesma sala, sendo acompanhados pelo mesmo professor.

Os quadrantes da parte inferior da figura representam a EaD, como a modalidade de ensino que separa o professor do estudante em termos de locais de estudo diferentes, podendo ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. As interações síncronas são aquelas nas quais os estudantes podem se comunicar em tempo real com o professor e outros estudantes, sobretudo por meio de mensagens instantâneas, salas de bate-papo e videoconferências. Por outro lado, as atividades assíncronas, são aquelas nas quais a interação é efetivada em momentos diferentes para cada estudante, com interações que não ocorrem necessariamente com a resposta imediata do interlocutor, que pode ser o professor, tutor ou colegas, como, por exemplo, por meio de fóruns de discussão. Um dos desafios dos professores que

atuam em cursos a distância ou semipresenciais é justamente planejar o impacto da experiência do estudante com as atividades e o tempo de dedicação aos estudos de forma síncrona e assíncrona, buscando estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas a uma ou outra forma.

A EaD tem sido utilizada estrategicamente para possibilitar o ensino a pessoas que, por questões de impossibilidade de organização de tempo de dedicação em períodos fixos de aula ou, principalmente, por estarem geograficamente muito distantes dos centros de formação, não poderem participar de cursos presenciais. No Brasil, a EaD tem sido muito ofertada também porque é a modalidade de ensino, em geral, com custo mais baixo que o presencial para o estudante, principalmente na rede privada de ensino, que disponibiliza a maior parte das vagas no mercado, além de que o estudante tem despesas diminuídas como transporte ao centro de estudos, alimentação, etc..

Na história da EaD, o serviço de correio foi a primeira infraestrutura utilizada para a comunicação entre estudantes e professores. Posteriormente, o desenvolvimento do rádio e, mais tarde, da televisão, possibilitaram o sincronismo unidirecional, ou seja, a comunicação em tempo real de professor para aluno. Entretanto, somente com o desenvolvimento da rede de telefonia, é que se inicia a possibilidade de sincronismo bidirecional, ou seja, em tempo real, de professor para aluno e vice-versa. O desenvolvimento da internet melhorou ainda mais a comunicação síncrona bidirecional com as ferramentas de bate-papo (*chat*) e, mais recentemente, viabilizando infraestrutura e ferramentas de videoconferência, inclusive para *smartphones*.

A literatura apresenta inúmeras definições para o conceito de EaD, como pode ser observado em Alves (2011), Simonson (2006) e Moore e Kearsley (2008). Para García Aretio (2006), existe dificuldade de estabelecimento de uma definição única por causa de diferentes fatores e o primeiro deles é que o termo distância é compreendido de muitas formas distintas entre vários outros autores. Outro fator importante para contribuir com essa dificuldade é a grande evolução dos sistemas de oferta de EaD em muito pouco tempo, especialmente com a influência das TIC a partir de meados dos anos 2000.

Na legislação brasileira, a definição mais recente de EaD está presente no Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância desde a educação básica ao superior.



Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017).

Para que as instituições de ensino possam oferecer cursos na modalidade EaD, é preciso que elas atendam a regulamentações especiais, o que as obriga a organizar sistemas complexos. Tais sistemas são voltados a atender grandes quantidades de estudantes ao mesmo tempo, chegando a centenas ou milhares de estudantes matriculados em cursos. A viabilidade desse processo é efetivada pelo apoio presencial ao estudante em polos de EaD e pela divisão do trabalho docente em subsistemas organizados em produção de conteúdo, gestão de turmas, tutoria, *etc.* Popularmente o termo EaD remete à identificação desses sistemas complexos, com presença de tutor e atualmente com grande oferta de vagas no mercado de cursos privados.

Observa-se que o artigo 2º do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) especifica também que não somente a educação superior possa ofertar cursos a distância, mas também a educação básica, de forma híbrida, ou seja, apenas uma parte do curso pode ser ofertada, em quantidade prevista na lei. A lei não prevê a metodologia de oferta, por exemplo, de uma disciplina ou parte dela. Usualmente as instituições ofertam apenas uma parte de disciplinas, previamente analisadas, na modalidade híbrida. Todavia, é preciso observar com cuidado que a educação básica não está obrigada a se organizar em termos de sistemas complexos, inclusive com a implantação de polos de apoio ao estudante e tutoria para ser efetivada. Isso é um indicativo de que EaD é uma modalidade e não um sistema pré-concebido como organização complexa, como é popularmente compreendido.

É importante destacar também que, no Brasil, desde 2004, a legislação permite que uma parte da carga horária dos cursos superiores presenciais possa ser oferecida a distância, caracterizando o curso como semipre-

sencial, por meio da Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Nesse caso, a instituição que oferece apenas uma parte da carga horária de curso presencial a distância também não precisa fazer uso de um sistema complexo de oferecimento de disciplinas, com a implantação de polos de apoio e tutoria, por exemplo, embora tenha que garantir recursos para a oferta, bem como também atingir parâmetros mínimos de qualidade para os estudantes.

Vale destacar também que, recentemente, foram efetivadas regulamentações que permitem que parte da carga horária presencial do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos possa ser oferecida a distância (BRASIL, 2018). Essas regulamentações estabelecem limites de até 30% para o Ensino Médio noturno, de 20% para os diurnos e até 80% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), flexibilizando a natureza das atividades, que podem ser mediadas ou não por tecnologia:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Novamente, a legislação não cita ensino remoto, e sim o ensino a distância, não obrigando a instituição a desenvolver um sistema complexo para atender a essa demanda nem mesmo especificando ou obrigando o uso de estratégias de comunicação síncronas. Obviamente, porém, será necessária uma infraestrutura básica e professores com conhecimentos para o trabalho a distância.

Em termos conceituais gerais, portanto, concluímos aqui que, enquanto modalidade de ensino, sempre que separamos geograficamente ou espacialmente docentes de estudantes, configura-se a situação ou modalidade a distância, seja ela desenvolvido com recursos para atendimento de uma turma pequena por um professor ou sistematizada e organizada em estruturas complexas para o atendimento de grandes quantidades de estudantes.

## Ensino on-line, virtual e remoto emergencial

Aparece também no bojo conceitual da modalidade a distância o termo educação on-line. O termo “on-line”, já aportuguesado, de acordo com o Dicio - Dicionário da Língua Portuguesa, que por sua vez também é *on-line*, apresenta como definição: “Que está numa conexão ou na internet no exato momento em que acessa; conectado” (2020a). Seguindo a definição do termo, podemos conceber processos de ensino-aprendizagem que estão de alguma forma prontos para serem acessados e desenvolvidos por meio de computadores ou outros dispositivos conectados a uma rede de comunicação ou à internet. Portanto, pressupõe-se o uso das TIC como infraestrutura e diversos recursos de sistemas de *software* para oferecer o ambiente adequado para que os processos de ensino-aprendizagem possam ocorrer, como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) atuais. Conclui-se, portanto, que uma aula on-line deveria prover todos os recursos de ensino-aprendizagem que seriam ofertados ao estudante numa sala de aula real, no momento em que ele estabelecer uma conexão com uma rede de computadores.

Além disso, o planejamento pedagógico pode (e deve) incluir atividades de interação com recursos pedagógicos que, mesmo sendo assíncronos, podem proporcionar a experiência ou sensação de pertencimento do estudante com uma rede ou comunidade de aprendizagem. Assim, o desenho pedagógico aliado aos recursos síncronos e assíncronos viabilizados pelas TIC e AVAs podem possibilitar ao estudante a experiência de virtualização do ensino e constituir uma aula virtual e até uma comunidade virtual de aprendizagem.

Na contemporaneidade, os conceitos virtual e virtualidade estão muito ligados ao campo da informática e do uso de tecnologias de *software*, remetendo à ideia daquilo “que existe unicamente como resultado de uma demonstração ou simulação criada por um programa de computador” (DICIO, 2020b). Entretanto, o significado do termo virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa força, potência e, na filosofia escolástica, “é virtual o que existe em potência e não em ato” (LÉVY, 1996, p. 15). O termo virtual é um adjetivo que, no seu sentido original, faz referência “àquilo que tem a virtude de produzir um efeito apesar de não o produzir verdadeiramente” (CONCEITO.DE, 2020), podendo também ser definido como sinônimo de possível, potencial, latente (DICIO, 2020b). O virtual se constitui em “um processo de transformação de um modo de ser num outro”, como afirma Pierre Lévy (1996, p. 12).

Nessa direção, portanto, o termo virtual, no campo da educação, não indica a existência plena e muito menos simulada de um objeto, seja ele concreto ou abstrato. Indica a potencialidade do objeto se efetivar ou provocar os efeitos como se existisse plenamente. O virtual então está relacionado a uma experiência que se constitui na potencialidade de se vivenciar a sua concretização, embora não sendo real, e que, portanto, não há garantia, a priori, dessa experiência e muito menos de sua concretização. Dessa forma, quando nos referimos ao aluno virtual, ao professor virtual, a uma aula virtual, ao ensino virtual ou à sala de aula virtual, em termos conceituais, para a compreensão da efetivação de processos de ensino-aprendizagem com o uso de computadores e sistemas de *software*, referimo-nos à potencialidade de percepção ou realização de sua existência, porém não simulada, mas efetivada, “possível exatamente como o real, porém lhe faltando a existência (LÉVY, 1996, p. 16). Trata-se portanto, da experiência do ser e não da existência do objeto que induz a experiência.

A virtualização está na potencialidade da experiência que foi planejada pelo professor para o estudante. Em termos práticos, a virtualização da sala de aula não está garantida com a adoção e uso de AVAs, nem a virtualização de uma aula está garantida com a realização de atividades de ensino-aprendizagem em recursos de *software* disponibilizados para o estudante. Atualmente, mesmo com o avanço das tecnologias no campo da educação, especialmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que buscam ofertar recursos para simulação de salas de aula virtuais, ainda não é possível possibilitar a mesma experiência que o estudante teria no ambiente real, principalmente com a possibilidade de experimentação de presencialidade, de emoções, interações sensoriais, etc. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem trazem outros tipos de experiências não vividos em sala de aula na realização das atividades ou recursos atualmente disponíveis.

Finalmente, o uso do termo ensino remoto emergencial tem sido referido à condição de excepcionalidade de um momento que, por ocasião da necessidade de distanciamento social, obrigou os sistemas educacionais a adotarem estratégias utilizadas comumente no ensino a distância apoiado pelo uso das TIC e AVAs. A literatura científica registra o termo “educação em situações emergenciais”, referindo-se aos casos nos quais populações são afetadas por situações imprevisíveis como conflitos armados e desastres naturais (SINCLAIR, 2007).

Situações emergenciais representam a maior ameaça à estrutura do sistema educacional, especialmente em desastres naturais ou conflitos armados, nos quais os estudantes são impedidos de ir às escolas, seja pela

destruição da instalação ou ainda pelo fato da instalação ser comumente utilizada para abrigar desabrigados. Entretanto, os esforços para que o processo educativo continue em situação emergencial são importantes porque podem ajudar a (SINCLAIR, 2007, p. 52):

- fornecer uma sensação de normalidade;
- restaurar a esperança por meio do acesso à “escada” da educação;
- apoiar a cura psicológica de experiências traumáticas por meio de atividades sociais estruturadas em um “espaço seguro”;
- transmitir habilidades de vida e valores para a saúde e prevenção de doenças transmissíveis, igualdade de gênero e prevenção baseada em gênero violência, resolução de conflitos, construção da paz, responsável cidadania e consciência ambiental;
- proteger o investimento que as crianças, famílias e nação têm feito na educação infantil;
- fornecer proteção para grupos marginalizados - minorias, meninas, crianças com deficiência, adolescentes fora da escola - muitas vezes em risco de trabalho explorador ou inseguro, como prostituição ou recrutamento por milícias.

O uso do termo ensino remoto emergencial é um termo novo para a literatura no Brasil. É importante destacar que não há produção de nenhuma tese ou dissertação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2020) anterior ao ano de 2020 que registre esse termo. Pesquisas realizadas em publicações de livros localizam produções apenas no ano 2020 no Google Livros (2020) também não localizaram produções anteriores no Brasil, somente no ano de 2020. Uma pesquisa rápida no Google Acadêmico (2020) também revelou os mesmos resultados do Google Livros, ou seja, produções de artigos e outros trabalhos com a utilização desse termo apenas no ano de 2020.

## **Saberes docentes no ensino não presencial**

Fato é que todos enfrentamos a necessidade de novas aprendizagens no contexto do uso das TIC, uma vez que elas têm sido incorporadas a todos os segmentos da sociedade, especialmente nesse momento da história com a alteração da modalidade de ensino presencial para a não presencialidade em razão da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. O desenvolvimento profissional da docência na contemporaneidade demanda agora saberes e competências para conceber e conduzir

processos de ensino-aprendizagem em situações que vão desde o uso de recursos tecnológicos como apoio ao ensino presencial à absoluta virtualidade ou não presencialidade.

Ganga e Vilarinho (2009, p. 16) afirmam que, quando o docente se apropria das TIC no ensino-aprendizagem, ele pode perceber alterações na sua relação com os alunos. Isso porque “passará a resolver problemas, elaborar projetos, realizar pesquisa e interpretação de informações, contando com a parceria dos alunos”.

Algumas reflexões importantes sobre a docência com o uso das TIC são apontadas por Ponte (2000). Segundo esse autor, trabalhar com as TIC implica em aprender a usá-las e aprender como encontrar formas produtivas e viáveis de integrá-las ao processo educacional. Para esse autor, o professor que se vale das TIC precisa ser:

[...] um explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar, e de aprender, por si só ou em conjunto com os colegas mais próximos, a tirar partido das respectivas potencialidades. Tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender. Desse modo, aproxima-se dos seus alunos. Deixa de ser a autoridade incontestada do saber para passar a ser, muitas vezes, aquele que menos sabe (o que está longe de constituir uma modificação menor do seu papel profissional) (PONTE, 2006, p. 76).

O uso das TIC na educação traz como exigência mudanças na postura docente. Segundo Ponte (2006) e Ganga e Vilarinho (2009):

1) A primeira mudança situa a relevância da interação entre estudantes e professor, dos estudantes entre si, entre estudantes e tecnologia, entre estudantes e elementos exteriores à comunidade educativa. A interação passa a ser o elemento marcante da educação que incorpora as TIC.

2) A segunda mudança refere-se à capacidade de explorar e pesquisar: isso significa saber navegar na rede, selecionar informações, ter esquemas bem estruturados de arquivamento dos dados coletados e saber consultá-los no momento oportuno e de forma adequada.

3) A terceira mudança está na capacidade de ultrapassar barreiras espaço temporais, ou seja, o docente precisa compreender que o conhecimento também se produz fora da escola e a qualquer tempo.

4) O ensino-aprendizagem deixa de se circunscrever aos momentos presenciais, seja no trabalho em grupo ou nas tarefas individuais; ele deve

se transformar em processo permanente, acontecendo no ciberespaço, em qualquer horário e local.

A partir dessas considerações, Ponte (2006) admite que a formação para a docência em entornos virtuais de aprendizagem exige participação ativa de todos os envolvidos; trata-se, pois, de uma Pedagogia centrada na atividade exploratória, na interação, na investigação, na realização de projetos, que são aspectos que também devem ser desenvolvidos em quaisquer modalidades de ensino, presencial, a distância ou híbrida, com o uso das TIC.

## **Considerações finais**

Diante da confusão instaurada com a terminologia vigente, que adotar o termo ensino remoto emergencial, o presente texto, longe da pretensão de esgotar o tema, buscou apresentar e discutir as bases conceituais da relação do ensino com as possibilidades multimodais derivadas da combinação de espaço geográfico e tempo, na qual o processo é efetivado. Buscou também discutir as vertentes da efetivação do ensino em maior ou menor grau de presencialidade, a partir do uso das TIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem que caracterizam os conceitos de ensino on-line e ensino virtual.

Evidentemente, a suspensão das aulas presenciais e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais que pudessem minimizar os impactos da separação entre docentes e estudantes e manter o ensino-aprendizagem em andamento trouxe para o debate a necessidade de compreensão dos elementos envolvidos no ensino-aprendizagem a distância para possibilitar a continuidade do ensino até o momento de retorno seguro à presencialidade. Todavia, o uso do termo a distância não deve significar que seja necessário desenvolver ou efetivar sistemas complexos específicos da EaD e assim o termo a distância pode ser empregado sem expressar confusão quanto às novas estratégias adotadas pelos gestores e professores.

Responder de forma breve as questões levantadas por Ganga e Vi-larinho (2009) não é uma tarefa fácil, tampouco a aprendizagem das novas formas de fazer docente com o uso das TIC e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tendo em vista tantos novos recursos e tantas novas demandas, muitas vezes impostas e, portanto, não havendo escolha, e sim a necessidade urgente de enfrentamento.

Todavia, um caminho possível para a aquisição de tantas novas aprendizagens precisa partir da (pré)disposição para o diálogo, do trabalho conjunto e da reflexão contínua entre todos os envolvidos no processo educativo: gestores, docentes e estudantes.

## Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. 10. 10.17143/rbaad.v10i0.235. 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 01 set. 2020.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Consulta ao termo Ensino remoto Emergencial. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=ensino+remoto+emergencial&type=AllFields>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 26 de maio de 2017. Seção 1 p. 3. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503). Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF. 22 de novembro de 2018. Seção 1 p. 21. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 01 set. 2020.

CONCEITO.DE. **Conceito de Virtual**. Disponível em: <https://conceito.de/virtual>. Acesso em: 01 set. 2020.

DICIO. **Dicionário da Língua Portuguesa. On-line**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line/>. Acesso em: 01 set. 2020.



DICIO. **Dicionário da Língua Portuguesa. Virtual**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/virtual/>. Acesso em: 01 set. 2020.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 2006.

GANGA, L. L. S.; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **A docência em ambientes virtuais de aprendizagem**: reinventando a formação e a prática pedagógica. In: Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação - 7º E-TIC, 2009, Rio de Janeiro. E-Tic : Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESA, 2009. v. 1. p. 1-21. Disponível em: <https://etic2009.files.wordpress.com/2009/09/lana.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

GOOGLE. **Google Acadêmico**. Consulta ao termo Ensino remoto emergencial. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&as\\_yhi=2019&q=ensino+remoto+emergencial&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_yhi=2019&q=ensino+remoto+emergencial&btnG=). Acesso em: 01 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Google Livros**. Consulta ao termo Ensino remoto Emergencial. Disponível em: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=ensino+remoto+emergencial>. Acesso em: 01 set. 2020.

HORNE, John. **State, Society and Mobilization in Europe during the First World War**. (Studies in the Social and Cultural History of Modern Warfare, number 3.) New York: Cambridge University Press. 1997.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo, 34. ed., 1996.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Elida. **Estados adotam plataformas online e aulas na TV aberta para levar conteúdo a estudantes em meio à pandemia de coronavírus**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/04/09/estados-adotam-plataformas-online-e-aulas-na-tv-aberta-para-levar-conteudo-a-estudantes-em-meio-a-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2020.

PONTE, J. P. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: que desafios? Revista Ibero-americana de Educação, n.24, set/dez, 2000, p.63-90. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie24a03.PDF>. Acesso em: nov. 2008.

SIMONSON, M. **Concepciones sobre la educación abierta y a distancia**. In: Barberà, E. et al. Educación abierta y a distancia. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

SINCLAIR, M. Education in Emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), **Learning for a future: Refugee education in developing countries** (pp. 1–83). Geneva: Switzerland. UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees 20). Disponível em: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=ensino+remoto+emergencial>. Acesso em: 01 set. 2020.

## ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS – MT: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA\*

Márcia Cossetin (UFR)

Cassia Alessandra Domiciano (UFPR)

Roseli Batista de Jesus (SEMED/ROO)

### Introdução

Ao analisarmos a constituição da gestão democrática no Brasil e, mais especificamente no município de Rondonópolis – MT, apreendemos que é fruto de lutas históricas engendradas a partir da própria redemocratização proveniente de contextos mais amplos que envolvem o período do fim da Ditadura Militar no Brasil em 1985.

Nesse sentido, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se anuncia a gestão democrática no âmbito da Educação Pública no país, em que se prevê, no artigo 206, que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles o da gestão democrática: “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

Esse princípio constitucional é ratificado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996 – LDB nº 9.394/96 – em seu artigo 3º, inciso VIII “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” e no artigo 14 que assevera:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s/p).

Apreendemos que a previsão legal no escopo de legislações tão relevantes só foi possível a partir de uma concepção de educação emancipadora que possuía e possui em sua essência a perspectiva da participação co-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.115-132

letiva e democrática para sua efetivação. Para além disso, partimos do pressuposto de que apenas a previsão legal não coloca em prática a gestão democrática<sup>1</sup>, todavia, é elemento importante para buscar-se a sua construção, implementação e consolidação.

Um dos instrumentos para a consolidação da gestão democrática é a forma de provimento de diretores, que é de responsabilidade dos sistemas de ensino, os quais são responsáveis por definirem como o provimento de diretores dos estabelecimentos públicos de Educação Básica deve ser realizado, o que denota diferentes maneiras de como isso ocorre. Nesse sentido, Drabach (2018), apresenta a eleição, a indicação e a seleção/concurso público como formas de provimento em vigor no Brasil na atualidade.

Vários estudiosos da gestão escolar no Brasil - DOURADO, 2000; SOUZA, 2007, 2009, 2012; PARO, 2003; 2015 e LIMA, 2014 - evidenciam a importância da eleição como forma de provimento, constituindo-se como pilar essencial da gestão democrática e, desse modo, promotora da democratização no âmbito das escolas.

A partir desses elementos introdutórios é que trazemos como objetivo neste capítulo problematizar a gestão escolar democrática no município de Rondonópolis – MT. O enfoque centra-se nas ações empreendidas no âmbito municipal para a implementação e o fortalecimento da gestão democrática, considerando-se a decisão de inconstitucionalidade da eleição para diretores de unidades de ensino proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 28 de novembro de 2019. Essa decisão modificou o princípio inscrito no inciso IV, do artigo 237 da Constituição do estado, declarando-o como inconstitucional, entendendo-se que a indicação para funções de confiança é de competência direta dos executivos estaduais e municipais (DOMICIANO; COSSETIN; DRABACH, 2020). Articulada a essa discussão apresentamos, também, a visão de professores da Rede Municipal de Ensino acerca do princípio da gestão democrática aqui discutido.

Metodologicamente, realizamos pesquisa de tipo qualitativa-documental e bibliográfica e, ainda, apresentamos a percepção de um conjunto de 120 professores sobre a forma de provimento de diretores e sua interferência ou não na implementação da gestão democrática. A coleta de dados junto aos professores foi realizada a partir de aplicação de um questionário

<sup>1</sup> Conforme Torres e Garske (2000) pode-se entender por gestão democrática “[...] o conjunto de transformações que compreendem a instalação de Conselhos Deliberativos, constituídos por representantes de diversos segmentos da comunidade escolar, a eleição do diretor da escola pela comunidade escolar e, também, a autonomia financeira representada pelo repasse direto dos recursos financeiros à escola e a delegação a ela da responsabilidade pela forma de utilização desses recursos” (TORRES; GARSKE, 2000, p. 64).

que versa sobre a gestão democrática pertinente ao módulo de Gestão Democrática do curso de formação de professores realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT e a Universidade Federal de Rondonópolis – MT, no ano de 2020<sup>2</sup>. Em tal questionário consta a autorização para o uso de dados coletados.

Organizamos o capítulo em três seções, a primeira composta por essa introdução, na segunda tratamos da construção da gestão democrática no município de Rondonópolis – MT e, em seguida, na terceira seção, apresentamos as ações iniciais indicadas pelo mesmo município diante da decisão do STF de que a função de diretores escolares seja proveniente de indicação pelo executivo estadual e/ou municipal e, não mais, por meio de eleições diretas, conforme vinha ocorrendo. Posteriormente, nessa mesma seção apresentamos a percepção de professores da Rede Municipal de Ensino sobre o processo de escolha de diretores escolares e sua importância para a gestão democrática. Por fim, nas considerações finais, elaboramos análises preliminares com foco na problematização dos elementos encontrados na pesquisa e suas imbricações para a implementação e fortalecimento da gestão democrática no município de Rondonópolis – MT.

## **A construção da gestão democrática no município de Rondonópolis - MT**

Ao tratarmos da construção da gestão democrática no município de Rondonópolis – MT se faz necessário trazer esse processo no contexto mais amplo que remete à própria redemocratização do Brasil e à busca pela instauração, especialmente por parte dos educadores, de formas democráticas de gerir não apenas a escola, mas também, as demais instituições e a própria sociedade como um todo.

Conforme texto apresentado por ocasião da Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual – CONGED/MT elaborado no ano de 2010, o estado de Mato Grosso:

[...] se destaca como pioneiro nesse cenário nacional, com uma proposta de gestão democrática para a rede estadual de ensino originada nas reivindicações do segmento de profissionais da

---

<sup>2</sup> Contrato firmado entre a Prefeitura Municipal de Rondonópolis e a Universidade Federal de Rondonópolis representada pela Fundação Uniselva (Termo de Convênio Nº 779/2019). Projeto intitulado de “Curso de Qualificação de Servidores da Educação Básica - SEMED-MT”.

educação básica, expressa como proposta no Congresso da Associação Matogrossense de Professores (AMP), em 1986 [...] (CONGED/MT, 2010, p. 7).

Ao buscarmos como se deu esse processo no estado de Mato Grosso, vislumbramos que a previsão legal da gestão democrática do ensino público ensejada pelas discussões em diferentes espaços sociais foi anunciada na Constituição Estadual no Art. 237, inciso IV:

Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da lei (MATO GROSSO, 1989).

Nessa Constituição, inscrevia-se a proposta da gestão democrática em que estava prevista a eleição para diretores escolares e a criação de órgãos colegiados, demarcando a posição do estado de Mato Grosso no contexto mais amplo em que se articulavam posicionamentos e ações de redemocratização pertinentes ao contexto nacional do período.

Entretanto, a gestão democrática apresentada e proposta para Rede Estadual de Ensino sofreu interrupções e discontinuidades no período em que assumiu o executivo estadual de 1990-1994 o governador do estado, Edison de Oliveira, do Partido do Movimento Democrático (PMDB)<sup>3</sup>, que demandou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 282-1/MT) em 1990, com o intuito de cessar a forma de provimento de diretores para as escolas públicas por meio de eleição pelos pares (DOMICIANO; COSSETIN; DRABACH, 2020).

O processo de provimento só foi retomado pela via da eleição no ano de 1995, com o governo de Dante Martins de Oliveira, afiliado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), que regulamentou a Gestão Democrática por meio do Decreto nº 740 de 29 de dezembro de 1995 (CARDOSO NETO, 2017). Deste modo, “[...] o processo foi retomado, apresentando novos mecanismos de participação, em razão da nova conjuntura política e econômica dos anos noventa” (CONGED/MT, 2010, p. 7).

Assim, mesmo considerando-se o seu pioneirismo na discussão e disposição para implantação da gestão democrática, processo permeado por embates e discontinuidades, o estado de Mato Grosso normatizou tal

<sup>3</sup> No ano de 2018, o partido tem a alteração de seu nome autorizada pelo Supremo Tribunal Federal para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

disposição somente no ano de 1998, com a promulgação da Lei nº 7.040/98. Desse modo, a gestão democrática é regulamentada pela lei estadual instituindo-se a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino como instrumentos da gestão escolar.

Especificamente para o provimento da função de diretor escolar, o texto previa, em seu artigo 54, que deveria ocorrer em duas etapas, a primeira envolvendo ciclo de estudos e a segunda, votação pela comunidade escolar. Os critérios de escolha, desse modo, considerariam os campos do conhecimento e a aptidão para liderança e habilidades gerenciais para o exercício do cargo, anunciando-se como perspectiva a de assegurar conhecimentos mínimos da realidade (MATO GROSSO, 1998).

Nesse sentido, conforme Alonso e Monteiro (2009), “[...] o município de Rondonópolis implantou a gestão democrática no ano de 1986, sendo o primeiro em Mato Grosso a efetivar essa política antes mesmo que o sistema estadual o fizesse” (ALONSO; MONTEIRO, 2009, p. 527).

No ano de 2000, promulgou-se a Lei Complementar nº 03, de 05 de maio de 2000, a qual dispunha sobre a organização do Grupo de Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT e, ainda, trazia no artigo 94 que “A função de diretor é considerada eletiva e deverá recair sempre em integrantes do Grupo dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental, escolhido pela comunidade” (RONDONÓPOLIS, 2000, s/p.). Esse artigo apresentava a evidente disposição de que se mantivesse como forma de provimento dos diretores escolares a via considerada como democrática, ou seja, a eleição pela comunidade da qual seria partícipe central a comunidade escolar.

No ano de 2012, esse artigo foi modificado por meio da promulgação da Lei Complementar nº 128, de 06 de julho de 2012, que se dedica a regulamentar a Lei Orgânica do Município e traz um título específico para tratar da Gestão Democrática, intitulado de “Da Gestão Democrática do Ensino Público Municipal”.

Essa lei apresentava nova redação para a Lei Complementar nº 03/2000, anunciando-se que “As unidades educacionais serão administradas por diretores, que serão escolhidos pela comunidade escolar por meio do voto direto e secreto, sendo dispositivo para o cargo a participação do grupo dos docentes e supervisores da Educação Infantil e Fundamental” (RONDONÓPOLIS, 2012, s/p.). Ou seja, há a ratificação e regulamentação da especificação de que a escolha para a função de direção das escolas municí-

pais seria realizada por meio de eleições, com voto secreto e direto da comunidade escolar.

Para além disso, no artigo 2º especifica-se que a Gestão Democrática do ensino público municipal será exercida obedecendo os preceitos de:

I – corresponsabilidade entre o Município e as comunidades na administração da unidade educacional; II – a descentralização administrativo-financeira e pedagógica; III – eficiência no uso dos recursos financeiros; IV – transparência na totalidade dos atos administrativos, financeiros e pedagógicos (RONDONÓPOLIS, 2012, s/p.).

São apontados ainda elementos que seriam indissociáveis para a implementação da gestão democrática escolar: “I - Conselho Escolar; I - Diretor eleito por voto direto e secreto; III - Coordenação pedagógica e administrativa; IV Autonomia administrativa, pedagógica, financeira e patrimonial” (RONDONÓPOLIS, 2012, s/p.).

Deixa-se explícita nessa Lei Complementar que o provimento de diretores para as unidades educacionais municipais dar-se-á obedecendo a duas etapas, quais sejam:

I - 1ª Etapa: constará de ciclos de estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação que possa orientar os candidatos sobre a gestão (projetos, programas do governo federal e municipal, prestação de contas, dentre outros); II - 2ª Etapa: processo eleitoral para a escolha do diretor pela comunidade escolar por meio de voto direto e secreto na própria unidade educacional (RONDONÓPOLIS, 2012, s/p.).

No mesmo ano, promulga-se a Lei Complementar nº 132, de 26 de outubro de 2012, que altera a Lei Complementar nº 128/2012, regulamentando critérios para concorrer à eleição para a escolha de diretores escolares, sobretudo, no que se refere à exigência de habilitação em licenciatura, ter concluído o estágio probatório e ter efetivo de exercício ininterrupto de no mínimo um ano (civil) na unidade escolar a que fosse se candidatar.

Esse processo, todavia, é fragilizado no mês de novembro do ano de 2019, quando ao julgar-se a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 282-1, o Supremo Tribunal Federal – STF anunciou a inconstitucionalidade da eleição de diretores como forma de provimento dos diretores escolares o que tornou as nomeações de diretores escolares decisão exclusiva dos



executivos estadual e municipais. Assim, o processo coletivo que vinha se consolidando quanto ao cumprimento e fortalecimento do princípio constitucional da gestão democrática nas escolas públicas do estado de Mato Grosso sofre inflexões.

Conforme levantado por Domiciano, Cossetin e Drabach (2020), o Ministro Alexandre de Moraes, relator do caso no Supremo Tribunal Federal, julgou procedente a inconstitucionalidade dos incisos III e IV do artigo 237, sendo seu voto acompanhado por unanimidade pelos demais Ministros. A compreensão foi a de que aqueles que ocupam cargos comissionados, de confiança, como é o caso dos diretores escolares, deveriam ter designação vinculada ao Chefe do Executivo.

A partir dessa decisão, em 4 de setembro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação publicou portaria - nº 454/2020/GS/SEDUC/MT, no Diário Oficial do Estado - instituindo comissão para formular regras para o processo de designação de profissionais para direção das unidades escolares da rede pública estadual de ensino. Para além disso, a decisão do STF ensejou que em alguns municípios os executivos municipais passassem a indicar os diretores escolares, inclusive, demitindo aqueles escolhidos pela via da eleição entre pares<sup>4</sup>.

Todavia, no município de Rondonópolis – MT, o prefeito José Carlos Junqueira de Araújo (Partido Solidariedade)<sup>5</sup>, em exercício em 2020, anunciou<sup>6</sup> que manteria o provimento da função dos diretores das unidades edu-

---

<sup>4</sup> Em pesquisa realizada por Domiciano; Cossetin; Drabach (2020) – encaminhada para avaliação em revista científica – as autoras pesquisaram 25 municípios do estado de Mato Grosso no que se refere a manutenção ou não da forma de provimento de diretores após a decisão do STF, dos municípios investigados 20% [...] mantiveram a eleição mesmo após a decisão do STF, 32% realizaram o último pleito em 2018 sugerindo que as redes ou mantiveram os gestores eleitos nas unidades educacionais, ou que os mandatos estavam vigentes ou ainda, que os executivos prorrogaram os mandatos dos eleitos em 2018. Em 28% dos municípios não localizamos publicações sobre posse, indicação ou eleição de diretores [...] 12% das municipalidades - Tangará da Serra, Sinop e Cáceres - que após publicação da ADI realizaram o provimento da função de diretor por meio de indicação do executivo municipal e, ainda, Cuiabá que suspendeu a eleição para a escolha dos diretores das unidades educacionais, cujo pleito seria em 2019. Nesses quatro municípios, todos tinham a gestão democrática regulamentada por lei, provando mais uma vez, a desconstrução legal e local de um dos pilares da gestão democrática' (DOMICIANO; COSSETIN; DRABACH, 2020, p. 19).

<sup>5</sup> No pleito eleitoral realizado em 15 de novembro de 2020 o prefeito José Carlos Junqueira de Araújo foi reeleito para exercer o mandato de 2021 a 2024, com 43,87 por cento dos votos válidos.

<sup>6</sup> Reportagem publicada no site Agora MT no dia 27 de novembro de 2019, intitulado de “Pátio garante que diretores continuarão a ser escolhidos através de eleição durante seu mandato”. Disponível: <https://www.agoramt.com.br/2019/11/patio-garante-que-diretores-conti->

cionais por meio de escolha pelos pares e, conforme veremos, essa indicação recebe endosso ao ser encaminhada minuta de Projeto de Lei Complementar que ratifica a gestão democrática e a forma de provimento de diretores escolares na Rede Pública Municipal.

## **As ações empreendidas pelo município diante da decisão do STF e a percepção de professores da Rede Municipal de Ensino sobre o provimento de diretores e sua interferência na gestão democrática**

Em 13 de setembro de 2020 foi encaminhada, pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, para apreciação do prefeito, minuta de Projeto de Lei Complementar que ratifica a manutenção da Gestão Democrática em âmbito municipal, em seguida houve o encaminhamento à Procuraria Geral do Município para parecer.

A minuta de Projeto de Lei Complementar - passou ainda pela aprovação dos membros do Conselho Municipal de Educação - ratifica a manutenção da Gestão Democrática no município, inclusive, mantendo-se o provimento dos diretores escolares pela via de “Consulta Pública à comunidade escolar” e foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores, para Comissão de Educação.

Ocorre que, em função do período de eleições municipais, o trâmite não foi realizado em tempo hábil, o que inviabilizou o Processo de Consulta Pública nas unidades escolares. Assim, a Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis/ADESMUR encaminhou solicitação à Secretária Municipal de Educação no sentido de prorrogar o mandando dos diretores escolares, o que fora feito. Então, após reunião, a ADESMUR e a SEMED decidiram por prorrogar o mandato dos diretores até a data de 31/12/2021, conforme expresso no Decreto nº 9.822, de 02 de dezembro de 2020, em que se prorroga o mandato dos diretores escolares do município:

Art. 1º Fica prorrogado, excepcionalmente, pelo período de 01 (um) ano, o mandato dos Diretores Escolares eleitos, indicados e designados para o biênio 2019/2020 para exercer a função até 31 de dezembro de 2021.

---

nuarao-a-ser-escolhidos-atraves-de-eleicao-durante-seu-mandato/. Acesso em: 12 out. 2020.

Art. 2º Os Diretores Escolares eleitos, indicados e designados deverão apresentar à Comunidade Escolar a avaliação do cumprimento das metas previstas na Proposta de Trabalho para o biênio 2019/2020 e uma nova Proposta de Trabalho para o ano de 2021 (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 21).

No ano de 2021 então, deverá ser encaminhado o Projeto de Lei Complementar para que seja mantida a forma de provimento dos diretores escolares à Câmara para aprovação e, posteriormente, as unidades escolares conduzirão o Processo de Consulta Pública a Comunidade Escolar para escolha dos diretores escolares para o biênio 2022-2023.

Esse projeto de Lei Complementar é de extrema importância para a implementação e manutenção da Gestão Democrática no município ao considerarmos que a “consulta pública”, conforme foi nominada na minuta do documento, mantém a comunidade escolar como central para a escolha da direção das unidades escolares no município, mesmo em um contexto em que se poderia, conforme o indicado pelo STF na ADI nº 282 -1 de 2019, realizar o provimento por outros meios, indicação pelo executivo municipal, que não o da escolha pela comunidade escolar.

Ao considerarmos que os municípios de Rondonópolis e de Cuiabá estiveram na vanguarda de implementação de políticas de gestão democrática no estado de Mato Grosso, conforme indicam estudos de Torres e Garske (2000), as tentativas foram provenientes de organização de base, dos movimentos sociais, das associações de moradores, vinculadas à orientação às próprias famílias sobre a importância da educação e da luta por melhores condições de vida (PORTO, 2008). O que demarca a articulação desses diferentes setores da sociedade, inclusive e principalmente, professores no engajamento pela gestão democrática na escola, vinculada a outras demandas populares.

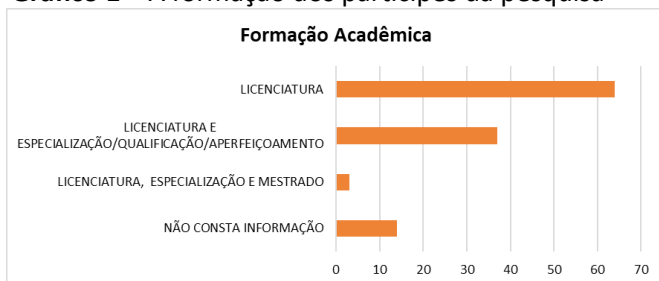
Nesse sentido, ao consultarmos, por meio de questionário<sup>7</sup>, 120 professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT, a intenção era a de que pudéssemos apreender se concebem a forma de pro-

<sup>7</sup> O questionário foi composto pelos seguintes itens: 1) Identificação; 2) Formação; 3) Tempo de atuação na Educação Básica; 4) Autorização para uso dos dados; e pelas questões abertas: 5) A Gestão Democrática está implementada no Brasil? Relacione sua resposta com os textos estudados no Módulo de Gestão Democrática e com a realidade de Rondonópolis e Mato Grosso; 6) Apresente três desafios que você observa em sua escola para a efetivação da Gestão Democrática; e pela questão fechada: 7) Você compreende que a forma de provimento dos diretores escolares interfere na implementação da Gestão Democrática? ( ) Sim ( ) Não. No capítulo em tela utilizamos os dados dos itens 2, 3 e 4 e a resposta à questão fechada 7.

vimento para a função de direção das escolas municipais como elemento que pode interferir ou não na implementação da gestão democrática, luta histórica empreendida por muitos educadores e ainda em processo.

Inicialmente, apresentamos informações relacionadas à formação dos professores que responderam ao questionário para então trazeremos a sua percepção em relação à forma de provimento considerando-se a gestão democrática.

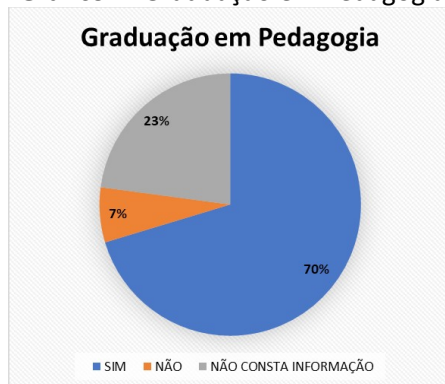
**Gráfico 1 – A formação dos partícipes da pesquisa**



**Fonte:** Elaboração das autoras, 2020.

Ao analisarmos os dados aportados no gráfico 1, pode-se notar que 65 dos que responderam ao questionário possuem como formação apenas o curso de Licenciatura, 38 afirmaram que além da licenciatura cursaram especialização, cursos de qualificação e aperfeiçoamento e 3 professores demarcaram que possuem formação em licenciatura, especialização e mestrado, os demais, 14 profissionais, não responderam a esta questão.

**Gráfico 2: Graduação em Pedagogia**

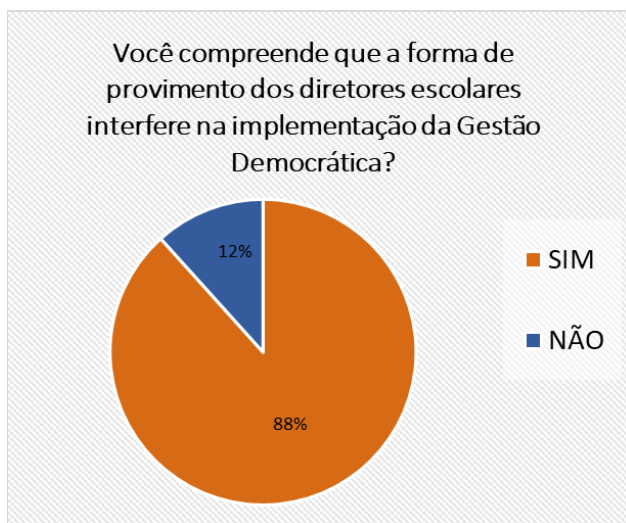


**Fonte:** Elaboração das autoras, 2020.

Ainda em relação à formação, 70 por cento têm Graduação em Pedagogia, 7 por cento não a têm e 23 por cento não responderam a esta questão. Sobre o tempo de atuação na Educação Básica há uma variação de 1 ano até mais de 15 anos, sendo que a maioria atua há mais de três anos.

Ao responderem sobre a interferência ou não da forma de provimento de diretores escolares para a implementação da gestão democrática, 88 por cento dos professores consideram que a forma de provimento interfere na implementação da gestão democrática, enquanto 12 por cento não a consideram importante, conforme dados do gráfico 3.

**Gráfico 3:** Forma de provimento e gestão democrática



**Fonte:** Elaboração das autoras, 2020.

O que os dados encontrados por meio do questionário nos mostram é que há um percentual – 88 por cento (106 professores) expressivo de professores que compreendem que para a implementação da gestão democrática a forma de provimento da função de direção das escolas é importante, ou seja, interfere-nesse processo.

Essa clareza de compreensão da interferência da forma de provimento da função da direção escolar é imprescindível para que não tenha retrocessos, que ocorrem, de acordo com Torres e Garske (2000) ao

[...] inexistir uma cultura que valorize os princípios da democracia, embora se entenda ser a eleição direta para diretores um

instrumento democratizante de grande relevância. Nesse sentido, essa modalidade de escolha não pode, sob nenhuma hipótese, ser caracterizada como um fim em si mesmo. O processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção desse modelo de gestão (TORRES; GARSKE, 2000, p. 68).

Todavia, em sentido oposto, temos 12 por cento dos professores (14 professores) dos 120 que responderam ao questionário não compreendem a forma de provimento como fator que interfere na implementação da gestão democrática. Esse percentual é significativo, considerando-se que a forma de provimento é instrumento essencial para implementação da gestão democrática, conforme apontam estudiosos da temática, tais como: Dourado, 2000; Souza, 2007, 2009, 2012; Paro, 2003, 2015; Lima, 2014, dentre outros, e que os professores têm tido, nas organizações que defendem a gestão democrática, papel importante e participação ativa.

Assim, se esses sujeitos que estão nas escolas públicas têm uma compreensão de que a forma de provimento não interfere na implementação da gestão democrática pode-se debilitar a construção histórica democratizante no município. A forma de provimento da direção das unidades de ensino públicas pode indicar o fortalecimento da gestão democrática ou pode, por outro lado, apontar para a fragilização dos processos democráticos. Ao tratar-se, por exemplo, da indicação como forma de provimento, esta é compreendida como uma das formas menos democráticas (PARO, 2003; GANZELI; OLIVEIRA, 2001).

Em que pesem as legislações pertinentes ao município de Rondonópolis – MT provenientes de discussões e construções coletivas que remetem tanto ao nível local, como também demarcam as discussões e lutas em nível estadual e nacional, ainda permanecem apreensões, inclusive dentre os professores, conforme nos mostram os dados, que fragilizam um instrumento importante para a implementação e, sobretudo, fortalecimento da gestão democrática e materialização do processo participativo.

Conforme aponta Paro (2003), ao se estabelecerem formas de provimento como a indicação pelos executivos estaduais e/ou municipais e não pela via da escolha pela comunidade escolar, demarca-se o retorno ao clientelismo político na gestão escolar (PARO, 2003). Esse retorno, ao considerar-se especificamente o caso do estado de Mato Grosso e, neste sobretudo, o município de Rondonópolis, ao clientelismo pode ser corporificado, por exemplo, a partir da decisão do STF em que a indicação seria a forma

mais adequada para o provimento do cargo de diretor nas unidades escolares públicas.

Ainda que se entenda que a forma de provimento de diretores escolares não seja a única determinante para a implementação da gestão democrática ela é um instrumento importante para sua efetivação em conjunto com outros não restritos apenas ao fazer escolar. A democratização da gestão escolar perpassa questões que são políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras, que remetem em primeira instância à busca pelo fortalecimento da condução da escola pública com os interesses populares, da comunidade que compõem e participa da escola.

## **Considerações Finais**

Apreendemos que a previsão legal no escopo de legislações tão relevantes, tanto em nível nacional, estadual e municipal, só foi possível a partir de uma concepção de educação emancipadora que possuía e possui em sua essência a perspectiva da participação coletiva e democrática para sua efetivação. Temos a clareza de que apenas a previsão legal não coloca em prática a gestão democrática, todavia, é elemento importante para buscar-se a sua construção e consolidação e nesse sentido a forma de provimento dos diretores escolares mostra-se também como instrumento que interfere na implementação e fortalecimento da perspectiva de gestão democratizante.

Dos professores que participaram da pesquisa, destacamos que 88 por cento apreendem a interferência da forma de provimento para a implementação da gestão democrática. Dado que indica a importância, também, da prática participativa da comunidade escolar na escolha deste profissional. Por outro lado, 12 por cento dos professores afirmaram não entender a interferência da forma de provimento na gestão democrática.

Concluimos, a partir disso, que se delineia o desafio de implementar a gestão a partir dos fundamentos democráticos, mesmo em contextos de contradições que permeiam historicamente esse processo e isso requer da comunidade escolar, inclusive dos professores, a compreensão das intercorrências que interferem e determinam essa construção. Como asseveram Torres e Garske (2000), isso demanda mudanças não apenas na compreensão de democracia, mas perpassa a concepção de educação, da escola e das práticas educativas e sua função social.

Observamos, por fim com a pesquisa, que não obstante às conquistas históricas no que se refere à gestão democrática, temos ainda

muitos desafios estruturais e outros pertinentes à própria escola, à comunidade escolar, que precisam ser explicitados e ultrapassados e, nesse sentido, a forma de provimento de diretores mostra a superação de práticas clientelistas e partidárias provenientes da indicação pelos Executivos estadual e municipais e a decisão do STF (ADI nº 282-1 do ano 2019) já refletiu-se no estado e alguns municípios em retrocessos considerando-se que viabiliza o retorno a essas práticas consideradas, ao estudar-se a gestão, como burocráticas e autoritárias. Assim, há necessidade de persistência histórica para que se revertam tais encaminhamentos e se persista na implementação e fortalecimento da gestão democrática conforme há indicativos em Rondonópolis – MT.

## Referências

ALONSO, Kátia Morosov; MONTEIRO, Tereza Leones. O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 38, p. 519-531, set./dez. 2009.

ANICÉZIO, Raiane. Pátio garante que diretores continuarão a ser escolhidos através de eleição durante seu mandato. **Agora MT**. 27 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.agoramt.com.br/2019/11/patio-garante-que-diretores-continuarao-a-ser-escolhidos-atraves-de-eleicao-durante-seu-mandato/>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 282/MT - Distrito Federal**. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. Pesquisa de Jurisprudência, Inteiro teor do acórdão, nov 2019. p. 2-110. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADI&documento=&s1=282&numProcesso=282>. Acesso em: 20 out. 2020.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. **SINTEP BG-PA: Inventário da luta dos trabalhadores da educação em mais de três décadas**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.



**CONGED. Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual - CONGED/MT.** Documento Base. Equipe da Superintendência de Gestão Escolar/SEDUC, responsável pela elaboração do Diagnóstico e pelo texto para dinâmica na CONGED/2010. MT.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; COSSETIN, Márcia; DRABACH, Nadia Pedrotti. Gestão Democrática no Estado de Mato Grosso: Conquista Ameaçada pela Implantação de Políticas Educacionais Conservadoras. Artigo aguardando avaliação para publicação na Revista **Cadernos de Pesquisa** – ISSN 2178-2229, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. 2000. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S.C. (org.). **Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. 2018. 1 recurso online (265 p.). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

GANZELI, Pedro.; OLIVEIRA, Cleiton. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. *In*: GIUBILEI, S. (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: Alínea, 2001. p. 93-138.

MATO GROSSO. **Lei 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Lei da gestão democrática. Diretrizes Educacionais. Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Central de Texto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição do estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1989.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *In*.: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 63-78.

\_\_\_\_\_. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTO, Lucirene Aparecida Borges. **A gestão democrática na educação pública em Mato Grosso: estado da arte – 1995 a 2004.** 2008. 171p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

RONDONÓPOLIS. **Decreto nº 9.822, de 02 de dezembro de 2020.** Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e) nº 4.832, de 03 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/decreto/2020/983/9822/decreto-n-9822-2020-decreto-n-9822-de-02-de-dezembro-de-2020-prorroga-o-mandato-dos-diretores-escolares-eleitos-indicados-e-designados-das-unidades-de-educacao-infantil-umeis-emeis-cmeis-e-ensino-fundamental-da-rede-municipal-de-ensino-de-rondonopolis-mato-grosso>. Acesso em: 4 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do município de Rondonópolis/MT, 1990.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-rondonopolis-mt>. Acesso em: 28 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 128, de 06 de julho de 2012.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2012/12/128/lei-complementar-n-128-2012-dispoe-sobre-a-regulamentacao-dos-dispositivos-do-art-244-da-lei-organica-municipal-art-14-da-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-20-de-dezembro-de-1996-inciso-vi-do-art-206-da-constituicao-federal-de-1988-bem-como-alteracao-do-art-94-da-lei-complementar-n-03-de-05-de-maio-de-2000-que-estabelecem-a-gestao-democratica-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 132, de 26 de outubro de 2012.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2012/13/132/lei-complementar-n-132-2012-dispoe-sobre-a-alteracao-da-lei-complementar-n-128-de-06-de-julho-de-2012-que-versa-sobre-a-regulamentacao-dos-dispositivos-do-art-244-da-lei-organica-municipal-art-14-da-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-20-de-dezembro-de-1996-inciso-vi-do-art-206-da-constituicao-federal-de-1988-bem-como-alteracao-do-art-94-da-lei-complementar-n-03-de-05-de-maio-de-2000-que-estabelecem-a-gestao-democratica-nas-unidades-educacionais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 03**, de 05 de maio de 2000. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2000/0/3/lei-complementar-n-3-2000-dispoe-sobre-a-organizacao-do-grupo-de-profissionais-da-educacao-infantil-e-fundamental-do-sistema-municipal-de-ensino-de-rondonopolis-mt-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SOUZA, Ângelo. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

\_\_\_\_\_. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. rev.** [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 123-140.

\_\_\_\_\_. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 159-174.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.



## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA VIA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO\*

Willian dos Santos Bonfim (ETEC)  
Andréia Nunes Militão (UEMS)

### Introdução

O presente capítulo deriva de pesquisa de mestrado intitulada “Contributos do estágio curricular supervisionado obrigatório para a formação continuada de professores/as da educação básica” (BONFIM, 2020) e busca analisar a aprendizagem na docência durante o efetivo exercício da profissão, pelos professores da escola com participação no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) proposto por um curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Caracterizar a aprendizagem da docência em vias das ações do próprio trabalho docente, possibilita acentuar perspectivas formativas para além da formação acadêmica inicial, que atendam, inclusive, os professores em efetivo exercício da profissão ao estabelecer-se uma aprendizagem de construção configurada como contínua.

Neste sentido, Contreras (2002) salienta que a inserção ao debate das ações de formação de docentes, incluam os próprios professores, pois como tal, compartilham de vivências e experiências que podem contribuir para uma estruturação realmente adequada. Tem-se assim que, como parte dos sujeitos primordiais dos processos de aprendizagem da profissão docente estão, por vezes, os próprios professores da escola básica, uma vez que se encontram capazes de presenciarem as necessidades formativas advindas da atividade.

E neste matiz, Antunes (2018, p. 34) sinaliza que a aprendizagem contínua da “docência na docência” compreender-se-á como dever do educador, visto que acentua-se no princípio do aprender e ensinar como ato humano em constante desenvolvimento durante a vida, ao passo em que ao respeitar-se as individualidades, intenciona-se proporcionalmente as necessidades da prestação do ensino.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.133-152

O presente estudo se pauta na compreensão de que a escola se faz como espaço necessário e ideal aos processos formativos da docência. E ainda, é na escola que se encontram os vários agentes e sujeitos dos processos formativos da docência, dentre as quais inserem-se as instituições de ensino superior, os professores da universidade, os alunos do estágio curricular supervisionado obrigatório, e por fim, o professor da escola e demais atores desta instituição.

Assim, importa buscar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para além de uma mera composição curricular nos cursos de formação de professores, permitindo sua inserção como processo formativo do desenvolvimento profissional do docente em exercício friccionados nos momentos oficiais e não oficiais dos espaços-tempo constituídos para seu cumprimento.

Sarti e Araujo (2016) obtêm alguns indícios de que as relações estabelecidas entre os professores e os estagiários apresentaram “efeitos ascendentes” (SARTI, 2009) de tal forma que se pode considerar o estágio curricular supervisionado obrigatório como processo formativo para ambos os sujeitos. De mesma forma, Aroeira (2007) reafirma a possibilidade do estágio como formação contínua dos professores da escola e enquanto processo de construção de saberes dos estagiários. Para isso, acrescenta a necessidade de um projeto que promova a reflexão da atividade docente, tanto individual como coletivamente, principalmente utilizando-se da confrontação teórica.

O mesmo argumento é defendido por Dias e Vieira (2012) ao afirmarem que assim como um processo formativo formal, a assemelhar-se com a formação contínua, o processo de estágio curricular supervisionado deve colaborar na promoção de uma relação em que se cria condições para o desenvolvimento da capacidade de atuação, de mobilidade e mudança dos professores por meio da reflexão e análise dos desafios da educação, das práticas de sala de aula e dos desafios da contemporaneidade. Pimenta (2006) defende a combinação entre formação inicial, exercício profissional, todas as experiências próprias individuais e dos demais sujeitos do processo, as condições teórico-epistemológicas sobre a prática docente e a dimensão educacional, para atuarem no sentido de uma formação contínua pela reflexão. De tal forma, tais condições favorecem o aprimoramento individual e o desenvolvimento profissional.

Logo, uma formação contínua com a explicitação das demandas da prática, das necessidades dos professores de se anteporem aos conflitos e dilemas da atividade docente podem transcorrerem a partir de ações do

trabalho coletivo articulado, embasado e fundamentado teoricamente provenientes do processo de estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2006).

E, uma vez que se estabeleça o estágio curricular supervisionado obrigatório como processo formativo contínuo na docência em exercício de professores das escolas de educação básica, admitir-se-á uma formação inicial que não se encerra no curso de formação de professores. Por vez, a formação contínua, por vias do estágio curricular supervisionado não dever-se-á compreender como treinamento ou capacitação meramente. Sua articulação deve envolver as instâncias formadoras, colaborativamente e de forma ativa (PIMENTA, 2006).

Se por um lado, acentua-se o ECSO como espaço-tempo para formação continuada de professores da escola de educação básica, por outro, assenta-se a escola como ambiente que faz parte deste processo formativo. A escola é ambiente nutrido de condições que incluem o devido potencial formativo de professores experientes tanto quanto de estagiários, principalmente quando se compreende uma escola e seus professores capazes de racionalizarem os processos do ensino (PIMENTA, 2006).. Também, interessa incentivar ações em que os professores como pesquisadores de suas próprias práticas, reafirmarão a perspectiva da reflexão no exercício da docência, acentuando a escola como local de formação contínua em que se valorizará seus docentes e os saberes ali postos e mobilizados.

A partir do exposto, questiona-se: O que aprendem os professores da escola que participam ou participaram de experiências de estágio curricular supervisionado?

## **Aportes Metodológicos**

Uma característica observada nas pesquisas em educação está na utilização recorrente dos termos “qualitativo” e “quantitativo” para indicar as diferentes formas de se efetuar o processo investigativo. André (1991) e Lüdke (1988) já apontavam para tais associações e salientavam que estas especificações recorrentemente voltavam-se para definições de posturas filosóficas e não para técnicas de coleta. Logo, tornavam-se quase irremediáveis as distorções e incompreensões quanto ao estado das ações e dos processos investigativos relacionados à pesquisa definida em tais termos.

A abordagem qualitativa evidência a relação sujeito e objeto, no sentido de que ambos representam a mesma natureza (MINAYO & SAN-

CHES, 1993). De tal forma, define-se o sujeito e o objeto na perspectiva de suas intenções, dos vários aspectos de suas motivações, no que diz respeito a atuação dos atores, das condições e relações de poder e conflito, além de processos que tangem a cognição. Gunther (2006) considera a abordagem qualitativa na perspectiva da “compreensão do complexo”, das “complexidades das relações” em busca de uma “construção do real”, em si compreendido na perspectiva dos sujeitos que a compõe.

Por consequência das variadas técnicas de coleta atribuídas às pesquisas sob nossa ótica, atribuída como abordagem qualitativa, problematiza-se a entrevista utilizada como metodologia de coleta e os processos de análise por Núcleo de Significados.

Lüdke e André (1986) afirmam que as entrevistas, principalmente as semiestruturadas permitem a interação entre pesquisador e pesquisado em uma perspectiva que não se faz hierárquica, mas sim recíproca, pois “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

A “entrevista semiestruturada” é formulada em questões abertas, que permitem ao informante deliberar interpretações e respondê-las com boa articulação. O questionador também poderá refazê-las no sentido de ampliar as condições do melhor entendimento dos enunciados (BELEI, et.al 2008). Desta forma, o entrevistador poderá promover novas interrogativas na medida em que o informante pronunciar suas respostas. Ainda sobre as questões que compreendem o roteiro da entrevista semiestruturada, “Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As perguntas direcionadas na entrevista foram objetivas segundo o roteiro organizado em eixos que buscaram atender os objetivos específicos da pesquisa. Os eixos oportunizaram a determinação do perfil e formação docente, o entendimento das relações entre as instituições de ensino (escola e universidade), das relações entre os sujeitos destas instituições, a compreensão das condições de atual no estágio, as concepções dos professores sobre o estágio, a melhor compreensão das vivências e experiências da docência pelo professor, e por fim, de propostas de melhoria sobre o estágio.

A transcrição das respostas fora realizada em *software* de edição de texto e padronizou-se em estrutura de tabulação em linhas que continham



a sequência “pergunta-resposta”. Este procedimento, da transcrição, levou em média uma semana para cada entrevistado. Posteriormente, realizou a leitura detalhada do texto transcrito, observando-se os cuidados com a supressão de termos, pausas e prestando a devida atenção as semânticas que compunham as falas dos entrevistados visto a necessidade de não haver prejuízos a metodologia de análise por Núcleo de Significações.

Para a realização de uma análise de entrevistas optou-se pelo uso do Núcleo de Significações, compreendendo o sujeito enquanto ser complexo, que estabelece múltiplos parâmetros de captação, interpretação e reordenação de sua noção da realidade. Na compreensão de seus modos, entende-se que o sujeito se expressa ao mundo atribuindo suas relações sociais tanto quanto sua subjetividade, ou seja, articula-se em uma relação de mediação entre contrários (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Ao projetar a razão em uma ação pelo sujeito, não é por vez demasiado simplório, uma vez que “O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 304). Segundo Aguiar e Ozella (2006) deve-se compreender o pensamento carregado por emoções e sentimentos, que de forma, expressa-se na palavra com significado.

Para Aguiar e Ozella (2013) os significados representam a forma como transformamos o natural (o externo) em cultural (próprio). Os significados podem ser partilhados e socializados por meio da linguagem e seus signos. Assim, “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 226). Para tal, deve-se entender que os signos são instrumentos da linguagem, e representam o meio pelo qual o sujeito externaliza-se, mas também se articula com sua própria consciência. Desta forma “A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 303).

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido”. Somente em um processo de análise e interpretação na articulação dialética do pensamento com a linguagem, que poder-se-á atingir zonas mais profundas da constituição do sujeito, aproximando-se assim das “zonas de sentido” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 304).

A primeira etapa da análise deve compreender uma leitura fluente, assim como uma organização do material, expresso nesta pesquisa, pelos textos transcritos das entrevistas. Neste processo de leitura do texto, busca-se coletar palavras significativas, carregadas de significados, pois “Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230). Esta etapa possibilitará elencar o que se denomina por “pré-indicadores”, que são as “palavras-chaves” que expressam pensamento e linguagem e, portanto, compõem um significado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Por fim, “Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230). Realiza-se um segundo processo de leitura, agora sobre os pré-indicadores, de forma a aglutiná-los em conjuntos, chamadas de indicadores. A aglutinação poder ser realizada segundo critérios de similaridade, oposição ou complementaridade. Desta forma, haverá uma fusão de várias palavras e termos, que constituído o “termo indicador”, expressará não apenas uma ideia complexa, mas conterà todos os elementos distintos desta ideia. Tal processo resultará em certa quantidade de agrupamentos e assim menor será a diversidade destes indicadores.

Deve-se retornar ao texto, buscando selecionar os trechos que ilustra e afirmam os termos indicadores. Neste momento, o recorte ao texto se faz como própria metodologia, e logo, “Esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (AGUIRA & OZELLA, 2006, p. 230).

Para Aguiar, Soares e Machado (2015), a terceira e última parte do tratamento aos dados é a que mais aproxima-se do sentido atribuído a realidade pelo sujeito. Nesta fase, objetiva-se a formação dos chamados “núcleos de significação”. Este são agrupamentos maiores, representam a articulação dos termos indicadores, que por sua vez, constituem-se pelos pré-indicadores já agrupados pelos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição na primeira etapa anterior.

De tal forma, os núcleos de significados devem, possibilitar a análise das condições subjetivas, os contextos diversos, e a possível visualização da construção dos sentidos, de tal forma que “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas de-

terminações constitutivas” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 231). Ainda, a constituição dos sentidos e significados deve ser marcado por um processo de idas e vindas, incluindo-se nelas, as etapas anteriores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Finalmente, pela análise dos núcleos de significados, faz-se possível revelar o movimento do sujeito. Ainda assim, faz-se necessário administrar demais aspectos, como a compreensão do contexto afetivo, cultural, e socioeconômico, bem como dos aspectos metodológicos de uma pesquisa científica, que em base, recorrerá também à luz dos referenciais teóricos.

## **Contributos Formativos do Estágio Supervisionado para os Professores da Escola Básica**

Dentre os sujeitos envolvidos na oferta do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, apesar de sua parcial obliteração em vista a ênfase aos alunos estagiários, está o professor da escola de educação básica. E no Brasil, a figura do professor ainda se faz pouco especificada no que se remete aos processos formativos do estágio curricular supervisionado (BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Desta forma, os professores da escola mostram-se como agregadores de saberes, dotados de experiências deste universo profissional (BENITES; CYRINO, NETO, 2012; BENITES; SARTI, NETO, 2015). Em suma, “Esse professor também é um profissional com sólida formação teórica, compromisso e sensibilidade social e humana com vistas a contribuir na superação das desigualdades educacionais” (PIMENTA & LIMA, 2019, p. 10).

Parte-se, então, para a entrada do estagiário na escola, em busca do atendimento de características que dizem respeito a essencialidade formativa da identidade profissional docente. Cada instituição envolvida nesta etapa apresenta suas significações sobre o ECSO, e para a instituição de ensino superior tais se fazem presentes em seus projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nas suas estruturas curriculares e organizacionais. No entanto, para que esta compreensão se apresente em maior completez, faz-se necessário entender a formação do futuro professor como um processo compartilhado, em que não há exclusividades formativas, mas que há demandas que não são simplórias. Assim, “Partilhar o trabalho docente pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo” (CALDERANO, 2013, p. 10).

Contudo, é pertinente estabelecer-se a dimensão do trabalho docente do professor da escola na articulação das orientações, dos saberes discutidos e das experiências a serem compartilhadas durante o ECSO. E assim, diante das suas condições enquanto atuante no estágio, Calderano (2013, p. 06) ainda salienta para o atendimento das expectativas e iniciativas individuais e institucionais. Ainda que não seja exclusiva a sua responsabilidade diante a formação profissional dos estudantes de licenciatura enquanto processo do ECSO, percebe-se numerosas indicações e características relativas a suas ações como formador de professores. Algumas expressões corroboram para o entendimento do docente enquanto formador de outros professores. Normalmente, durante o processo do ECSO, o docente apresenta-se associado como tutor, mentor, professor-associado, participante, orientador, parceiro (BENITES, SARTI e NETO, 2015, p. 105). Destas definições, chama-se atenção para o professor da escola como “professor colaborador”.

Dentre alguns aspectos dos professores da escola nesta posição, Cyrino, Cerignoni e Neto (2015) atentam para a orientação suficientemente “passiva”, em que se propõem aos estagiários a prática de uma observação apática e tanto quanto estagnada, estabelecendo uma perspectiva do apenas “saber-fazer suficiente”.

Segundo Benites, Sarti e Neto (2015, p. 106), muitos dos professores que colaboram com o processo formativo do estágio curricular supervisionado obrigatório apresentam, de certa forma, pouca clareza sobre seu papel na formação docente de futuros professores. De certa forma, a compreensão sobre sua participação na formação docente é deixada de lado em relação aos processos diários e as tarefas profissionais cotidianamente envolvidos.

Como expressa Lima (2008), deixa-se de pensar o trabalho universidade-escola como comum no objetivo da formação de professores quando o espaço-tempo formativo da escola e seus contextos são, muitas vezes, atravessados por condições conflitantes de trabalho.

Ainda, de forma geral, as ações do professor da escola são negligenciadas por parte dos profissionais docentes das instituições de ensino superior proponentes do estágio. A ausência de diálogo entre professores da escola e os da universidade obstruem, de certa forma, uma parceria concreta e efetiva entre as instituições formadoras dos estagiários – universidade e escola (CAIRES et. al, 2011; CALDERANO, 2013). Assim, “Esses professores costumam ser deixados a sua própria sorte diante dos estagiários e pouco

se sabe sobre o modo como efetivamente elaboram o trabalho que então desempenham” (SARTI & ARAÚJO, 2016, p. 176).

Por fim, pode-se generalizar que quase a totalidade dos professores que atuam no estágio fazem-no sem que para tal possuam algum tipo de formação específica, cursos, ou participem de capacitações. E desta forma, “No Brasil, não existe uma política nacional para a formação do PC, apenas iniciativas locais e acordos tácitos, pautados em uma dimensão afetivo-social que tenta suprir as necessidades vinculadas ao processo de estágio” (CYRINO; BENITES, NETO, 2015, p. 257).

Na sequência, analisa-se o olhar do Professor da Escola de Educação Básica (PEB01) constituída pela compreensão de seus 9 núcleos de significados. Sobre este professor, como sujeito histórico, evidenciou detalhes sobre sua investidura em um curso de licenciatura e o posterior ingresso da profissão docente, pois “[...] quando eu terminei o terceiro colegial, eu não tinha vontade em ser professor” (PEB01).

A escola de educação básica, local do trabalho docente, é apresentada como instituição fundamental para a formação do futuro professor, e em que pesa as ações do professor da escola enquanto seu coformador. É a escola capaz de mostrar as condições reais da educação, que apesar de sua frágil condição estrutural, permite ao estagiário vivências confluentes com a construção de uma identidade profissional docente.

Pra mim o papel da escola no processo de formação do estagiário é possibilitar experiências e possibilitar experiências mais diversas possíveis, pelo menos os de regência são 40 horas, pra quem está na Universidade parece que é muito, 40 horas, mas são 40 horas dividido em duas horas semanais durante um ano e isso é pouco para depois quando você entra dentro de uma sala de aula e você tem que trabalhar 40 horas semanais (PEB01).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e suas atividades realizadas na escola, proporcionam experiências necessárias ao estagiário para que este compreenda o contexto real das atividades profissionais. Ainda assim, não pode o ECSO ser reduzido como aplicabilidade ou parte prática inicial da docência, como no trecho anunciado pelo PEB01 em que “Algunas coisas que por mais que a gente vê e tem acesso na Universidade, na escola básica é como se fosse aquela teoria toda sendo colocada em prática”. E nesta compreensão separa-se a universidade enquanto suporte teórico e a escola como suporte a prática.

E isso é um problema, com certeza é um problema, porque talvez o professor esteja ali (da universidade) com alguns objetivos, algumas metas que eu não consigo contribuir para atingir, mas sem nem saber porque eu não sei exatamente quais são os objetivos, as metas deles. E a visão dele lá dentro da Universidade é uma e a minha dentro da escola é outra (PEB01).

Galindo e Abib (2012), consideram que para um agir comunicativo entre os professores das duas instituições atuantes em uma mesma perspectiva de formação dos estagiários, necessário se faz o compartilhamento de objetivos e a atuação em um trabalho colaborativo, pois “Eu acho que tudo depende de como o estágio é trabalhado pelo professor da Universidade e pelo professor da escola básica [...]” (PEB01). No entanto, sente-se que a escola básica e seu professor apresentam uma compreensão simplória de formação do licenciando, e que de certa forma, a condição da universidade se faz mais qualificada, e, por fim, superior como no trecho “[...] então nós poderíamos juntos conseguir algo melhor, mas isso não acontece, poderia acontecer inclusive, mas não sei parece que a escola é tida como uma instituição menor e a Universidade como uma instituição maior” (PEB01). E atrelado a tal compreensão, perpetua-se a concepção de que o ECSO se faz como processo vetorizado em um sentido único “universidade para a escola”.

Contudo, há de se compreender que o professor da escola básica buscou conceder autonomia suficiente aos estagiários, por entender que “Porque essa, inclusive, é uma das... não sei se... não colocaria a palavra exigência da universidade em si, mas assim, algo importante pra formação deles, né?” (PEB01). Desta forma, ao atender as necessidades apresentadas pelos estagiários, mostrou-se empenhado em testar suas formas de orientação no ECSO como no trecho “Inclusive, que eles falam mesmo, então por isso que eu estou testando” (PEB01).

Assim, as ações do professor da escola além de incluírem o desenvolvimento de aulas, o planejamento e a busca por metodologias adequadas dentro das atividades a serem desenvolvidas no ECSO junto aos estagiários, fazem-se ainda, preocupadas no atendimento de outras diretrizes, que por vezes externam-se das atividades do estágio, como anunciado na explanação “Sempre tento ajudar o máximo que eu posso, tanto nas aulas como, às vezes, essa semana eles tiveram que apresentar um seminário, aí eles precisaram de uma certa ajuda, daí a gente sentou para montar esse seminário, ajudei eles” (PEB01).

Ainda, aponta-se como proposta de ação no ECSO pelo PEB01 o trabalho baseado no exercício da reflexão pelo estagiário, condicionado na mobilização da teoria apreendida na universidade e sua a colocação prática na escola pública, e reafirmando o exposto por Cyrino e Neto (2013), de uma forma de acompanhamento que segue o modelo observação, participação e regência. No entanto, desvelou-se em sua exposição, que há planejamento de atividades envolvendo o professor da escola e o estagiário, e que ocorrem, inclusive, em reuniões realizadas na escola como afirmado na fala “E nessa reunião nós geralmente discutimos sobre o planejamento de aula da semana seguinte e retomamos as aulas da semana” (PEB01). Nota-se também sua periodicidade, pois “A reunião acontece toda sexta, das duas às quatro, então ela dura duas horas e ela acontece na escola, lá na Arno Hausser” (PEB01), no entanto, não é possível afirmar que se trata de reuniões destinadas aos estagiários do ECSO, uma vez que há nesta escola a presença do programa Residência Pedagógica e suas exigências.

Ainda, as atividades que são discutidas e planejadas incluem as avaliações destinadas aos alunos da escola, e a organização das sequências didáticas a serem lecionadas tanto pelos estagiários quanto pelo professor da escola, pois “Geralmente a gente tem essa ação meio que... sabe? Interativa, uma hora eu, uma hora eles, enfim, dentro da sala de aula. E daí pra conseguir fazer isso é necessário que, tenha um planejamento antes” (PEB01). Mostrou-se ainda que as ações são de certa forma, individualizadas e realizadas pelos estagiários a pedido do professor, como aponta o trecho “Os estagiários regentes ainda mais, porque eles planejam a aula e já levam o planejamento pronto, só pra gente discutir lá no dia [...]” (PEB01). Assim, realça-se o pensamento de Benites, Cyrino e Neto (2012) de que o professor da escola básica se faz profissional capaz de atuar no ensino dos alunos regulares, mas que se encontra também em um agir formativo ao receber estagiário.

Evidenciou-se a tradição de que devem ser atribuídos aos estagiários a condição de buscarem ativamente as escolas para a realização do estágio. Sua seleção segue por critérios pessoais dos estagiários, como condições de transporte, e proximidade entre a escola alvo e o endereço de residência do estagiário. Se por um olhar, mostra-se que o estagiário se objetiva da escolha pela escola, é também por sua abordagem direta ao professor da escola que se iniciam as relações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, não havendo na escola qualquer tipo de seleção para direcionar o professor ao estagiário, como mostra o trecho abaixo:

E lá na escola tem professores efetivos em matemática e ele preferiu fazer comigo, então eu acredito que não tenha esse direcionamento da direção da escola em relação a com quem o estagiário vai fazer o estágio, mas no meu caso que sou de física, sou o único professor de física, então todos de física já obrigatoriamente fazem comigo (PEB01).

Ainda, confirma-se na fala do professor da escola, de que a escolha da escola pelos estagiários também está condicionada sumariamente ao tipo de ensino fornecido pela instituição escolar. Neste sentido, as escolas de “ensino regular” são buscadas com maior frequência do que as escolas de “ensino integral”, a citar-se no trecho “Eu acredito que seja nesse sentido os que preferem ir pra Arno Hausser, mais por essa questão de localização e porque a escola é uma escola regular e daí ela é uma escola mais aberta assim, de eles fazerem o estágio na disciplina mesmo [...]” (PEB01).

Apesar da reduzida possibilidade do diálogo no ECSO, comprovou-se que há experiências que indicam que os licenciandos e o professor da escola realizam processos de reflexão sobre a prática nas situações de planejamento, organização e ordenação de conteúdos trabalhados em aula. E, neste sentido, a ação do professor da escola situa-se na condição de nortear possíveis condições de contorno aos problemas.

E eles querem desenvolver essas horas, queriam organizar melhor, planejar essas horas de regência e daí eles estavam com algumas dificuldades em relação até ao currículo, de como deveriam ser trabalhados os conteúdos, matriz curricular, aí eles pediram uma ajuda, e daí eu fui (PEB01).

Excepcionalmente, ainda há outras situações que também permitem a instauração de tais processos de reflexão, da qual pode citar-se a organização e reestruturação das sequências didáticas para realização de intervenções de etapas do trabalho de conclusão de curso.

É imprescindível citar que, apesar das condições pouco dialógicas entre professor da escola e estagiário, suas relações são restritas ao respeito mútuo, como expresso no excerto “Não temos nenhum problema de relacionamento, muito pelo contrário, a gente se respeita muito, trabalha certinho cada um na sua área” (PEB01). Porém, há dificuldades e problemas na condução e orientação dos estagiários, dentre a qual cita-se o desconhecimento de ações a serem realizadas no momento de intervenção pelo estagiário, constatada em “[...] como ele não é residente, aí nem sempre eu sei



tudo sobre o que ele vai fazer na sala de aula. Então acontece de uma aula ou outra ele fazer alguma coisa que eu não estava sabendo, ou então ele fazer alguma coisa que eu não concorde muito [...]” (PEB01).

Ainda, do trecho “As partes difíceis, assim, de uma parte mais funcional seria o fato de que de vez enquanto eles faltam sem avisar [...]” (PEB01), corrobora-se a importância do diálogo entre os sujeitos do estágio, uma vez que as faltas em dias de estágio não se fazem comunicadas ao professor da escola. As faltas dos estagiários são frequentemente associadas aos demais compromissos da universidade, que são colocadas acima das necessidades do ECSO, que pode ser compreendida no trecho “Um outro problema é que eles têm os compromissos deles na Universidade, e eu sempre percebo que os compromissos da Universidade estão sempre acima dos compromissos da escola” (PEB01).

A primeira sensação que eu tive quando os estagiários chegaram, foi assim “eita, pô, agora eu vou ter que dar aula top, galera vai está avaliando, vai tá só anotando tudo que eu estou falando, que eu estou fazendo”, eu acho que essa foi a primeira sensação que eu tive em relação a quando eu recebi os estagiários (PEB01). É de sua constituição que o professor da escola se agonia, incorrendo em suas atividades da docência um processo de tomada de comportamento profissional em conformidade às expectativas de outros, como fora explicitado em sua fala “[...] eu necessariamente teria que ser um bom professor porque estaria em avaliação” (PEB01).

O professor da escola básica, ao receber e acompanhar os estagiários admite condicionar sua prática docente no sentido do atendimento de expectativas, ou mesmo, em uma compreensão que se assemelha a uma autodefesa. De tal forma, evidencia-se que não há nenhum investimento sobre o professor da escola no que diz respeito a qualificação de suas ações no ECSO: “Ah não sei, é assim, eu não sei responder. Acho que sim, mas é porque não teve nenhum preparo e aconteceu muito assim, sabe? Muito ‘agora tem estagiário’” (PEB01).

E neste processo, o que se percebe é que o professor da escola constrói saberes parciais sobre as estruturas normativas do ECSO, e de mesma forma, sobre seu modo de comprometer-se com a formação do estagiário. Este professor realiza um exercício de memória, em que se posta a confrontar os aspectos curriculares do curso de licenciatura atual e o realizado por ele, como evidencia-se no trecho “[...] Eu tenho por três viés. O viés de que já fui aluno da universidade; o viés de que mudou o currículo

da universidade, não é mais o mesmo de quando eu formei, então eu dei uma olhadinha como tá agora; e o terceiro porque os alunos, eles me falam” (PEB01).

E logo, não há também orientações e planejamentos concretos, sistemáticos e evidenciados sobre as atividades do ECSO entre o professor da escola e o professor da universidade, como mostra o trecho “Não, não tem. Com os professores da universidade, não” (PEB01). Nota-se que ocorrem algumas reuniões na universidade, em que o professor da escola participou eventualmente, mas não para tratamento das ações do ECSO em que “Vez ou outra ela acontece na Unesp. Então havia alguns comentários, mas nunca houve uma reunião diretamente para falar sobre” (PEB01).

Sobre outros programas em que o professor e a escola se fazem participantes, notou-se em sua fala “Não... ah, não, espera, calma... é porque são oito residentes, mas eu acho que são seis estagiários, tem dois residentes que não são estagiários” (PEB01), que frequentemente as funções do estagiário e do residente são assemelhadas por este, pois vários dos licenciandos encontram-se atuantes tanto no ECSO quanto no programa Residência Pedagógica. E assim como o expresso pelo PEB01 “Vários dos estagiários são também residentes, e nós temos uma reunião semanal, ela ocorre toda sexta às duas horas da tarde”, reafirma-se os argumentos dispensados anteriormente e que corroboram na afirmação de que as reuniões que envolvem estagiários e professor da escola não são exclusivas para o tratamento do ECSO.

Depreende-se que os estagiários contribuem para a diversificação da prática do professor da escola. Neste trecho da fala do professor que diz que “Então geralmente nós sempre tentamos estudar essas teorias, né, os teóricos, e de alguma forma inserir esses teóricos nos planos de aula, que era algo que eu não fazia, assim, de uma forma estudada antes, né?” (PEB01). Evidencia-se que os estagiários oportunizaram discussões sobre referenciais teóricos, que inseridos nos planos de aula, refletiram nas atividades de sala de aula.

O planejamento conjunto entre professor da escola e estagiário proporcionou trabalhos significativos, como a utilização de experimentos didáticos para o ensino de Física.

Sim. Experimentos, por exemplo, às vezes eu, tipo... a gente combina... eu, às vezes eu até peço: “ó, fulano, faz um experimento tal sobre tal tema”. Aí eu chego na aula, apresento, às vezes é ao contrário, às vezes apresento teoria, aí eles vão, fazem um experimento, eles

tentam... geralmente, na maioria das vezes, eles tentam fazer de maneira investigativa com os alunos e daí apresentam um experimento, aí depois eu volto, aí faço algum exercício (PEB01).

Segundo o professor, os estagiários foram ativos no desenvolvimento destas atividades diversificadas, e acrescentaram-na à prática de ensino do professor. Ainda, o trabalho colaborativo entre estagiário e professor oportunizou o desenvolvimento de atividades que, visto o sucesso de sua promoção, deverão ocupar novos espaços e perpetuar-se na prática do docente da escola, como demonstra o excerto:

E daí nós fizemos algumas palestras com eles e daí foram os estagiários que fizeram essas palestras, e daí nós reservamos o laboratório de informática por uma semana praticamente, e daí nós passamos muito tempo lá incentivando eles a fazerem as inscrições do ENEM, vem pra USP, e daí provavelmente a gente vai continuar isso o ano todo (PEB01).

As atividades do estágio permitem, então, ao professor da escola colocar-se em um processo de releitura da docência, que o faz percorrer da historicidade de sua formação inicial aos aspectos contemporâneos dos cursos de formação aos quais provém os estagiários. Inclui-se nesse processo o autorreconhecimento de suas capacidades, sejam relacionadas ao ensino de alunos da educação básica, ou nas condições de formador de professores.

## **Considerações Finais**

Argumentou-se neste texto que a formação continuada de professores/as da educação básica pode ocorrer via estágio curricular supervisionado obrigatório. Para tanto, buscou-se por meio das vozes dos professores da escola básica captar o que aprendem os professores da escola que participam ou participaram de experiências de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, como traduziram em novas práticas ou em saberes docentes, e as ações e relações proporcionadas entre os sujeitos das instituições envolvidas no estágio.

Neste sentido, identificou-se elementos e ações desenvolvidas no âmbito do ECSO que o sustentam como um processo formativo para o professor da escola de educação básica. Assim, constatou-se a predominância

de “atividades voltadas ao ensino” que diversificaram a prática do professor durante o estágio. As “trocas de experiências”, os “diálogos”, as “conversas”, o “planejamento”, os “experimentos demonstrativos de Física”, “as curiosidades”, a “reciclagem”, os “estudos da teoria”, são alguns dos termos anunciados pelos professores da escola frente ao estágio e em contribuição a si e a sua prática. Estas atividades, realizadas em parceria, e por vezes, elaboradas e sugeridas pelos estagiários quando oportunizada sua participação ativa e intencional, representam ao professor da escola a possibilidade de reestruturação da prática.

Desvelou-se nesta pesquisa que, não são oportunizadas formas institucionizadas, a partir da universidade como instituição propositora, de formação ao professor da escola que atua no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Se faz necessário, então, o estabelecimento de um projeto institucionalizado de estágio que credite em sua estrutura, objetivos direcionados a outras oportunidades aos professores da escola. Por outro lado, percebe-se nesta pesquisa os sentidos atribuídos sobre a universidade, de uma visão de “autossuficiência” do professor da escola no estágio. Esta visão, contida na cultura do estágio e que atrapalha a extensibilidade do termo “formação continuada pelo estágio”, remete-se também a uma compreensão de que a procura por melhores condições formativas do professor da escola deve partir do sujeito que a recebe e não da universidade.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45(155),56-75. 2015.

ANDRÉ, Marli. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa - oposição ou convergência. **Cadernos CERU**, n. 3, série II, p. 161-165, 1991.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, Porto Alegre-RS, jan./abr. 2018.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de educação física. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, ANPED, Vitória-ES, 2007.

BELEI, Renata Aparecida et. al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, n. 187-199, jan./jun. 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2012.

BENITES, Larissa C; CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. In XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012. Campinas – sp, **Anais...**, Campinas. SP, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; NETO, Samuel de Souza. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.155, p.100-117, jan./mar. 2015

CAIRES, Susana; MOREIRA, Maria Alfredo; ESTEVES, Carla Hiolanda; VIEIRA, Diana A. As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. **Revista Portuguesa de Educação**, 24(2), pp. 59-79, CIEd - Universidade do Minho, 2011.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia- GO. **Anais...**, Goiânia, 2013.

CYRINO, M.; NETO, S. S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia. **Formação Docente –**

**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 136-152, 30 jun. 2013.

CYRINO, Marina; CERIGNONI Benites, Larissa; de Souza NETO, Samuel. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**. v. 19, n. 2, maio/ago. 2015.

DIAS, Aurora; VIEIRA, Celina Tenreiro. A Supervisão na Formação Contínua de Professores de Matemática e o Desenvolvimento Profissional. **Bolema**. Rio Claro-SP, v. 26, n. 42A, p. 65-86, 2012.

GALINDO, Mônica Abrantes; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Escola, universidade e estágio supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas, **Anais...**, Campinas, Unicamp, 2012

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2006.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 195-205, Curitiba, jan./abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, p. 239-262. jul./set. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Revista Educação**, v. 39, n. 2, Porto Alegre, maio/ago. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.





## **PARTE II**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS**



## POESIA EM SALA DE AULA: DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS\*

Marcilene Muniz Monteiro Conceição (SEMED/ROO)  
Sílvia de Fátima Pileggi Rodrigues (UFR)

### Considerações iniciais

O presente trabalho é um relato de experiência envolvendo alunos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, e tem como objetivo dialogar sobre uma atividade realizada com o gênero poesia com uma turma do 3º ano, compartilhando uma experiência pedagógica positiva. A referida turma possui estudantes em diferentes níveis de alfabetização, sendo composta tanto por crianças alfabetizadas e leitoras, quanto por outras em processo de reconhecimento de letras e palavras.

A escolha de trabalhar com texto poético deu-se tanto pelas qualidades estéticas e características do gênero (como ritmo, jogos sonoros, organização em versos, linguagem que possibilita a mobilização de emoções e criatividade, dentre outras) quanto pelas possibilidades de trabalho didático que ele suscita, uma vez que “[...] esses elementos poéticos [...] devem ser experienciados pelos alunos, vivenciados a partir de vários poemas, através da leitura em voz alta e, posteriormente, da discussão em sala de aula” (RODRIGUES; SOUZA; BERTOLDO, 2018, p. 173).

Será apresentada, neste trabalho, uma atividade desenvolvida com a finalidade de levar os alunos a experienciar os elementos poéticos do gênero, atividade esta que envolveu a reescrita do poema “A casa e seu dono”, de Elias José, a elaboração de aldravia e a construção de uma Aldravia intitulada “Escola”, já que,

[...] para a formação leitora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, importa despertar o gosto pela leitura de poemas, sua apreciação estética, sem ignorar, obviamente, que conhecimentos básicos acerca do gênero podem possibilitar a melhor compreensão e fruição (RODRIGUES; SOUZA; BERTOLDO, 2018, p. 168).

Para contribuir para a formação leitora dos alunos, como relatam as autoras no fragmento anterior, é preciso iniciar o trabalho com a poesia por

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.155-166

meio da sensibilização, visto que ela “é um jogo de palavras, associado às sonoridades, que traz encanto ao texto poético e propicia prazer ao pequeno leitor (SOUZA, 2004. p. 65).

Portanto, é principalmente no meio escolar que a criança terá uma aproximação e contato com a poesia, pois “[...] é o professor que conhece a sua turma e sabe que poemas indicar, que tipo de discussão pode estimular e como procurar sensibilizar os leitores [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 124). Assim, este terá de criar um clima que seja capaz de possibilitar à criança o contato significativo com o texto poético, ampliando o seu repertório de leitura.

## Leitura e poesia

Os estudos realizados por Hélder Pinheiro (2018) têm mostrado que, dentre os gêneros literários trabalhados em sala de aula ou que são trazidos pelos livros didáticos, o poema é pouco trabalhado (ou mais negligenciado). Ele aponta que há vários fatores que contribuem para isso, embora o fato de que, “[...] depois da massificação da literatura infantil e juvenil, a partir dos anos 1970, tivemos um trabalho efetivo que favorecesse a aproximação entre os leitores escolares e a poesia” (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Ainda conforme esse autor, os professores dos anos iniciais não trabalham com esse gênero em sala de aula porque não sabem como fazê-lo, já que o livro didático “[...] se prende mais a questões formais (tipos de verso, rimais), teóricos (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo para a aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto” (PINHEIRO, 2018, p. 12). Esse tipo de abordagem é pedagogizante e tal função “[...] empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos [...]” (SOUZA, 2004, p. 64).

Ao discutir o trabalho da poesia em sala de aula, Pinheiro (2018) aborda duas condições, sendo “**a primeira condição** indispensável é que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura”, visto que “sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia”. E “**a segunda condição** é haver sempre uma pesquisa sobre os interesses de nossos alunos” (PINHEIRO, 2018, p. 22, grifos do autor), para que o docente possa apresentar aos alunos títulos que sejam mais atrativos a eles.

Souza (2004), apoiada nos estudos de Gebara (1997), apresenta quatro momentos para se trabalhar com a linguagem poética, os quais são assim descritos:

[...] o **primeiro momento** é o da leitura contemplativa, quando o leitor é sensibilizado pelas impressões e emoções estéticas do texto (fruição-prazer). Em seguida, como **segundo momento**, sugere que os alunos elaborem uma paráfrase, o que os ajudará a localizar indícios que serão importantes para a análise. Depois, o professor deveria situar o autor e a obra, discutindo os aspectos pragmáticos do texto, explicitadores do movimento social da criação. O **terceiro momento** indicado por Gebara é o da análise, ou seja, da decomposição final do sentido total e unitário do poema em diversos níveis [...] O **quarto momento** é definido pela autora por síntese. Nessa atividade, prevê-se que professores e alunos discutam todos os constituintes do poema para chegarem a uma interpretação crítica finalizadora do ato da leitura (SOUZA, 2004, p. 68-69, grifos da autora).

Os passos apresentados por Souza e Pinheiro objetivam a ampliação do repertório de leitura dos alunos, fazendo com que eles tenham novas experiências estéticas e de aprendizado.

Desse modo, para se criar o gosto pela leitura de poesia nas crianças, tem que se começar desde a mais tenra idade, “[...] pois a poesia é, segundo Bamberger (1987), o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer fase ou faixa etária de leitura” (SOUZA, 2004, p. 64). Esta foi uma das intencionalidades da atividade que será relatada a seguir.

## **A poesia em sala de aula – relato de uma atividade**

Como dito anteriormente, o poema é um gênero pouco trabalhado em sala de aula. Portanto, com o objetivo de proporcionar aos alunos um contato com o texto poético, com ritmo e musicalidade, foi proposta a atividade que será aqui relatada.

Os alunos que contribuíram com este estudo estavam no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. As atividades desenvolvidas com eles tiveram como ponto de partida os textos “A casa e seu dono”, de Elias José, e “A bailarina”, de Cecília Meireles. Também foram utilizados outros autores durante a leitura deleite, oportunizando maior contato com outros escritores e produ-

ções. Outras atividades foram desencadeadas a partir das leituras, como o estudo do gênero poético aldravia, que possibilitou a escrita de uma aldravieira – conjunto de 20 aldravias, dedicadas a uma palavra – no caso, “Escola”. A atividade transcorreu entre os dias 30 de setembro e 06 de novembro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa, nas quais foram abordados outros tipos de poemas, a fim de ampliar o repertório dos alunos.

Sendo assim, a atividade com o gênero poemas iniciou-se no dia 30 de setembro, com o poema “A casa e seu dono”, de Elias José.

### **A casa e seu dono**

Essa casa é de caco  
Quem mora nela é o macaco.

Essa casa tão bonita  
Quem mora nela é a cabrita.

Essa casa é de cimento  
Quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha  
Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata  
Quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante  
Quem mora nela é o elefante.

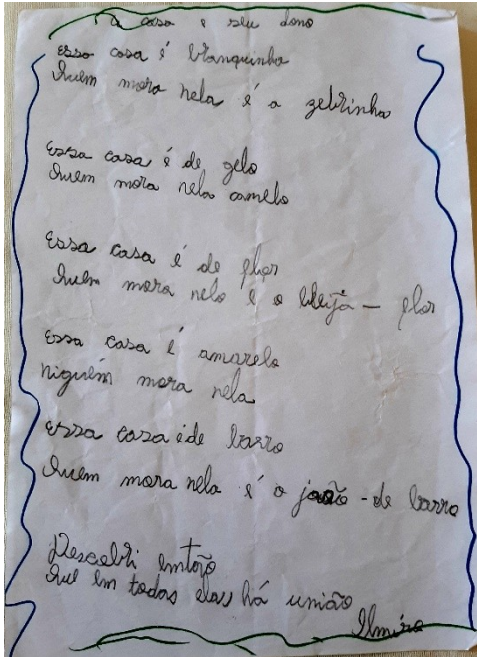
E descobri de repente  
Que não falei em casa de gente.  
(ELIAS JOSÉ, 2013)

Foi entregue aos alunos uma cópia do poema e, em seguida, foi realizada a leitura silenciosa e, posteriormente, a coletiva, sendo que cada um leu uma estrofe. Estabeleceu-se um diálogo sobre o texto, explorando a compreensão, se a leitura foi agradável, divertida e por quê.

Na sequência, procedeu-se a explicações sobre a estrutura, característica e forma do gênero poético. No caso do poema lido, tratava-se de texto composto por sete dísticos, isto é, estrofes formadas por dois versos. Depois, trabalhou-se os pares de rimas contidas no poema.

Feitas as leituras e a conversa sobre o texto, propôs-se que eles, retirando as palavras finais (que rimavam), criassem outros pares de rimas, trocando os animais e os objetos para, posteriormente, reescrever o poema. Ao final da produção, cada aluno leu o seu poema e, para ilustrar essa primeira atividade, consta, aqui, um exemplo, na Figura 1, em que, ao lado da imagem, tem-se a transcrição do texto:

**Figura 1** – Atividade: Paráfrase do poema “A casa e seu dono”

	A casa e seu dono Essa casa é branquinha Quem mora nela é a zebrinha  Essa casa é de gelo Quem mora nela é o camelo  Essa casa é de flor Quem mora nela é o beija-flor  Essa casa é amarela Ninguém mora nela  Essa casa é de barro Quem mora nela é o João-de-barro  Descobri então Que em todas elas há união
--	--

**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).

Guardadas as proporções entre o poema de Elias José e o da criança, constata-se que ela conseguiu produzir um texto poético, organizado em dísticos, com rima, coerência e beleza. Fica claro, portanto, que é necessário criar oportunidades de escrita, leitura e fruição estética, pois, se o professor der condições e motivar seus alunos, eles poderão aprender de forma prazerosa e mais significativa.

No dia 21 de outubro de 2019, foi trabalhado o poema “A bailarina”, de Cecília Meireles (1990), com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre estrofe e a musicalidade proporcionada pelas rimas no texto.

### **A bailarina**

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.

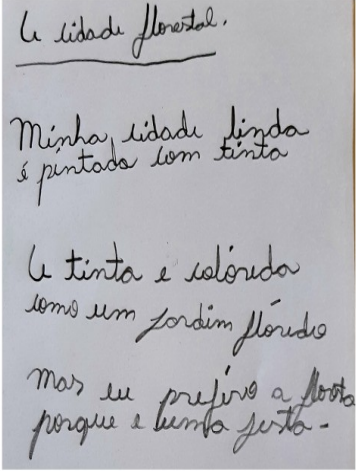
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.  
(MEIRELES, 1990, p. 20)



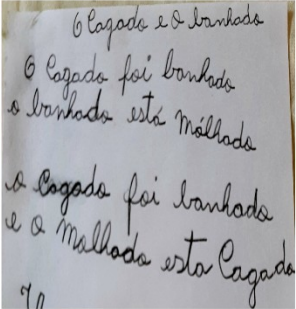
**Figura 2** – Atividade: Poema “A cidade florestal”

 <p><u>A cidade florestal.</u> Minha cidade linda é pintada com tinta A tinta é colorida como um jardim florido mas eu prefiro a floresta porque é uma festa.</p>	<p>A cidade florestal</p> <p>Minha cidade linda é pintada com tinta</p> <p>A tinta é colorida como um jardim florido</p> <p>mas eu prefiro a floresta por- que é uma festa.</p>
--	---

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2019).

Já no texto abaixo, a criança fez um jogo interessante com as palavras “cágado” e “cagado”. Embora ela soubesse a diferença – tendo em vista que jogou com isso –, esqueceu-se de colocar o acento, no momento da escrita. Assim, para o leitor, pode soar estranho e pouco compreensível. Para facilitar a leitura, optou-se, neste caso, por colocar, ao lado da produção da criança, a transcrição com a acentuação adequada.

**Figura 3** – Atividade: Poema “O cágado e o banhado”

 <p>O Cagado e o banhado O Cagado foi banhado o banhado está molhado o Cagado foi banhado e o molhado está Cagado</p>	<p>O cágado e o banhado</p> <p>O cágado foi banhado o banhado está molhado</p> <p>o cágado foi banhado e o molhado está cagado</p>
--	--

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2019).

Além disso, chama a atenção o uso da palavra “banhado”. É importante informar que, no estado de Mato Grosso, é comum usar a expressão banhar-se (tomar banho) e banhado (aquele que tomou banho); banhado também equivale a brejo, charco, área alagadiça. Como é possível observar na leitura atenta do texto, o trocadilho de palavras não tirou a coerência textual e há presença de humor.

Objetivando aprimorar as habilidades de escrita dos alunos, no dia 31 de outubro de 2019 foi trabalhada a reescrita de texto para que, coletivamente, professora e crianças o problematizassem e fizessem a análise linguística. Para tanto, foi escolhido e transcrito, para uma cartolina, o poema de um aluno, que foi, depois, afixado no quadro para que todos pudessem participar e acompanhar. A premissa norteadora dessa atividade foi a de que,

[...] quando explicitadas as condições de produção, a revisão textual contribui para que a criança, desde muito cedo, (re)elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros. O processo de reflexão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não faltem informações, que a letra esteja legível, que não haja problemas na formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução (ROCHA, 2003, p. 73).

Assim, a professora lia um trecho do texto e perguntava se a palavra estava certa ou se estava faltando alguma coisa. Os alunos iam apontando os erros e dando as respostas certas para a correção. Nesse momento, a docente chamou a atenção para os sinais de pontuação, os sinais gráficos que também fazem parte de algumas palavras, como o pingo na letra i, que muitas crianças deixam de colocar ou o fazem como um acento agudo e insistem em dizer que está correto. Também foi apontado como é construída uma estrofe e como se dá a composição das rimas, ressaltando que nem todos os poemas contém rimas.

No dia 04 de novembro de 2019, foi apresentada aos alunos a aldravia, uma nova forma de poesia que

Trata-se de um poema sintético [...] O Poema é constituído numa linométrica de até 06 (seis) palavras-verso. [...] Esse limite de 06 palavras se dá de forma aleatória, porém preocupada com a produção de um poema que condense significação com um mínimo

de palavras, [...] sem que isso signifique extremo esforço para sua elaboração (DONADON-LEAL, 2010, p. 02)

Por meio de uma aula expositivo-dialogada, foi entregue aos alunos um pequeno texto contendo as informações sobre o gênero para que eles o compreendessem, também foi explicado que o conjunto de 20 aldravias de uma mesma palavra formava uma aldravipeia. Para que eles conhecessem o que era uma aldravipeia, exemplos foram disponibilizados aos alunos e lidos com eles.

Após explorar esse tipo de poesia, foi solicitado que eles escrevessem uma aldravia com a palavra Escola. Concomitantemente, a professora fez a correção ortográfica com os alunos para que, posteriormente, construíssem uma aldravipeia, conforme pode ser visto na Figura 4, a seguir:

**Figura 4 – Aldravipeia - Escola**

ESCOLA									
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
a	na	a	a	a	na	na	na	a	a
escola	escola	escola	escola	professora	escola	escola	escola	escola	escola
é	eu	dá	é	é	tem	nós	fazemos	tem	tem
boa	gosto	material	boa	boa	parquinho	aprendemos	amizades	um	ar
para	de	para	para	para	e	a	e	bom	condicionado
estudar	ler	nós	aprender	ensinar	quadra	ler	aprendemos	diretor	fresquinho
XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
as	lá	a	eu	na	ela	na	a	na	eu
cozinheiras	tem	minha	aprendo	escola	tem	escola	professora	escola	venho
fazem	biblioteca	escola	na	é	lixo	tem	passa	eu	a
muitos	para	é	escola	bom	para	professora	muita	tenho	para
lanches	ler	muito	a	para	todo	que	tarefa	muitos	escola
gostosos	muito	legal	ler	brincar	lado	ensina	boa	amigos	estudar

**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2019).

Essa produção escrita foi apresentada para toda a escola durante o momento cívico, ocasião essa em que se congregam os demais alunos e a comunidade escolar. Assim, essa atividade despertou o interesse não só dos participantes, mas também dos outros estudantes que assistiram à apresentação.

## Considerações finais

Ao fim deste trabalho, e com base na experiência da pesquisadora e em sua vivência no cotidiano escolar, é possível dizer, que muitos professores dão mais valor aos textos em prosa que aos poéticos, mas isso tem mudado aos poucos, já que alguns docentes, ainda que timidamente, têm se esforçado para incluir o gênero poema em seu planejamento. Muito há que se fazer para desmistificar a compreensão por parte desses profissionais para despertar o interesse deles e, conseqüentemente, de seus alunos.

Aqui foi apresentada parte de um trabalho com o gênero em estudo, que foi realizado com os alunos. Caso o leitor se interesse em conhecer mais profundamente sobre a temática, indicamos as obras de Souza (2004) e Pinheiro (2018), que se constituíram como referências neste texto.

De acordo com Souza (2004, p. 76, grifos da autora), “é possível realizar com os alunos atividades que possam levá-los a descobrir os vários significados da palavra poética, revelando que *essas palavras não se gastam, são sempre novas*”, como pode ser visto no texto “O cágado e o banhado”, em que a criança utilizou uma variação de um tipo de quelônio, o cágado, e o termo popular para se referir a quem defecou e está sujo, emporcalhado. Quando foi questionada se sabia o que significava essa palavra, ela disse que era um tipo de tartaruga. Nota-se que ela traz para seu texto os conhecimentos que já possui.

Ao trabalhar em sala de aula com o gênero poético, percebeu-se o interesse dos alunos por lê-lo, pois foram textos curtos, cheios de rimas, melodiosos. Além disso, os participantes se sentiram capazes de, dentro de suas potencialidades, experimentar o lugar de autoria.

Desse modo, diante do que foi exposto neste trabalho, conclui-se que “a poesia, quando bem-ensinada, desencadeia em seus leitores processos emocionais, [...] mostra aos alunos outros espaços até então desconhecidos” (SOUZA, 2004 p. 76). Afinal, como diz o poeta Manoel de Barros, “A poesia está guardada nas palavras – é tudo o que eu sei.” (BARROS, 2010, p. 403), e trabalhar com esse gênero dá ao professor a oportunidade de compartilhar esse segredo com as crianças, ao permitir que elas viajem a outros lugares, vejam, sintam, vivam e se emocionem, por meio da musicalidade e do ritmo das palavras.

## Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

BARROS, Manoel de. Poema. *In: Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 403.

DONADON-LEAL, J. B. Aldravia – nova forma, nova poesia. *In: Jornal Aldrava Cultural*, nº. 88. dezembro de 2010. Disponível em: [https://www.jornalaldrava.com.br/pag\\_aldravias.htm](https://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravias.htm). Acesso em: 26 jan. 2020.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. *In: BRANDÃO, H. et al. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

JOSÉ, Elias. A casa e seu dono. **Blog Poesias e músicas infantis**. Publicado em 07 de março de 2013. Disponível em: <http://poesiasemusicasinfantis.blogspot.com/2013/03/a-casa-e-o-seu-dono-elias-jose.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MEIRELES, Cecília. A bailarina. *In: MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Beatriz Berman. 23. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 20

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (p. 69-83)

RODRIGUES, Sílvia de F. Pilegi; SOUZA, Renata J. de; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Estratégia de leitura – reflexões e proposições a partir do livro didático. *In: WILLIS, Arlette Ingram et al. Leitura, livros e leitores em diferentes contextos*. Rio Grande: EdFURG, 2018, p. 155-184.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In*. SOUZA, Renata Junqueira de (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 62-78.

## AS EXPERIÊNCIAS E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS SALAS TEMÁTICAS DE UMA EMEI DE RONDONÓPOLIS/MT\*

Roseni da Rosa (SEMED/ROO)  
Sandra Celso de Camargo (SEMED/ROO)

A criança é feita de cem  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas  
roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar  
e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-  
se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-  
lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência  
e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não  
estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as  
cem existem.

(MALAGUZZI, 1999, p. 60)

### O Início de uma Trajetória

A ideia da implantação de sistema das Salas Temáticas surgiu no mês de agosto do ano de 2017, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atende a crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos do município de Rondonópolis/MT devido à necessidade de mudança da Instituição, uma vez que o prédio passaria por reforma. Nesse contexto, tivemos que encontrar um lugar/espaço para que pudéssemos continuar com o atendi-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.167-178

mento às crianças. Contudo, o local encontrado não dispunha de salas suficientes para atender as seis turmas num mesmo período. Nesse sentido, o espaço foi organizado por Salas Temáticas, com os seguintes temas: Artes, Literatura, Jogos e Brinquedoteca. Assim, fizemos um cronograma em que a cada dia duas turmas dividiriam a mesma Sala, num sistema de rodízio.

No ano de 2018, de volta à sede da Escola, continuamos com o projeto, porém como ainda não haviam finalizado a reforma e não tinham entregado todas as salas, continuamos com o cronograma em que duas turmas utilizavam a mesma Sala durante o mesmo período.

No ano de 2019, com a reforma concluída, avaliamos que mesmo sem ter desenvolvido o projeto da forma como desejávamos<sup>1</sup>, seria pertinente e produtivo manter as Salas Temáticas. Então, no decorrer deste ano, o projeto foi aprimorado quanto à sua finalidade e importância para o desenvolvimento das crianças, com o intuito de alcançarmos, efetivamente, o objetivo proposto, que consiste em proporcionar melhor organização dos espaços, tempos e materiais, para que as crianças possam vivenciar experiências significativas, através das interações e brincadeiras, sendo protagonistas da sua construção de conhecimentos, vivenciando, por meio das situações de aprendizagem apresentadas, a infância como tempo de vida, sem serem homogêneas e/ou estereotipadas por uma visão adultocêntrica.

A EMEI é a pioneira e a única até então, na cidade de Rondonópolis/MT, com atendimento nessa perspectiva de Salas Temáticas para a Educação Infantil. A Escola é organizada, atualmente, em seis Salas para todas as turmas: Sala de Jogos, Sala de Ciências e Tecnologia, Sala de Literatura, Sala de Música e Movimento, Sala do Ateliê e Sala da Brinquedoteca. Esta organização proporciona maiores oportunidades para que as crianças construam conhecimentos significativos em relação aos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A denominação de cada Sala marca a intencionalidade pedagógica da instituição. Ao planejar para uma Sala Temática, o (a) professor (a) tem

---

<sup>1</sup>No início do ano de 2019, a Equipe Gestora, Conselho Deliberativo de Pais, Professores (as) e demais funcionários, se reuniram na Semana Pedagógica para discutirem e avaliarem o Projeto Político Pedagógico (PPP), buscando traçar metas para o novo ano letivo. Com isso, um dos pontos de análise foi o Projeto Salas Temáticas que, no segundo semestre do ano letivo de 2017, teve sua semente plantada no PPP da EMEI e, por meio da avaliação dos seus pontos fortes e suas fragilidades, observamos que neste ano, com o prédio terminado, o Projeto poderia ser efetivado a partir da prática pedagógica, por meio de um planejamento sistemático que levasse em consideração essa nova organização dos espaços, tempos, materiais e práticas.



em mãos um arcabouço de possibilidades de linguagem para serem experienciadas pelas crianças, uma vez que um espaço assim organizado favorece que as crianças protagonizem as suas experiências.

Com esta organização, todos os materiais, espaços e tempos precisam ser pensados e planejados, inclusive os espaços externos, os quais são ampliações das Salas Temáticas e devem ser organizados para promoverem experiências nas diversas linguagens, assim como nas Salas. Nesse sentido, elaboramos um cronograma onde cada dia o (a) professor (a) e a sua turma ficam em uma Sala.

As crianças se mostram interessadas pelas Salas Temáticas, sabem a sequência do rodízio e assim se unem para preservar o patrimônio escolar que é dividido por todos da Instituição, desenvolvendo a empatia e a responsabilidade social desde cedo, além do estímulo ao senso de organização. Essa dinâmica das Salas contribuiu também para a aquisição dos materiais pedagógicos. Nas antigas salas de referências, cada sala deveria compor colas, tesouras, jogos, entre outros materiais para atender à demanda das turmas. Com as Salas Temáticas, esses materiais se concentram em salas específicas, contribuindo assim para que os recursos sejam melhor redimensionados e para que tenhamos maior variedade de materiais e possibilidades.

## **O caminho que se faz no caminhar**

A rotina, pensada como uma organização do cotidiano, é um aspecto importante para a criança, traz segurança e estabilidade, porém, deve ser flexível e contextualizada, considerando os desejos e necessidades das crianças.

A organização dos tempos, espaços e materiais nas instituições de Educação Infantil não é um anseio recente. Assim, por meio das Salas Temáticas a EMEI aceitou o desafio de planejar uma organização de espaços, tempos e materiais que supere a rotina “rotineira”, a qual aprisiona, muitas vezes, as crianças numa perspectiva adultocêntrica.

Este espaço é pensado de forma a possibilitar experiências, investigações, relações e desafios onde as crianças se percebam como criadoras, inventoras e investigadoras, tendo a possibilidade de interagirem de forma autônoma com o espaço, por meio da organização, planejamento e mediação do (a) professor (a).

Para tanto, a organização dos espaços, dos tempos e materiais em nosso fazer docente, leva em consideração todas as dimensões humanas

potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, artístico, o afetivo e o cognitivo.

Nessa perspectiva de desenvolvimento das potencialidades é que o brincar consiste em um dos eixos norteadores do currículo de Educação Infantil, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), pois é uma experiência que participa intensamente do processo de constituição da subjetividade da criança e de sua produção cultural. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Então, pensamos, defendemos e acreditamos em uma Educação Infantil que sirva à infância, respeitando a criança em seu direito de brincar e, com isso, através de sua subjetividade, ela tem a oportunidade de recriar o mundo. E esse movimento nos leva a pensar nos recursos oferecidos para as crianças nos espaços e tempos da EMEI.

Dessa forma, as proposituras advindas da organização dos tempos, espaços e materiais a partir das Salas Temáticas precisam instigar as crianças a pensarem o mundo, a brincarem com possibilidades de ser e se fazer diferente, a brincarem com sua realidade e, a partir daí, criarem formas de se relacionarem com o outro, pois “[...] nada parece ser mais agradável, descompromissado e leve do que uma brincadeira com curiosidades”. (BENJAMIN, 2002, p.138).

As Salas Temáticas possuem uma estrutura com materiais diversificados correspondentes a diversas linguagens e experiências diversificadas. Os materiais servem de subsídios para que a construção de conhecimento aconteça, cabendo aos (as) professores (as) a proposição de experiências significativas, a partir de um planejamento que conceba a criança como protagonista de suas vivências.

Assim, os espaços, os tempos e os materiais da EMEI são organizados levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Horn (2004) ajuda-nos a pensar sobre esse tema, afirmando que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o

espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Para a organização e manutenção das Salas Temáticas, faz-se necessária uma diversidade de materiais e suportes que favoreçam a criação e a criatividade das crianças, proporcionando vivências e experiências diversas, por meio das interações e brincadeiras, conforme preconizam os documentos mandatórios da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, na Sala de Jogos utilizamos jogos diversos, como: quebra-cabeças variados, jogos da memória, sequência lógica, jogos de tabuleiros, bingos, dominós, jogos da velha, entre outros. São utilizados ainda, aramados e tangrans de diferentes formas, jogos de empilhar e encaixar, pecinhas de encaixe, tipo lego e de montar como fazenda, engenheiro, entre outros, além de materiais de amplas possibilidades, como tampinhas de diversas cores, formatos e tamanhos. Jogos de sequência de cores e números.

Nesta Sala, as experiências com a linguagem matemática, por meio de interações e brincadeiras que envolvem o raciocínio lógico, os números, a concentração e atenção, os jogos de regras, a orientação espaço temporal, a participação e autonomia, o desafio, fazem parte das proposituras deste espaço.

Para tanto, organizamos o espaço da Sala, assim como os externos, para que as crianças possam brincar e interagir com os jogos diversos que envolvem movimentos e regras, gincanas organizadas individualmente, em duplas, quartetos, grandes e/ou pequenos grupos, entre outras formas de organização, primando para que estes não sejam separados por “grupo dos meninos” e “grupo das meninas”. Procuramos oferecer às crianças propostas que enriqueçam as experiências com a linguagem matemática, raciocínio lógico-matemático, atenção e concentração.

Na Sala do Ateliê são disponibilizados recursos para as produções artísticas, como riscadores diversos: lápis de cor e escrever, caneta hidrocor, giz de cera fino e grosso, pinceis atômicos e de pelo, pinceis para quadro branco, giz em pó, canetas, tinta guache, massinha de modelar e argila. Papéis diversos, como sulfite, crepom, color set, cartolina, papel pardo, papel laminado, papel cartão, papelão, celofane, plástico, miçangas, lã, fitas, tecidos, serragem, aparas de lápis também fazem parte dos recursos. Este ambiente também conta com os materiais de amplas possibilidades, como tampinhas, rolos de papel, cones, CDs, elementos da natureza como folhas,

galhos, areia, sementes, entre outros. Esta Sala favorece a expressão artística de forma não homogeneizante, ampliando o universo criativo e imaginário, trazendo à tona as emoções das crianças.

Assim, a Sala do Ateliê é organizada de forma que as crianças produzam individual ou coletivamente, desenhos, esculturas bi e tridimensionais, pinturas, colagens, recortes, utilizando materiais e suportes diversos, uma vez que quanto mais diversos são os materiais oferecidos, maiores e mais significativas são as experiências vivenciadas pelas crianças. A diversidade de materiais e suportes é apresentada em todas as propostas, para que assim as crianças, mediadas pelo (a) professor (a), se tornem protagonistas das suas criações.

Os elementos da natureza e os materiais não estruturados fazem parte do rol de materiais oferecidos às crianças. As propostas voltadas para a linguagem artística ocorrem dentro e fora da Sala. Na Sala do Ateliê, as crianças produzem elementos para as demais Salas, construindo jogos, instrumentos musicais, ilustração para histórias, entre outros. Nesta Sala, também são evidenciados a apreciação, o respeito e a valorização do fazer do outro. Os suportes para as produções artísticas do Ateliê vão muito além de uma folha A4, pois as experiências das crianças não cabem neste espaço.

A Sala de Literatura conta com uma diversidade de portadores de textos como livros, revistas, gibis. Suportes para as produções de textos, tais como papéis para a confecção de cartazes e hipóteses de escrita das crianças, quadro branco, giz de bastão, lápis de escrever, pincel atômico e de quadro branco. Assim, buscamos favorecer o desenvolvimento das linguagens oral, escrita e teatral, a partir da organização do espaço onde as crianças tenham acesso a diferentes portadores de textos, podendo com eles e a partir deles construir hipóteses de escrita, compreendendo a função social da mesma, expressando-se por meio da interpretação das histórias, podendo ser oralmente, por meio da reescrita, do desenho ou da dramatização.

Nesta Sala, as crianças têm a oportunidade de produzir textos diversos e interpretar por meio de diferentes linguagens (oral, escrita, teatral), ampliando sua compreensão, uma vez que interpretar um texto vai além da decodificação das letras.

O encantamento pela leitura tem grande importância, faz com que a formação de leitores e leitoras seja um dos nossos objetivos. Em todas as Salas, diariamente, são realizadas leituras, porém, na Sala de Literatura, as propostas e o fazer pedagógico são permeados principalmente pela contação de histórias. Neste espaço, são utilizados diversos materiais disponíveis

e estratégias para esses momentos de fantasia e imaginação: leituras, dramatização com fantoches, dedoches, caixa mágica, quadro de feltro, avental, fantasias diversas, entre outras possibilidades. Nesse ambiente, as crianças se percebem ativas nesse processo, ouvindo e contando histórias, sendo protagonistas das suas próprias vivências.

Para a Sala de Ciências e Tecnologia, são disponibilizados equipamentos tecnológicos como computadores, materiais para medidas – régua, pesos, medidores de líquidos, colheres, recipientes diversos, mapas, dorso humano, sequência lógica do nascimento de animais e plantas e da produção dos alimentos, garrafas PET, caixa de insetos, lupas e microscópio. Materiais de amplas possibilidades: canudos, pipetas, suportes para os registros das observações: papéis, lápis, pincel atômico, marcador de quadro branco também compõem este espaço de aprendizagem.

Com isso, buscamos incentivar a curiosidade e o levantamento de hipóteses, sendo o uso das tecnologias considerado como um desafio a ser encarado, principalmente, nesta Sala, uma vez que as crianças, de maneira geral, têm acesso às tecnologias, então cabe à escola, planejar formas de ampliar seus conhecimentos diante desses recursos.

As experiências relacionadas ao mundo físico e natural ganham destaque nessa Sala. A partir dos elementos da natureza é possível oferecer experiências para as crianças de modo que possam criar hipóteses, sintetizar processos complexos, misturar e criar elementos, entre outras diversidades de possibilidades.

A Sala de Música e Movimento é composta por equipamentos de áudio e vídeo (caixa amplificadora de som e data show), bandinha, músicas diversas, materiais não estruturados e de amplas possibilidades, sucatas, latas e materiais diversos para encher potes, tipo pedras, sementes, areia.

Dessa forma, evidenciamos tanto a linguagem musical como a corporal, organizando-as de modo que as crianças possam fazer música partindo da compreensão do som e do silêncio e, a partir daí, usarem diversos materiais para a criação, como: com o corpo, com a bandinha, com os materiais não estruturados, com as sucatas.

Esta Sala também é voltada para a apreciação musical, onde as crianças têm acesso a um repertório musical amplo, ouvindo diversos gêneros musicais, uma vez que a criança fala com o corpo. Assim, compreendemos que nenhuma Sala deve aprisionar os corpos das crianças, porém, neste espaço, o movimento é rítmico e coreografado, a criança interpreta a partir do movimento do corpo. Vale destacar que nem o movimento nem a músi-

ca ficam restritos nesta Sala, a criança movimenta-se de diferentes formas por toda a instituição.

Já na Brinquedoteca, temos brinquedos diversos, bonecas, carrinhos, panelinhas, pelúcias, dinossauros, kits de médicos, engenheiros, ferramentas, teclados e telefones, peças de madeira, espumas de macarrão de piscinas, canos e conexões, tecidos, roupas para as bonecas, mobiliário de casinha, casinha de MDF, onde as crianças entram para realizar suas brincadeiras, entre outras propostas. Neste espaço, também são utilizados elementos da natureza e os materiais não estruturados de largo alcance para ampliar as possibilidades para o faz de conta.

A Brinquedoteca é a preferida pelas crianças, segundo relatos destas, pois nesta Sala busca-se privilegiar a linguagem corporal e a imaginação, possibilitando que a criança brinque de faz de conta, utilizando-se de diferentes suportes para enriquecer esses momentos. Nas suas brincadeiras e formas de usar os brinquedos, interpretam e questionam o mundo. Neste fazer das crianças, os (as) professores (as) observam de que e com quem a criança brinca, como parte da observação intencional do fazer pedagógico.

A Brinquedoteca possibilita a compreensão dos anseios e desejos das crianças, pois é um espaço organizado para o brincar de faz de conta, onde a criança se mostra e, dessa forma, precisamos olhá-la e vê-la em sua inteireza. Neste ambiente, o faz de conta é propiciado com os brinquedos industrializados, com as sucatas e com materiais de amplas possibilidades, além do diálogo constante com as crianças, a partir do momento que elas permitem que o adulto brinque e compartilhe com elas esse mundo da imaginação.

Com essas seis Salas Temáticas e os demais espaços externos da Unidade, a definição de uma metodologia de trabalho que atenda às especificidades das crianças e das infâncias da Educação Infantil configura-se como um imenso desafio. Desse modo, para que este projeto continue com eficiência e de fato possibilite experiências significativas para as crianças, todo ano letivo, alguns pontos precisam ser levados em consideração.

Ao nos apoiarmos na Sociologia da Infância<sup>2</sup>, a escuta atenta a partir de uma relação dialógica entre criança e adulto precisa fazer parte do co-

---

<sup>2</sup>Conforme aponta Corsaro (2011), os conceitos da Sociologia da Infância se vinculam no reconhecimento da criança como protagonista de suas vivências, como sujeito que tem voz, que atua socialmente, compreendendo suas experiências a partir de um ponto de vista próprio sobre o mundo em que vive, pertencente a uma categoria geracional própria: a infância. A partir da Sociologia da Infância, autores como Anete Abtamowicz, Ana Lúcia Goulart de Faria, Willian Corsaro, Manuel Sarmento concebem a criança partindo de um olhar de complexidade e não mais como um vir-a-ser.

tidiano da instituição, para além de escutar torna-se necessário uma observação aguçada nas particularidades expressivas das crianças. Quais seus desejos e anseios? Quem são as crianças da EMEI? Quais as culturas infantis que compõem a EMEI? Essas são questões orientadoras que norteiam a organização do nosso fazer pedagógico para e com as crianças.

A criança é a protagonista neste processo, mas nós que somos professores (as), temos um grande papel, somos nós quem temos que ter uma observação intencional, minuciosa e propormos as experiências para as crianças. Dessa forma, as rodas de conversa, os momentos de debate e as assembleias, tornam-se de grande importância, uma vez que essas são estratégias para pensar, a partir e com as crianças a organização dos tempos, espaços e materiais.

Para tanto, as seis Salas temáticas da EMEI não são compreendidas como espaços estanques, finitos, mas de amplas possibilidades, já que uma Sala Temática não pode ter um objetivo único para uma única linguagem, ao contrário, as Salas abrem um leque de possibilidades de inter-relações das diferentes linguagens dentro dos temas propostos pelos projetos semestrais que também partem da escuta das crianças.

## **Nosso caminho é feito de encontros e reencontros**

Até o momento, o desejo é o de que esta organização da Escola em Salas Temáticas seja efetivada nos próximos anos, por isso a avaliação final ganha status de culminância, uma vez que, a partir dela, é possível projetar novos caminhos para os próximos anos, observando quais as fragilidades precisam ser superadas e quais propostas ampliadas.

O acompanhamento do envolvimento, da construção de conhecimentos e experiências das crianças é registrado por meio de fotos e caderno de campo para, posteriormente, contribuir na elaboração do relatório semestral de desenvolvimento integral das crianças, além de servir de base para planejamentos e avaliações.

Nos momentos de planejamento, durante a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), são avaliadas as propostas apresentadas em cada Sala Temática e, a partir de então, planejadas novas proposituras. Nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), realizamos estudos com vista a suprir as necessidades apontadas nos planejamentos.

Além disso, a escuta da comunidade escolar no dia a dia, no decorrer do ano, faz parte da avaliação desse projeto e seus anseios contribuem para que as Salas Temáticas sejam melhoradas, aprimoradas.

No final do segundo semestre, é realizada avaliação com os (as) funcionários (as) e a comunidade escolar para levantar os pontos positivos e negativos desta organização para preparar o próximo ano letivo.

Assim, ao longo de cada ano a ambientação tem acontecido de forma tranquila, e os familiares mostram-se animados com a possibilidade de verem as crianças participando de diferentes propostas. Com isso, a cada dia, temos a clareza de que não existe um manual para as crianças, elas são únicas e o que precisamos fazer é respeitar a individualidade e o tempo de cada uma. Desse modo, a ambientação acontece de forma mais tranquila e agradável.

Portanto, para que esse processo aconteça de forma prazerosa para todos, especialmente para as crianças, é necessário um respeito grande a cada especificidade, como também uma parceria com a família, a qual aceita o desafio de propor algo novo para a criança.

Enfim, olhar, pensar e respeitar a criança numa perspectiva cidadã significa entendê-la em suas especificidades e singularidades, ao mesmo tempo em que ela é reconhecida como sujeito coletivo, social, merecedora de igualdade de direitos e respeito, inerentes à verdadeira cidadania. Diante disso, acreditamos que essa proposta pedagógica da EMEI, para que possa continuar proporcionando essa construção, precisa ser entendida que:

[...] um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica possui uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala do desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1999. p. 169)

O projeto das Salas Temáticas é um caminho que estamos trilhando, na certeza de que é necessário o envolvimento do coletivo neste processo, respeitando as crianças e suas infâncias, através, principalmente, de uma avaliação contínua que observa, registra e planeja novas ações, uma avaliação que seja dinâmica, viva e não deixe o projeto ficar parado. E as-



sim, vamos caminhando e construindo novos horizontes para a educação da criança pequena.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

HORN, Maria da Graça. **Cores, Sons, Aromas e Sabores: A Organização do Espaço na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.



## ENTRE O VIVIDO E O INESPERADO: A AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS\*

Elaine Vieira de Souza (SEMED/ROO)

### Introdução

A Educação infantil começa com os bebês e as crianças, mas, afinal, quem são os bebês? Esse trabalho apresenta brevemente como se deu o início de minha inserção na atuação docente com bebês, minhas dificuldades e êxitos, assim como a construção e desenvolvimento constante de minha profissionalidade na perene tensão entre teoria e prática. São diversos autores capazes de contribuir com esse tema, mas, para iniciarmos, utilizo primeiramente a contribuição advinda de Barbosa (2010) que em seu texto da consulta pública nos diz que:

Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p.02).

Diante de tais constatações, de fato devemos ter mais atenção e cuidados para deixar os bebês serem quem eles são, e por se tratar de um período tão especial da vida, tal como afirma Paulo Focchi (2015, p.01), um “bebê tem que ter tempo para ser bebê. Não existe forma de recuperar esse tempo tão precioso, específico daqueles que vivem a pedagogia dos inícios, da primeira vez”. Por isso, falar sobre os bebês é um chamamento

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.179-188

para um mergulho na profundidade do escondido, do maravilhamento, do que é o começo da vida humana.

A história dos bebês começa a ser contada desde muito cedo, no planejamento de seus pais, por meio da genética familiar, pela gestação, dentre tantas outras condições. Para se compreender quem são esses pequenos sujeitos e como eles se desenvolvem é necessária uma busca teorizada, muita observação, escuta e olhar sensível ao estar com eles, entre eles e apropriar-se dos mais diversos relatos e resultados de pesquisas, que nas últimas décadas têm ocorrido com mais intensidade. Há vários estudiosos que veem apresentando resultados de longos anos de pesquisas sobre o começo da vida de um bebê, ou seja, da vida humana, como por exemplo, Andrew Meltzoff, pesquisador e PhD da Universidade de Washington que aponta para o fato de que “os seres humanos aprendem mais e mais – da gestação aos três anos de idade do que em todo o resto de suas vidas”. Ele considera ainda que “o bebê é uma poderosa máquina de aprendizagem que usa sua mente como um grande cientista” (MELTZOFF, 2016, p.01).

À luz da teoria histórico-cultural, os pesquisadores Silva *et al.* (2018, p.31) afirmam que:

[...] o bebê, ao nascer, apresenta funções psíquicas elementares e, a cada momento, podem se desenvolver quando requisitadas nas relações estabelecidas. Neste sentido, a atenção vai se desenvolver quando houver algo ou alguém que chame e mantenha em exercício a atenção do bebê. Por esta razão, não se pode afirmar que o bebê é apenas sensorial, pois seria uma leitura empobrecida de suas qualidades psíquicas, uma vez que já existem possibilidades de desenvolvimento de todas estas funções.

Vale ressaltar, ainda, que inúmeros estudos nas últimas décadas vêm apontando caminhos para uma nova visão sobre o comportamento e desenvolvimento dos bebês. Estudos como esses evidenciam que eles são muito ativos, agentes de seu desenvolvimento por meio de suas capacidades sensoriais, perceptivas e psicomotoras.

## **Caminhos Percorridos ...**

A vivência pelos caminhos do inesperado foi gerando em mim experiências que me constituíram e continuam me constituindo ao longo de minha trajetória. Trago na memória os primeiros encontros com os pequenos

sujeitos/bebês ainda quando estagiária, podendo afirmar que desde então passei a perceber que os bebês são sujeitos em potências, passei também a me dedicar e a observar como esses pequenos sujeitos desenvolvem suas habilidades, competências e ainda como suas professoras se colocavam frente àquele agrupamento de bebês, por meio de estímulos brincantes, musicais e de diferentes brincadeiras de estímulos sensoriais.

De estagiária passei a ser professora, já com a formação acadêmica do curso de Pedagogia. Participei do processo seletivo em que fui vivenciando a prática no cotidiano e no contexto das unidades de Educação Infantil, por meio das formações centradas na escola, formação da secretaria de educação e também por meio da minha autoformação. Desse modo, pode-se afirmar que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997a, p.25). A cada etapa sinto a necessidade da busca constante, por entender que ser docente é um esforço pessoal, um trabalho livre e que deve ser criativo, cujo objetivo em si é a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, originada na vocação e no desempenho do próprio saber da experiência.

Diante das possibilidades, tornei-me professora do processo seletivo que me inspirou o desejo pela efetividade, por meio do concurso. Foi por essa inspiração que passei a me dedicar na formação para conhecer um pouco mais sobre as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e também me debrucei sobre o conhecimento relacionado às bases teóricas, as quais iluminam a minha prática docente. Essa busca sempre me levava a novas inquietações quanto ao caráter profissionalizante da ação docente.

## **Passei no concurso: agora efetiva**

Em dois mil e dezesseis tomei posse no concurso público para Educação Infantil, passei a me sentir mais atuante nesse palco e meu comprometimento aumentou, pois o que antes não tinha uma continuidade por conta das constantes quebras de contratos, com a efetivação passou a me permitir viver a realidade do “chão da escola” com maior intensidade.

Minha lotação foi na sala dos pequenos bebês, comigo havia duas estagiárias do curso da Pedagogia, as quais estavam ali para me auxiliar tanto nos cuidados em relação à alimentação, higienização e no sono, elementos essenciais para o desenvolvimento dos bebês, quanto para atender aos

aspectos do educar, no sentido de aliar cuidados e educação numa relação de ética.

A respeito da condição indissociável entre o cuidar e o educar, Sônia Kramer (2005) diz que o cuidado tem como foco o outro, e o adulto deve ser receptivo e sensível, percebendo e suprindo as necessidades da criança, tais atitudes exigem proximidade, tempo e entrega. E conforme o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, v.01, p.24).

Já o ato de educar é amplo, envolve experiências e situações significativas de aprendizagens que colaboram com o desenvolvimento das capacidades e conquistas da autonomia e independência dos pequenos sujeitos. Desse modo, a legislação nos apresenta que educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da educação infantil.

Ainda sobre as estagiárias que me acompanhavam todos os dias, elas estavam ali não só para me auxiliar, mas para, além disso, atuarem como *aprendizes de professor* e buscavam para si uma identidade, uma referência e suas formações acadêmica e profissional, na verdade tratava-se de uma soma de saberes e experiências entre nós.

Nessa relação, enquanto professora, eu precisava buscar retroalimentar sempre os meus conhecimentos, fazendo ponte com os aportes teóricos, bem como com as diferentes maneiras de trabalhar as ações com os bebês. E como minha caminhada ainda estava se iniciando, também sentia a necessidade de uma referência, de uma professora mentora com experiência em quem eu pudesse me inspirar e ir ressignificando meus saberes na ação docente, sendo necessário aprender para ensinar e ensinar para aprender.

## **Meus primeiros momentos no berçário... tecendo minhas vivências e experiências**

Bem se sabe que os primeiros momentos dos bebês numa instituição de Educação Infantil são de muita estranheza e choro. E comigo essa fase da transição (entre casa e instituição) dos bebês não foi diferente. Os bebês choram, sim, nos seus primeiros dias dentro das instituições, mesmo que se trate de um momento temporário de afastamento da família, eles sentem-se deixados em um lugar no qual não tinham nenhum vínculo com

as pessoas, com o ambiente e com a vivência coletiva junto a outros bebês. Para a família também é muito doloroso deixar o seu maior tesouro com pessoas que mal conhecem, é uma situação muito difícil. Acolher a família e tranquilizá-los sempre foi o primeiro passo a ser dado, tentar desde os primeiros dias saber as especificidades do bebê é de suma importância. Por isso organizei meu caderno de campo com todos os dados pesquisados na ficha de matrícula de cada bebê, feita anteriormente durante a semana pedagógica, e também preparei um outro caderno onde ia anotando todas as especificidades nutricionais de cada bebê, além de outras considerações necessárias, como possíveis alergias ou restrições alimentares. Em parceria com a equipe das merendeiras sempre havia um diálogo sobre as mamadeiras dos pequenos, as quais eram utilizadas de maneira individual, a partir das anotações no caderno, para que cada bebê recebesse seu preparo em sua mamadeira, conforme prescrição médica ou orientação da nutricionista. Também os copos dos bebês, chupetas e qualquer outro objeto, no momento da alimentação, eram usados de maneira individual e sempre esterilizados. Durante esse período, sendo responsável por essa turma com bebês, fomos capazes de garantir a eles esse zelo individual relacionado à alimentação, preconizado em muitos manuais e referenciais. Os familiares colaboram a partir de diálogos, levando para o uso individual do seu bebê a mamadeira e o copo.

A segunda organização a ser preparada foi a identificação dos bebês, seus nomes em todos os seus pertences, para evitar trocas; as identificações eram feitas com material colante.

## **Entre o choro e o acolhimento**

Quanto ao choro, nos primeiros dias é algo inevitável, e é preciso tentar acolher a todos, pegando no colo sim, sem receio de que o bebê possa ficar mal acostumado. Ele está sofrendo e precisa de apoio, por isso pegar no colo e dar aconchego é fundamental. E como fazer para acolher no colo tantos bebês? Era uma turma com vinte e quatro bebês de seis meses a um ano e onze meses. E para esse momento de separação momentânea ser menos doloroso organizei, desde os primeiros dias, momentos de acolhimento musical, utilizando recurso visual a partir de imagens e músicas cantadas como forma de acolhê-los e acalmá-los. Sentávamos ao chão entre tatames e almofadas e os bebês se sentiam acolhidos por mim e as estagiárias, uns vinham e deitavam sobre nossas pernas, outros se debruçavam sobre nossos ombros e outros queriam colo mesmo, e eram atendidos, to-

dos sentiam em aconchego. Esses momentos eram feitos diariamente de modo que os bebês iam adquirindo sua autonomia e se tornando mais confiantes e seguros. Dar colo é assim, é dar um pouquinho de nós, numa relação de puro afeto, carinho e acolhimento.

A música é um recurso importante no trabalho com as crianças, e especialmente com os bebês podemos obter resultados riquíssimos. Muitas vezes, quando eles choravam e eu começava a cantar, isso fazia com que eles se acalmassem, era como se eu pegasse todos no colo ao mesmo tempo. Devo dar aqui relevância à informação de que não sou cantora e nem tenho formação musical, apenas entendo e acredito que para atender crianças tão pequenas, o profissional deve gostar de cantar. Na maioria das vezes esse recurso musical resulta positivamente, mas também ocorreu alguns poucos momentos que eles não se acalmavam. Então, era necessário usar de outras estratégias pedagógicas para acalmá-los. E quando isso acontecia eu usava objetos ou o meu próprio corpo em movimento, gesticulando, dramatizando e cantando.

Brincadeiras diárias eram prioridades nos meus planejamentos, desde os primeiros momentos na instituição sempre levava os bebês para o banho de sol. É importantíssimo para o desenvolvimento físico da criança receber o sol em seu corpo no horário adequado, pois isso ativa a vitamina D em seu organismo. Pensando assim, brincadeiras no solário na parte externa da sala eram momentos rotineiros desde os primeiros dias na instituição. Tenho como concepção que devemos oportunizar aos bebês momentos de explorar outros espaços dentro do ambiente institucional, tudo de maneira organizada e seguindo um cronograma de planejamento. Além de levá-los para brincadeiras no solário anexo à sala, sempre organizava momentos de passeios intercalados com momentos desafiadores, o que resultava em momentos maravilhosos de descobertas pelas crianças ao explorar os espaços e objetos, às vezes, alguns deles começavam a dar seus primeiros passos.

## **Um grande desafio**

Deixar um bebê chorando e dizer que ele está manhoso e que só quer colo nunca foi tido como algo aceitável por mim durante todo o tempo em que estive com essa turma. O choro é um sinal de alerta e uma linguagem diversa que precisa ser compreendida por quem está responsável por uma criança.



Nos primeiros momentos, o bebê chora porque tem insegurança, ele não compreende que é medo o motivo de seu próprio choro, e eu não o deixava chorando sem que fosse atendido. Era nesses momentos que a parceria de trabalho com as estagiárias funcionava muito bem, pois o atendimento que elas ofereciam aos pequenos era de suma significância. Respeito mútuo, diálogos e a participação delas nas tomadas de decisões referente ao bem-estar coletivo dos bebês foi algo muito positivo que tive desde o início. Repassei para elas como seriam constituídos os planejamentos e nossas rotinas, sempre tendo em mente o seguinte pensamento: *“Respeito se conquista respeitando primeiro”*. Elas sabiam que as decisões referentes à turma seriam tomadas por mim, no entanto, as opiniões delas eram levadas em consideração e, muitas vezes, vinha a contribuir com o planejado. Tive ótimas parceiras que de fato contribuíram muito com o sucesso desse trabalho desenvolvido. Cada uma com as suas limitações e especificidades, afinal, todos nós temos limitações, mas com vontade de dar o melhor de si a cada dia, naquilo que se dispunha a fazer, e priorizando sempre o trabalho coletivo para tudo dar certo.

Tive muitas inquietações ao longo do ano letivo, especialmente sobre as situações que envolviam mordidas entre as crianças. Sabemos que os bebês estão na fase oral, e no processo da dentição. Foi necessária uma observação atenta para esses momentos, em que sempre buscava fazer com que o bebê fosse atendido em suas necessidades, às vezes ele morde por estar nervoso, por não ter o que quer, para explorar outras sensações, entre tantas. Mas é muito importante estarmos atentas para evitar esses desconfortos das mordidas e o mal-estar que gera na família ao ver o seu bebê mordido. Por isso, um bom plano de trabalho é muito importante, com riqueza de recursos, estratégias brincantes, lúdicas e um ambiente acolhedor e de possibilidades explorativas por todos. Lembrando que devemos ter um cuidado especial quanto aos tamanhos dos objetos e brinquedos de modo a evitar acidentes ou transtornos.

Para superar minhas inquietações busquei ainda mais qualificação profissional na área em que estava atuando, continuei buscando recursos de pesquisas, leituras nas questões referentes às condições de estímulos significativos para bebês e a troca de experiências com outros profissionais atuantes na área, descobri um leque de possibilidades que pode proporcionar bem-estar aos bebês, visando o desenvolvimento de conhecimento de mundo para os pequenos.

## Por fim...

A inspiração de escrever esse relato de experiência nasceu a partir da leitura do livro de Judit Falk (2011) cujo título é “*Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*”. Relatar as ações vividas entrelaçadas ao inesperado na ação docente com bebês foi um momento oportuno para revisitar a minha prática e olhar para o caminho percorrido. Espero que as contribuições desse relato possam servir para a formação profissional de vários docentes, estagiárias, entre outros profissionais, de modo que possamos dar visibilidade social aos contextos das políticas públicas voltadas a esse sujeito em potencial categorizado como “*bebê*”.

## Referências

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: I Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: nov, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

FALK, Judit (Og.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2.ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, P. Palavra de... professor da Educação Infantil: entrevista ao blog tempo de creche. *In*: **Tempo de creche**. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/postura-do-professor-e-rotina/palavra-de-professor-de-professor-da-educacao-infantil-paulo-fochi/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática. 2005.

MELTZOFF, A. Os bebês são detetives emocionais. *In*: **Revista Época**. Maio de 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/05/an->

drew-meltzoff-os-bebes-sao-detetives-emocionais.html. Acesso em: 15 dez. 2020.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papiros, 1997a.

SILVA, J. R. *et al.* (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.



## ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DA CRIANÇA SURDA\*

Tatiane de Souza Gil (SEMED/ROO)

Rosemary Bombardi Brunelli (SEMED/ROO)

### Introdução

Este relato dedica-se a apresentar uma experiência relacionada à alfabetização bilíngue de uma criança surda, a qual daremos o nome fictício de Peter Pan para preservar a sua identidade, uma vez que não dispomos do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por ele e por seus pais**. Nesse sentido, a referida criança foi diagnosticada com surdez profunda e cursava, no ano de 2019, o 3º ano do Ensino Fundamental/Anos Iniciais, em uma Escola da rede Estadual de Ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso.

A temática abordada neste trabalho ainda é desconhecida por muitos profissionais da área da educação. Assim, pretendemos contribuir para a ampliação desse tema tão pertinente atualmente para todos os envolvidos com essa área, seja ela em qualquer modalidade.

Com o objetivo de contribuir com essa temática, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq) desde 2006, desenvolve ações de pesquisa e extensão, com a articulação e participação de pesquisadores de instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul (RS) e, por meio do documento “Manifestação contra a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico” mostra-se contra os encaminhamentos dessa política, que prioriza o ensino de leitura e escrita para todos, inclusive os alunos surdos, pelo método fônico.

Partindo desse pressuposto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada como língua materna do surdo, isto é, a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, a segunda língua (L2) na modalidade escrita. Sendo assim, conforme vários pesquisadores, a melhor metodologia para alfabetização/escolarização do aluno surdo é em sua língua natural. Vale destacar aqui que, muitos surdos, nascidos em famílias ouvintes, não têm a oportuni-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.189-198

dade de adquirir a língua de sinais desde a infância, o que reforça a necessidade de uma educação bilíngue desde os primeiros contatos com a escolarização, ou seja, desde a Educação Infantil.

É preciso lembrar, também, que a escola constitui um empreendimento humano, é uma organização histórica, política e culturalmente marcada à escolarização ao se referir aos processos de letramento e deve considerar sim as condições materiais, culturais e históricas, em que ocorre a leitura e a escrita.

Nesse sentido, faz-se necessário que os docentes conheçam o processo de aquisição e aprendizagem da escrita pela criança surda, de que forma melhor adquirem os conhecimentos a ela ensinados, para que possam se orientar adequadamente quanto à escolarização e alfabetização. Não se trata, portanto, da escolha de um método de alfabetização, mas de ensinar através do método bilíngue, compreendendo, assim, o processo, para saber como agir, interferir ou facilitar a aprendizagem da criança, preconizando a língua de sinais como a língua de instrução – visto que é ela a língua natural desse sujeito, que luta por esse direito linguístico, transcrito na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e a língua portuguesa como a segunda língua, na modalidade escrita.

## **O que é, afinal, educação bilíngue?**

No Brasil, a história da educação de surdos iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês Ernest Huet, no Rio de Janeiro-RJ, vindo ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II, para trabalhar na educação de surdos. Neste início era utilizada a Língua de Sinais como instrução aos alunos.

Já em 1911, no Brasil, o INES, utilizando-se do modelo mundial em educação de surdos, adotou o Oralismo puro em todas as disciplinas, uma vez que em 1880, no Congresso de Milão, foi aprovada, em uma conferência internacional, uma resolução para que fosse utilizada somente a língua oral nas instituições educacionais.

No fim da década de 1970, o Brasil começa a utilizar o modelo educacional da Comunicação Total, que constitui o uso das duas modalidades, oral e gestual, nos espaços escolares e, na década seguinte, então, com base em pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais, começa o Bilinguismo. Em 1994, Brito passa a

utilizar em suas obras a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi criada pela própria comunidade surda.

Ademais, o Bilinguismo é uma proposta de ensino que propõe uma educação acessível às crianças surdas e compreende duas línguas no contexto educacional. A autora Márcia Goldefelf (2002) traz o seguinte conceito para o termo bilinguismo, o qual

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDEFELD, 2002, p. 42)

Quando a escola opta por oferecer uma educação bilíngue, ela está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, definindo qual será a primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada uma representará neste ambiente.

Pedagogicamente, no que tange à educação bilíngue, no contexto do aluno surdo, deverá ser pensado, também, em como essas línguas estarão acessíveis às crianças, além das atividades desenvolvidas.

Para Perlin e Strobel (2008), a modalidade bilíngue é uma proposta de ensino que algumas escolas adotam para alcançar os sujeitos surdos utilizando a sua língua materna como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua e sugerem acessar a aprendizagem nas duas, no contexto escolar. Assim, “Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez” (GOLDEFELD, 2002, p. 42).

Sendo assim, a metodologia bilíngue precisa apresentar uma língua de instrução às crianças surdas que, neste caso, é a Língua de Sinais, colocando-as em contato, primeiramente, com pessoas fluentes nessa língua, quer sejam seus pais, professores ou outros.

A educação de surdos a partir da metodologia bilíngue (Libras e Língua Portuguesa, na modalidade escrita) é reconhecida como direito linguístico dessa comunidade, garantida por legislações vigentes, dentre as quais se destacam a Lei nº 10.436 de 2002, (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Convenção das Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada, no Brasil, com status de emenda constitucional, por meio do Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL,

2008), além da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996).

Outrossim, o Programa Nacional de Avaliação do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandeb), demonstra, em uma pesquisa realizada por Fernando Capovilla e colaboradores entre os anos de 2001 e 2017, da qual participaram 9.200 alunos surdos de todo o País, que é nas escolas bilíngues que são alcançados os melhores resultados na alfabetização do estudante surdo. Logo,

[...] dados desse estudo mostram que elas se alfabetizam mais e melhor em escolas bilíngues especiais, cujo ensino é ministrado em Língua de Sinais Brasileira, do que em escolas comuns. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas comuns, fica claro que a tentativa de removê-las da escola bilíngue antes que possam se alfabetizar seria contraproducente e danosa. (CAPOVILLA, 2020, p. 219-220).

Partindo desse pressuposto e levando em consideração o currículo escolar de uma escola bilíngue, torna-se relevante incluir esse mesmo currículo em escolas regulares, respeitando o direito linguístico dessa comunidade surda em trabalhar a alfabetização das crianças surdas na língua nativa, ou seja, em Libras e a língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas, como uma segunda língua, sendo ela na modalidade escrita.

Assim, diante do exposto, pode-se dizer que não se trata somente de um bilinguismo, isto é, da utilização de duas línguas, mas de modalidades diferentes em que essas duas línguas se encontram. Uma oral auditiva e a outra visuo-gestual. Isso implicará em relações de tempos linguísticos, organização e ensino destas duas modalidades. No próximo tópico, será apresentado um relato de experiência, que intenciona apresentar práticas pedagógicas educacionais bilíngues.

## **Práticas pedagógicas educacionais bilíngues: um relato de experiência**

Relatamos, aqui, uma experiência ocorrida durante o ano letivo de 2019, em uma Escola da rede Estadual de Ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Trata-se de uma vivência na alfabetização com o aluno Peter Pan, matriculado na turma do 3º ano do Ensino Fundamental/Anos



Iniciais, com surdez profunda. Por essa razão, foi necessário contratar um intérprete de língua de sinais, vaga que foi preenchida por uma das autoras deste trabalho. Ao mesmo tempo em que ela atuou como intérprete do aluno Peter Pan, em sala regular, trabalhou também como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno escolar, onde ele também era atendido.

O momento do primeiro contato com o aluno com algum tipo de deficiência sempre traz preocupações e questionamentos do tipo: “Será que estou preparada?”. Quando nos deparamos com a surdez, essa condição costuma nos trazer espanto, sentimento de pena, no entanto, após a aproximação, esses sujeitos tão diferentes de nós, ouvintes e, ao mesmo tempo, tão parecidos, nos provocam curiosidade e respeito!

As primeiras perguntas dos colegas e da professora da sala regular quanto ao colega surdo foram: Como ele consegue aprender, se ele não ouve? Ele entende nossas conversas? O que ele sente? Ele consegue falar com as mãos? Pressupomos que ele não aprenderia com as metodologias oralistas e não entenderia as conversas entre os pares de forma oral auditiva, então supomos que seus sentimentos poderiam ser de angústia!

Essas perguntas eram frequentes por parte daqueles que mantinham contato cotidiano com Peter Pan, mas aos poucos, um vínculo foi sendo criado a partir das curiosidades das outras crianças, bem como o desejo de prender de que forma poderiam se comunicar com o mais novo colega de sala. Nesse sentido, para contribuir com a turma e para que eles aprendessem a se comunicar com o Peter Pan, foi elaborado o projeto “Ensino de Libras” com objetivo de sanar a barreira atitudinal de comunicação entre os alunos e a professora regente de sala. Para o desenvolvimento deste projeto, inicialmente, foi preciso considerar o fato de que o aluno surdo, Peter Pan, não havia adquirido uma língua como referência.

A autora Ronice Quadros (1997) apresenta estudos acerca da aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas e menciona que esse processo ocorre em período similar à aquisição de crianças ouvintes. Quando a criança nasce em uma família na qual os pais são surdos, essa aquisição se dá de forma natural e ela desenvolverá uma linguagem sem deficiência. Por outro lado, quando uma criança surda de nascença é filha de pais ouvintes e o único meio de comunicação é oral auditivo, essa aquisição de L1 (Língua de Sinais) se torna tardia, o que provavelmente deve ter acontecido com Peter Pan.

Daí, os desafios de todos os envolvidos, a intérprete (Sininho), a professora (Wendy) e o instrutor de libras (Capitão Gancho) em garantir a

aquisição de língua materna em tempo hábil para o Peter Pan. O projeto que envolvia o ensino da Língua de Sinais para os alunos ouvintes e foi desenvolvido com a participação de todos os sujeitos que tinham contato direto com o aluno surdo na escola e eram responsáveis pelo processo de aprendizagem deste.

Diante de tal situação, Sininho passou a fazer o papel da professora regente com Peter Pan, alfabetizando-o com o método bilíngue, escolhido depois de muitas pesquisas e leituras de autores como Quadros (1997), Karnopp (2004), Goldfeld (2002), Perlin e Strobel (2008), que trazem esse método em suas obras e pesquisas como o mais adequado no ensino de crianças surdas.

A metodologia utilizada foi bilíngue, com ensino através da Libras como língua de instrução, com atividades visuais, jogos, brincadeiras, contação de histórias e discussões, tendo como tema gerador a vida cotidiana. Segundo Goldfeld (2002), o Bilinguismo expõe a criança surda a uma língua de fácil acesso e pode evitar atraso de linguagem e, conseqüentemente, cognitivo. Peter Pan tinha aulas de Libras com o instrutor surdo no contraturno em quatro dias na semana, para aquisição da L1(Língua materna) e uma vez por semana no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para aprendizado em Libras dos componentes curriculares da sala regular, além das aulas diárias em seu turno regular.

Ademais, além do projeto elaborado para o ensino da Língua de Sinais em sala de aula, desenvolvemos outro projeto para a escola, que foi aceito com celeridade, destinado ao ensino de Libras para todos os alunos da unidade escolar em que estava inserido o aluno Peter Pan. As aulas eram ministradas uma vez por semana, através de um coral em libras, com o objetivo de que essa Língua (Libras) permeasse por todos os espaços escolares.

Ao longo do ano letivo de 2019, nos apoiamos na obra das autoras Carina Rebelo Cruz e Ronice Müller Quadros (2011) para ponderar os critérios de avaliação linguística da Língua de Sinais, sendo que o aluno Peter Pan atingiu o nível II. Nesse nível o aluno é capaz de produzir sinais isolados para relatar coisas e ações do seu cotidiano, bem como identificar os objetos contidos em figuras e livros e descrever pessoas através de suas características. Ao serem expostos textos não verbais, ele utiliza poucos sinais para reproduzir a estória (mescla da Libras e sinais caseiros).

Já na avaliação Linguística da Língua Portuguesa escrita (L2), foram utilizados os critérios presentes no acervo do Programa Nacional da Educação de Surdos (PNES/MEC), classificando a escrita em Interlíngua I (IL1). Neste estágio, o emprego predominante de estratégias de transferência da

Língua de Sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes caracterizando-se por textos com frases curtas, sem elementos gramaticais da língua portuguesa. Também reflete dificuldades ortográficas, faz uso inadequado da flexão e de estrutura tópico comentário, além da ordenação sujeito verbo. Assim, de acordo com Quadros e Schmledt (2006), essas são particularidades de uma produção textual na fase inicial da aquisição do português.

Dado o exposto, Peter Pan atingiu um nível satisfatório na aquisição dos aspectos linguísticos de sua língua natural, obtendo, consequentemente, sucesso em seu processo de alfabetização.

## **Conclusão**

Considerando o trabalho desenvolvido e que fora apresentado neste relato de experiência, é possível afirmar que houve resultados relevantes quanto à alfabetização dessa criança surda. A alfabetização tornou-se exitosa quando, a partir da aquisição de sua língua natural, por intermédio do instrutor surdo de Libras, o Capitão Gancho e a L2 (Língua Portuguesa) introduzida com aulas expositivas, sendo a Língua de Sinais a língua de instrução.

Também o ensino de Libras para toda a turma contribuiu bastante para que esse processo fosse um avanço na comunicação com seus pares, dando autonomia total, sem o auxílio da intérprete nos momentos de interação, brincadeiras e socialização do aluno surdo em sala de aula regular inclusiva.

A metodologia também foi de suma importância, não só por ser bilíngue, mas por trabalhar de várias formas numa sala heterogênea, com diferentes saberes e por mostrar que outras crianças, que também apresentavam dificuldades de aprendizagem, conseguiram se sobressair com os recursos visuais expositivos.

Faz-se necessário acabar com o mito de que os surdos podem ser alfabetizados através de um único método, com a mesma estratégia que utilizamos comumente com os ouvintes (orais auditivos). Quadros (1997) apresenta dados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, a qual foi desenvolvida por Duffy no ano de 1987, que demonstra que mesmo o surdo sendo oralizado e fazendo leitura labial só consegue perceber e entender 20% do assunto abordado oralmente. Sendo assim, é possível supor que, no contexto escolar, esse aluno perderia parte do conteúdo ensinado utilizando uma única metodologia, oral auditiva.

Diante disso, consideramos, então, o método fônico como um equívoco na alfabetização de surdos, pois o desenvolvimento da leitura e escrita da língua portuguesa, por crianças surdas, ocorre a partir de seus conhecimentos linguísticos, os quais dar-se-ão por meio da Libras, que é uma língua de modalidade visual gestual.

Em relação às escolas públicas, é raro encontrarmos o ensino bilíngue ou ao menos professores que utilizem a Língua de Sinais em sala de aula, ou seja, há o intérprete, que faz essa adaptação quanto à língua, mas os professores continuam ensinando em língua portuguesa, não dominando a Libras, o que praticamente inibe a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos.

Por todos esses aspectos apresentados neste relato, ressaltamos a importância do Ensino Bilíngue para os estudantes surdos, seja em escolas bilíngues ou em classes bilíngues nas escolas inclusivas.

Logo, se torna necessária uma reflexão em torno da educação de surdos, o que demanda esforços coletivos, discussões entre as diferentes frentes que pensam a educação de surdos, como as comunidades surdas, as lideranças políticas, os educadores, os educandos surdos e os pesquisadores. Por fim, reverter à irrelevância e o silenciamento que a minoria surda assumiu ao longo da nossa história. Sendo assim, é necessário fortalecer pesquisas e engajar lutas para garantir os direitos dos sujeitos surdos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 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 República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 09 nov.2020

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, F,25abr. 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 09 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 09 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_). Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. v. 37. 113. ed., p. 208-224. 2020. Disponível em: <v37n113a08.pdf> (gn1.link). Acesso em: 15 dez. 2020.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Adotada e proclamada pela Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada de 6 a 9 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 09 nov. 2020.

PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras /

Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, SC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Reimpressão 2008.

\_\_\_\_\_. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

## MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO: A CULTURA ESCOLAR EM FOCO\*

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT/UFR)

Este texto faz uma incursão pelos labirintos da memória. As perguntas que o motivaram foram: quando rememoram seus processos de alfabetização, de que lembram os/as professores/as? O que ficou mais vívido em suas memórias? A professora, a cartilha, os cadernos, as lições, os materiais, os colegas, a merenda, as brincadeiras, as punições? Do que não lembram?

O objetivo da pesquisa é sistematizar as memórias de alfabetização de um grupo de professores/as do Curso de Aperfeiçoamento UFR/SEMED 2020, com vistas a situá-las no contexto da cultura escolar do campo da alfabetização.

A perspectiva adotada é a da história cultural, que entende que a memória do “homem comum” – recordações familiares, histórias locais, recordações pessoais e, no caso desta pesquisa, em especial, recordações escolares –, de algum modo representam a consciência coletiva de grupos inteiros e, portanto, podem alimentar a história e por ela ser consideradas (LE GOFF, 2003). Assim, as memórias permitem uma aproximação com tempos, espaços e sujeitos diferentes de alfabetização, que contam uma história da alfabetização, saberes e modos de fazer que constituem a cultura escolar.

### Procedimentos metodológicos

Os dados analisados são oriundos de uma tarefa escrita, proposta pelo módulo Ensino e Metodologia da Língua Portuguesa I, do Curso de Aperfeiçoamento da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED), oferecido pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em 2020. Devido à crise sanitária-pandêmica, o curso, que inicialmente previa uma carga horária presencial, complementada por atividades a distância, passou a ser totalmente na modalidade ensino a distância, notadamente pelo uso de aulas gravadas, *podcast* e *lives*.

Após trabalhar com os conceitos de Alfabetização e Letramento, no papel de uma das professoras do módulo, propus como tarefa a escrita das

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.199-220

Memórias de Alfabetização, a partir da seguinte orientação como “evocadora da memória”:

1. Escreva as memórias mais relevantes de seu processo de alfabetização.
2. Você pode citar: a data, o lugar onde se alfabetizou: nome do estado, município e escola; o nome de sua alfabetizadora; a cartilha ou outros materiais utilizados; o método/metodologia de trabalho; como eram as aulas; como você se sentia naqueles tempos; o incentivo ou as punições que teve; músicas que cantava; brincadeiras; cadernos; exercícios, outros livros lidos, etc...
3. Enfim, fique à vontade para mencionar o que lhe parecer relevante ou contar alguma história marcante.
4. Se possível, aponte as mudanças e as permanências que ocorreram nas práticas de alfabetização.

O recorte analisado considerou, de forma aleatória, 20% das respostas dos/as 248 professores/as inscritos/as no curso, a partir dos seguintes filtros:

- a. Devido ao tempo restrito para a elaboração deste texto, a coleta de dados se estendeu até que 50% dos cursistas tivessem enviado seus depoimentos no AVA da UFR, o que totalizou 124 textos;
- b. Destes, foram separados os que responderam autorizando o uso das informações pela professora/pesquisadora, somando 99 textos;
- c. Do grupo que autorizou, foram eleitos os 20%, seguindo a ordem alfabética da primeira letra do nome. Assim, estão contemplados os relatos dos autores cujos nomes têm como inicial a letra A até a letra L, totalizando 49,6 – arredondados para 50 textos memorialísticos.

Para a sistematização, utilizei a análise de conteúdo (Bardin, 2002), fazendo a leitura – imersão nos dados – e vislumbrando algumas categorias mais recorrentes. A elaboração e utilização de uma planilha Excel, com recortes dos depoimentos, permitiu uma visão de conjunto, para exploração



dos dados mais emblemáticos. A tentativa foi identificar e agrupar certas constantes, reveladas nos textos.

## **Alguns pressupostos teórico-metodológicos**

O estudo foi norteado por pesquisas e concepções da Nova História Cultural, “corrente histórica que subverte não só o domínio tradicional da história, mas também o das ciências humanas (ou sociais) e inclusive, sem dúvida, todo o campo do saber” (LE GOFF, 2001, p. 16). Esta nasceu a partir dos *Annales*, uma revista de história econômica e social, criada por Lucian Febvre e Marc Bloc, na França, em 1929, depois denominada Escola dos *Annales*. Nascida de uma certa revolta à história positivista do século XIX, centrada nos grandes feitos e heróis, a Nova História Cultural ampliou o campo, trazendo novas problemáticas, novos sujeitos e novos objetos. Uma pergunta que ecoou no início da constituição dessa corrente foi: afinal, “a história do homem cotidiano não é tão significativa e dramática quanto dos grandes homens?” (LE GOFF, 2001, p. 16).

Assim, nessa vertente a história traz a lume os homens comuns, as mulheres, seus modos de vestir, de comer, a religião, a história oral, entre outros aspectos da vida cotidiana.

No caso da história da educação (e da alfabetização), antes concentrada em documentos oficiais escritos (leis, decretos), sob a influência da Nova História, relevam-se fontes até então consideradas sem nenhum prestígio: memória de professores e alunos, cartilhas escolares, livros didáticos, cadernos escolares, métodos e práticas etc. Nova história, novos sujeitos, novos objetos, tendo como pressuposto a compreensão de que a realidade social é culturalmente construída.

Assim, para Lucian Febvre, a história não deve ser o registro da sequência de acontecimentos baseada apenas em documentos escritos, mas deve se valer de documentos não escritos e fazer conexões com outras ciências, abordando todos os aspectos da atividade humana.

Destaco aqui a história oral como elemento de registro da história e de valorização da memória e, no caso específico desta pesquisa, os depoimentos escritos de história vivida no processo de alfabetização.

Como disse, nossa memória tem conexão com a memória de um grupo – a consciência coletiva de um grupo. Daí, como sugere Rousso (1996), o que se revela não é individual, mas a memória de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Aqui se entende, portanto,

memória como uma “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado” (ROUSSO, 1996, p. 94).

Nesse sentido, “o ato mnemônico fundamental é o ‘comportamento narrativo’, que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo” (LE GOFF, 2003, p. 421, grifo do autor). A memória é, portanto, imprescindível para revelar práticas históricas de alfabetização.

E, para compreender essas práticas, é primordial lançar mão do conceito de culturas escolares, que tomo emprestado de Viñao Frago:

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e geram estratégias de atuação (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

Assim, boa parte do que professores e professoras aprendem para atuar advém das *culturas escolares*, aprendidas em contexto. Além disso, essas culturas escolares estão associadas a crenças seculares, fortemente enraizadas na profissão, que orientam a experiência da escola (escolarização), e são bastante resistentes à mudança (VIÑAO FRAGO, 2007).

Por longos anos, as classes de alfabetização foram assumidas por professores/as iniciantes, sem experiência, recém-contratados/as e, portanto, suas práticas só podiam estar fortemente ancoradas nas *culturas escolares*, aprendidas durante o período em que foram alunos.

Dominique Julia (2001), outro autor que discute cultura escolar, definindo-a como um conjunto de normas e práticas, pondera que o estudo mais tradicional da escola é o das normas que as regem, já que atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as realidades, ou seja, as práticas. Pensar em práticas nos leva diretamente à profissionalização dos professores: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um/a professor/a?

Nesta pesquisa nos aventuramos em saber quais eram os saberes e as práticas mais comuns aos/as alfabetizadores/as de nossos/as cursistas.

## Sobre o contexto da alfabetização

Muitas palavras foram ditas. Trata-se de um grupo que se alfabetizou entre os anos de 1968 a 1997, com maior concentração nas décadas de 1980 e 1990. Estamos focando, portanto, cerca de três décadas de práticas de alfabetização, que abrangem desde a constatação e as grandes críticas ao fracasso escolar que ocorria na passagem da primeira para a segunda série do ensino seriado (1970 em diante), até as primeiras tentativas da escola organizada em ciclos (1990 em diante), proposta embasada na discussão e divulgação de inúmeras ideias pedagógicas, oriundas de diversas ciências humanas, como a Sociologia e a Antropologia, a Psicologia, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, a Filosofia da Linguagem e a Análise do Discurso.

No campo político, o período abrange a ditadura militar, iniciada em 1964, a abertura política que culmina em 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã e os anos 1990, em que o País vivia ares de liberdade e fortalecimento da democracia.

Não faz parte do escopo deste trabalho a recuperação da história da alfabetização no Brasil, no entanto, posso citar alguns fatos marcantes ocorridos nas décadas de 1980 e 1990: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky publicam o livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1985), no qual sistematizam uma teoria que veio a influenciar fortemente a alfabetização no Brasil; Magda Soares publica o texto “As muitas facetas da Alfabetização” (1985) e o livro “Linguagem e Escola: uma perspectiva social” (1986), que se tornam clássicos no campo da alfabetização e linguagem; João Wanderlei Geraldi influencia o ensino da Língua Portuguesa (e da alfabetização) com a proposta do texto como unidade de ensino, publicando o livro por ele organizado, “O texto na sala de aula” (1984); Ana Luiza Smolka publica sua tese de doutorado, “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” (1988); após longa discussão, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que procuram dar um direcionamento nacional a todas as áreas de ensino e estão vigentes até hoje; o Ministério da Educação reorganiza a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, adequando-a aos novos propósitos da educação (1996).

Neste período, passamos das propostas de um ensino mecânico e associacionista – vigentes até meados da década de 1980 – calcado em letras, sons e sílabas, que considerava a escrita como código, com as crianças chegando, no máximo, ao final do primeiro ano, à leitura e escrita de palavras, para um ensino mais preocupado com as aprendizagens dos alunos,

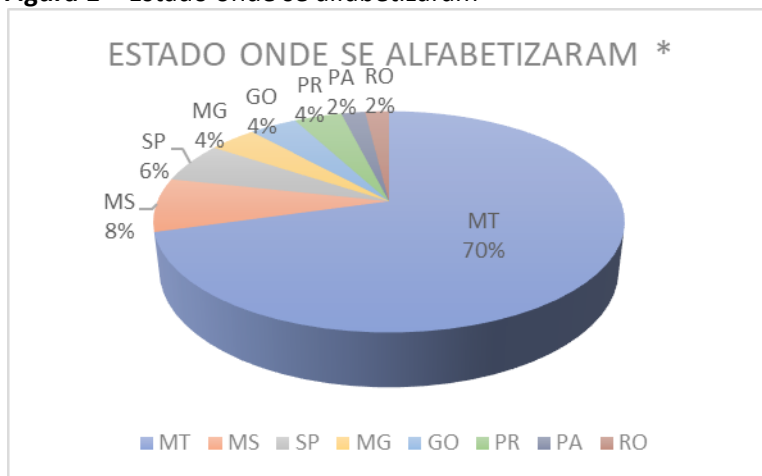
sujeitos ativos, no qual a escrita é concebida como sistema de representação, e calcado na apresentação dos chamados textos reais, com possibilidades de experimentação na escrita por meio de textos espontâneos.

O contexto de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa se deu, portanto, enquanto este caldo cultural, teórico e pedagógico se formava e se avolumava, num cenário político que, aos poucos, caminhava para a restauração da democracia. No que concerne à alfabetização, foram muitas as mudanças teóricas, didáticas e pedagógicas propostas, tanto na formação dos professores, como nas políticas dos estados e municípios e nos livros didáticos.

## Origem dos participantes

Além de Mato Grosso, - e especificamente das cidades de Rondonópolis, Guiratinga, Tabaporã, São José do Povo, Jaciara, Poxoréo, Araputanga, General Carneiro e Alto Araguaia –, mais sete estados do Brasil são apontados como a origem do nascimento e início da escolarização dos depoentes, conforme gráfico a seguir:

**Figura 1** – Estado onde se alfabetizaram



**Fonte:** Dados da pesquisa

\* Uma pessoa informou dois estados: começou a 1ª Série em Goiás e terminou em Mato Grosso.

Desse modo, temos 70% de pessoas mato-grossenses e 30% de pessoas oriundas de outros estados. Os relatos dos que são migrantes apontam

a mudança para Mato Grosso, entre outras razões, como tentativa de melhorar a vida, na busca pelo garimpo ou emprego em fazendas e, ainda, se juntar a outras pessoas da família que aqui estavam estabelecidas.

Chama a atenção a grande quantidade de pessoas que têm origem rural, iniciando seus estudos em classes multisseriadas:

Meu nome é ASC fui alfabetizada no ano de 1992-1993 na zona rural na fazenda Paulicéia: Escola Rural Mista Dona Jovina Santana Pugliese no município de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso. Naquela época, minha escola era multisseriada, ou seja, eram quatro séries numa sala só e por apenas uma professora (ASC)<sup>1</sup>.

Quando penso no meu processo de alfabetização me remeto à zona rural. Por volta de 1998 meus pais se mudaram para uma fazenda, a 80 km de Rondonópolis, meu pai operador, de máquina agrícola, e minha mãe, dona de casa (DOM).

## **O que lembram as/os professores/as sobre seus processos de alfabetização?**

As reações dos/as cursistas à necessidade de escrever um texto sobre suas memórias foram as mais diversas. Uns lembram, perfeitamente, de detalhes, nomes, materiais, cheiros e cores... Outros alegam que tudo se apagou da memória, que não há lembrança alguma, mas, gradativamente, colocam alguns pontos. Uns se dedicam com afinco e explícito prazer, colocando, inclusive, fotos de criança; outros demonstram pouco investimento; uns evidenciam alegria em relembrar; outros recordam de coisas tristes e marcantes.

## **O vir a ser alfabetizado(a): sonho e luta**

Crianças que nascem em uma sociedade grafocêntrica cedo percebem a necessidade de aprender a ler e escrever e para ela são impulsionadas. Seja porque vejam cotidianamente os adultos da família ou outras crianças manipulando impressos, seja porque vêm os irmãos mais velhos indo à escola, ou porque são desafiadas por folhetos, placas, propagandas impressas ou projetadas na TV, o desejo de aprender a ler e escrever aparece cedo. O desafio dessa aprendizagem é uma constante nos relatos:

---

<sup>1</sup> Para manter o anonimato, optei por utilizar as iniciais do nome dos/as depoentes.

Com cinco anos de idade eu tinha muita vontade de aprender a ler, um dia, eu estava na igreja e sentaram duas meninas, já alfabetizadas, ao meu lado e começaram a ler, quando uma delas me perguntou se eu sabia ler, eu respondi que sim, mas que não queria gastar saliva (que no momento eu disse guspe mesmo kkkk), fiquei com vergonha de dizer que eu era analfabeta kkk (ACNA).

Lembro que eu era encantada com a escola, queria muito ir à escola e, por isso, ficava sempre junto com meus irmãos quando eles estavam fazendo as tarefas escolares. Eu os observava e questionava o tempo todo, os vencia pelo cansaço e assim eu aprendia. Praticamente, fui para a escola já alfabetizada tanto que a minha primeira professora até me colocava para ajudar “quem não sabia” (ECLF).

Esse desejo de muitos dos depoentes foi potencializado e estimulado por membros da família. Muitos depoimentos informam o baixo grau de escolaridade dos pais. Nesse sentido, as famílias configuravam-se como “não herdeiras” de um determinado “capital cultural”, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1964).<sup>2</sup>

No entanto, mesmo com pouco acesso a materiais impressos, com pouca escolarização e até com muitas limitações de acesso à escola, as famílias se constituem em grandes promotoras da escolarização dos filhos, demonstrando significativos esforços, que vão desde o ensino doméstico, dentro de suas possibilidades, à valorização da escola e à viabilidade de mudança de local de moradia da família ou dos filhos para que estes pudessem estudar, até a construção de escola, como podemos constatar:

Comecei a frequentar a escola aos seis anos de idade, morava no sítio com meus pais; para que pudesse estudar, eu e meus dois irmãos fomos morar na casa de uma tia, não foi uma transição muito fácil no início (AAO).

Fui alfabetizada em casa com meu pai, lembro-me que morávamos na fazenda e enquanto ele tirava leite das vacas eu ficava sentada em

---

<sup>2</sup> No livro *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (1964), com base em uma abordagem macroestrutural, analisam os índices de produtividade escolar entre jovens franceses de distinta origem social. O discurso da escola libertadora é desmistificado, pois Bourdieu explicita os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais.

um banquinho, com um caderno, perto dele, e ele me ajudava na junção das letras para formar as palavras, com esse exercício diário, logo comecei a ler e conseqüentemente a escrever (JCJA).

Antes mesmo de iniciar minha vida escolar já conhecia as vogais, escrevia meu nome, do meu irmão, pai e mãe. Conseguia contar até dez, tudo ensinado em casa por minha mãe, a qual, até aquele momento, só havia estudado o quarto ano do ensino fundamental (FRBF).

Porém, em minha casa, meu pai contava histórias e causos todas as noites, somos em 7 irmãos e cada um escolhia a sua história preferida e meu pai narrava com perfeição e eu amava aqueles momentos. [...] minha mãe sabe pouco ler e escrever, meu pai só assina o nome dele, porém sabiam nos colocar para estudar e a olhar se tinha alguma nota em vermelho no boletim, meu pai sempre dizia que precisávamos estudar, que ele não tinha tido oportunidade. [...] sei que sou motivo de orgulho para meus pais, que lutaram tanto para que seus filhos pudessem estudar e, dos sete filhos, só eu concluí meus estudos, fazendo até faculdades e especialização (DSF).

Como morávamos na zona rural, longe da cidade, não pude frequentar a pré-escola, mas tinha um grande desejo de ir para a escola e aprender a ler e escrever desde muito pequena, mas só consegui frequentar a escola quando já tinha 7 anos, porque meu pai, avô, tios e vizinhos reivindicaram, junto à prefeitura, a abertura de uma escola na comunidade onde morávamos para que todas as crianças daquele lugar pudessem estudar (ERF).

O que se nota, coroando o desejo infantil de ir à escola, é a luta das famílias pela escolarização de seus filhos, contrariando o mito do desinteresse das camadas populares pela educação, ou, como caracterizou Bernard Lahire, o mito da “omissão parental”<sup>3</sup>.

Aparecem inúmeros investimentos por parte da família, expressos no acompanhamento do estudo dos filhos, na compra de material com muita dificuldade, na luta por vaga na escola, no apoio para levar a criança de bicicleta ou trator por quilômetros de distância, ou ainda, levar a criança a morar com parente para que essa tenha melhores condições de estudo.

---

<sup>3</sup> Sobre o mito da “omissão parental” ver Lahire (2004).

Nessa luta, fica claro que as maiores dificuldades atingem a população da zona rural.<sup>4</sup>

Mais de uma depoente atribuiu a alfabetização ou o início dela ao pai, mesmo esse tendo baixa escolarização, aspecto bastante inusitado, pois historicamente coube às mães ensinar as primeiras noções da língua escrita às crianças. Outras, por sua vez, atribuem as primeiras aprendizagens à mãe. Há, também, quem diz que foram os irmãos ou a observação das tarefas escolares que os irmãos faziam os responsáveis pelo despertar para a leitura e escrita.

Depoimentos nessa dimensão revelam que o fracasso escolar de muitas das crianças das redes públicas de ensino não está relacionado com a “omissão parental”, mas com as terríveis desigualdades enfrentadas por determinados grupos sociais.

A exemplo disso, os dados indicam que, em 1988, na zona rural do município da Araputanga – MT não havia escola para ERF estudar. Ela narra que a comunidade se reuniu e construiu “uma casinha de paredes e teto de madeira (tábuas) e chão de terra batida, ficava bem perto da minha casa. Tinha um quadro-negro pequeno e algumas carteiras de madeira, onde sentavam dois alunos em cada” (ERF). Este relato nos remete aos Relatórios de Inspectores de Mato Grosso, do século XIX: professores leigos, escolas improvisadas, troncos, tocos de árvores, palhas e lonas.

Num contexto econômico, social e educacional de exceção, aparece fortemente o esforço em romper com a reprodução das condições vividas pelas famílias, buscando na escola uma superação e uma (im)provável ascensão social.

## **Professoras/es alfabetizadoras/es: inspiradoras/es ou nem tanto?**

Se é verdadeira a ideia comum de que “todos tiveram uma alfabetizadora”, procuro, a seguir, sistematizar como são lembradas as alfabetizadoras e os alfabetizadores. Afinal, o que lembram de suas/seus alfabetizadoras/es os sujeitos desta pesquisa?

A figura do/a alfabetizador/a, quando mencionada, vem sempre seguida de um complemento, uma descrição, uma menção ao tipo físico e/ou

---

<sup>4</sup> Em que pesem esses esforços, muitos depoimentos revelam processos extremamente fragmentados, com constantes mudanças de cidade, de emprego, de altos e baixos nas condições financeiras da família, de trocas de escola e de professora.



comportamento. Portanto, com essa breve descrição, já fica claro se o processo de alfabetização é interpretado pelos depoentes como algo tranquilo e até prazeroso ou algo traumatizante ou tumultuado.

Mais que isso, alguns depoentes falam explicitamente deste processo, a exemplo de JMSS, que ao final de seu texto escreve: “Enfim, são essas as minhas memórias mais marcantes do tempo da alfabetização. Como eu era feliz!”; ou DBPC, que já no título do texto anuncia: “Minhas trágicas memórias de alfabetização”.

A condução do processo está intimamente articulada à figura do/a professor/a. Alguns depoentes citam a precariedade da escola, a falta de materiais, o pouco acesso a livros e outras lacunas, mas isso não é motivo de traumas. Já o comportamento dos professores leva diretamente à memória afetiva, às boas ou más lembranças.

Os dados revelam que, dos que se posicionaram explicitamente sobre o/a professor/a e/ou o processo de alfabetização, 37 depoentes (74%) transmitem uma visão positiva e 11 depoentes (22%) os ligam a comportamentos e cenas que criticam fortemente.

Desse modo, não desejando aqui alimentar uma visão maniqueísta, a leitura dos dados faz desfilarem diferentes perfis desse profissional. Há os calmos, criativos, bondosos, acolhedores, mas há também os rígidos, nervosos, punitivos e até violentos. Vejamos:

Um amor de pessoa, sempre educada, alegre, tratava todos com muito carinho e amor (AAO).

Um doce de pessoa, daquelas que fica gravada na nossa mente para toda a vida... Tinha um rosto lindo (AMCA).

Uma professora bonita e com cabelo que cheirava bebê (APG).

Ela era muito paciente e ensinava com carinho, apesar de todas as dificuldades (CFS).

Uma senhora muito simpática, de lindos e cativantes olhos verdes. Não tenho à mente detalhes, mas me lembro que comecei a gostar de estudar com ela. Tanto que nunca esqueci seu nome ou seu rosto. De algum modo me sentia acolhida e respeitada por ela (DDPC).

Ela era linda, um encanto de pessoa, doce, delicada, uma fala suave e estava sempre junto da gente. Eu amava quando ela vinha na minha

cadeira e ficava pertinho de mim. Ela sempre me elogiava, pois eu sabia fazer todas as tarefinhas que ela passava, pois eu já “sabia” ler e escrever, e assim, eu sempre era a sua ajudante (ECLF).

Ela cantava para nós todos os dias, encontro-me com ela sempre que vou visitar a minha cidade natal e ela abre um sorriso, o mesmo que carinhosamente me recebia todas as vezes que eu chegava na escola, todos os dias. Se fecho os olhos, consigo me lembrar até do gesto corporal que ela fazia: abria a porta com um sorriso no rosto, se inclinava para ficar mais acessível ao meu tamanho, cumprimentava meu pai, que sempre me levava no período vespertino e dizia: - Oi ACNA, seja bem-vinda! E me dava um abraço. (parece que estou ouvindo a voz dela... estou emocionada) (ACNA).

Lembro dos doces caseiros (que a professora trazia e comíamos com colher), de algumas brincadeiras e da voz suave da professora Mariana (IMP).

Mesmo não tendo a idade para estudar, depois da escola a professora levava nós para sua casa e nos dava almoço para depois irmos embora (FSA).

Sentia um grande afeto por ela, admirava sua sabedoria e ternura com todos. Só sei que um momento marcante me vem a memória, um sentimento de tristeza, pesar, pois antes do final do ano ela teve que se ausentar (ITB).

Professora maravilhosa. A professora era muito amorosa, e, pra mim, hoje vejo o quanto ela era inovadora, pois ensinava brincando (KCRCS).

Ela conseguia ser autoridade em sala de aula sendo completamente amável (AMQD).

Professoras carinhosas e acolhedoras, que dividem seus doces, seus lanches, seus almoços com os alunos, que os tratam bem e com respeito, que ensinam com calma e voz suave ficaram na memória e inspiram saudades a muitos depoentes. Mais que isso, algumas inspiraram a própria profissão de seus alunos.

Há, no entanto, outras memórias nada doces, que também marcaram profundamente determinados sujeitos. Muitos são os relatos de casti-

gos e punições, de ameaças e, até, do uso de palmatória ou régua, como podemos constatar:

Me lembro perfeitamente da professora, que gritava muito, ela era muito brava [...] Nesse período [segunda série] aconteceu um episódio na sala de aula no qual ela explicava atividades de matemática e um aluno que conversava muito tirou-lhe a paciência e ela arremessou o apagador na direção do garoto e acertou-lhe em cheio na cabeça, houve muita confusão e traumas. Eu tinha tanto medo dela que nem abria a boca durante as aulas (CFS).

A Matemática é constantemente citada como motivo de traumas, mas os conteúdos de língua portuguesa também foram desafiantes para alguns sujeitos. DDPC, por exemplo, inicialmente estudou em uma escola particular em Cuiabá. Ela recorda a dificuldade em aprender a ler e como essa dificuldade irritava a professora:

Lembro-me de ter muita dificuldade de acompanhar os conteúdos. Eu fingia saber ler, pegava os livros ou qualquer coisa com palavras e criava uma história, que supostamente estava sendo lida por mim. Mas realmente aprender a ler, eu não sabia. [...] Ela era uma senhora de cabelo bem curto, acima do peso, com sotaque da cuiabania bem acentuado. Ela brigou comigo, disse que se matava de explicar e eu nunca aprendia. Me pegou pelo braço, me levou até a lousa e me forçou contra ela. Sinceramente não sei dizer se havia alguma resposta lá. Alguma coisa escrita. Mas é viva a memória de ser pressionada contra a lousa (DDPC).

Esse episódio a fez desistir da escola naquele ano. Matriculada em outra escola no ano seguinte, encontrou acolhida por parte da professora. Mas, comenta que sempre teve dificuldade e que só na faculdade descobriu que tem dislexia.

E por que os alunos eram punidos? Há quem reflita sobre isso:

Na escola éramos sempre punidos pelo professor, por motivos banais: conversar em sala, errar a lição, discussões entre colegas, ele judiava muito dos alunos, é a parte ruim das minhas lembranças, mesmo assim eu gostava dele e ele morava na minha casa, porque lá não tinha lugar para ele morar (ERF).

O caso mais emblemático e extremo é de ADSA, que assim descreve seu professor: “sujeito sem coração”. Ela conta que,

Certo dia, na sala de aula, por motivo que eu como uma professora considero covarde, monstruoso e autoritário, o professor me pediu para sair de perto de minha prima e sentar ao lado de outro primo; como queria ficar do lado de minha prima, resisti e não fui. Lembro que ele me levou para fora da sala de aula, tirou uma vara de um pé de goiaba que tinha ao lado de um rego d’água, usou violência e força para me bater. Naquela época estava com uns furúnculos pelo corpo onde foram machucados e me deixando totalmente ensanguentada! Quando cheguei em casa, lembro da revolta que meu pai ficou, e cuidou de minhas feridas com muito cuidado. [...] Hoje, além das lembranças em minha mente, tenho grandes cicatrizes pelo corpo que foram causadas pela violência de um professor, machucando e arrebatando os furúnculos que eu tinha naquela época (ADSA).

Este caso se deu em uma fazenda, propriedade do pai da depoente, no município de Rio Verde – GO, em 1968, numa sala multisseriada, da qual o professor era pago pela prefeitura. O pai de ADSA solicitou imediato afastamento do professor.

Muitos são os relatos de punições, castigos e humilhações. Os mais “leves” são os que aconteceram com os outros – sempre algum menino que não queria fazer nada –, materializados no “ficar sem recreio”.

As discussões sobre a utilização de castigos físicos na educação de crianças e jovens já apareciam em obras de grandes pensadores séculos XV a XIX, como: Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Condorcet (1743-1794), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1805), que os rechaçavam, qualificando-os como práticas antipedagógicas e pouco civilizadas. No Brasil, este tema foi normatizado pela Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Nela fica determinado que os castigos aplicados nas escolas deveriam se basear no método Lancasteriano, o qual refutava as punições físicas, substituindo-as pelas de cunho moral, que incitava a vergonha e o embaraço nos alunos. Por anos, várias discussões apontavam para o fato de que os castigos físicos estavam proibidos, pois representavam uma prática agressiva, que produzia aversão à escola nos alunos, reproduzia a violência e não se coadunava com um país civilizado.

Aos poucos, em especial nas primeiras décadas do século XX, com o Movimento da Escola Nova, as “listas de castigos morais” foram

substituídas por discussões pedagógicas, com vistas a construir uma aula atrativa, na qual o aluno fosse o centro, seus interesses o norte do processo de ensino e, portanto, não haveria necessidade de castigos, pois não haveria indisciplina.

Esse brevíssimo histórico<sup>5</sup>, nos faz ver que, em pleno final do século XX, os depoimentos indicam que elementos da cultura escolar aparecem como extremamente sedimentados, reeditando comportamentos já amplamente condenados e proibidos pela legislação, mas vivos e atuantes em certas práticas escolares.

Os/as depoentes sempre contrapõem uma experiência ruim com outra muito compensadora, orquestrada por professoras acolhedoras. A própria ADSA relata que teve uma segunda experiência, completamente diferente:

Agora, falando da segunda experiência, quero dizer que foi de prazer e alegria, estudei aqui em Rondonópolis no Colégio Sagrado Coração de Jesus e tinha como professora a Olívia (Olivinha) como era chamada pelos outros professores. Era atenciosa e carinhosa com seus alunos, nunca vou esquecer seu jeito, sua voz, seu olhar e sua compreensão com as crianças. Tenho boas recordações e saudades de um tempo que não volta mais (ADSA).

Essa parte dos depoimentos fez levantar, com muita força, a questão afetiva no processo de alfabetização. Essa dimensão é a menos estudada e detalhada em pesquisas entre nós. Mas, hoje entendemos que a alfabetização possui muitas dimensões – técnica, pedagógica, política, social, cultural, ética, estética – e que a dimensão afetiva compõe com essas a complexidade desse processo. Para refletir sobre isso, dou voz a uma das depoentes:

Hoje com outro olhar, penso que o que faltou na época foi afetividade, pois nós éramos tão pequenos, era o começo de tudo, então eu penso que o professor do primeiro ano tem que ter essa consciência e tem que gostar muito do que faz, pra não deixar marcas tão negativas nas crianças, tem que ser uma pedagogia que encanta, que motiva os pequenos a lerem, a querer aprender, e também penso que o alfabetizador tem que ter muita paciência, mas

---

<sup>5</sup> Para aprofundamento neste tema, sugiro a tese de Rita de Cássia Souza, “Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955), 2006.

muita mesmo, pois tem crianças que chegam muito imaturas na escola, que não sabem pegar no lápis muito menos copiar da lousa. Então, penso que nos primeiros dias o professor precisar se conectar com seus alunos, transmitir confiança, e principalmente afeto, pois crianças aprendem mais quando gostam de seus professores e da escola, esta é uma opinião minha (DKSL).

Felizmente, as lembranças de punições e castigos são utilizadas pelos depoentes como contraexemplos, ou seja, algo que nunca farão com seus alunos, sinalizando para o rompimento de certas tradições da cultura escolar.

## **Práticas, métodos e materiais**

A memória que os depoentes possuem de seus/suas alfabetizadores/as, além de vinculada à índole e/ou comportamento, é muito relacionada às práticas desenvolvidas em sala de aula. Muitos rituais da cultura escolar são rememorados: o trabalho com as cartilhas, o tomar a lição, o ditado, a caligrafia, a tabuada...

A maioria dos/as depoentes se alfabetizou em um período de hegemonia do ensino memorialístico e mecânico, no qual a repetição e a cópia desempenham papel fundamental. A verificação da aprendizagem se dava por meio de leitura oral individual e ditado, além de provas regulares.

O método utilizado foi assim descrito:

Recordo que além de usar os cadernos para fazer as atividades que a professora passava na lousa, nós tínhamos uma cartilha que seguia a ordem do alfabeto em sua sequência, a primeira lição era da letra “A”, a segunda da letra “B” e assim sucessivamente, com as sílabas e pequenos textos que a gente os repetia até gravar na memória e saber repetir “de cor”, eu adorava fazer aquelas repetições, falar as sílabas e os textos sem olhar, me sentia tão “sabida”! (ECLF).

As alfabetizadoras se desdobravam neste universo, adaptando práticas, métodos e materiais às realidades nas quais estavam inseridas. Por um lado, na zona rural, em classes multisseriadas:

Lembro-me que tinha um quadro-negro que servia para todas as turmas, a professora nos separava por série, da primeira até o quinto ano, todos na mesma sala, era muito desafiador. Às vezes a

professora tinha que se dividir em quatro para dar conta, lembro que às vezes ela estava passando atividade no quadro, enquanto, uma turma fazendo leitura, outra, atividades de grupo, enfim, tudo ao mesmo tempo e simultâneo. [...] A professora se dividia entre dar aula, fazer a merenda e limpar a escola (DOM).

Por outro lado, na capital, Cuiabá:

Nesta série, a minha turma tinha duas professoras, sendo que uma era responsável em trabalhar os conteúdos diários e a outra em “tomar” a tabuada e a nossa leitura, e toda quarta-feira ela adentrava em nossa sala com várias cartilhas de onde retirava as palavras, frases e os pequenos textos que tínhamos que ler [...] A partir daí ela começava a chamar cada um dos alunos e os que não conseguiam fazer a leitura ou dizer a resposta correta da tabuada que era “de cor e salteada” na linguagem que ela utilizava, eram humilhados verbalmente (ENFC).

Na maior parte das práticas lembradas se ressaltam a cópia, os exercícios, as cartilhas:

Todos os dias a professora solicitava a leitura em voz alta das famílias silábicas e dos numerais, repetidas vezes. Geralmente a tarefa de casa de português era a cópia de um texto da cartilha para o caderno e exercícios de caligrafia (BPS).

Tínhamos que copiar do quadro e sempre com a letra cursiva, não tínhamos acesso a outros livros, porque não tinha biblioteca na escola e a professora não lia e nem contava histórias (DSF).

Ela utilizava cartilhas, que não me recordo o nome, mas lembro que tinha as famílias silábicas e a professora sempre tomava leitura ao final da aula, lembro que ela utilizava o método tradicional, no entanto, não se prendia somente a ele, ela investia em muitas musiquinhas, cartazes bastante coloridos e eu adorava os momentos de roda onde todos cantavam juntos (DMOB).

Alguns sujeitos mencionam o momento tenso da avaliação:

O que sempre me apavorou era a temida hora que a professora colocava uma cadeira na porta dava uma atividade e enquanto isso chamava um a um para tomar a lição (JSTR).

A professora usava os métodos tradicionais, tomava nossa leitura do alfabeto e dos números pelo menos uma vez por semana, chamava cada um em sua mesa, geralmente no início da aula. Pedia para lermos no quadro palavrinhas e frases simples (APS).

Alguns depoimentos apontam para mudanças nas práticas, com a introdução de música e literatura. As festas cívicas e escolares são apontadas como momentos marcantes:

As aulas eram sempre muito alegres, pois sempre tinha música ao fundo, dependendo do momento, era calma ou agitada. Fazíamos passeios fora dos muros da escola, íamos na praça que era bem perto [...] Para a festa de final de ano todos participamos de uma formatura, e teve apresentação e eu fui uma das crianças que interpretei uma música do balão mágico – Galinha Magricela. Neste dia todas as meninas vestiam vestido e sapatos brancos e eu estava me sentindo a mais bela de todas, porque meu vestido era tipo de noivinha. (KCRCs).

Lembro que ela lia todo dia um livro diferente antes de começar a aula, lembro da história dos 3 porquinhos, quando ela lia eu mergulhava em minha imaginação e ficava muito concentrada e entretida, ela tinha uma voz muito suave e me passava muita segurança e empatia (APS).

Quanto ao uso de materiais, a cartilha é bastante lembrada, embora nem sempre o título o seja. A cartilha “Caminho Suave” foi citada por 14 depoentes, inclusive com alguns deles lembrando de parte de lições, ou até informando que a guardam como relicário:

“Caminho Suave”, da autora: Branca Alves de Lima, 100.<sup>a</sup> Edição – 1989, onde temos guardada até hoje aqui em casa essa mesma cartilha que também foi usada pela minha irmã, apesar dessa cartilha estar um pouco velha, com alguns rabiscos e algumas escritas, essa cartilha é a melhor memória do processo de alfabetização que temos (CAMC)

As outras cartilhas citadas foram: “Marcha criança”; “Toca do tatu”; “No reino da natureza”; “Porta de papel”; cartilha com abelha na capa (provavelmente “Minha Abelhinha”, baseada no método fônico). O pré-livro



para a 1ª série, “Barquinho Amarelo”, de Iêda Dias da Silva, foi mencionado por três sujeitos. Um deles assim se manifesta:

Lembro muito bem de um livro com a capa amarelinha que tinha 3 historinhas em forma de verso, era meu orgulho, pois decorei e declamava em sala, a primeira história falava de um menino que brincava na enxurrada com um barquinho de papel, outra história falava de uma menina que achou no quintal um ovo diferente na cor azul, e a última falava de um lindo cavalo negro (DVS).

Poucos são os outros livros citados, o que evidencia um contato incipiente desse grupo com livros para além das cartilhas em seu período de alfabetização: “Os três porquinhos”; “Negrinho do Pastoreio”; “Cocota”; “Piabinha Dourada”; “João e Maria”; Livro de MT com imagens; “Mil e uma noites” e “Joelho Juvenal”. Uma pessoa menciona uma biblioteca com “poucos livros de literatura” e outra, a revista Turma da Mônica. Uma pessoa, ainda, menciona um “Dicionário com capa preta”.

Sabemos que o movimento de distribuição de livros de literatura nas escolas data do final da década de 1980. Segundo a Fundação Nacional do Livro<sup>6</sup>, a “Ciranda de Livros”, um display plástico, com espaço para 15 exemplares, é um dos projetos de leitura pioneiros na distribuição de livros em escolas públicas carentes e na zona rural de todo o País”. Este foi realizado com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoescht (de 1982 a 1985). O projeto funcionou por 4 anos, atendendo cerca de trinta e cinco mil escolas brasileiras. Em 1987, o governo federal criou o programa Sala de Leitura, semente do atual Programa Nacional de Biblioteca da Escola.

Com isso, fica explícito que a ausência de políticas públicas de distribuição de livros didáticos, literários e outros materiais incide fortemente na história da escolarização dos sujeitos.

## Considerações finais

Iniciei este texto com o objetivo de sistematizar as memórias de alfabetização de um grupo de professores/as do Curso de Aperfeiçoamento UFR/SEMED 2020, com vistas a situá-las no contexto da cultura escolar do campo da alfabetização.

Alguns aspectos dos depoimentos de 50 cursistas puderam ser tratados, tais como: o lugar onde se alfabetizaram, lembranças do/a profes-

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>

sor/a, gestos acolhedores e punições, práticas, métodos e materiais utilizados. Relembro que os depoimentos com as recordações escolares, de algum modo representam a consciência coletiva de grupos inteiros e por isso permitiram uma aproximação com tempos, espaços e sujeitos diferentes, que contam uma história da alfabetização, saberes e modos de fazer que constituem a cultura escolar.

Outros aspectos, como as brincadeiras, o recreio, as músicas, a merenda, o racismo, os cheiros e as cores não foram contemplados, não porque não sejam importantes, mas pelo limite de espaço neste texto.

A figura do/a alfabetizador/a se destacou nestes dados, ocupando lugar central. Suas práticas, modos, crenças e concepções sobre a criança e a aprendizagem marcaram fortemente os sujeitos desta pesquisa.

Pela voz dos participantes ficou evidente a importância da vivência da criança nesta fase inicial e como ela pode ser determinante nas trajetórias escolares.

O exercício de mexer com as memórias provocou vários movimentos: a busca pela pesquisa junto à família, para lembrar histórias, ou na internet, para recuperar o título da cartilha utilizada; a busca de fotos no acervo familiar; a constatação da não lembrança, que foi muito perturbadora. Há quem se pergunte por que não se lembra e reflita sobre isso: “É mesmo estranho os fatos vividos nesta ocasião se apagarem assim. Ainda pretendo estudá-los!” (DCA).

A atividade também foi vista por alguns como oportunidade e motivação para a reflexão, corroborando os estudos no campo da Formação de Professores, que têm apontado as memórias como motor para a reflexão sobre suas práticas. Neste sentido, a tarefa foi bem acolhida: “Nunca imaginei que um dia fosse contar essa vivência da minha primeira experiência em uma escola [...] Agradeço sinceramente a professora por ter dado essa oportunidade de relatar minhas vivências durante o meu processo de alfabetização” (ADSA).

Para terminar, apresento a reflexão de uma professora, que, quando criança, encontrou pela sua frente professoras “carrancudas e sempre de mau humor”:

Tenho um sonho, se me permite, vou contar...

Sonho com uma escola acolhedora, estimuladora, escola onde o que Piaget, Vigotski, Celso Antunes falam sobre a criança aos professores aconteça, onde as leis, normativas sejam efetivadas, e não somente meros discursos. Onde o aprendizado das universidades seja

refletido, muito mais do que reproduzido [...] Uma escola para a qual Paro olharia com orgulho, e reconheceria suas palavras escritas em “Educação como exercício de Poder” (JMN).

Nossas práticas dirão *se e quando* faremos a proposição do autor de “transformação cultural complexa do próprio magistério” (PARO, 2008, p. 21), alterando significativamente a cultura escolar.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Les éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1 jan./jun. 2001, p. 9-43.

LAHIRE Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História e Memória**. 5. ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES Magda. As muitas facetas da Alfabetização. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, 1985, p. 19-24.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Rita de Cássia. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

## ANTES QUE O TEMPO APAGUE: MEMÓRIAS DA MINHA ALFABETIZAÇÃO\*

Luciene Teodoro das Chagas Passos (SEMED/ROO)

Sentada em uma cadeira a pensar sobre o processo de alfabetização, veio a minha memória o período em que fui alfabetizada. E, percebi que é comum ouvir professoras falarem sobre o processo de alfabetização dos alunos. Porém, refleti que é raro, uma professora trazer a memória à alfabetização dela, ou seja, não é tão frequente assim. Haja vista que as lembranças podem se encontrar com diversas concepções adquiridas ao longo da vida. E, isso pode causar variados sentimentos. Mas, acredito que as experiências são melhores aproveitadas quando essas são compartilhadas. Por isso, proponho-me a voltar ao meu passado para poder contribuir com algumas pessoas envolvidas no processo de alfabetização, a fim de que certas reflexões possam ser realizadas no presente.

Para lembrar do meu processo de alfabetização, faz-se necessário trazer a memória o ano de 1986, pois nesse referido ano a minha família enfrenta várias dificuldades financeiras relacionadas à saúde do meu pai. Pois, ele era o único provedor da família e foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Por esse motivo, a minha mãe sentia-se muito triste, porque ela não conhecia as 'letras' e nem dinheiro.

Naquele período, por diversas vezes, ela lavava roupas de algumas pessoas nas minas da cidade, a fim de manter o sustento da família. Todavia, quando ela recebia o pagamento, raramente o valor dava para comprar um pacote de arroz. Lembro-me de vê-la chorando, por muitas vezes, a falar que ela era uma "besta" por não conseguir combinar nem um trabalho com os outros.

Nas idas e vindas da saúde do meu pai, ele acabou por falecer. E, a minha mãe ficou com a responsabilidade de terminar de criar os quatro filhos, sozinha, sem estudo e sem trabalho. Visto que na nossa pequena cidade, no interior de Mato Grosso, nessa época, uma das poucas opções de trabalho que existia na cidade era o de cortar cana, ou seja, ser boia-fria. Então, ela começou a enfrentar a árdua rotina em um canavial, levando consigo o meu irmão caçula, que ela ainda amamentava no seio. Meus ir-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.221-226

mãos maiores iam à escola e eu ficava em casa trancada até eles chegarem do colégio.

Certo dia, a minha irmã Piedade começou a chorar na aula e o professor dela sem saber o motivo do choro, brigou com ela, ameaçando chamar a diretora caso ela não parasse de chorar. Entretanto, ela não conseguia segurar as lágrimas e o professor Inflexível levou-a à diretoria.

Quando ela chegou à sala da diretora, ela foi questionada pela gestora sobre o motivo do choro e ela contou que o choro era porque estava com dó da irmã, que estava em casa sozinha, querendo comer e se ela inventasse de esquentar a comida, poderia morrer queimada. Diante do relato da minha irmã, a diretora fez a promessa de ir a nossa casa, com objetivo de ver como eu estava e levaria um pouco de merenda para eu me alimentar. E, assim a diretora fez.

De repente, eu ouvi alguém bater à porta. Fiquei muito assustada, pois a minha mãe sempre falava para eu nunca perguntar quem era e, principalmente, jamais abrir as janelas. Mas, naquele dia, eu não obedeci. Aliás, nunca havia ocorrido um episódio daquele. E, assim, eu olhei pela fresta da porta e vi que era uma mulher. Perguntei o que ela queria e ela falou “sou a Sensibilidade, diretora da escola da sua irmã Piedade. Você está com fome?”. Então, lembrei que mamãe dizia que não era para nós nunca dizer isso, pois ela trabalhava muito para nós nunca passar fome. Porém, perguntei: “o que a senhora trouxe aí?”. Ela respondeu: “eu trouxe uma merenda para você.

Naquele instante, apressadamente, abri a janela, peguei a vasilha de sopa e comi rapidamente. Enquanto, eu me alimentava, a diretora ficou a observar-me com um olhar de pena. Num impulso do momento, ela perguntou para mim, se eu queria ir à escola. Respondi de pronto que sim. Hoje, penso que aos quatro anos de idade, diante daquele convite eu poderia ter sido levada por qualquer um, pois a alegria foi tão radiante que eu corri para a porta, a fim de seguir com aquela amável senhora.

Após muita conversa, ela foi embora, prometendo que voltaria, com intuito de pedir a minha mãe para deixar eu frequentar a escola também. E, eu fiquei a sonhar com a possibilidade de ir ao colégio todos os dias com meus irmãos.

À tardinha, a minha mãe já estava em casa, quando a diretora Sensibilidade chegou e propôs a ela que eu poderia ir à escola todos os dias com os meus irmãos para eu nunca mais precisar ficar trancada sozinha dentro de casa.

Depois que o pedido da gestora foi realizado, mamãe ficou muito contente, dizendo que ela conseguiria trabalhar melhor ao saber que eu estaria em boas mãos. Ademais, minha mãe começou a falar que o único problema era a falta dos materiais para eu escrever. Na minha ótica de primeira infância, eu só queria deixar de ficar sozinha em casa, pois o tempo que eu ficava só parecia uma eternidade.

Lembro-me que mamãe saía de madrugada e, por isso, ela deixava as roupas penduradas nos pregos da parede para nós irmos limpinhos à escola. E, assim meus irmãos arrumaram-me para o meu primeiro dia de aula. No caminho até o colégio, eles falavam da escola, dizendo para obedecer à professora para não ficar de castigo de joelhos no milho, entre outros tipos de intimidações.

Ao chegar à sala, a professora da pré-escola, falou para a diretora que não queria que eu ficasse lá. Lembro-me de ter chorado muito ao ouvir aquilo e, assim, a professora aproveitou para justificar que eu ainda era uma 'bebezona' para estar na escola. Contudo, a diretora, com muita tranquilidade, passava a mão nas minhas costas e explicava, quase que a implorar, que eu não tinha com quem ficar em casa. Além disso, garantiu que eu não atrapalharia a aula e ficaria sentada no chão, lá, no final da sala. Com muita insistência por parte da gestora, a professora aceitou a minha presença.

Com o passar dos dias na sala, confesso que a minha professora demonstrava ter nojo de mim. Pois, sempre que ela se aproximava de mim, meneava a cabeça, preferindo ignorar-me com frequência. Mas, naquela época, isso não me afetava tanto.

Recordo-me de permanecer, muitos dias, na escola sem fazer nada, aliás, fazia algumas coisas, tais como: observar os colegas realizando as atividades; a professora ensinando-os a copiar; sair para lanchar e, principalmente, ser repreendida pela professora, todas as vezes que eu inventava de levantar do meu cantinho no chão da sala.

Certo dia, falei para mamãe que eu precisava de um caderno, pois, na minha mente, a professora gostaria de mim, quando eu tivesse um caderno para escrever. Então, recebi a promessa da minha mãe que eu ganharia um caderno, assim que ela recebesse o pagamento. Quando mamãe recebeu, ela comprou um caderno, lápis preto e lápis de cor. Dessa maneira, comecei a copiar o que a professora escrevia no quadro.

Um dia, a educadora parou e pegou o meu caderno, olhou para mim e comentou que eu sabia copiar as letras do quadro. Daquele dia em diante, ela começou a jogar as cópias xerocopiadas para mim, enquanto ela

distribuía aos demais. Eu pegava as folhas e ia tentando fazer. Confesso que eu sonhava com o dia que aquela professora pudesse pegar na minha mão para me ensinar também (choro). Todavia, isso nunca ocorreu.

Com o passar do tempo, a professora começou a passar algumas lições de pontilhados com letras manuscritas para eu fazer em casa. Recordo-me de passar horas e horas a fazer aquelas atividades. E, quando chegava à escola, a professora recolhia o caderno de todos, mas o meu ela só olhava e dizia que estava certo. Isso era o máximo para mim, pois eu chegava a casa e contava para todos que a professora nem corrigia o meu caderno, porque eu era muito sabida e não errava nada. Ah! Como é interessante perceber a inocência de criança, pois eu não conseguia perceber, por meio daquela atitude, que ela não me considerava sua aluna.

Enquanto na escola eu aprendia observando e realizando as atividades que a mim eram ofertadas, fora do ambiente escolar eu começava a ler tudo o que via pela frente, desde os rótulos de alimentos a folhas de revistas, jornais e livros postos em banheiros para outros fins de higiene na época.

Agora surgiu, na minha memória, a lembrança de minha querida mãe a mostrar orgulhosamente o meu caderno para todas as pessoas que frequentavam a nossa casa. Puxa! Hoje, eu consigo perceber o quanto a família é importante nesse processo de alfabetização.

Em meio à empolgação de estar a ler, num certo dia, a professora estava a tomar a lição das famílias alfabéticas fixadas acima do quadro. Pois havia muitos cartazes colados nas paredes da sala de aula e na parte superior do quadro. E, eu comecei a falar que eu sabia ler. Na verdade, eu falava assim: “Tia deixa eu, deixa eu”. Ela olhou para mim, com uma cara de deboche e falou: “Está bem negrinha. Vamos ver se você sabe mesmo”.

Naquela hora, senti um frio na barriga ao ouvir a batida da régua de madeira no quadro. Entretanto, comecei a ler as palavras conforme a régua era posicionada. Ao término, ela falou para a classe: “vejam só a negrinha está sabendo mais do que vocês”. Recordo-me que ela ficou emocionada, pois eu ainda consigo se lembrar daquele olhar que ela olhou para mim naquele dia, pois era um olhar diferente dos anteriores.

Desse modo, ela pediu para que uma das crianças fosse chamar a diretora, a fim de que ela contemplasse que eu estava a ler. Rapidamente, a Sensibilidade chegou. A professora começou a tomar a lição de mim. E, eu lia com facilidade. É incrível o que a memória faz. Nesse momento, é como se voltasse ao tempo e vivesse aquele momento novamente. Visto que con-



sigo ter claramente a visão da gestora a chorar de emoção em me ver a ler aquelas palavras.

Naquele momento, a Sensibilidade perguntou para a professora: “Será que agora ela merece uma cadeira na sua sala, professora?”. E, a professora sacudiu a cabeça a confirmar que sim. Daquele dia em diante, a professora começou a tratar-me melhor, chegando até a trazer lápis e borracha para mim.

No final do ano letivo, a diretora conversou comigo, dizendo que eu continuaria com a professora no outro ano, porque eu tinha aprendido bastante e ajudaria a professora a ensinar os outros alunos que chegariam. Recordo-me de ouvir, naquele diálogo, a Sensibilidade falar no meu ouvido: “em breve você será uma professora também”.

Ah! Não poderia finalizar sem relatar que eu fiquei nessa sala com a professora por quase dois anos até completar a idade de ir para a turma da 1ª série do Ensino Fundamental. E foi assim que acabei descobrindo que, a minha professora ensinou-me diversas lições. Mas, eu também a ensinei algo importantíssimo, ou seja, ensinei-a que, sempre, é importante ter a Sensibilidade por perto. Pois acredito que se a diretora não tivesse tido a sensibilidade, naquele dia, o qual ela me viu, na minha casa sozinha. Com certeza, eu não estaria aqui compartilhando essas memórias do meu tempo de alfabetização e reafirmando o discurso do grande educador Paulo Freire (1987, p. 87), no qual ele afirma que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



## MEMÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO\*

Rose Vania do Carmo Vieira (SEMED/ROO)

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as experiências formativas vivenciadas no decorrer do meu processo de alfabetização e formação profissional. Para isso utilizarei minhas lembranças para narrar o meu processo de aprendizagem e minha escolha profissional. Compreendo que o Memorial é um documento elaborado passo a passo, no qual são relatadas as impressões sobre a aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços, as escolhas, assim como os retrocessos, as paradas e as dúvidas. É a oportunidade de reflexões sobre os vários momentos e caminhos que trilhei em minha formação tanto acadêmica quanto profissional. É o registro das histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano, predominando a singularidade dos meus relatos e percepções que vivenciei durante minha trajetória, destacando momentos que são importantes para mim.

### Os caminhos que percorri

Meu nome é Rose Vania do Carmo Vieira, tenho 38 anos e vou relatar um pouco da minha caminhada escolar e profissional em relação à educação. Venho de uma família humilde, crescemos em um ambiente acolhedor apesar das dificuldades que havia, meus pais se separaram quando eu tinha apenas dois anos e minha mãe teve que assumir a responsabilidade em nossa criação. Fomos morar com nossa avó materna, pois minha mãe precisava trabalhar. Minha infância foi maravilhosa, apesar da separação dos meus pais tive a sorte de conviver rodeada de outras crianças minhas irmãs e meus primos e isso de certa forma consegui suprir a falta da presença do meu pai. Morávamos com todos no mesmo quintal e um cuidava do outro, não tínhamos brinquedos comprados e nos virávamos com as latas de óleos, pedaços de madeira e até caroços de mangas, nosso quintal havia várias mangueiras, continuamos unidos atualmente. Como não tínhamos condições de comprar livros de história, gibis, os primeiros contados com as letras foram com as revistas evangélicas que as Testemunhas de Jeová nos davam, folheávamos e imaginávamos as histórias que ali continham por meio das lindas imagens que as revistas possuíam. Comecei minha jornada

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.227-230

escolar aos sete anos na escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, quando era o sistema de seriação. Todos os dias antes de entrar em sala, nos reuníamos no pátio para fazer a oração do Pai-nosso, e tínhamos que formar filas por ordem de tamanho. Após a oração seguíamos para a sala de forma ordenada, entrávamos e cada um sentava em seu lugar. Relembro que tive muita dificuldade na primeira e segunda série no período de alfabetização e letramento, pois não conseguia entender nada daquilo que era ensinado, minha primeira professora “Lu” infelizmente não me lembro de seu nome completo, usava o método tradicionalista, e isso foi um fator que me fez retrair porque ela era muito rígida, nessa época eu era muito tímida não me relacionava com os meus coleguinhas e nem com minha professora. Com o passar dos dias minha mãe foi chamada para comparecer na escola, a professora vendo essa dificuldade pediu para que me levasse em um especialista, pois o meu desenvolvimento era diferente das outras crianças, eu era muito isolada e quase não falava. Minha mãe atendeu ao pedido e me levou em um médico, seu diagnóstico foi que eu possuía um lado do cérebro verde e com o tempo ele se desenvolveria, mas não receitou nenhum tipo de estímulo ou remédio, apenas disse que com o tempo eu me desenvolveria. Repeti minhas primeira e segunda séries, e sempre estava com notas baixas, pois não conseguia aprender a ler.

Observando minhas dificuldades os professores se aproximaram da minha mãe, explicaram a ela as minhas dificuldades de aprendizagem e de socialização e tiveram a informação do parecer médico. A partir desse conhecimento começaram a ter um olhar mais atencioso comigo, sempre tentaram me ajudar o melhor possível. O tempo foi passando e com os acompanhamentos e dedicação dos professores consegui me desenvolver e aprender. Foi durante o período da 5ª à 7ª série que me apaixonei pela docência, principalmente devido a uma professora de Língua Portuguesa que me encantava em cada aula. Como ela transmitia o conhecimento era como posso dizer “mágico”, as leituras que fazia de livros da nossa literatura brasileira era cativante e me fez gostar de ler e de fazer interpretações das visões dos autores. Essa professora sempre aconselhava, quando resolvêssemos fazer algo deveríamos nos dedicar ao máximo e que cada coisa deveria ser em seu devido tempo. Que se decidimos ser estudantes deveríamos ser estudantes e quando fôssemos pais deveríamos ser pais e se fossemos profissionais deveríamos ser profissionais. E isso eu guardei para mim, estudei, concluí o ensino médio e decidi ser mãe, tive um casal de filhos e depois que já estavam mais independentes comecei a pensar em uma formação superior. Essa vontade se intensificou quando meus filhos começaram a fre-

quantar a escola, aquele sentimento que há muito tempo estava guardado em mim, começou me cobrar.

Em 2011 iniciei uma nova jornada no curso de pedagogia na UFMT (campo de Rondonópolis). Nossa turma foi o máximo tivemos muito alto e baixo, tivemos professores que nos fizeram ser muito críticos e sempre brigar por nossos direitos, nos proporcionaram conhecimentos de grandes autores e suas visões sobre os conceitos que conduz educação. Desenvolvi um bom relacionamento com os professores, durante o período que estive na faculdade.

Minha carreira profissional se deu logo após o nosso baile de formatura, saímos do baile direto fazer a prova do seletivo da prefeitura, todos nós tivemos uma boa colocação e cada um foi para uma escola trabalhar, mas não nos deixamos de ter contato para trocar ideias até nos dias de hoje. Quando cheguei à escola para entregar a carta de apresentação fiquei assustada, porque nunca trabalhei como professora e a única experiência foi o meu período de estágio, me dirigi a secretaria para conversar com a diretora, ela estava fazendo faxina com as meninas da limpeza, logo de cara ela me perguntou se eu tinha experiência, respondi que não, ela então me disse que naquela escola ela queria gente comprometida e se eu estava disposta a me empenhar ao máximo para aprender. A minha resposta foi sim. Na primeira semana me apresentaram as coordenadoras, eram duas, mas a que ficaria responsável para me ensinar e auxiliar era a coordenadora Elizabeth a “coordenadora dos olhos verdes” que era muito temida. Fiquei com medo, não nego, mas com o passar do tempo ela se fez muito diferente ao que diziam dela, sempre me ensinando e me cobrando, sempre dizendo que eu era muito capaz, me convidou para participar da formação de professores em que ela estava, no começo relutei em ir, mas ela sempre insistindo e até me ofereceu carona para ir e para voltar então aceitei e foi muito gratificante expandiu meus conhecimentos, os temas discutidos em nossos encontros me proporcionou uma visão mais ampla, pois eram conteúdos que não tinha conhecimento. Trabalhei como contrato por dois anos, e graças a essa coordenadora que conseguiu passar no concurso e me efetivar, se não fosse por ela e as cobranças que me fez talvez não tivesse conseguido. Tenho um grande sentimento de gratidão por ter acreditado em minha capacidade e não desistir de mim.

Lotei em uma unidade de educação infantil e fui bem acolhida, tive o privilégio de conhecer professoras experientes e com disposição em ajudar, quero continuar lá se possível até a minha aposentadoria.



## PARA SER FELIZ: MEMÓRIAS DE MINHA ALFABETIZAÇÃO\*

Joselita Maria da Silva e Silva (SEMED/ROO)

Nasci em 1963, na cidade de São Paulo, filha de pais que mal sabiam ler e escrever, mas que davam enorme valor aos estudos e se esforçavam ao máximo para não faltar o básico, tanto em casa como na escola, justamente porque lhes foram negadas as mesmas oportunidades que nos proporcionavam.

Minha alfabetização começou, pelo que me lembro, em casa mesmo, pois meu irmão, um ano mais velho que eu, já estudava e comentava comigo o que havia aprendido. Ainda posso visualizar a cena de quando ele me ensinou a marcação do parágrafo, medindo com seus dedinhos na folha em branco. Eu ficava encantada! Ele me ensinava algumas letras também e, quando ingressei na escola, já conhecia algumas coisas. Imaginem só: eu nem sabia ler e escrever, mas já sabia a marcação do parágrafo! Recordo-me, também, do modo como ele me ensinou a grafia da letra “a”: - Você tem que escrever a letra “a” meio deitada!

Em 1970, minha mãe me matriculou na mesma escola municipal que meu irmão estudava, num bairro periférico de São Paulo, Capital. Essa escola existe até hoje. Era um bocado longe de casa, todavia, a mais próxima. Assim, depois do almoço, lá íamos nós para a aula, com as bolsas de tecido que minha mãe costurava para levarmos os materiais. Entrávamos às 13 horas e saíamos às 17 horas.

O pai de um casal de amigos e vizinhos nossos passava na escola, na saída do seu trabalho e nos trazia para casa, mas antes passava numa mercearizinha do caminho para tomar um aperitivo depois da jornada e comprava doces para nós. Minha mãe brigava conosco por aceitar os doces, pois a situação financeira destes amigos, era mais difícil que a nossa. Mas, como resistir aos deliciosos suspiros, gibis (doces de amendoim) e picolés (que eram doces de banana em forma de triângulo e açucarados, presos em palitos)?

Minha irmã mais velha encapava os cadernos e livros para nós. Tudo comprado com muito sacrifício, pois éramos em cinco filhos de um pai metalúrgico e uma mãe que fazia malabarismos com o ordenado dele para não passarmos necessidades. Sou a filha do meio. Há dois mais velhos e

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-68-0-0-f.231-236

dois mais novos que eu. Naquela época, os governos não forneciam materiais didáticos para os alunos. Por sorte, os livros não eram tão consumíveis como hoje, assim, podíamos conseguir com parentes ou pessoas conhecidas, utilizá-los e passá-los para o irmão que começaria naquela série no ano seguinte.

Não havia auxílio do governo para material didático, entretanto, existia uma ajuda para alunos muito carentes. Esses alunos recebiam uniformes, blusas de frio e, às vezes, uma alimentação diferente da dos demais. Eram denominados alunos da Caixa Escolar. Nossos uniformes eram compostos por camisa branca, cujo bolso tinha o emblema da escola e do município, calça azul-marinho ou saia pregueada, meias 3/4 brancas e sapatos pretos. Não era permitida a entrada dos alunos se faltasse qualquer um destes itens, a não ser com um bilhete escrito pela mãe ou responsável explicando o motivo de estar com o uniforme incompleto.

Por exigência da escola, os materiais eram encapados com papel manilha, um papel mais resistente, o que não impedia que os meus ficassem com orelhas de vez em quando. Eu detestava aquilo e tentava prensá-los para melhorar a aparência. Tínhamos atividades de cobrir letras, para treino da coordenação motora e essas letras, depois, eram “desenhadas” no caderno. Hoje, as crianças são alfabetizadas, primeiramente com letra bastão, para depois aprenderem a cursiva. Naquela época, o caminho era inverso: a alfabetização se dava pela letra cursiva e, posteriormente, aprendíamos a bastão maiúscula e minúscula. O livro didático que norteava a alfabetização na minha primeira série era a cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima.

Eu adorava a cartilha! Os desenhos me fascinavam! Como davam certinho (eu pensava) a letra “b” na barriga do bebê, a letra “c” no rabo do cachorro e “j” na jarra! E depois, as sílabas complexas com o “nh” de “Nhá Maria e seu feixe de lenha”. Eu tinha um universo inteiro a descobrir, desvendando cada letra e cada palavra! Eu tinha “fome” de aprender a ler!

Meu ponto fraco era a Matemática. Não era minha disciplina favorita. Posso dizer que aprendi bem, embora não me lembre do uso de materiais concretos para essa aprendizagem. Eu utilizava um recurso, que vejo os alunos usando até hoje, que era o desenhar bolinhas para somar, subtrair ou dividir. Todavia, as aulas de Língua Pátria, como eram chamadas na época, me fascinavam! Como era bom descobrir uma palavra nova, seu emprego e significado! Recordo-me de uma atividade, na qual a professora perguntava o que significava “extensão”. Eu já havia ouvido a palavra, porém não conseguia descrever seu significado. Busquei na mente e me lembrei de



alguém instalando uma antena de televisão e dizendo que o fio da referida antena, tinha tantos metros de extensão. Pronto! Havia achado a resposta! Então respondi: “Extensão significa metros!”. Acredito que ainda não havia encontrado as palavras corretas para explicar, mas a professora considerou minha resposta. Que alegria! Só eu consegui acertar a resposta!

Eu era apaixonada pelas aulas de Português. Minha professora colocava uma gravura na lousa e, observando-a, tínhamos que fazer uma “composição”, como eram chamadas as redações e as atuais produções de textos. Eu as escrevia e depois fazia as ilustrações. E, quando a professora escolhia uma para exemplificar para os demais alunos, era uma glória para o escolhido. Acho que tentávamos fazer o melhor texto possível para que a professora lesse para os colegas. Acredito que isso funcione até os dias de hoje como incentivo para a escrita.

Adorava ouvir as histórias contadas pela professora e, quando aprendi a ler, pegava revistas e gibis escondidos da minha irmã, que era muito brava, e “devorava-os”! Li escondido dela, um livro chamado “Mil e uma noites”, que contava histórias de Simbá, o marujo, Aladim, Ali Babá e os quarenta ladrões e Sherazade, dentre outros personagens. Eram dela, também, as revistas Sétimo Céu, Capricho e outras que tinham fotonovelas. Eu queria ler, não me importava muito com o suporte. Depois que aprendi a ler, lia todos os livros que passavam nas minhas mãos. Sempre pedia para a professora, quando terminava minhas tarefas, para me entregar o livro de Português para eu ler as histórias nele contidas.

O método utilizado pelas escolas da época era o silabado. Aprendíamos as letras, depois as famílias silábicas e, posteriormente, a junção das sílabas em palavras e estas em frases. Não me recordo de ter havido alguma dificuldade para aprender. Talvez na grafia das letras q, f e g. Até mesmo alguma confusão inicial com a danada da barriga dessas letras, ora para frente, ora para trás. Então, me lembro perfeitamente de uma frase na lousa que demorei um tempão, lendo e relendo até compreender para que lado estava a barriga da letra q e daí ler corretamente. A professora escreveu: Aquele é seu irmão, menino? Mas eu lia: Aquele é seu irmão, menino. Sem a interrogação. Eu pensava: mas será que um garoto está xingando o outro? Que xingamento é esse: aquele?! Jamais me esqueci e rio sozinha até hoje.

Recordo-me, também, de como a professora nos ensinava a letra “S”, com a cantiga “Bambalalão, senhor capitão, espada na cinta e ginete na mão.” E ia desenhando a letra na lousa. Na minha lembrança era a letra, mas, possivelmente, ela ensinava a desenhar as ondas do mar e, como ela

falava “ginéte”, eu cantava “espada na cinta e gilete na mão”. (mas, o que o capitão faria com uma gilete na mão? - pensava eu.)

Gostava muito das outras disciplinas, mas não era uma aluna que me destacava entre os demais. Era extremamente tímida! Tinha muita vergonha de falar. Gostava mais de escrever. Nas aulas de Educação Física, que eu nem sabia que existiam, eu era uma negação. Conhecia as brincadeiras, mas a vergonha me impedia de aproveitá-las. As coleguinhas brincavam de roda, com cantigas que me lembro até hoje. Eu até que participava, mas quando havia aquelas que alguém tinha que ir para o meio da roda dançar ou recitar algum verso, eu passava a vez para outra amiguinha. Algumas cantigas são usadas até hoje como “O cravo brigou com a rosa”, como textos para interpretação ou outra finalidade, pois, infelizmente, as meninas já não brincam mais de roda. E se a atividade era com todos os colegas juntos, como o jogo de queimada, por exemplo, eu preferia ficar de fora apenas observando.

A professora chegou a reclamar para minha mãe, todavia a timidez era maior do que eu! Mas, se a cantoria era na sala, com a professora nos ensinando uma música, eu adorava e participava, pois, em meio aos demais colegas, eu me sentia mais segura, afinal, ninguém me notaria. Uma das músicas que me marcaram ouço ainda hoje por aí. Não sei o motivo, mas associo a cantiga ao entardecer, provavelmente cantávamos para preencher o tempo vago ao final da aula. Tem esses versos: Para ser feliz/é preciso ver/esse céu azul da imensidão. / É fazer das tristezas estrelas a mais/ e do pranto uma canção [...].

Muitas qualidades do ensino de tempos anteriores permanecem ainda hoje como a formação do cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos, atuantes na sociedade que o circunda. O que mudou e, para melhor, são as formas de promoção do aluno. Antes, o estudante que apresentava dificuldades de aprendizagem, demorava para avançar. Ele permanecia na mesma série por dois ou mais anos. Atualmente, o discente com déficit no aprendizado tem mais chances de aprender. A escola pode ressignificar o ensino em favor desse aluno, oferecendo apoio pedagógico, materiais e atividades que venham a auxiliá-lo neste processo.

Enfim, são essas as minhas memórias mais marcantes do tempo da alfabetização. Como eu era feliz! E ainda sou! Apenas acrescento a essa felicidade uma pitada de preocupação quanto aos tempos que estamos vivendo e aos perigos presente na pandemia que o mundo atravessa, mas acreditando sempre em dias melhores. Acreditando em nossas crianças, no seu potencial e na educação do Brasil!

## Referências

LIMA. Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**: Alfabetização pela imagem. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/cartilhas-caminho-suave>. Acesso em: 29 out. 2020.

Música **Bambalalão**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Xu21hKte\\_UE](https://www.youtube.com/watch?v=Xu21hKte_UE). Acesso em: 29 out. 2020.

Música **Pequeno Mundo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/moacyr-franco/pequeno-mundo-its-a-world/>. Acesso em: 29 out. 2020.



## SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

- Andréia Nunes Militão** Professora Adjunta Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Espanhol e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado). Doutorada em Educação (UNESP, 2015). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho sob supervisão do Prof. Dr. Licínio Lima. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS-UFGD) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPAL-UNICAMP).
- Cancionila Janzkovski Cardoso** Doutora em Educação pela UFMG, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris) e pós-doutorado pela UFPR, é professora-associada da UFMT (aposentada) e Pesquisadora Associada da UFR. Coordena o grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE). E-mail: [kjc.cardoso@gmail.com](mailto:kjc.cardoso@gmail.com).
- Cassia Alessandra Domiciano** Doutora na área de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) – Setor Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe/UFR/Unicamp) e do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE). Integra a Rede Latino-Americana e Africana de Privatização da Educação (ReLAAPE). <http://lattes.cnpq.br/5520044900133097>.
- Eglen Sílvia Pipi Rodrigues** Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMT, PPGEduc. Coordena o Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica (GEAD) e também é membro do grupo de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas”. Possui pós-graduação em Educação, licenciada em Pedagogia com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação.

- Elaine de Souza** Formada em Pedagogia pela Unopar/Ead, pólo de Rondonópolis, especialista em Educação Infantil pela Uniserra/Faculdade de Educação de Tangará da Serra. Professora efetiva na rede municipal de Rondonópolis/MT desde de 2016. E-mail: elaine13naninha@gmail.com.
- Elni Elisa Willms** Professora da UFMT e do PPGEdu da UFR. Membro dos Grupos de Pesquisa Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura); do GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura), ambos da FE-USP; GEIJIC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, da UFR e também do GPEA, do PPGE/UFMT. Pesquisa sobre: Educação Infantil, narrativas autobiográficas, Antropologia, Guimarães Rosa, Arte e Educação. Brincar. E-mail: elnielisaw@gmail.com.
- Hugo Heleno Camilo Costa** Doutor em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor Adjunto no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/UFMT-Araguaia) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMT/Rondonópolis). Líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS/UFMT-Araguaia) e associado ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (UERJ). Conta com apoio do CNPq e da PAFiPesqPG/UFMT e PROAP/CAPES. E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br.
- Joselita Maria da Silva e Silva** Professora da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis. Mestre em Educação pelo Programa PPGEdu/CUR/UFMT. E-mail: joselita.silvaesilva@hotmail.com.
- Júlia Alessandra Machado de Castro** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis – MT; Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais – Faculdade Única; Especialista em Didática do Ensino Superior – Faculdades Integradas de Rondonópolis – UNIC; Graduada em Pedagogia – Faculdade Albert Einstein – FALBE; Professora Titular da Educação Básica – Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT – SEMED; Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC.

- Luciene Teodoro das Chagas Passos** Professora de Educação Infantil da SEMED/Rondonópolis-MT, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, formada em Pedagogia e Letras- Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Escritora de diversos artigos, que abordam temas relacionados à infância, às mulheres, ao preconceito e, principalmente, ao poder transformador da educação.
- Maizi Aparecida Santos** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2013). Atualmente é professora Secretaria Estadual De Educação. Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Professora, Carga horária: 30, Regime: Parcial.
- Márcia Cossetin** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM e pós-doutorado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ICHS na Universidade Federal de Rondonópolis/UFR. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe/UFR) e membro do Greppe/Unicamp). Integra a Rede Latino-Americana e Africana de Privatização da Educação (ReLAAPE). E-mail: marciacossetin@yahoo.-com.br.
- Marcilene Muniz Monteiro Conceição** Docente do Ensino Fundamental anos iniciais na EMEF Princesa Isabel, Mestrado em Educação pela UFMT/CUR (2019), Especialização em Neuroaprendizagem (2020), em AEE (2016) e Psicopedagogia (2010), graduação em Pedagogia pela UEG (2005). E-mail marcyemuniz@hotmail.com.
- Merilin Baldan** Graduada em Pedagogia (UFSCar), Mestre em Educação Escolar (FCLAr/UNESP) e Doutora em Educação (UFS-Car). Docente no curso de pedagogia e no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Membro do grupo de pesquisas Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP - UFR). Pesquisa na área de Políticas Educacionais, Ensino de História/Geografia e Fundamentos da Educação. E-mail: merilinbaldan@gmail.com.

- Nivaldo Alexandre de Freitas** Graduado em Psicologia e Filosofia (USP); Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Professor adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR - MT), no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa sobre Psicanálise, Educação e Teoria Crítica. E-mail: nivaldo@ufr.edu.br.
- Rosemary Bombardi Brunelli** Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, graduada em Pedagogia (UFMT) com especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (PROMINAS).
- Rosana Maria Martins** Doutora em Educação - Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; Doutorado em Formación del Docente Universitario - Universidade de Extremadura, convalidado pela Universidade do Minho e UNICAMP; Professora da Universidade Federal de Rondonópolis e no Programa de Mestrado em Educação; Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Investigação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: professor iniciante, narrativas (auto)biográficas, identidade docente, memoriais de formação e comunidade de aprendizagem online.
- Roseli Batista de Jesus** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso e Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. É professora efetiva das redes estadual e municipal de ensino de Rondonópolis/MT e atualmente é Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
- Roseni da Rosa** Graduada em Pedagogia pela Faculdade Araguaia - Goiânia/Go. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC); Especialista em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem pela Universidade Candido Mendes. Docente da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. E-mail: rosenyrosa@hotmail.com.



- Rose Vania do Carmo Vieira** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso Campos de Rondonópolis (atual UFR), pós graduada em Artes na Educação Infantil pela Faculdade Única. Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação, atualmente lotada na Unidade Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato.
- Sandra Celso de Camargo** Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004). Especialista em Educação Infantil (2011). Mestre em Educação pela UFMT/CUR (2019). Atualmente é docente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil; Coordenação Pedagógica e Formação de Professoras/es. E-mail: sandradcamargo@gmail.com.
- Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues** Professora da Universidade Federal de Rondonópolis e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR). Sílvia realizou seus estudos de pós-doutoramento na UNESP (2018), doutorado em Educação na PUC/SP (2004) e mestrado em Educação na UFMT (1998), além de ser graduada em Pedagogia e Letras. Integra o Grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) e a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAIf). e-mail silvia.pilegi@ufr.edu.br.
- Tatiane De Souza Gil** Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, graduada em Pedagogia (FALBE), com especialização em Educação Especial e Libras (EFI-CAZ).
- Wayne Teixeira Júnior** Professor da Universidade Federal de Rondonópolis. Bacharel em Ciência da Computação (UNIRP - São José do Rio Preto), Mestre em Ciência da Computação (ICMC USP - São Carlos), Especialista em Design Instrucional para Educação a Distância (UNIFEI - Itajubá), Doutor em Recursos Naturais (UFMG - Campina Grande). Atua em pesquisa em: Gestão Ambiental, Educação a Distância, Formação de Professores, Engenharia de Software.
- Willian dos Santos Bonfim** Professor de Ensino Médio e Técnico na ETEC de Ilha Solteira, onde atua desde 2010. Mestre em Educação pela UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba, e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Política Educacional e Formação de Professores (GEPPEF). Desenvolve pesquisa sobre Formação de Professores e Estágio Curri-

**cular Supervisionado Obrigatório vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS e ao grupo de pesquisa Gepfef /UEMS/UFGD.**

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Julho de 2021

### **Navegando Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

**“As produções aqui descritas de forma sucinta consistem em um importante registro histórico da primeira oferta do Curso de Capacitação aos professores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Estima-se que a publicação desta obra poderá assessorar, subsidiar, fomentar estudos e pesquisas sobre trajetórias de formação de professores em exercício, contribuindo com produções para a significação das práticas e da carreira docente de professores em exercício na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.”**

