

**SOUTH AMERICAN JOURNAL BASIC EDUCATION,
TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL**

Dossiê do XI SICEA 2022



XI SICEA 2022

SEMINÁRIO

**DE INSTITUIÇÕES, COLÉGIOS E ESCOLAS DE
APLICAÇÃO**

INTEGRAÇÃO

*dos saberes e fazeres pedagógicos dos Colégios de
Aplicação e didática do Ensino Básico.*

25 A 27 NOVEMBRO





INTEGRAÇÃO DOS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E DIDÁTICA DO ENSINO BÁSICO

ORGANIZADORES

Gilberto Francisco Alves de Melo (CApp/Ufac)

Simone Delgado Tojal (CApp/Ufac)

Gilberto Francisco Alves de Melo - Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CApp/Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil; e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Ufac, e no Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica (Reamec). Doutor em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da Universal Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: gilberto.melo@ufac.br.

Simone Delgado Tojal – Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CApp/Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil. Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal São João del-Rei (PPGCS/UFSJ), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil. E-mail: sytotal@gmail.com.

REVISORAS

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna (CApp/Ufac)

Francisca Karoline Ramos (CApp/Ufac)

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna - Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CApp/Ufac), Rio Branco-Acre, Brasil. Mestre em Educação Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). E-mail: adriana.santos.quintanna@ufac.br.

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos - Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CApp/Ufac), Rio Branco-Acre, Brasil. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/UFAC). E-mail: francisca.ramos@ufac.br.



MODELAGEM MATEMÁTICA CRÍTICA: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

CRITICAL MATHEMATICAL MODELING: CONSTRUCTIONS AND DECONSTRUCTIONS IN TEACHER EDUCATION

Manoel Lucival da Silva Oliveira^{1,2*}; Gleison de Jesus Marinho Sodré²

¹ Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Brasil

² Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA), Belém, Pará, Brasil

*Autor correspondente: Manoel Lucival da Silva Oliveira; e-mail: mlso@ufpa.br; Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1347980516883470>.

RESUMO

Esta investigação se insere na formação docente, cujo objetivo consistiu em evidenciar o uso e estudo do modelo matemático do cálculo do imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS) cobrado na tarifa de energia elétrica. O curso foi realizado remotamente com alunos da graduação em matemática e professores do ensino básico tendo como metodologia a reflexão-ação coletiva, onde levou os participantes ao estudo e investigação do modelo em jogo. Os resultados encontrados na empiria de formação revelaram a importância e indispensabilidade dos saberes não matemáticos, para tomadas de decisões com o modelo frente as possíveis realidades por ele determinadas, cujo caminhar levou a diferentes questionamentos sobre o modelo como preconiza o viés da modelagem matemática crítica. Assim, os participantes estabeleceram qualidades de relações sociopolíticas com protesto aos domínios de realidades criados pelo uso do modelo.

Palavras-chave: Saberes não matemáticos, modelagem matemática crítica, formação docente.

ABSTRACT

Mathematics Education has presented itself as a promising field in discussions and research, which has contributed in several aspects in the process of teacher training. In this sense, the purpose of this work was to show that the use and study of the mathematical model for calculating the tax on the circulation of goods and services charged in the energy tariff is conditioned by the mutual dependence between mathematical and non-mathematical knowledge. The work was done from a course carried out remotely, with undergraduate mathematics students and elementary school mathematics teachers as participants, and through the collective reflection-action method, they were involved in a process of exploration, analysis and argumentation. The results found revealed the importance of the role of non-mathematical knowledge, related to life in society, establishing qualities of sociopolitical relationships, which provided conclusions revealed by them that protest the domains of realities created by the use of the model, so we can infer that it is allowed to mathematics education a critical dimension when inserted in this investigative scenario.

Keywords: Non-mathematical knowledge, mathematical modeling, critical mathematics education.



INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para as escolas, no cenário educacional brasileiro, está no processo de formação do cidadão, pois esta instituição formadora dentre seus vários objetivos, tem a difícil missão de formar o sujeito dentro de uma sociedade com identidade “democrática”, para que possa estabelecer relações sociais, além de analisar, refletir e criticar as diversas situações emanadas em sua vida.

Nesta perspectiva, somos instigados dentro da disciplina matemática, a caminhar em busca de mudanças que contemplem um processo de ensino e aprendizagem da matemática que possa apresentar propostas e sugestões inovadoras para o avanço do nosso sistema educacional. Entretanto, para alcançar essas metas, devemos nos debruçar sobre modificações na disciplina de matemática, que atingem de forma direta o seu currículo escolar, seus cenários de investigações e metodologias, que devem estar imersos num espaço sempre acessível ao diálogo, e não centrado apenas no monólogo do professor ou da instituição escolar.

Neste intuito, apresentamos um recorte do nosso projeto de pesquisa sobre formação de professores e modelagem matemática, que teve como objetivo evidenciar o uso e estudo do modelo matemático do cálculo do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, doravante ICMS, cobrado na tarifa de energia, em que por exemplo, está condicionado pela dependente mutualidade de saberes, matemáticos e não matemáticos, segundo destacam Sodré e Guerra (2018) e Sodré e Oliveira (2021), que foram investigados e dialogados entre os participantes, através de uma abordagem crítica.

Acreditamos que o estudo sobre problemas em contextos reais de interesse do ensino escolar, inclusive como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), BNCC daqui em diante, podem ser interpretados por meio da prática de modelagem matemática, doravante MM, que aqui será assumida e analisada sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC), que está inserida no âmbito da Educação Matemática, e merece o nosso destaque por trazer o desenvolvimento de atividades de ensino e investigação dentro de um ambiente pedagógico em que se trabalha o pensamento crítico e reflexivo.

Nossa preocupação nesse processo de formação de professores, através da atividade pedagógica apresentada, estava mais direcionada nos aspectos de cunho qualitativo, mas que, porém, exige um mínimo do conhecimento básico de matemática, para poder refletir sobre as seguintes questões: o modelo proposto pelos governos estaduais para calcular o ICMS na conta energia elétrica é único ou não? Em qual(is) aspecto(s) a sociedade pode interferir, ou não, na



construção desse modelo? Por que você aceita ou refuta esse modelo? Qual modelo poderia ser mais viável para determinada sociedade consumidora, sem conhecer de forma intrínseca o desenvolvimento da modelagem matemática empregada? O que pode ser justo ou não na construção destes modelos, dentre as suas variáveis matemáticas apresentadas?

Para responder a estas e outras questões, acreditamos na fundamental importância de se ter uma certa base de conhecimento matemático, não somente, para poder se ter mais subsídios, mas sim talvez, poder tornar-se um “cidadão mais crítico” diante dos modelos matemáticos apresentados, de modo que este tenha ou alcance uma determinada capacidade de se posicionar com certo rigor diante de cenários que versam sobre questões sociais, justiça, política, cultura, meio-ambiente e outros valores.

Uma ampliação dessa base sólida do conhecimento matemático é conhecida por *materacia*, segundo Skovsmose (2013), e pode ser compreendida como a capacidade do ser humano em interpretar e administrar sinais e códigos, assim como criar modelos que contemplem nossa vida, ou seja, concordamos com Skovsmose (2013), quando afirma que *materacia* tem “o poder formatador da sociedade, que é um meio de transformação social”, ou seja, está de algum modo, pode favorecer no desenvolvimento de nossos questionamentos e reflexões diante dos cenários investigativos abordados, que não estão centrados apenas aspecto cognitivo da aprendizagem.

É importante ressaltarmos que não queremos, em nenhum momento, colocar a matemática como o único alicerce para transformar e inovar a sociedade, mas progressivamente se o saber matemático contíguo com o pensamento reflexivo, for trabalhado para libertar o cidadão do pensamento monocrático, poderemos pensar numa nova realidade para a sociedade que poderá reluzir, com transformações benéficas e inovadoras.

Sendo assim, para analisarmos o modelo matemático do ICMS, iremos recorrer ao aporte teórico de pesquisadores que desenvolvem trabalhos com perspectiva na EMC, pois acreditamos que está pode desenvolver boas práticas no processo de formação dos professores, no sentido de poder possibilitar numa criação de um ambiente de aprendizagem onde trabalhe não somente as competências matemáticas, mas também as democráticas e sociais, que deveriam ser estimuladas e desenvolvidas de uma forma diferente do ensino tradicional, a fim de que se possa avançar na construção de uma sociedade mais ativa, diante das transformações sociais decorrentes.



MODELAGEM MATEMÁTICA COM ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Para o desenvolvimento de nossa atividade através da modelagem matemática (MM), nos concentramos no estudo do ICMS inserido na conta de energia elétrica, por se tratar de uma temática vivenciada socialmente, mas que deixa muitas dúvidas que nem sempre estão ao alcance dos sujeitos, como o seu processo de construção matemática e forma de aplicação de suas tributações. Nesse sentido, é preciso considerar que essa discussão pode contribuir na formação do professor, em particular, do curso de matemática, por encaminhar discussões sobre questionamentos dos papéis dos modelos na sociedade como aponta Skovsmose (2007) para a construção do exercício da democracia, que pode ser útil, senão indispensável, ao pensamento crítico e reflexivo.

De acordo com Oliveira e Sodré (2019), o desenvolvimento da matemática escolar deve estar condicionado pela mobiliza o de diferentes modelos para expressar as práticas e vivencias sociais, nem sempre todas reais, mas que torna possível a cria o de ambientes pedagógicos de ensino e aprendizagem. Nessa dire o,   que nos mobilizamos para uma análise do modelo matemático do ICMS, mediando, questionando e explorando os conhecimentos dos participantes, e a partir de cada fase de investiga o feita, conduz mos o processo de produ o, ou mesmo na reconstru o, do conhecimento matemático do modelo em estudo, dentro do ambiente remoto de ensino.

Concordamos com Barbosa (2004) ao ressaltar que o uso da MM possibilita a cria o de a oes e debates, que podem transcender até a outros ambientes de aprendizagem. Nesta perspectiva da MM, criamos um ambiente de aprendizagem, não só matemático, em que os participantes foram convidados a interagir, investigar e compreender esse modelo matemático real do ICMS a partir dos seus conhecimentos prévios, enquanto paralelamente, abord vamos alguns conteúdos e conceitos da matemática básica.

De modo substancial temos a importância do campo de estudo da MM, por oportunizar atividades que podem oferecer a oes e investiga oes dos saberes matemáticos, e não-matemáticos, provenientes de diferentes ambientes de aprendizagem. Com o intuito de contribuir nesse aporte formativo dos participantes, concordamos com Meyer, Caldeira e Malheiros (2011) na qual ressaltam que devemos fornecer uma certa atividade, e através do diálogo e análise, os questionamentos emanados devem ser voltados para si, ou para o grupo



em geral, a fim de que se possa buscar determinada solução, que geralmente não é única na perspectiva da EMC.

É notório que nossa vida está circundada de diversos modelos matemáticos, tais como os que estimam projeções populacionais, crescimento econômico do país, que medem a qualidade de vida, que calculam a inflação, e outros, mas o que nos chama mais atenção é que estes modelos propostos, comumente, são divulgados apenas o seu resultado final e algumas possíveis consequências e interferências na sociedade. É importante destacar que esse processo de aceitação de certos modelos matemáticos pela sociedade, sem refletir, analisar, questionar, ou mesmo refutar, pode:

[...] ser caracterizada, conforme destacado por Skovsmose (2001), como *ideologia da certeza*, a qual atribui à matemática uma qualificação de poder, de modo que quaisquer argumentos respaldados na matemática são tidos como verdades incontestáveis e como argumentos definitivos (MESQUITA; CEOLIM; CIBOTTO, 2021, p.5).

Mas será que tais modelos podem ser interpretados de forma exata, eficaz e indubitável. Talvez, num primeiro momento, podemos pensar que o culpado pode ter sido nossos professores que nos conduziram num processo de ensino voltado para essa IC. Entretanto, esse cenário pode ser experienciado nas mídias sociais, dados oficiais, pelas universidades, quando centrados na certeza da matemática, por ser provavelmente, mais confortável e próximo de uma situação real, quando este necessita de algum modelo matemático para resolver determinadas questões sociais.

Essa forte presença e influência da matemática encontrada nos resultados analíticos e estatísticos, são usados diretamente em análises e tomadas de decisões em diversos setores da nossa sociedade, como na economia, saúde, sistema eleitoral e outros. Portanto, acreditamos ser uma tarefa do professor mediar essa ampliação do conhecimento nos estudantes, contribuindo assim para sua formação como cidadão, com mais posicionamento crítico, de modo que este possa se libertar do pensamento opressivo e manipulador, e passe a ser um agente ativo e consciente nas suas tomadas de decisões diante das adversidades e problemáticas vivenciadas.

Imaginando nesse processo de formação dos nossos alunos como cidadãos, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é caracterizado como um documento normativo em que propõe para a Educação Básica dez competências gerais, dentre as quais, destacamos:



Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

Diante dessas intenções, acreditamos na ação influenciadora e no papel relevante da Educação Matemática Crítica (EMC), pois está busca desenvolver uma formação crítica e emancipatória do cidadão, objetivando que este se liberte de certas opressões regidas pelo sistema (SKOVSMOSE, 2013).

Os estudos sobre Educação Matemática Crítica tomam maior proporção a partir da década de 80, tendo como referência no Brasil o professor dinamarquês Olé Skovsmose. Em seus inúmeros trabalhos, destacamos os que versam sobre a EMC, em que aborda temas sobre a questão da democracia, cidadania, *materacia* e sociedade tecnológica, onde através da matemática busca contribuir no desenvolvimento da capacidade de análise dos alunos de forma crítica, criando assim condições para fortalecer o processo de democratização na sociedade, de modo que a educação possa ter como base o diálogo entre educador e educandos, como ressalta Skovsmose (2013).

Para promover essa participação ativa dos nossos alunos na sociedade por meio de discussões, concordamos com Skovsmose (2001), ao ressaltar que determinada crise ou uma situação crítica deve requerer ação e envolvimento dos participantes, mas de forma consciente para suas tomadas de decisões. Aqui, compreendemos a palavra crítica, não somente como definido nos dicionários, mas no sentido mais abrangente da EMC, conforme o excerto:

O termo crítica vem do grego *Krinein*, assim como o termo crise, referindo-se a separar, julgar e decidir. Estando relacionado ao trabalho do filósofo Immanuel Kant, a crítica sofreu um importante desenvolvimento e assumiu o sentido de análise pormenorizada, exame de valor, como na obra crítica da razão pura (SILVA, COUTO; JÚNIOR, 2015, p.4).

É neste sentido que compreendemos a palavra crítica, não apenas no sentido estrito dos livros de filosofia, mas sim numa abordagem com magnitude mais ampla, em busca de uma razão que explicita a construção e reflexão do conhecimento humano, quando inserido num contexto ou conflito social, em que será exigido do cidadão escolher e decidir, o mais coerente para si ou outrem, diante das situações divergentes que emanam na sua vida.

Assim, ao assumirmos uma abordagem social na perspectiva da EMC, devemos discutir quais condições mínimas dentro de um ambiente de aprendizagem serão usadas para que se



alcance determinado conhecimento, que retrate sobre problemas e desigualdades sociais que se perpetuam ou prevalecem em nossa sociedade, ou seja, temos que lutar para que esta “crise social” possa ser superada progressivamente, e o diálogo e discussões acerca da problematização investigada, aponte um caminho promissor para o enfrentamento dessas reflexões críticas.

É ressaltado em Skovsmose (2008) que a própria educação matemática possui suas crises, num certo modo, e reconhecer a sua natureza crítica, e as suas incertezas é uma das características fundamentais da EMC. Ao trabalhar estas situações de crise, de forma crítica dentro da educação matemática, está pode desempenhar dentro da investigação dos problemas sociais, o desenvolvimento da postura crítica do cidadão, principalmente quando agregados com o saber matemático de forma crítico-reflexivo, podendo contribuir em competências democrática formatadora para a vida, que contempla a luta pelos direitos e humanização do homem.

Alguns questionamentos em Skovsmose (2007) são destacados sobre os modelos matemáticos que podem ser indispensáveis para uma vida democrática, entre eles: “quem constrói os modelos? Que aspectos da realidade neles estão incluídos? Quem tem acesso aos modelos? Os modelos são ‘confiáveis’? Quem está apto a controlá-los? Em que sentido é possível falsificar um modelo?” (SKOVSMOSE, 2007, p. 122).

Sob esses questionamentos, dirigimos nossa atenção para o uso e estudo do modelo matemático do cálculo do ICMS aplicado sobre a tarifa de energia enquanto tributação estadual, tendo em vista esse modelo incluir na variável Base de Cálculo o próprio valor do imposto, denominado de “cálculo por dentro”, conforme orientação da legislação do Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica (DNAEE), definida pelo Conselho de Política Fazendária (CONFAZ).

Agora apresentamos o modelo matemático do ICMS usado na tarifa de energia, dado por:

$$ICMS = Fornecimento . [1 / (1 - Alíquota)] - 1$$

Uma das variáveis na fórmula do cálculo do ICMS, que aqui interpretamos como um modelo matemático utilizado neste campo de práticas é a variável “*Fornecimento*”, explicitada no modelo levou a várias discussões e estudos entre os participantes e, com isso, permitiu a construção de novas relações com objetos não matemáticos estruturantes do modelo matemático, isto é, a explicitação paulatinamente de outras variáveis, como o Consumo,



Adicional de Bandeira Amarela ou Vermelha, ICMS, PIS e COFINS, que integram a variável da fatura de energia elétrica identificada por *Fornecimento*, que foram identificadas em nossos resultados empíricos a partir da manifestação dos participantes.

Sob essa compreensão, este trabalho se orientou a partir de aspectos metodológicos qualitativo da pesquisa-ação crítica, tendo em vista as características destacadas por Franco (2005, p. 486):

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

Diante dessas considerações, pode-se depreender que não estaremos atrelados a pensamentos apenas de racionalidade, com teor de pura objetividade e/ou certeza, mas sim em busca de investigação e compreensão entre os valores impostos pelo modelo do ICMS na fatura de energia. E nesse sentido, iremos conduzir nossa pesquisa através de um processo de reflexão-ação coletiva que busca valorizar a construção cognitiva do saber do sujeito, como reforça Franco (2005, p. 486) “que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos”.

A partir dessas características que aqui assumimos, encaminhamos os resultados encontrados na empiria com os participantes em formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo processo formativo, tivemos a presença e contribuição de dois professores mediadores, para a condução do curso que foi realizado com 20 participantes, divididos entre alunos do curso de licenciatura em matemática e professores da disciplina de Matemática do ensino básico. O curso foi realizado com uma carga horária de 20 horas, das quais 12 horas foram destinadas para atividades síncronas, via plataforma *Google Meet*, e 8 horas realizadas como atividades assíncronas.

A atividade escolhida e planejada se baseou na temática do modelo matemático do cálculo do ICMS, em que nos momentos síncronos foi investigada, refletida e questionada com participação ativa dos professores em formação. No início da práxis do trabalho foi concebida certa mediação para interpretação do modelo em contexto, pois segundo informações dos



participantes, não tiveram anteriormente nenhum contato e/ou oportunidade de trabalhar com este tema, o que de acordo com Skovsmose (2001) pode-se caracterizar como uma desigualdade social ou mesmo supressão na obtenção e discussão do conhecimento.

No percurso das atividades assíncronas, solicitamos que os participantes analisassem o extrato da sua conta de luz mais atual, e partir deste, investigassem se o modelo matemático do cálculo do ICMS apresentado, estava de acordo ou não com os valores cobrados na sua fatura de energia elétrica. Desse modo, essa dinâmica contribuiu para veicular ações nos momentos síncronos que desenvolvessem o saber não só matemático, como extra-matemáticos, possibilitando assim, emergir diálogos que fundamentalmente concorreram para a forma de pensar e agir dos sujeitos, diante do modelo proposto.

Diante deste cenário investigativo, foram surgindo dúvidas, opiniões, discussões, e aqui destacamos os principais questionamentos “ Q_i ,” que promoveram significativas reflexões entre os participantes, onde o índice i representa o questionamento feito no ciclo de palestras.

Para iniciar nossos estudos, um dos mediadores levantou o seguinte questionamento a ser refletido, a partir dos seus conhecimentos empíricos sobre a conta de luz:

Q_1 – Qual a sua compreensão sobre o termo “Fornecimento”, que está presente na fatura de energia elétrica?

E partir desta questão inicial, a discussão foi ampliada para duas outras situações de análises e interpretações, dadas por:

Q_2 - Como é realizado essa Base de Cálculo do ICMS da tarifa de energia?

Q_3 – O modelo matemático usado para o cálculo do ICMS é universal, para todos os estados brasileiros, ou difere em algum valor ou variável?

As respostas dos participantes foram certificadas e evidenciadas a partir da transcrição de áudios e “chat”, com o propósito de preservar a identificação cada participante, que aqui simbolizamos por P_j , em que o índice j representa cada participante no ciclo de palestras.

Para iniciar nossa análise, temos as arguições orientadas pelo questionamento Q_1 , em que dois dos participantes, P_6 e P_7 , evidenciaram as seguintes manifestações representadas pelos fragmentos:

P_6 - Será que fornecimento não é o que nós utilizamos ou precisamos? Professor realmente não sei ao certo.

P_7 - Não seria apenas o quilowatt-hora mensal? O que é cobrado mensalmente na fatura...

P_6 - Eu também pensei que fosse apenas esse consumo!



Nesse cenário investigativo, fica claro e evidente a incerteza, o desconhecimento pelos participantes da variável *Fornecimento*, parte integrante do modelo matemático do cálculo do ICMS, acreditamos que isso ocorre devido à baixa qualidade de relação com esses saberes não matemáticos que incluem outras noções de conhecimentos, nem sempre claras aos participantes, mas que são indispensáveis para o conhecimento, compreensão e uso do modelo (CHEVALLARD, 2005).

É interessante observar que mesmo os participantes possuindo uma boa qualidade de relações com saberes matemáticos, ainda assim não foi possível desvelar o sentido e significado da variável *Fornecimento* no modelo matemático, e dessa forma por não estar tão clara, tivemos o encaminhamento ao encontro do estudo de outros objetos, em particular, os de natureza não matemáticos.

Desse modo, solicitamos que os participantes no momento assíncrono realizassem uma investigação sobre o que era considerado como “Fornecimento” no modelo matemático utilizado no cálculo do ICMS da tarifa de energia, e dentre algumas das ideias difundidas, temos os que defenderam as seguintes respostas:

P₆ - Fiz uma pesquisa sobre o que seria o fornecimento e verifiquei que era totalmente diferente do que eu imaginava. Incrível a minha desinformação enquanto consumidor e mesmo como formador, pois verifiquei que esta variável era ainda integrada por outras variáveis, pois a mesma incorporava o Adicional de Bandeira Amarela ou vermelha, cobrado em períodos de estiagens da chuva, além de outros impostos, como o ICMS, PIS e COFINS.

Os participantes *P₇*, *P₉*, *P₁₁* e *P₁₄* disseram ter encontrados estas mesmas respostas para pesquisa feita, e ficaram intrigados com o pensamento que a priori tinham sobre a definição e composição da variável *Fornecimento*, mas também tivemos, alguns poucos participantes que não se manifestaram ou investigaram sobre a questão. Além destas inferências, apresentamos outra em relação questionamento *Q₁*.

P₁ - Sobre este modelo, eu parto dessa ideia, que a gente precisa ter esse olhar mais aguçado para uma questão crítica, mesmo sobre o que estamos fazendo....., pois confesso que não me debrucei muito nesse estudo ainda por conta de outros problemas...

Notamos que o excerto acima é parte do reflexo da falta de discussão do modelo matemático inserido e usado na sociedade, sem uma prévia socialização do saber matemático e não matemático, por parte dos usuários do serviço da energia e até mesmo pelos próprios



professores de matemática. Através dos diálogos abertos e das pesquisas feitas nos momentos assíncronos pelos participantes, surgiu o questionamento Q_2 , que seria o ponto promissor deste trabalho. Sobre como é feito à base de cálculo do ICMS, para a fatura de energia elétrica. Para iniciar essa discussão temos os relatos:

P_3 - Essa questão sobre o ICMS na energia elétrica me fez despertar algumas curiosidades. Então acessei o site da empresa e pesquisei algumas coisas, como alguns órgãos que são isentos, como certos serviços públicos.... e essa questão do modelo matemático me fez despertar bastante, de forma intensa, sobre como é feito o cálculo do ICMS, pois lá tem muito saber matemático não explorado por nós, como o consumo, adicional das bandeiras tarifárias, o PIS e o COFINS e ainda tem aquela fórmula para a base do cálculo do ICMS.

Diante do conhecimento o que seria o *Fornecimento*, partimos para um segundo momento, iniciamos um debate sobre uma fatura de energia elétrica de certa residência, em que está apresentava o valor do ICMS de 25%, conforme mostra figura abaixo, e um novo cenário foi desenhado para analisar esta fatura. Solicitamos que todos procurassem uma fatura de energia recente, e comparassem com a que foi apresentada, e de forma imediata fomos dialogando, e aqui começamos pelo relato que refletiu em um típico conflito social, sobre o questionamento Q_2 :

<i>Demonstrativo do Faturamento</i>			
FORNECIMENTO	QUANTIDADE	TARIFA	VALOR(R\$)
Consumo	232,06	0,703210	163,18
Adicional Band. Amarela			3,11
ICMS			57,83
PIS			1,27
COFINS			5,90
ITENS FINANCEIROS			
Cip-Illum Pub Pref Munic			28,85

<i>Informações de tributos</i>			
Tributos	Base de calc	Alíquota	Valor
ICMS	231,29	25,0000%	57,83
PIS	173,46	0,7390%	1,27
COFINS	173,46	3,4040%	5,90

Figura 1 - Fatura de energia elétrica

P_2 - Analisando somente a minha fatura e baseando nos comentários dos demais participantes, só pude concluir que a alíquota do ICMS de 25% foi igual para todos, o que acho injusto. Acredito que poderia ser realizado um estudo sobre o modelo do ICMS, em que o valor da porcentagem cobrada deva ter uma certa variação, pois a faixa de renda da sociedade é variável, e apresenta uma tamanha discrepância.

A tabela abaixo, retrata a ideia do participante P_2 , pois este argumentou que em nosso país, assim como em outros, “quem ganha mais, quem tem uma remuneração mensal alta,



geralmente consome mais energia, porém sua fatura mensal de energia compromete um valor percentual pequeno”. Entretanto, isso se contrapõem quando comparado com quem tem um ganho mensal menor, pois sua fatura mensal de energia, normalmente, compromete um valor percentual alto.

Tabela 1 - Comparação entre salário e ICMS

Salários de duas pessoas (X e Y) em R\$	Fatura mensal de energia	Comparação entre os salários	Comprometimento da fatura na renda mensal
X = R\$ 24.000,00	R\$ 1.200,00	X é 20 vezes maior que Y	5% do salário de X
Y = R\$ 1.200,00	R\$ 120,00	Y é 20 vezes menor que X	10% do salário de Y

Ao defender o seu pensamento sobre Q_1 , naturalmente P_2 foi abordando uma matemática básica, e não um conhecimento técnico sobre o modelo, que propiciou o uso de conceitos e de certas habilidades matemáticas, como o de grandezas diretamente proporcionais (GDP), grandezas inversamente proporcionais (GIP), porcentagem e outros, que foram revisados e inseridos no decorrer das atividades. Dentro dessa tabela, e com o auxílio da calculadora, foram trabalhadas outras simulações de salários, faturas mensais e comparações entre estes entes matemáticos, o que de certo modo favoreceu na ampliação da habilidade do conhecer tecnológico, conforme é delineado por Skovsmose (2001).

O diálogo entre os participantes gerou muitos questionamentos sobre valores, porcentagens, educação ambiental, programas sociais e outros, o que pode reforçar a necessidade de uma abertura e discussão mais ampla sobre a forma atual de aplicabilidade do modelo do ICMS em questão, pois podemos observar insatisfações, além do desconhecimento, dos nossos próprios formadores educacionais, no que diz respeito a essa temática, como podemos observar no relato seguinte.

P_5 - Concordo plenamente com P_2 , esse modelo é injusto, diante do consumo e poder aquisitivo financeiro da maior parte da sociedade, isso não é proporcional, quanto mais leal.

P_9 – Acredito que esse objeto de estudo não é tão simples assim para ser resumido num único modelo, que venha contemplar os anseios da sociedade, diante da tamanha desigualdade financeira no Brasil.

P_1 – Concordo com P_9 . Apesar de existir programas sociais, faixas de isenção em relação ao consumo no nosso estado em até 100Kwh ao usuário residencial de baixa renda, temos o caso da maior parte da população que quando passa de 150 Kwh, todos



estes devem pagar 25% de ICMS, o que não acho correto. Acredito que deveriam incluir caso da faixa salarial, assim como ocorre na declaração de imposto de renda da pessoa física (DIRPF).

P_{12} – Eu compartilho da ideia do P_1 , pois seria mais justificável cobrar de quem ganha muito e consome mais energia, estes deveriam pagar mais, assim como funciona no modelo proposto pela Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA) para o consumo de água. Assim, acredito em quem tem elevada condição financeira iria pensar, possivelmente, no desperdício de energia, e desse modo poderia até promover uma conscientização ambiental e mudanças positivas por parte dos usuários, desencadeando desse modo uma provável diminuição do uso de energia e até possibilidades na ampliação no seu armazenamento, assim, talvez o governo não precisaria todo ano ficar cobrando adicional de bandeira em períodos de estiagem da chuva.

É notável pelos excertos acima a presença da reflexão em torno do diálogo entre os participantes, o que contribui no processo de aprendizagem e construção do conhecimento matemático e de outros saberes. Além disso, percebemos certas relações com formação democráticas e cidadã, conforme nos propõem Skovsmose (2008), em que as pessoas expõem suas ideias, escutam umas às outras e reformulam as suas concepções, e nessa conjuntura tornam-se até mais abertas a novas reflexões e argumentações.

Além destas considerações feitas pelos participantes, temos que alguns participantes notaram nas suas pesquisas feitas, que o modelo matemático usado para a base de cálculo do ICMS incorpora o próprio valor do ICMS, e por isso comumente dizemos que este imposto é calculado “por dentro”.

É importante aqui ressaltarmos que essa forma de se calcular o ICMS, é um dispositivo conhecido há tempos e tem sua autorização dada por lei estadual. Além disso, o nosso próprio CTN – Código Tributário Nacional já definia dessa forma o cálculo do ICM– Imposto sobre circulação de mercadorias, para poder ser operacionalizado através do modelo matemático que é fornecida pelo DNAEE – Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica, definida pelo CONFAZ – Conselho de Política Fazendária.

Diante dessa observação, analisamos a fatura fornecida na figura 1, com o objetivo de apenas entender como procede o seu cálculo. Após esse processo, continuamos com nossos debates, de onde emergiu novos diálogos representados por:



P₇ - Esse cálculo do ICMS “por dentro” é injusto, pois é um artifício que o governo se vale para cobrar duas vezes o mesmo imposto e leva em consideração mais tarifas, fazendo assim o consumidor pagar duas vezes o mesmo imposto, além de pesar na renda da população menos favorecida, a qual, tem boa parte de seu salário sendo consumida pelos tributos... uma possível solução é zerar o ICMS para as residências cadastradas como “baixa renda”, micro e pequenas empresas, e criar outras faixas de ICMS, que considerem consumo e renda salarial.

P₁₂ - Os deputados estaduais poderiam criar projetos de leis para considerar algumas isenções em benefício à população, e ampliar esse teto de consumo de até 100 kwh para um valor maior, para obter a isenção do ICMS. Acho que no fundo vejo é muito interesse capitalista, em gerar maiores arrecadações, e para isso acontecer alguém vai ter que arcar, e não deveria ser os mais pobres.

P₁₉ - Eu peguei uma conta de energia da minha residência e como vocês podem ver esse mês teve adicional de bandeira amarela...., cobram esses vinte e cinco por cento deles, que na verdade é trinta e três por cento se a gente for fazer o cálculo..., me senti enganada, mas foi muito bom participar e acabei compartilhando esse conhecimento, que agora eu tenho, com outras pessoas, já que agora comecei entender melhor esse processo. Na minha opinião, esse cálculo deveria ser feito por fora, pois dessa forma acaba-se cobrando duas vezes, e aí paga mais caro porque se coloca que cobra vinte e cinco por cento do fornecimento, e não é ... é trinta e três por cento... e isso não é explicado para o consumidor [...].

A manifestação dos participantes nos pareceu claro sobre o papel do modelo matemático do cálculo do ICMS que parece atender interesses e intenções de sujeitos ou grupos sociais, mas que nem sempre estão ao alcance do conhecimento da população. Nesse sentido, o modelo impacta no aumento direto da arrecadação do estado, em particular, se observarmos o destaque de *P₇* - [...] *é injusto, pois é um artifício que o governo se vale para cobrar duas vezes o mesmo imposto [...]*”, além de incluir o reconhecimento de *P₁₉* sobre a real alíquota cobrada dos contribuintes, que fez refletir sobre a falsa ilusão da aplicação da alíquota referenciada na tarifa de energia.

Ademais, a discussão de *P₁₉* revelou explicitamente uma mudança de relação com um dado saber, aqui interpretado pelo seu encontro com saberes até então desconhecidos de seu universo cognitivo ou transparentes em suas práticas. Em sua análise é acrescentado que o



consumidor não tem conhecimento sobre a real alíquota aplicada no cálculo do ICMS, deixando na verdade, sob um aspecto de nebulosidade o valor do imposto que é cobrado na sua base de cálculo.

Em última instância, os participantes revelaram conhecimentos situacionais que tornou possível responder ao questionamento Q_3 provocado durante as discussões. Os mesmos pesquisaram e observaram que o valor do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) é competência dos Estados e do Distrito Federal instituir seus valores sobre operações relativas à circulação de mercadorias, conforme que está previsto em (BRASIL, 2018).

Diante da informação da variação do valor ICMS, todos notaram que o modelo matemático fornecido pelo CONFAZ é único, mas com variações para o valor final para a base de cálculo do ICMS, devido esta ser uma alíquota definida por cada estado. Nesse sentido, nossos participantes realizaram uma pequena pesquisa, e verificaram inúmeras variações do valor do imposto cobrado pelos estados brasileiros, em que alguns apresentam até incentivos de isenções quanto a sua capacidade de consumo, enquanto outros, variações por consumo. A partir destas pesquisas emergiu dúvidas e questionamentos, que foram trabalhados através dos diálogos com nossa mediação, e dentre estes destacamos:

P_8 – Eu acessei o site da Secretaria de Estado de Fazenda do estado do Mato Grosso, e lá consta que este é o único estado Brasileiro com isenção de ICMS, para qualquer tipo de residência que tenham consumo até 100kwh, beneficiando mais de 200 mil famílias todo mês. E outro fato importante que percebi, foram os valores cobrados do ICMS com taxas de 10%, 17%, 25% e até 30%. Achei bem interessante a forma usada, pois leva em consideração o consumo, e quem consome muito chega a pagar até 30%, e no caso contrário, 10% para que consome pouco.

P_{17} – Interessante essa divergência entre os estados, pois a nossa constituição federal nos diz que “somos todos iguais perante a lei”, mas será? Acredito que não, pois pelo menos nas cobranças fiscais, o imposto ICMS, cada um faz o que é melhor para si. Em nosso estado, Pará, por exemplo, o usuário que consome até 100kwh e se enquadre como Residencial e Residencial baixa renda são isentos, mas desde que ele use a fase monofásica, e caso seja outra, tipo bifásica ou trifásica, estes devem pagar 25% de alíquota. Haja divergência por cá, pois quem não é isento, que em nosso caso é a maior parte da população, deve pagar uma alíquota do ICMS igual 15% ou 25%, sendo esta última a mais aplicada.



P_{12} – Eu não consegui obter na minha pesquisa nenhum estado que leve em consideração a renda salarial, acredito que a base será sempre o consumo de energia. O inacreditável, é como sempre comentamos, “o estado do Pará é produtor e exportador de energia, mas é detentor da maior tarifa residencial cobrada no país”, um paradoxo que pode ter como um dos motivos o alto valor do ICMS cobrado.

As falas de P_8 e P_{17} refletem um típico conflito social, que emerge dos valores distintos do ICMS que são cobrados pelos estados do Brasil, e culmina com a insatisfação do relato de P_{12} , e estes nos mostram de forma emblemática e peculiar os anseios da nossa região. Estas discussões, foram promissoras no desenvolvimento e promoção de novos conhecimentos, diante das situações que foram levantados, e que servirá para novos encaminhamentos e propostas, que podem incitar de forma coletiva novas ideias propulsoras de mudanças, tais como a criação de projetos de leis que possam caminhar de acordo com a condição social da população, pensar de forma mais crítica e reflexiva na (re)construção de um modelo matemático que possa produzir e levar em consideração os cenários da realidade da sociedade brasileira, como a proporcionalidade da renda da população, de modo que venha minimizar os impactos do valor cobrado com o ICMS incidente na tarifa de energia elétrica, no Pará e demais estados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, evidenciamos o estudo e uso do estudo do modelo matemático do ICMS cobrado na tarifa de energia, em que foi trabalhado na perspectiva da educação matemática crítica, que foi impulsionado através dos diálogos entre os participantes, que participaram de forma ativa, pesquisando e socializando seus resultados sobre os três questionamentos abordados, e estes foram condicionados pela mútua dependência entre os saberes matemáticos e não matemáticos. Os resultados encontrados derivaram de um curso de formação na modalidade remota, via plataforma do *Google Meet*.

No decorrer deste trabalho, discorreremos um pouco sobre o conhecimento matemático (*materacia*), que foi abordado com vertentes voltadas, não somente, para as habilidades com números, mas sim num contexto mais amplo, de modo a criar possibilidades para que os participantes pensassem e questionassem sobre o que esse modelo matemático significa, depreende e impacta de forma direta em relação a vida social e econômica do cidadão. Discutimos sobre a viabilidade do modelo diante dos anseios da sociedade, se este é justo ou



não, sob a forma de como é praticada a sua cobrança pelos órgãos estaduais competentes, e isso propiciou reflexões diversas sobre os espaços institucionais da sociedade, além de protagonizar diferentes tomadas de decisões pelos participantes, diante da temática abordada, que foi envolvida sob uma perspectiva em que provocou o debate ente situações que contemplou o trabalho de categorias do nosso cotidiano com a matemática.

Vale ressaltar que mesmo sob essas circunstâncias abordadas, determinada parcela dos participantes manifestaram um envolvimento e avanços considerados sobre o tema abordado, ou seja, em consonância com (CHEVALLARD, 2005) estes construíram certas qualidades de relações com outros saberes não matemáticos associados ao estudo do modelo matemático do ICMS, e apesar de notarmos dificuldades de alguns participantes na compreensão da importância funcional das variáveis que são partes integrantes do modelo, em particular, sobre a noção de *Fornecimento* e a Base de Cálculo do ICMS, estas foram sendo vencidas no decorrer das atividades.

Concluimos que a nossa análise de resultados, realizada através da investigação modelo do ICMS, foi orientada com a ótica de trabalho de uma pesquisa pautada na participação ativa, que propiciou o beneficiamento do transcorrer das atividades propostas, nas quais foram desenvolvidas através de uma boa relação entre mediadores e participantes, o caracterizou na construção de boas relações democráticas do saber matemático da sala de aula com os saberes não-matemático. O desenvolvimento deste trabalho, se deu com abordagem de conteúdos matemáticos e metodologia que foram organizados e tratados numa perspectiva na educação matemática crítica, conforme (SKOVSMOSE, 2001), e através do diálogo, discussões e reflexões, tivemos a condução um cenário investigativo mais promissor, que abordou e perpassou temas da matemática, para uma abordagem de temas mais auspicioso, com abrangência sob a responsabilidade ambiental dos consumidores de energia, além de ideias e experiências que emanaram atitudes que envolveu compromissos e deveres, de certo modo, de conhecimento social, político e econômico.

Nesse sentido, essas reflexões nos estimularam a futuras investigações que permitam de algum modo encaminhar respostas aos questionamentos suscitados por (SKOVSMOSE, 2007), que começaram a se desenhar nesta investigação, em particular, respondendo, mesmo que parcialmente, alguns aspectos da realidade incluídos no modelo matemático do cálculo do ICMS, inclusive, questionado a partir das observações dos participantes, mesmo sendo assim instituído legalmente, mas parece atender interesses e intenções de grupos sociais que usam o modelo para geração de uma arrecadação maior.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como? *Veritatis*, n. 4, p. 73-80, 2004.
- BORBA, Marcelo de Carvalho.; SKOVSMOSE, Ole. **A ideologia da certeza em educação matemática**. In: SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática crítica: a questão da democracia. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, (2017).
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 2. ed. 3. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DA SILVA, N. L.; SOUZA COUTO, M. E.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Educação Matemática Crítica: Desafios da reflexão. **XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5229/5014>. Acesso em 03 de fev. 2022.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- MESQUITA, M. N.; CEOLIM, A. J.; CIBOTTO, R. A. G. Modelagem matemática na perspectiva da educação matemática crítica: abordagens na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, 26 (2021).
- MEYER, J. F. C. A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS A. P. S. **Modelagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2001.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. – São Paulo: Cortez, 2007.
- SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas, SP: Papirus. 2008.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Tradução Abgail Lins, Jussara de Loiola Araújo. Prefácio a Marcelo C. Borba – 6ª ed. – Campinas, SP. Papirus, 2013.
- SODRÉ, G. J. M.; GUERRA, R. B. (2018). O ciclo investigativo de modelagem matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 239-262, 2018.
- SODRÉ, G. J. M.; OLIVEIRA, M. L. S. A dialética de ostensivos e não-ostensivos no contexto da álgebra escolar. **Revista Instrumento**. v. 21, 2019.
- SODRÉ, G. J. M.; OLIVEIRA, M. L. S. O ciclo investigativo de modelagem matemática: uma transposição didática escolar. **VIDYA**, v. 41, n. 1, p. 35-57, jan. /jun., 2021 - Santa Maria, 2021.



A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO ACRE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

THE CURRICULAR PROPOSAL OF SCIENCES OF THE STATE OF ACRE: WHAT DO THE TEACHERS THINK?

Elizabete do Carmo Silva^{1*}; Adriana Ramos dos Santos²

¹ Universidade Federal do Acre, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/Ufac),
Rio Branco, Acre, Brasil

² Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco, Acre, Brasil

*Autor correspondente: Elizabete do Carmo Silva; e-mail: biologabete@gmail.com; Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/5496786499828483>.

RESUMO

O currículo é um tema considerado fundamental para a consolidação dos conhecimentos científicos e para o ensino e a aprendizagem. O objetivo do presente trabalho é identificar as percepções que os docentes da disciplina de Ciências têm a respeito da proposta curricular de Ciências do Estado do Acre. Tomou-se por base a pesquisa qualitativa e para a coleta dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com professores que ministram a disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Constatou-se que os docentes possuem diferentes percepções a respeito da proposta curricular e apresentam dificuldades com relação a sua utilização no planejamento. Para que as dificuldades apresentadas pelos docentes: quanto à compreensão da proposta curricular e como esta deve ser compreendida em seu planejamento pedagógico de suas aulas, sejam superadas, são necessários investimentos na formação continuada dos professores, para que assim os professores possam refletir sobre a importância de seu papel na implementação do currículo na sala de aula.

Palavras-chave: proposta curricular, professores de Ciências, percepções.

ABSTRACT

The curriculum is a topic considered fundamental for the consolidation of scientific knowledge and for teaching and learning. The objective of the present work is to identify the perceptions that Science teachers have regarding the Science curricular proposal in the State of Acre. Qualitative research was used as a basis and semi-structured interviews were used for data collection with teachers who teach Science in the final years of elementary school. It was found that professors have different perceptions regarding the curriculum proposal and have difficulties with regard to its use in planning. So that the difficulties presented by the teachers: regarding the understanding of the curricular proposal and how it should be used in their pedagogical planning of their classes, are overcome, investments in the continuing education of teachers are necessary, so that teachers can reflect on the importance of their role in implementing the curriculum in the classroom.

Keywords: curricular proposal, Science teachers, perceptions.



INTRODUÇÃO

O Currículo tem sido campo de grandes debates, sejam eles políticos, culturais ou pedagógicos. No estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação e Esportes (SEE) iniciou a construção de sua primeira proposta curricular de Ciências em 2004, e durante sua elaboração também passou por várias discussões e embates.

Esse currículo tem causado grandes polêmicas, desde as discussões iniciais de sua implantação até sua efetivação na sala de aula, pois altera a prática docente e a escola como um todo. Para sua implantação foram distribuídos nas escolas cadernos com as orientações que indicam os conteúdos a serem trabalhados, a atuação dos professores, os objetivos e a forma que os alunos devem ser avaliados após determinados períodos e como consequência houve, e ainda há, percepções variadas de professores quanto a esse documento oficial.

Diante desse contexto, o objetivo do presente trabalho é identificar as percepções que os docentes da disciplina de Ciências têm a respeito das Orientações Curriculares de Ciências, bem como as dificuldades enfrentadas na utilização desse instrumento no planejamento pedagógico.

Nessa direção, nos sentimos motivados a discutir sobre essa proposta por considerarmos que é uma questão que precisa ser refletida pelos docentes de Ciências, tendo em vista sua forma de organização, como também os equívocos na maneira de concebê-la e executá-la.

Ao longo do trabalho utilizamos como aporte teórico, Sacristán (2000), Diaz (2011), dentre outros. Estes autores contribuem com discussões a respeito das propostas curriculares e sua influência nas instituições escolares e as relações que os professores estabelecem com o Currículo.

A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO ACRE

No estado do Acre, a proposta curricular para a área do ensino de Ciências foi elaborada em 2004, por Glícia Maria Corrêa Conde¹ e demais assessores da Secretaria de Educação (SEE/AC) e teve como colaboradores professores de Ciências Naturais, participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação² (ACRE,

¹ Assessora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

² Os PARÂMETROS EM AÇÃO foi um programa de formação continuada para professores, gestores e especialistas da área da educação que teve a intenção de propiciar momentos de aprendizagem coletiva e a expectativa de que seriam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC,



2004). A proposta teve como referências os seguintes documentos: as estruturas jurídicas presentes no Currículo oficial brasileiro, os PCNs, os Parâmetros em Ação e alguns livros didáticos que eram usados pelos professores de Ciências da rede estadual de ensino (ACRE, 2004).

Após sua elaboração, a Secretaria de Educação passou a investir nas formações continuadas com a finalidade de auxiliar os professores a conhecerem a nova estrutura curricular e passassem, dessa forma, a utilizá-la em seus planejamentos. Contudo, a implementação dessa proposta recebeu várias críticas por parte dos professores, dentre elas a falta de participação nas discussões para sua construção, o que acabou levando muitos docentes a terem aversão ao documento. De acordo com Barretto:

A prática de consulta ampla aos docentes sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país, sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito restrito das equipes centrais (BARRETTO, 1995, p. 4).

O professor, portanto, não se sentiu envolvido no processo de construção deste documento e isso gerou um conflito e uma relutância no momento do seu uso nas ações de planejamentos e de sua utilização no âmbito escolar. Diante de tal situação, a SEE sentiu a necessidade de intensificar as formações, acreditando que estas estimulariam os docentes a rever suas concepções a respeito da proposta curricular, conforme pode ser visualizado na figura abaixo:



Figura 1 - Formações continuadas oferecidas aos professores pela SEE; Fonte: Elaborado pela autora com base nas falas dos docentes sujeitos da pesquisa (2018).

criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999, p. 3)



O número de formações oferecidas pela SEE aos professores da área foi numericamente expressivas, contudo de acordo com os depoimentos dos docentes, ainda não foram suficientes para romper com as dificuldades de compreensão e manuseio da proposta. Haja vista que a maioria dos temas propostos nas formações não tinham esse foco. Quanto a essa questão, Elliot (1993, p.63) destaca que, é muito frequente a rejeição das novas propostas e dos novos modelos, “elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre a prática educativa”. Entende-se essa rejeição tanto como uma defesa, mesmo que inconsciente, de seu conhecimento e autonomia profissionais, como também uma manifestação guiada pela insegurança em relação às “ousadias” propostas. O autor identifica essa rejeição como um problema da relação prática-teoria e é, para ele, a razão para a manutenção das insatisfações dos professores.

Uma das dificuldades sinalizadas pelos professores na utilização dessa proposta no planejamento e em sala de aula é a de encontrar um determinado conteúdo nos Referenciais Curriculares e ao consultar este tema no livro didático não o encontravam descrito da mesma forma. Visto que no documento o direcionamento era de se ensinar os conteúdos em “três grandes categorias: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais” (PCNs, 1997, p. 48).

No ano de 2009, iniciou a reformulação dos Referenciais Curriculares, para isto, a SEE realizou uma licitação e a empresa contratada foi a ABAPORU3 que fez uma reformulação na proposta e passou a ofertar as formações continuadas para as equipes da Secretaria de Educação, para que estes futuramente repassassem aos docentes da rede. A proposta que anteriormente era intitulada de Referencial Curricular passou a ser descrita no documento como Série de Cadernos de Orientação Curricular - Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (ACRE, 2010). Esta “nova” proposta passou a contemplar o desenvolvimento das capacidades a serem desenvolvidas nos alunos ao longo de sua escolarização e organiza os conteúdos em procedimentais, conceituais e atitudinais, objetivando desenvolver capacidade/ competência e habilidade/procedimentos.

Nesta nova proposta dentro de uma mesma capacidade o professor pode trabalhar diferentes conteúdos. A figura 2 exemplifica:

³O Instituto Abaporu de Educação e Cultura trabalha com formações continuadas em alguns estados brasileiros, desde o ano de 2002, no Estado do Acre o instituto inicia seus trabalhos no ano de 2009, com formações continuadas para o desenvolvimento da Leitura e escrita, bem como a reestruturação das orientações curriculares e as formações necessárias para a sua utilização.

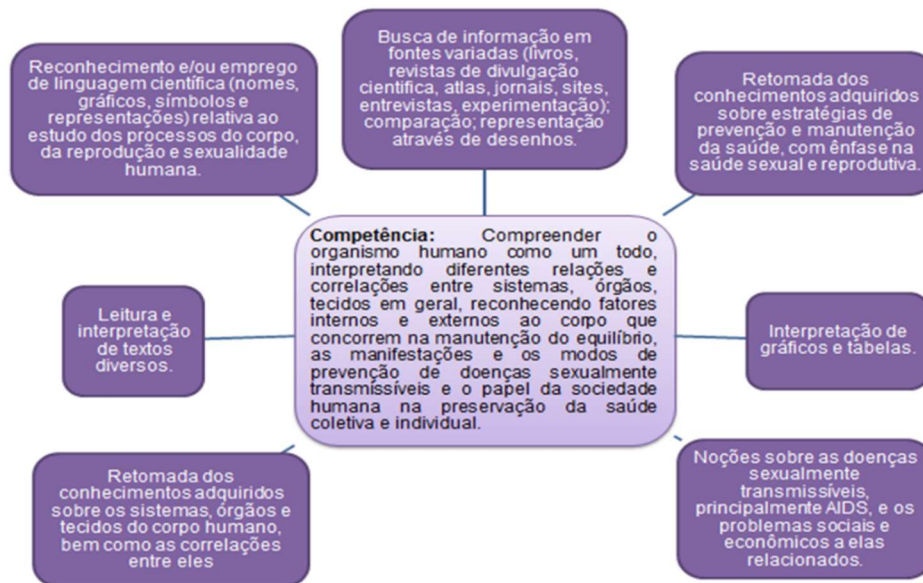


Figura 2 - Esquema de uma capacidade a ser alcançada pelos vários conteúdos trabalhados. Fonte: Autor (2017) baseado nas O.C (ACRE, 2010).

De acordo com a proposta, o professor desenvolverá suas aulas com diferentes tipos de procedimentos de atividades e formas de avaliar os alunos dentro ou fora de sala, em grupos, em duplas ou individuais, ou seja, tanto as capacidades/competências - os conteúdos - as atividades propostas - e as avaliações encontram-se interligadas em prol do alcance de uma única competência. Nessa direção, Canavarro e Ponte (2005) atribuem ao professor um papel decisivo na execução do currículo, configurando-o como tradutor e executor destas propostas, dando significado e realizando o trabalho individual ou em grupo.

METODOLOGIA

A investigação é conduzida com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa. De acordo com Gonzaga (2006), por meio desse tipo de pesquisa é possível incorporar o que os sujeitos falam, suas atitudes, experiências, crenças, pensamentos e reflexões, representadas pelos próprios participantes pesquisados.

Os participantes da pesquisa são quatorze professores de Ciências que atuam em quatro escolas da rede estadual de ensino, localizadas na região mais populosa do Município de Rio Branco Acre, na qual a Secretaria de Educação (SEE/AC) dividiu por Zoneamento Baixada I. O critério utilizado para a escolha destas instituições se deu pelo fato de suas regionalizações serem a mesma e pelo fato destas escolas receberem alunos de diferentes classes sociais. Estas



instituições já vivenciaram diversas mudanças curriculares, sendo que a última ocorreu há aproximadamente oito anos com a reorganização das Orientações Curriculares.

Os docentes selecionados nestas instituições têm perfis bem diferenciados, desde professores que ingressaram na carreira no último concurso oferecido no ano de 2013, a professores próximos a completar o tempo de serviço e pedirem a sua aposentadoria.

Os docentes serão descritos com códigos que vão do P01 a P14, para manter suas identidades no anonimato, conforme estabelecido no termo de livre consentimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da pesquisa, observou-se que a maioria dos docentes entende a proposta curricular de Ciências como sendo importante para a área; contudo, percebem-na como sendo apenas um documento que serve exclusivamente para a retirada de conteúdos e a sua aplicação na sala de aula. Além disso, os docentes sentem dificuldades em localizar os conteúdos e criticam os procedimentos metodológicos destacados.

Outra dificuldade indicada pelos docentes quanto ao uso dos COCs (Cadernos de Orientações Curriculares) diz respeito à quantidade de conteúdos apresentados na proposta. Os professores argumentam que são muitos conteúdos para serem trabalhados em uma carga horária de 120 horas anual, isso se confirma na fala de um professor:

“a carga horária é pouca, e não tem como passar todo o conteúdo que é previsto nas Orientações, pouco tempo, mesmo, para gente dar conta numa sala de 30-35 alunos” (Professor P05).

A preocupação do professor com os conteúdos da proposta é mais uma vez enfatizada, e acaba por não observar as habilidades propostas, a metodologia e nem tão pouco a forma de avaliação. De acordo com Sacristan (2000) a relevância que o professor dá ao conteúdo pode estar relacionada à sua falta de formação e envolverá muito mais suas experiências no modelo de ensino em sala. O autor argumenta que:

A visão que se transmite no conhecimento relacionado com os conteúdos do currículo e na forma de considerar o currículo escolar ou os próprios métodos pedagógicos. Na falta de preparação específica neste sentido, será o currículo oculto da formação de professores e o adquirido por experiência prévia os únicos elementos responsáveis por sua bagagem neste componente de formação profissional (SACRISTAN, 2000, p. 182).



Neste sentido, compreendemos a experiência do docente como algo fundamental para a construção de uma identidade profissional ao longo de sua trajetória como educador.

De acordo com Driver e Oldham (1986) o currículo precisa ser compreendido não como um conjunto de conhecimentos e habilidades, mas como um documento estabelecido de objetivos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais de atividades através das quais esses conhecimentos possam ser construídos, reconstruídos e adquiridos durante as etapas formativas dos alunos.

A respeito da dificuldade de relacionar os conteúdos do livro didático com o que é sugerido nas orientações curriculares no momento do planejamento, a maioria dos professores manifestou ter dificuldades nesta relação. De acordo com os docentes, os conteúdos da proposta deveriam vir organizados conforme o livro didático, como enfatiza a professora: “não se encontra uma relação dos conteúdos propostos no livro didático com os das orientações curriculares do Estado, por não existir uma sequência lógica, tudo desorganizado” (Professora P03).

As principais dificuldades indicadas pelos docentes de Ciências para o uso das Orientações Curriculares são as repetições de conteúdos, o livro didático não contemplar os conteúdos presentes na proposta curricular do Acre, a carga horária limitada para se desenvolver todos os conteúdos durante o ano letivo e a falta de formação continuada para a utilização da proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou identificar as percepções que os docentes da disciplina de Ciências têm a respeito das Orientações Curriculares de Ciências, bem como as dificuldades enfrentadas na utilização desse instrumento no planejamento pedagógico.

Notou-se que as percepções dos professores a respeito da atual proposta curricular são diversificadas, existem aqueles que consideram o documento curricular estabelecido pela SEE como um bom currículo e aqueles que o consideram como defasado e necessitando de revisões, atualizações e modificações, um documento normatizador, um local de onde se retira os conteúdos, dentre outras.

Os professores demonstraram certo desconhecimento da proposta, embora afirmem que a manuseiam, ou seja, copiam e colam os conteúdos, os objetivos, as metodologias de ensino e a avaliação; contudo não estudam estes documentos, apenas tentam reproduzir a cópia dos



conteúdos para um plano de aula ou de curso que seguem no decorrer do ano letivo. Portanto, a maioria dos professores pesquisados vê a Orientação Curricular como um documento do qual se retira os conteúdos para o planejamento de suas aulas durante todo o ano letivo.

Os professores concordam que o currículo é um instrumento que facilita e norteia o seu trabalho pedagógico, mas deixam claro que a proposta de Ciências deixa a desejar com uma grande quantidade de conteúdos para se trabalhar numa carga horária de 120 horas aulas anuais, ou seja, as percepções deles são de que o currículo é importante para o desenvolvimento de seu trabalho, mas que é também um instrumento de controle do ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, não se pode pensar a organização curricular como rígida e acabada, encerrada em um documento, proposto pelas Secretarias de Educação, uma vez que, entendemos o currículo como um instrumento orientador das ações desenvolvidas na sala de aula pelo professor, que deve ser discutido, compartilhado, posto em prática e mudado conforme as necessidades que se apresentam.

Identificamos a importância da formação continuada para que os docentes possam conhecer a proposta curricular, contudo a forma como estas formações vêm sendo executadas não tem surtido o efeito desejado no desenvolvimento do trabalho do professor. Para que o docente compreenda a proposta curricular necessitaria um replanejamento por parte da SEE para estas formações, trazendo para estas discussões no sentido de tornar o professor mais crítico, saber analisar com mais criticidade os conteúdos, os objetivos e as competências.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Referencial curricular para o Ensino Fundamental**. Ciências Naturais. Rio Branco. 2004.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental** – Caderno 1-Ciências Naturais. Rio Branco, 2010.

BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **As propostas curriculares oficiais. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**. (Textos FCC, n. 10). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321>. Acesso em 10 de set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 136 p.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

CANAVARRO, A. P; PONTE, J. P. D. **O papel do professor no Currículo de Matemática**. O



professor e o desenvolvimento curricular. p. 63-89, 2005.

DIAZ, O. R. T. **A atualidade do livro didático como recurso curricular**. Linhas Críticas, vol. 17, núm. 34, setembro-diciembre, 2011, PP. 609-624-Universidade de Brasília, Brasil.

DRIVE, R. e OLDHAM, V. A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, p. 105-122, 1986.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: Um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A.S.(Orgs), **Pesquisa em educação alternativas investigativas com objetos concretos**. São Paulo- SP: Loyola, 2006. P. 65-92.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA GRÁFICA

THE LITERACY PROCESS: THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC AWARENESS

Joice Ribeiro Machado da Silva^{1*}

¹ Escola de Educação Básica, Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), Uberlândia, Minas Gerais,
Brasil

* Autor correspondente: Joice Ribeiro Machado da Silva; e-mail: joicerms@ufu.br; Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/3981782875678269>.

RESUMO

O presente trabalho procura refletir sobre o processo de alfabetização e apresentar uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita como processos de compreensão. Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem no contexto alfabetizador temos como suporte o estudo dos gêneros textuais, pois acreditamos que apenas por meio do texto é possível a criança realizar um processo realmente significativo. Com objetivo de promover o desenvolvimento do leitor proficiente durante o processo de alfabetização, aprofundamos e experienciamos em classes de 2º ano, com crianças de 7 – 8 anos, a proposta metodológica desenvolvida pelo Dr. Élie Bajard (2012) denominada *Descoberta de Texto* que muito contribui para a conquista da língua escrita. Nossos estudos evidenciam que a decodificação não promove a compreensão. E os resultados dessa proposta tem demonstrado que investir no desenvolvimento da consciência gráfica é um caminho plausível para uma alfabetização que se propõe ser humanizadora.

Palavras-chave: Alfabetização, leitura, descoberta de texto.

ABSTRACT

The present work seeks to reflect on the literacy process and present one of the strategies used for the development of reading and writing as comprehension processes. When reflecting on the teaching and learning of language in the literacy context, we have as support the study of textual genres, as we believe that only through the text it is possible for the child to carry out a really significant process. In order to promote the development of the proficient reader during the literacy process, we deepened and experienced in 2nd grade classes, with children aged 7-8 years, the methodological proposal developed by Dr. Élie Bajard (2012) called Discovery of Text that greatly contributes to the conquest of written language. Our studies show that decoding does not promote understanding. And the results of this proposal have shown that investing in the development of graphic awareness is a plausible path towards a literacy that aims to be humanizing.

Keywords: Literacy, reading, text discovery.



INTRODUÇÃO

A proposta metodológica da “*Descoberta de Texto*” (BAJARD, 2012) traz boas contribuições para um processo de alfabetização que considere o desenvolvimento da consciência gráfica. Nos últimos anos temos nos debruçado a entender e a aprimorar nossa prática como professora alfabetizadora, partindo das experiências dessa metodologia. Os resultados têm nos mostrado como é entusiasmante ver as crianças se alfabetizarem sem a necessidade de recorrer a qualquer recurso fônico. Lidando com a palavra dentro do texto, com os sentidos a florados, e com todos os caracteres que compõem a escrita, a criança se apropria do ato de ler e do ato de escrever em diversos gêneros textuais abordados em sala de aula.

Bajard (2007, p. 24) define que “[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico” e de que o uso da língua se constitui como primordial no processo de apropriação da escrita. Sendo assim, entendemos que a apreensão do ato de ler pela criança não pode acontecer apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas no próprio uso da língua materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas. Em outras palavras a apropriação da língua deve ocorrer inserida no ato de ler e não descolada dessa ação.

Priorizar o trabalho com a leitura é tarefa primordial na escola. Apesar de essa premissa parecer óbvia, observa-se que nem sempre se efetiva, havendo um grande esforço por parte dos professores que procuram ensinar a leitura, mas nem sempre elegem o encaminhamento didático-pedagógico adequado para formar o leitor.

Tradicionalmente a escola tem primado por ensinar os alunos a decodificar desde o início do processo de alfabetização. No entanto, o uso de atividades que focam letras, sílabas e seus sons, contribui para que a linguagem seja apenas transcrição do oral, como se esse encaminhamento garantisse uma apropriação significativa da língua. Pautados em concepções fonológicas e no construtivismo, os professores acabam por tentar ensinar uma língua que se constitui na relação de grafemas e fonemas, como se escrever fosse uma simples transcrição do oral, instaurando o ensino de uma língua sem contexto, sem sentido, sem compreensão, enfim, sem vida.

Outro fator importante é a forma como a leitura é tratada na escola: muitas vezes a leitura do texto é seguida de questões de interpretação, ora orais, ora escritas, para serem respondidas pelas crianças; em outras situações e especialmente na alfabetização, a leitura é feita inicialmente pelo professor que ao ler já realiza toda a interpretação textual. Com esse encaminhamento muitos professores estão convictos de que estão trabalhando a leitura



adequadamente. Essa prática, porém, pouco contribui para a formação do leitor. No momento em que a criança compreende o texto pela voz do professor não há mais o trabalho cognitivo a ser feito. Em outras palavras, não há mais o que compreender, o que descobrir, pois isso já foi dado. A criança deixa de realizar um importante trabalho mental necessário para se apropriar da leitura.

Romper com essa forma de trabalho com a leitura se faz necessário. Nesse sentido, é que o trabalho com a proposta de *Descoberta de Texto* (BAJARD, 2012) pode auxiliar de modo significativo o processo de alfabetização promovendo a leitura por meio de outra ótica: ler é compreender e não decodificar.

É preciso levar em consideração que a leitura é definida como um processo de apropriação de um texto gráfico, portanto, um ato individual sobre um texto desconhecido. Outro ponto a ser considerado é a abertura de um espaço na aula reorganizando-a de modo que a leitura seja priorizada. Somente com um trabalho pedagógico sistematizado no cotidiano alfabetizador poderão ser formados verdadeiros leitores.

Para a introdução dessa metodologia, vamos considerar alguns passos da proposta, descrito por Bajard (2012), e alguns pontos importantes que contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da consciência gráfica e por sua vez da busca pela compreensão textual.

REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia prevê sete passos descritos por Bajard (2012) em seu livro *A descoberta da língua*:

- 1º. A escolha do texto: ele deve ser instigante, desconhecido, que não tenha sido lido ou escutado antes e que seja um texto de produção social. Essa escolha criteriosa é fundamental para acionar a atividade de compreensão gráfica do texto;
- 2º. A exposição do texto: ele pode estar escrito na lousa, em uma cartolina, na tela do computador, em papel sulfite ou qualquer outro suporte.
- 3º. O encontro com o texto: momento em que a criança deverá fazer seu primeiro contato visual e silencioso;
- 4º. a pergunta inicial: durante toda a atividade o professor provocará os alunos com perguntas sobre o texto, mas a primeira pergunta é o pontapé inicial para a compreensão: do que trata esse texto? As crianças começarão a levantar pistas com a ajuda de todos, porque cada uma poderá ler palavras, expressões diferentes e, assim, coletivamente elas



construirão os sentidos. É nesse momento que podemos observar as atitudes do leitor diante do texto. As crianças decodificadoras preocupam-se em verbalizar partes dos textos e fogem do questionamento feito inicialmente (de que trata o texto?). As crianças ainda não alfabetizadas não se preocupam tanto em ler linha a linha, mas em buscar palavras que já conseguem ler sozinhas, fazendo relações entre o que já se sabem e o que desejam compreender. Elas percebem, em pouco tempo, que o encontro entre suas perguntas e as palavras revelam os sentidos do texto;

5º. A exploração do texto: a partir das perguntas da professora, as crianças justificam suas respostas dentro do texto com marcações de palavras ou expressões, sublinham, traçam flechas, pintam da mesma cor as palavras que formam uma cadeia anafórica. O professor pode, ao lado do texto, registrar pistas, sinônimos, oferecer uma palavra-chave de presente, quando todos estão emperrados na compreensão por causa dela. Mas ele nunca deve responder diretamente uma questão, como por exemplo: “*Professora, o que está escrito aqui?*” Ele deve responder de maneira a fazer a criança pensar: “*Tem um pedacinho da palavra que você já consegue entender. Qual é?*” *Alguém consegue ajudar o fulano a entender essa palavra?* Convocá-las a olhar para tudo o que há no texto é imprescindível para a apropriação da linguagem escrita e para o desenvolvimento da *consciência gráfica*;

6º. O fechamento da sessão de descoberta do texto. Se todos entenderam e não houver mais dúvidas, vai-se para o 7º passo;

7º. A transmissão vocal do texto. Uma criança ou o professor faz a proferição para todos. Depois disso, o texto deve ficar exposto na sala de aula para futuras atividades.

Essa forma de conduzir a descoberta de texto é difícil no começo, porque nós, professores, não estamos acostumados com essa metodologia, mas, aos poucos, vamos percebendo que é uma atividade promotora do ensino do ato de ler como recriação de sentidos e do de escrever como criação de sentidos. Estes procedimentos estão em consonância com o próprio objetivo da descoberta de texto: o de aprender a compreender o texto gráfico.

Desse modo, seguindo essa sequência, vamos inicialmente realizando uma descoberta de texto por semana durante os primeiros meses de aula. Depois que as crianças aprendem a dinâmica, ampliamos a descoberta para toda leitura realizada em sala de aula. Ação essa importante porque levamos as crianças a olharem para os textos escritos com a perspectiva de que eles descubram e compreendam o que está escrito. Para além das aulas de Língua Portuguesa, em todas as disciplinas ocorre a descoberta. O que observamos é que as crianças



passam a realizar cada vez mais o papel de leitores, deixando de depender do professor para realizar as interpretações necessárias. Em outras palavras, elas se tornam leitoras, pois compreendem aquilo que leem.

Para haver uma boa condução da proposta é importante considerar três pontos que são encadeadores: a dupla caixa, a escolha do texto e o espaço em branco.

O primeiro ponto a ser inserido é o uso da *dupla caixa*. Até então era oferecido às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a caixa alta, entendida pelos professores como facilitadora do processo de aprendizagem. Essa prática da utilização da caixa alta é bem antiga no ambiente escolar e revela uma concepção fonológica da língua que tem como preocupação precípua ensinar as letras e seus sons e nesse caso, basta apresentar apenas uma configuração dos caracteres – a caixa alta. Ensina-se o valor sonoro das letras, não sendo necessário ensinar duas configurações. Houve nesse sentido, muito investimento editorial nos livros didáticos e na literatura infantil que convencidos dessa proposição adotam a caixa alta e, deixa o professor à margem dessa determinação.

O uso dos caracteres na dupla caixa torna-se facilitador da compreensão à medida que revela a gramática da língua, pois com o seu uso, por exemplo, é perceptível o uso de substantivo próprio e comum, a evidência da pontuação, o início do parágrafo. Oferecer apenas a caixa alta é mostrar uma língua sem gramática e reduzi-la a uma transposição de grafemas e fonemas. Vale ressaltar que os diversos materiais gráficos que circulam em nossa sociedade, tanto na escola e/ou fora dela, apresentam a dupla caixa e as crianças já as manipulam. Da mesma forma, as crianças seguem manipulando os *tabletes* e os *smarthfones* de forma cada vez mais notória nos mais diversos contextos da sociedade.

Mediante essa realidade, cabe aos alfabetizadores, grupo no qual nos incluímos, as reflexões sobre os modos de ensinar e aprender a língua escrita na escola. Smolka (2017, p. 37-38) ao discutir a Sociogênese e a História da aprendizagem da leitura e da escrita, nos oportuniza alguns questionamentos que contribuem com a reflexão:

Como o mundo digital – o mundo na palma da mão, nas pontas dos dedos – afeta e constitui as relações sociais? E como essas condições impactam, afetam, constituem os modos de ensinar/aprender, os modos de alfabetizar nos dias de hoje? Como conceber a dimensão discursiva da alfabetização constituída no/pelo mundo digital?

Os questionamentos da autora contribuem com a reflexão sobre as diferentes formas de apropriação da língua escrita e reforça a nossa convicção de que o uso da caixa dupla se



configura como a maneira mais pertinente à efetivação de uma alfabetização que seja contextualizada, significativa e discursiva nos tempos de hoje, no contexto escolar.

Na escola em que atuamos, houve nesse sentido, uma mudança significativa, visto que os professores da Educação Infantil estão fazendo uso da dupla caixa nos materiais escritos apresentados às crianças. Desde que iniciamos nossos estudos com essa abordagem, notamos que a dificuldade em utilizar a dupla caixa é mais dos professores.

A *escolha do texto* é o segundo ponto que apresentamos. A proposta metodológica prevê que a leitura ocorre no encontro do leitor com um texto gráfico desconhecido. O termo desconhecido deve ser entendido como um texto nunca visto e nem ouvido anteriormente pelas crianças. Considerar esse ponto é em primeiro lugar conhecer os estudantes, saber de suas preferências, pois o texto precisa envolvê-los. Deve haver um cuidado exímio sobre a escolha do texto, pois é preciso considerar o contexto em que está inserida a sala de aula naquele momento.

Esse ato de descoberta do texto deve se iniciar como o revelar de algo precioso. Estando enrolado numa cartolina, por exemplo, o professor o abre, mostrando assim o desconhecido para as crianças. Certamente a escolha do gênero textual deve contemplar os interesses das crianças e aos objetivos do professor.

O terceiro ponto que destacamos é o *espaço em branco*. Somente pelo texto é possível fazer esse reconhecimento e dessa forma, ajudar a criança ampliar sua consciência gráfica e se apropriar do conceito de palavra.

Desenvolver a consciência gráfica é pensar na articulação entre as palavras de um texto e esta por sua vez, só se torna perceptível quando as crianças percebem a existência desse espaço em branco entre as palavras. Com a utilização da dupla caixa, a consciência gráfica se torna ainda mais visível e permite a criança perceber quando uma palavra começa e termina.

A descoberta do texto traz uma reconfiguração interessante ao propor que o professor possa levar a criança a aprofundar diversos níveis de conhecimento. É necessário, desse modo, compreender o que significa reconhecer, identificar, ou conceituar uma palavra. Em seu livro “A descoberta da língua escrita”, Élie Bajard (2012), apresenta essa proposta de descoberta de texto definindo cada nível de conhecimento. E mais recentemente na sua obra “Eles leem, mas não compreendem: onde está equívoco?” (BAJARD, 2022), há um aprofundamento teórico de tais questões.

Sendo o texto desconhecido da criança, caberá ao professor auxiliar o processo de conhecimento do texto. Assim, o esperado é que haja palavras a serem reconhecidas,



identificadas e conceituadas. As palavras a serem reconhecidas se referem a um rol de palavras nos quais as crianças já viram sua configuração gráfica, portanto, já conhecem, pois já lhes foram informadas de sua existência. Espera-se assim, que ao ler o texto a criança indique quais são essas palavras tentando perceber o motivo delas estarem ali.

Feito isso, caberá ao professor ajudá-las na tarefa de identificar outras palavras. São as que conhecem auditivamente, mas que nunca viram sua escrita gráfica. Tais palavras devem ser significativas, pois devem auxiliar na busca da compreensão do texto. Escolhidas essas palavras em comum acordo com as crianças, pois devem fazer sentido para elas ao mesmo tempo em que revela o texto, vão para um banco de palavras para serem retomadas posteriormente.

As palavras conceituadas são desconhecidas gráfica e auditivamente pelas crianças e deverão ser reveladas pelo professor que realiza a conceitualização necessária. Dentro do contexto do próprio texto, a criança passa a compreender as palavras, atribuindo um sentido a elas por meio da interação com um contexto significativo, numa abordagem discursiva, em que os diálogos se estabelecem com os diferentes enunciados escritos.

Tratando-se de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, cabe à professora da turma escolher adequadamente o texto a ser descoberto de modo que haja maior ocorrência de palavras a serem identificadas em detrimento das demais. Se for um texto cujas palavras serão apenas para o simples reconhecimento, o texto se tornará fácil demais e pouco desafiador. Já o contrário, um texto com muitas palavras a serem conceituadas, o mesmo será impossível de ser compreendido. É preciso um equilíbrio podendo haver uma variação a fim de ampliar o acervo de palavras das crianças. Esse exercício de reconhecer, identificar e conceituar permitirá que as crianças tomem para si o sentido do texto que está repleto de palavras e seus diversos significados.

Desse modo, ressaltamos que a proposta metodológica apresentada é viável e produtiva à medida que, por meio do diálogo, a busca da compreensão do texto fique em evidência. As crianças passam a se relacionar com os modos de ler por outra vertente, buscando o significado e o sentido das palavras que estão presentes no texto e nesse movimento, aprendem o que é ler.

AS DESCOBERTAS DA TURMA

Em março realizamos com a turma uma descoberta de texto, seguindo a proposta de Bajard (2012). Faremos a descrição da atividade em que aparecem os diálogos estabelecidos entre crianças e a nossa mediação. J. e A. são crianças em processo de alfabetização e



inicialmente tinham resistência a se arriscarem na leitura alegando, angustiadas, que não sabiam ler. Isso ocorreu nas primeiras descobertas realizadas. Em março, segundo mês de aula, elas já envolvidas com a dinâmica, passaram a participar com mais ênfase dos momentos da descoberta. Acreditamos que isso aconteceu porque a descoberta e sua forma lúdica de interação com o texto auxilia a criança a se arriscar sem medo e a dizer o que sabe sobre o que está descobrindo. Não há certo ou errado, mas possibilidades que são acolhidas, discutidas, argumentadas e certamente as crianças são muito inteligentes.

Na descoberta descrita abaixo, mostraremos como se deu o movimento de entrada no texto das crianças não alfabetizadas e o momento em que acontece a identificação de palavras. Depois, demonstramos como as crianças que já leem interagem com o texto, o que descobrem e o que observam. O gênero eleito que estava sendo trabalhado naquele período foi o de poemas. Assim apresentamos o texto “Bolhas” de Cecília Meireles.

Com o texto revelado solicitamos que as crianças olhassem para o texto escrito. A leitura é para os olhos e dentro dessa perspectiva atuamos no sentido de desenvolver a consciência gráfica. Assim, dizemos para que as crianças fiquem em silêncio e observem tudo o que está sendo apresentado para elas: leitura pelos olhos e em pensamento.



Figura 1 - Apresentação do texto

Em seguida, depois de um tempo em que as crianças sinalizam que já olharam o texto, vamos para o segundo passo que são as marcações a partir da seguinte pergunta feita pelo professor: do que trata o texto? As crianças são convidadas a se dirigirem no texto e marcar aquilo que elas conseguiram ler.

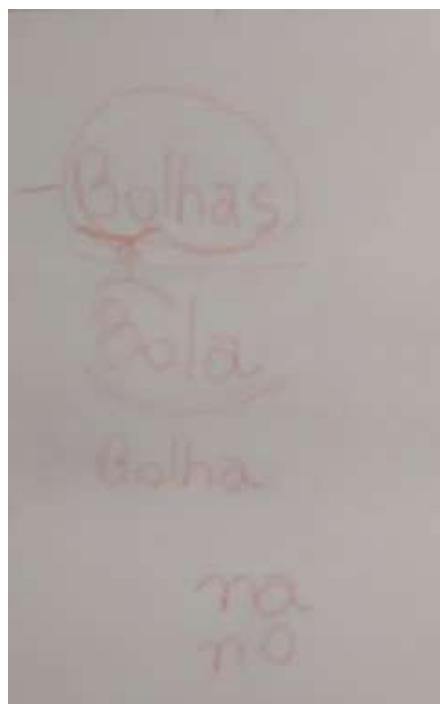
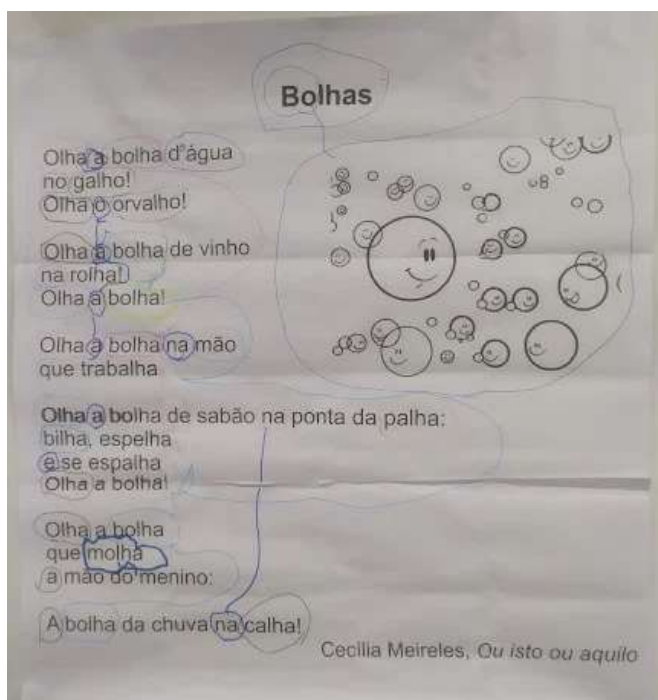


Figura 2 - Texto marcado

É justamente nesse momento que se iniciam os diálogos referentes à compreensão do texto e quando J. e A. se manifestam. O relato abaixo demonstra com elas se relacionaram com o texto.

P: J. disse que descobriu algo importante. O que você descobriu mostra pra mim o que você conseguiu ler.

J: 'Bo' (ele marca com a canetinha uma parte da palavra).

P: Ah veja bem, você marcou uma parte (escrevo na lousa a palavra toda como demonstrado na figura acima).

J: Ah deixa!

P: Não posso deixar. (ele insiste) Por que não posso deixar? A palavra é só isso? Como eu leio isso?

C: Não!! (várias crianças respondem).

J: Mas eu só li isso.

P: E como eu leio isso?

J: 'Bo', 'b' + 'o' dá 'bo' (ele pronuncia a sílaba 'bó').

P: Tá, mas tem o resto e vou te dar de presente, aqui está escrito bolhas (aponto a palavra toda).

J: Tem bolhas ali (mostrando a ilustração).

P: Leia a palavra inteira. Marca essas bolhas ai pra mim. Você viu bolhas (na ilustração) e por isso o título é bolhas. (J. marca a palavra inteira e liga o icônico com o escrito, ou seja, momento da identificação da palavra). Agora deixa eu perguntar uma coisa: você disse que aqui é 'bó'.

J: Sim porque 'b' com 'o' é 'bó'.

P: Mas aqui, 'b' com 'ó', não é 'bó', é 'bo'. Toda vez que vai ter 'b' com 'ó' vai ser 'bó'? (J. está convicto que sim).

J: Parece bola (ele recorre novamente a identificação que se da via sonora).



P: Olha se fosse bola seria assim (escrevo bola abaixo da palavra bolha, como ilustrado na figura acima).

J: É igual (mostrando as palavras bolha e bola)

P: Aqui é igual (mostro os caracteres 'B', 'O', 'L' e 'A'), mas aqui (mostro o 'H') é que vai me dizer se leio bola ou bolha (J. mostra o 'l' e entende como o caracter 'i').

J: Mas é igual. (se referindo ao caracter 'L' que aparece em ambas palavras).

P: Não, coloquei um caracter, muda a palavra. Se na palavra bola eu colocar o 'h', o que vai virar essa palavra? (J. parece não perceber até então a existência do 'h'. Como se eu pudesse numa palavra deixar de lado qualquer que seja o caracter).

C: Bolha.

A transcrição acima demonstra como J. tenta articular o que sabe com o que tenta descobrir e nos mostra aspectos importantes sobre os atos de ler. É possível notar como a criança entende que leitura é algo feito pelo leitor, pois verbaliza que havia descoberto algo importante. Ensinado até então a extrair o som das sílabas para ler, mergulha nesse movimento ao olhar a sílaba 'bo' tentando inferir um sentido a essa palavra. Busca em sua memória algo que possa satisfazê-la. Porém, a extração de som e a relação grafema/fonema não são suficientes para garantir a compreensão. É justamente nessa relação que estão os problemas de uma alfabetização pautada na concepção fonológica da língua que desconsidera que o caracter produz sentido (BAJARD, 2022). O caracter é um objeto simbólico que adquire um valor visual, portanto, "é necessário abandonar a ideia de que o princípio da escrita do português reside no sistema alfabético, que relaciona letras a sons" (BAJARD, 2022, p. 76).

Ao serem alfabetizadas buscando apenas a transposição de sons, as crianças entram em armadilhas das quais as impedirão de desenvolver a compreensão. As chances delas se tornarem analfabetas funcionais é bem alta e romper com isso nos anos seguintes torna-se uma tarefa bem mais complexa.

J. demora a se convencer de que sua leitura está equivocada. Vamos mediando o diálogo mostrando através da consciência gráfica que os caracteres produzem sentido e não há necessidade de recorrer aos aspectos sonoros da língua. Ir anotando ao lado do texto as reflexões que vão surgindo de modo que visual fique em evidência.

Na continuidade da transcrição é possível observar outra criança que passa a perceber como o caracter se articula numa palavra e como a mudança de um, muda o sentido daquilo que se quer dizer.

P: A. o que você descobriu? (criança também não alfabetizada).

A: Essa aqui (mostra a palavra 'não' e na sequência mostra as palavras 'na' e 'no' afirmando que são as mesmas).



P: Olha aqui você mostrou ‘na’, mas se eu trocar uma letra, a palavra muda (as crianças leem a palavra ‘no’).

M. se manifesta dizendo que descobriu algo e peço para ela falar. Sua contribuição foi significativa porque ela traz elementos observados que se referem ao gênero estudado.

M: Em cada parte tem bolha por isso o texto fala de bolha.

P: Ah muito bom, mas vamos dar o nome certo? O que você diz que é parte chama estrofe. Vamos marcar todas as bolhas que aparecem? Convido outras crianças para marcar no texto a palavra bolha.

A partir desse momento, as crianças leitoras, ou seja, já alfabetizadas começam a ir ao texto marcar palavras que eles reconheceram e muitas são marcadas. L. descobriu o apóstrofo da palavra ‘d’água’ e pergunta o que é. Explicamos que se trata da junção de duas palavras e damos outros exemplos. Depois perguntamos se ela já tinha visto antes e ela afirma que não. Caracter que precisou ser conceituado. Em outras descobertas apareceu o hífen e também foi necessário conceituar.

Esse exemplo deixa claro de que não usamos apenas as letras do alfabeto para ler e escrever. Há muito outros caracteres que precisam ser levado em consideração para que o processo de alfabetização se consolide. Interessante notar que a gramática da língua fica em evidência desde o início do processo de aquisição da leitura e da escrita. Mesmo que não tratamos da gramática da língua profundamente, mesmo porque isso será realizado nos demais anos de ensino, ela está presente e suas funções vão sendo esclarecidas conforme as crianças vão interagindo com o texto e notando sua presença.

Em determinado momento uma criança que ainda não tinha marcado nenhuma palavra é convidada a vir marcar. Ela marca orvalho e perguntamos se ela sabe o que é orvalho. A criança não sabia:

P: Ela marcou uma palavra que ela não sabe e agora? (nesse momento J. volta pra lousa e percebe as muitas palavras bolhas escrita no texto e fica indignado com a repetição). Ele mostra outra palavra e pede para marcar (palha) e então damos de presente para ele (que dizer que verbalizo a palavra para que ele faça a identificação – apoio no oral para que a compreensão se estabeleça).

Como a proposta não prevê a relação com a fonética, voltamos a atenção das crianças para a forma gráfica da palavra e para os seus sentidos. Para esclarecer esses sentidos, recorreremos ao contexto, aos conhecimentos delas e, em última instância, ao dicionário.

Nesse momento encerramos e fizemos a proferição do texto. Isso quer dizer que a compreensão do texto foi esgotada e partimos para o passo final que é o de realizamos a



proferição do texto, ou seja, empresto a voz para dizer o texto em voz alta de modo que todas as palavras possam chegar aos ouvidos completando assim a compreensão do texto caso tenha ficado alguma lacuna. Assim, encerra-se a descoberta que teve por objetivo a compreensão.

Quando terminamos, voltamos na palavra ‘orvalho’ para conceituá-la. Mas antes, porém, damos voz para as crianças dizerem o que pensam, levantarem suas hipóteses. Quando pergunto o que é, J. nos pergunta de volta se é uma coisa perigosa. Perguntamos quem sabia o significado dessa palavra e uma criança tinha ouvido, mas não sabia o significado. Uma se arrisca e diz que orvalho é covarde. Outra diz que é um tipo de flor. Outra diz que é um tipo de água. E uma criança diz que dá na folha. Confirmamos que sim e continuamos investigando. Uma criança diz que fica dentro da planta. Outra diz que é um tipo de sabão. Outra diz que é uma árvore. Explico que existe carvalho, mas que a palavra é orvalho. Vamos então para a explicação do que é orvalho mostrando imagens da internet. Retomo no texto onde aparece a palavra orvalho.

Terminamos relendo o poema e questionamos se a ‘bolha’ que aparece no texto é a mesma e eles respondem que não. Falamos dos tipos de bolhas e as crianças dão inúmeros exemplos de bolhas conhecidas. O tempo destinado a essa atividade não extrapolou 20 minutos. Em abril realizamos outra descoberta com o poema “O menino e o rio” de Manuel de Barros e novamente a palavra orvalho aparece, mas dessa vez ela foi reconhecida por uma criança e não houve necessidade de conceituá-la novamente.

Como é possível notar na proposta, há muito dinamismo e interação por parte das crianças. As palavras vão revelando o sentido do texto numa atividade genuína de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos desenvolvendo essa proposta desde 2014 quando tomamos conhecimento dela através de oficinas com o Prof. Dr. Élie Bajard. No Cap em que atuamos, desde 2016, implementamos essa proposta em nossas aulas por acreditar que trata-se de algo inovador, pois alfabetiza no sentido mais genuíno dessa palavra.

Os resultados têm sido satisfatórios e conforme vamos nos apropriando dessa nova forma de entender aos processos de apropriação da leitura e da escrita, vamos aprofundando nossos estudos e apresentando às professoras parceiras que atuam conosco. Dessa forma, surgiu um grupo de estudos inicialmente pensando para o ano de ensino que atuamos – 2º ano – mas



que em pouco tempo expandiu-se inclusive para as professoras da Educação Infantil que estão implementando a proposta com turma de 4 e 5 anos.

A realidade da nossa turma inicialmente era bem preocupante porque dos 20 estudantes da turma, 6 não estavam alfabetizados e os demais não compreendiam o que liam. Em nenhum momento recorremos ou tratamos a língua com suas relações sonoras. Realizamos as descobertas de textos e as atividades denominadas por Bajard de ‘retorno ao texto’ e atualmente esse cenário se modificou de modo que atualmente há duas crianças não alfabetizadas e as demais já conseguem e buscam compreender o que leem.

O retorno ao texto é um momento específico realizado nos dias subsequentes às descobertas. Trata-se de voltar ao texto com o objetivo de analisá-lo sobre outra perspectiva. Dada a compreensão via descoberta de texto, vamos analisar a estrutura da língua de modo a contribuir para a sistematização do processo de alfabetização. As atividades que costumamos utilizar são denominadas por Bajard (2022) de ‘dominó’ (manuseio de caracteres móveis de palavras que foram descobertas no texto), ‘palavra presa’ (quando buscamos uma palavra dentro de outra) e ‘troca-letra’ (ao trocar um caracter de uma palavra, outra surge).

Tendo atualmente no cenário político brasileiro, políticas públicas que incentivam uma retomada dos antigos métodos pautados em concepções fonológicas da língua, dos quais sabemos que eles nada contribuem para a formação integral e humanizadora das crianças, buscar por novas maneiras de consolidar o processo de alfabetização se faz necessário e se torna um ato revolucionário e de resistência.

REFERÊNCIAS

BAJARD É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2022.

SMOLKA, A. L. B. **Da alfabetização como processo discursivo**: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.;



BRINCAR E LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

JUGAR Y LEER EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo^{1*}; Núbia Silvia Guimarães¹

¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

* Autor correspondente: Flávia Pimenta de Souza Carcanholo; e-mail: flavia.carcanholo@ufu.br; *Lattes*:
<http://lattes.cnpq.br/2448923411800048>.

RESUMO

Este texto refere-se ao Projeto de Ensino *Brincar e ler na Educação Infantil: uma proposta de aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural* vinculado ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG) no segundo semestre do ano de 2022 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este encontra-se em desenvolvimento no Colégio de Aplicação da UFU (ESEBA), em uma turma de Educação Infantil, e tem como objetivo contribuir com novas perspectivas ao processo de aprendizagem da criança de forma que entrelace o ler e o brincar. Para o desenvolvimento do trabalho realizou-se um estudo sobre o modo como a criança aprende na primeira infância, isto é, pelo brincar, e uma reflexão sobre o processo de alfabetização nesta faixa etária. Enquanto metodologia, tem-se realizado ações voltadas às propostas teórico/práticas de Élie Bajard, que provocam a curiosidade, valorizam o protagonismo, o conhecimento, a condição histórica e cultural e o conhecimento da leitura e da escrita com sentido, nas quais o brincar pode estar presente. Considera-se que para a concretização dessa proposta é preciso romper com paradigmas educacionais ainda vigentes, e realizar novos estudos, práticas e reflexões, tanto pela escola, como por novos profissionais da área da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Infantil, formação de professores.

RESUMEN

Este texto se refiere al proyecto de enseñanza para jugar y leer en la educación de la primera infancia: una propuesta de aprendizaje desde la perspectiva histórica-cultural vinculada al Programa de Becas de Pregrado (PBG) en la segunda mitad de 2022 en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Esto está en desarrollo en la UFU College of Application (ESEBA), en una clase de jardín de infantes, y tiene como objetivo contribuir a nuevas perspectivas al proceso de aprendizaje del niño para leer y jugar. Para el desarrollo del trabajo, se realizó un estudio sobre cómo el niño aprende en la primera infancia, es decir, jugando y una reflexión sobre el proceso de alfabetización en este grupo de edad. Como metodología, se han llevado a cabo acciones centradas en las propuestas teóricas/prácticas de Élie Bajard, que causan curiosidad, valoran el protagonismo, el conocimiento, la condición histórica y cultural y el conocimiento de la lectura y la escritura con el significado en el que el juego puede estar presente. Se considera que para la realización de esta propuesta, es necesario romper con paradigmas educativos aún actuales y realizar nuevos estudios, prácticas y reflexiones, tanto por la escuela como por los nuevos profesionales en el campo de la educación.

Palabras-clave: Aprendizaje, educación Infantil, formación de profesores.



INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, isto é, um nível de ensino nas escolas destinado às crianças até os 6 anos de idade. Na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba), a Educação Infantil tem como finalidade oportunizar o desenvolvimento integral dos estudantes, no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (PCE, 2020). Neste sentido, o papel da Educação Infantil está muito mais além do que uma função assistencialista, alicerçada no viés do cuidar. Seu intuito é promover um espaço que acolha as demandas e necessidades da infância e ao mesmo tempo, provoque experiências que possibilitem a aprendizagem da criança.

De acordo com a perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, a criança da Educação Infantil aprende por meio da brincadeira, enquanto atividade principal. Para Leontiev (2001, p. 65) “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Assim, não é a atividade que ocupa maior tempo em sua vida diária, mas que propicia novas formações psíquicas. Desta maneira, é preciso que prioritariamente sejam oportunizadas vivências nas quais o brincar seja garantido, visto que é a atividade principal para a sua autotransformação.

A brincadeira tem esse papel, pois por meio dela, nas ações do jogo de papeis ou jogo simbólico, a criança se apropria da cultura, relaciona-se com o lugar social que ocupa no contexto que está inserida, e realiza genuínas abstrações e simbolizações. Dessa maneira, inicia-se o processo de compreensão no qual um objeto pode representar uma outra coisa; um símbolo/desenho pode representar um objeto e assim por diante. Este é o berço preparatório para a aprendizagem de conceitos teóricos e abstratos. Davydov (1986, p. 96) complementa sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, ao anunciar que “as brincadeiras, o jogo temático de papeis, favorecem o surgimento, na criança, dos interesses cognoscitivos, ainda que não os possa satisfazer plenamente”. Elkonin (2009, p. 327) revela a importância dos jogos de papeis enquanto uma preparação para a abstração, visto que “com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade”.

Durante a brincadeira, as crianças iniciam processos de ações simbólicas, de se colocar no lugar do outro, de imaginar e criar. Vigotski (1998) explica que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois na ação de brincar a criança se comporta para



além do comportamento habitual de sua idade. Esta situação imaginária do brincar pode ser considerada como uma maneira de desenvolver o pensamento abstrato. O brinquedo é mediador, fornecendo um estágio de transição entre o pensamento e o objeto real. “No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto” (VIGOTSKI, 1998, p. 132).

A partir da compreensão da função da Educação Infantil, e o modo como a criança aprende na primeira infância, sugerimos um outro debate: a alfabetização. No entanto é preciso uma certa cautela ao refletir sobre esta temática, para não cometer equívocos de caráter conceitual e metodológico. Isto porque, ao trazer esse tema à Educação Infantil e com a expectativa de proporcionar situações nas quais a aprendizagem da leitura e escrita ocorra de maneira significativa e contextualizada a partir das demandas e desejos da criança, temos nos deparado com propostas metodológicas, em outras instituições escolares que enfatizam o ensino das letras, sílabas e palavras destituídas de sentidos, e alicerçadas na justificativa fonológica. Este método é limitador e reducionista do processo, pois não supre sozinho a compreensão da leitura e escrita como uma linguagem expressiva, dialógica, complexa, social e histórica. O ato de ler “não pode ser aprendido e praticado apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas pelo próprio uso da linguagem materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas” (ABREU, 2021, p. 4).

Compreendemos que a alfabetização é um processo complexo, entendido como um instrumento cultural criado pelos seres humanos, e requer a percepção de sua função social, de comunicação, de expressão da linguagem, a partir de situações contextualizadas, muito além de um simples reconhecimento fônico. Porém temos deparado com a insistência de, na Educação Infantil, com o intuito equivocado de preparar ou antecipar a alfabetização, realizar práticas que apenas deturpam ou desconstruem o significado da linguagem escrita.

O modelo elaborado pela escola, contraditoriamente, é o de uma criança que olha as palavras dispostas em um suporte, sem intenção alguma, que não pensa, que pronuncia sem gaguejar, que escuta o que ela mesma pronunciou sem tropeços, e que ao final da tarefa sente estar cumprida a sua missão de ler, sem nada perguntar e nem respostas buscar (ARENA, 2021, p. 2).

Encontrar sons nas letras não constrói ideias, por outro lado, constrói uma falta de ideia do que estão lendo, é apenas uma decodificação, que não contribui para a compreensão das palavras/textos. A escrita é construída com sentidos. Então, para contribuir para a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil, é importante primeiramente reconhecer e validar como



a criança aprende: pelo brincar. Em seguida, compreender que por meio do brincar, das experiências que provocam a curiosidade, das relações estabelecidas, do levantamento de ideias e hipóteses, e da compreensão que o símbolo representa a realidade, a linguagem escrita possa estar imersa no cotidiano escolar de uma maneira significativa, com real sentido para a criança. Assim, deve-se tratar desta linguagem de maneira natural, reproduzindo na escola situações da vida concreta da criança e do mundo social. Isto pode ocorrer com o uso dos diversos gêneros textuais (histórias, cartas, receitas, listas, recados, cartazes, textos coletivos, regras de jogos, etiquetas...) emergindo necessidades de leitura e escrita nas vivências escolares das crianças.

Em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

Dessa forma, compreendemos que o professor de Educação Infantil, deva propor ações mediadas pelo brincar, imaginar e criar, atividades primordiais que provocam a aprendizagem da criança nessa fase. Buscar ideias no texto, informações, levantar hipóteses, expressar sentimentos, isto é bem mais do que procurar sons e letras desconexas. Como compreender a diferença entre as palavras *manga* (fruta) e *manga* (parte da vestimenta)? Como compreender o que diferencia a palavra *rosa* (flor) da outra palavra *Rosa* (nome próprio)? Qual a diferença entre a palavra *passo* (ação com as pernas) e *Passos* (nome de cidade)? A linguagem escrita é ampla, complexa e contextualizada, e tem sentido e significado. Por que menosprezar e reduzir este conhecimento à criança, atribuindo a ela um entendimento de sinais desconexos, soltos e sem sentido algum? Entendemos, que assim como a fala, a criança aprende a língua oral de maneira lúdica e natural enriquecida pelo jogo, a língua escrita também pode ser aprendida da mesma maneira, isto é, brincando durante situações de sua vida real, “sem a obsessão de guiar as crianças pelo interior do labirinto do sistema alfabético” (BAJARD, 2021, p. 197).

Para amparar esta perspectiva de aprendizagem da linguagem escrita, da alfabetização, recorreremos aos estudos de Élie Bajard (2014; 2021) que se fundamentou na teoria Histórico-Cultural. Seus estudos abordam uma visão da alfabetização humanizadora, considerando que a linguagem escrita é constituída por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, gerada na relação entre os homens, nas trocas humanas, entre adultos, crianças, seres protagonistas em desenvolvimento.



Os estudos e a proposição realizada por Élie Bajard com as ações de *Sessão de Mediação de leitura*, ações de *Descoberta de Texto* e *Retorno ao texto*, direcionam para essa proposta, pois provocam nas crianças a curiosidade, valorizam seu protagonismo, seu conhecimento e sua condição histórica e cultural, e ainda, provocam o conhecimento da leitura e da escrita com sentido.

A sessão de Mediação de leitura se refere à compreensão da função do texto gráfico, percebido pela criança quando ocorre a leitura pelo adulto. Esta pode ser uma história ou outro gênero textual, na qual a criança vê e ouve o texto, pela voz do mediador, o qual revela o significado do texto aos ouvidos de seus auditores.

A proposta da Descoberta de Texto convoca os saberes das crianças. Esta é realizada por meio de um texto novo, desconhecido, apresentado aos estudantes e que precisa ser *descoberto*, sendo que o primeiro contato é o visual. Os estudantes, após observarem com os olhos o texto recebido, inferem hipóteses sobre o que trata o texto.

Para as crianças da Educação Infantil, é importante que tenham algumas imagens relacionadas ao texto como uma porta de entrada a ele. Durante a dinâmica, são levantadas várias ideias sobre o texto, observando a escrita de palavras conhecidas, comparando com outras palavras e nomes próprios, utilizando assim do repertório que possuem até o momento. Tentar ler, com a mediação do professor, por meio do olhar, faz com que a criança seja protagonista. “Na descoberta do texto é necessário estabelecer um vínculo entre o contexto de vida, a experiência comum e o gênero apresentado” (SILVA; ARENA, 2014, p. 51). Este momento, embora feito de forma coletiva, é também um momento individual, pois a leitura é a apropriação pessoal de um texto gráfico, sobre um texto desconhecido pela pessoa. É preciso que seja instigante, que gere desejo, realmente novo pelos ouvidos e pelos olhos. É um segredo a ser descoberto.

O Retorno ao texto acontece em um outro momento, no qual o professor usa como base seus objetivos em relação a aprendizagem da leitura e escrita de acordo com as necessidades de seus estudantes.

A retomada do texto é uma ação diferente da descoberta que tem como objetivo central a busca da compreensão. Trata-se de um momento de manuseio do texto, da frase, da palavra em seus diversos aspectos gramaticais que vão colaborar para ampliar a compreensão textual (SILVA, 2021, p. 92).

Por meio dessas propostas, de acordo com os interesses dos estudantes, levando em consideração sua condição histórica e social, com desafios, brincadeiras e levantamento de ideias, a criança construirá o conhecimento da linguagem escrita de uma maneira significativa,



com sentido e participação ativa. “A leitura resulta do encontro entre dois ou mais seres humanos, nos e pelos enunciados escritos. É esse encontro que se torna o objeto a ser ensinado pelo professor alfabetizador. Aí está o núcleo do ensino do ato de ler” (ARENA, 2021, p. 3). Na Educação Infantil pode sim pensar em propostas alfabetizadoras, mas desde que se respeite e garanta ações entre o brincar e o ler, contemplando viver as experiências e as necessidades da infância. É aproveitar desse momento da Educação Infantil, na qual a criança está cheia de curiosidade, observadora do mundo, para provocar nela o desejo, ações de leitura, de descoberta, de brincar, imaginar e criar.

De acordo com o trabalho realizado por Abreu (2022) e que contribuiu significativamente para a inspiração deste projeto de ensino, é possível que ocorra um trabalho entre a brincadeira e a leitura na sala de aula. Em seu trabalho “Conversas literárias sobre o Ler e o Brincar” podemos perceber como é necessário ouvir as crianças para a compreensão da leitura de textos literários e como, dessa maneira, evidencia as percepções próprias de cada criança, suas vivências e ideias amparando e contribuindo coletivamente ao trabalho realizado com a turma. Durante a Sessão de Mediação de leitura de histórias realizada pela professora, eram ativados os conhecimentos prévios, a conexão texto-leitor; texto-texto e texto-mundo, ações que evidenciam o protagonismo da criança e a importância em ter uma escuta ativa às suas falas e manifestações para a compreensão do texto.

Nesse viés, entendemos que a escuta às crianças, o desejo, a descoberta, a curiosidade e a brincadeira podem provocar ações que envolvam a leitura e a escrita. Mas é preciso lembrar que, a brincadeira na Educação Infantil é séria e necessária, não é *passar o tempo*, como equivocadamente é tratada por alguns profissionais ou familiares. Assim, os professores, diante de sua atuação e cientes dos aspectos do desenvolvimento infantil, precisam providenciar situações provocadoras, com intencionalidade pedagógica, desafiadoras, nas quais o olhar e a escuta atenta às movimentações do brincar das crianças, possa construir esse ambiente que as convoque e as convidem para vivenciar experiências de leitura e escrita, com significado e sentido.

No entanto, para a concretização dessa proposta reflexiva sobre o ler e o brincar na Educação Infantil, é preciso romper com paradigmas educacionais ainda vigentes, e realizar novos estudos, práticas e reflexões, tanto pela escola, como por novos profissionais da área da educação para que, em sua formação enquanto educadores, não ocorram mais equívocos e retrocessos. Aliada a esta reflexão é que propomos este trabalho com as crianças da Educação Infantil no colégio de aplicação.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Semanalmente em uma turma de 15 crianças do 2º período da Educação Infantil, são realizadas as ações voltadas para o ler e o brincar. Dentre as ações, estão as de Descoberta de Texto. Procuramos sempre utilizar textos que incitem a brincadeira, o faz de conta, e a função social do texto, para que vincule aos interesses das crianças. Desta maneira, utilizamos textos como: receita; regra de jogo; lista de brincadeiras; carta; bilhete; trecho de história; letra de música e assim por diante.

Durante as primeiras ações realizadas de Descoberta de Texto, percebemos que muitas crianças ficavam receosas em se expressar, talvez por não considerarem que seus saberes fossem importantes para o momento, e temiam arriscar hipóteses de leitura e interpretação. Ao longo dessas práticas fomos rompendo esses medos e inseguranças, valorizando cada tentativa, isto é, cada comentário realizado era válido e exaltado, como nessas seguintes falas das crianças: *aqui tem um pontinho; esta letra tem no meu nome; esta letra é igual a essa; acho que aqui está escrito livro porque tem um desenho de livro...* Assim as crianças passaram a acreditar mais em suas potencialidades e saberes. Em pouco tempo, todas as crianças se manifestavam durante esses momentos, expressando o que sabiam e levantando novas hipóteses que potencializavam seu pensamento reflexivo e de compreensão do texto.

Vale destacar que na proposta de Élie Bajard os textos/palavras são apresentados em caixa dupla (letra maiúscula e minúscula). Muitas são as vantagens dessa ação, rompendo com a ideia que a alfabetização deva-se usar somente as letras em caixa alta (maiúscula) para *facilitar* este ensino. De acordo com Silva e Arena (2014) o uso da caixa dupla, longe de ser uma dificuldade, propõe uma segurança, o que a tendência fonológica não pode contemplar. Desta maneira, trata-se sobre o uso do caractere, não proveniente da oralidade, mas da sua função discursiva. “A dupla caixa imprimir à silhueta seus índices visuais – haste ascendente, descendente ou ausência de haste. A diferenciação das duas caixas assume um papel discursivo fundamental: marca textual, ela evidencia o nome próprio, marca gramatical, ela limita a frase” (BAJARD, 2014, p. 11).

Neste presente artigo faremos um recorte do projeto de ensino. Assim, direcionaremos o relato sobre duas ações realizadas de Descoberta de Texto com uma turma de 2º período da Educação Infantil. A partir das falas expressas pelas crianças, é possível observar o movimento que realizam sobre as hipóteses de leitura de texto e de mundo, utilizando de seus próprios



conhecimentos e das relações que estabelecem. Ainda, refletimos sobre o quanto é importante ouvir as crianças e valorizar sua participação.

Descoberta de Texto: Férias da turma

Esta Descoberta se referia as palavras extraídas de uma conversa que tivemos sobre as férias, logo que voltamos às aulas em agosto/2022. Vale destacar que antes de iniciarem as férias, cada criança ganhou uma Sacolinha das Importâncias. Esta sacolinha era para selecionarem objetos que representassem suas experiências vivenciadas durante as férias para serem compartilhadas com o grupo posteriormente. Esta prática teve o intuito de valorizar a expressão dos seus sentimentos, de suas experiências e de compreenderem que um objeto pode representar um momento vivido e ainda, ser guardado na memória com carinho. Assim, após as férias, as crianças compartilharam sobre os objetos e vivências e escolheram uma palavra (oralmente) que representasse suas férias. Em outro dia, a professora levou um cartaz com essas palavras para realizarem a Descoberta de Texto. Nessa ocasião, não foi explicado sobre o que se tratava o cartaz, apenas que precisavam fazer a leitura. Foi uma descoberta de palavras bem interessante, pois primeiramente receberam o cartaz sem nenhuma imagem. Foi preciso muita atenção e levantamento de ideias para descobrir as palavras escritas e sobre o que se tratava o texto, conforme apresenta a figura 1.



Figura 1 - Foto do cartaz utilizado.

Algumas observações e falas realizadas pelas crianças durante este processo:



- Tem o nome do meu pai **Alexandre** (Ana Luiza)
 - Parece que começa com o nome da minha tia **Eva** (se referindo a palavra Estalinho)(Ricardo)
 - Vou escrever aqui ao lado para ver se é o nome da sua tia. (a criança fez que não com a cabeça).
 - Então vou dar essa palavra de presente pra você, é estalinho. (Professora).
 - Aqui começa igual a palavra **parque** (se referindo a palavra Patati Patatá) (Henrique)
 - É **parque de areia**, porque tem duas palavras.(Viviane)
 - Vou escrever ao lado Parque de areia e vocês me digam se é isso mesmo que está escrito (as crianças dizem que não).
 - Está escrito **jogo** aqui (e aponta a palavra **jogo**) (Ricardo)
 - Acho que esta palavra é **Aniversário**. (se lembrou do cartaz Aniversariantes que tem na sala. (Viviane.)
 - Isso mesmo, é aniversário. (Professora)
 - Achei a palavra **UFU** (Guilherme)
 - Sim, está escrito UFU, por que será? (as crianças não souberam responder). – Vamos ter que descobrir. (Professora)
 - Parece que aqui está escrito **papai** (mostrou Patati) (Valeria)
 - Será que é? (Professora)
 - Achei a palavra **papai**, está aqui (e mostra a palavra **papai**) (Vânia).
 - Esta aqui é **brinquedo** porque lembro que tem na rotina (e mostra a palavra **brinquedo**). (Ana Luiza)
 - Aqui parece **Atividade** (mostrando a palavra Avião) (Ygor)
 - Vou escrever Atividade ao lado e você me diz se é a mesma palavra.(a criança faz não com a cabeça). - Então vou lhe dar esta palavra de presente, é **avião**. (Professora)
 - Achei a palavra **Desenho** (Viviane)
- Concluída a leitura de palavras a professora inicia uma conversa para ajudá-los a compreender sobre o que se tratava o cartaz:
- Então sobre o que se trata este cartaz? Vocês conseguiram ler algumas palavras e outras ganharam de presente, vamos lembrar: papai, UFU, desenho, aniversário, jogo, brinquedo, avião, estalinho, Alexandre... O que será que elas têm em comum? (Professora)
- (Após muitas hipóteses sobre ser uma história, um convite, uma festa, a Viviane lembrou que são palavras que se referem as férias deles, quando relataram sobre o que fizeram).

Quadro 1 - Diálogo realizado entre professora e crianças

Como pode ser observado na figura 1, quando a criança fazia um levantamento de hipótese, a professora escrevia ao lado do texto a palavra dita pela criança para que ela fizesse



o confronto das grafias e tirasse suas conclusões, como aconteceu nas hipóteses das palavras: Eva (Estalinho); papai (Patati), parque e parque de areia (Patati Patatá); Atividade (Avião). Assim, elas foram percebendo que de fato existiam algumas regularidades nas duas grafias, mas não eram as mesmas palavras. Neste momento a professora fazia a leitura da palavra do cartaz, *dando de presente* à criança.

Com esta Descoberta de Texto e com outras que realizamos, identificamos que as crianças utilizam muito o repertório que têm para inferir novas hipóteses. A maioria das palavras que compõem o repertório se refere a escrita do nome próprio ou de familiares. Ressaltamos que o nome próprio foi a primeira palavra que aprenderam formalmente a ler e escrever desde o ano escolar anterior. Aprender a escrita do nome complementa a ideia/sentido que esta palavra representa na vida de cada um(a), isto é, o sentido do nome oral e da consciência de si, materializado pelo signo gráfico/palavra escrita. Assim, a partir deste conhecimento, as crianças recorrem a esta informação para fazer a relação com alguma outra palavra, conforme ocorreu algumas vezes, como por exemplo dos nomes usados como referência: *Eva, Alexandre*. As crianças também utilizaram como referência palavras que compõem o cartaz da Rotina do Dia⁴, como no caso das palavras *Atividade, Brincadeira e Parque*, e/ou palavras referentes a logomarca, como *UFU*. Isto nos faz refletir o quanto é importante e necessário ouvir as crianças, suas hipóteses e incorporar ao seu cotidiano um universo de palavras que faça sentido a elas, de tal maneira, que seja um conhecimento proveniente de sua história e convívio social, e que servirá como repertório e base para a aprendizagem de novas palavras escritas, de maneira natural e contextualizada.

Ao final da dinâmica da Descoberta de Texto cada criança identificou a palavra que havia relatado na volta às aulas sobre suas férias e colocou o objeto que representava esta palavra, que estava na Sacolinha das Importâncias. A leitura e o brincar estiveram presentes durante todo esse processo, pois foram valorizadas as vivências lúdicas ocorridas nas férias, o compartilhamento das experiências e a leitura das palavras que representavam esses momentos. Destacamos que vários dos objetos selecionados pelas crianças havia a necessidade da leitura de palavras, como no Tickets de cinema; ingresso do show do Patati Patatá; papel de iogurte e chocolate; embalagem do estalinho usado na festa junina e assim por diante.

⁴ Diariamente completamos um painel com uma lista de palavras que se referem a Rotina do Dia, como um planejamento das ações que serão desenvolvidas naquele dia, para que as crianças possam se organizar no tempo e espaço da aula. Desse modo, as palavras lidas todos os dias contribuem para a compreensão da rotina e também, para o repertório de palavras com sentido e significado às crianças. Um exemplo de preenchimento do cartaz que acontece às segundas-feiras: *Roda; Biblioteca; Lanche; Atividade; Parque de Areia; Relaxamento; Saída*.



Descoberta de Texto: Pistas da caça ao tesouro

A Descoberta de Texto se referia a pistas de um circuito que chegava no tesouro. No primeiro momento as crianças deveriam observar os cartazes em busca de uma compreensão do que se tratava os textos, seguindo a orientação que para ler é preciso ver. Logo após, iniciaram o processo de descoberta, com muitas falas e hipóteses sobre o que se tratava o texto. Por fim, foi criado na sala de aula a representação das pistas com o que dispúnhamos fazendo um circuito (mesas, forros, almofadas, frutas de brinquedos, etc.). Ao final do circuito chegavam a um baú do tesouro. Nele, continha um jogo de percurso tal como o circuito. Na figura 2 é possível observar como ficou a Descoberta de Texto realizada.

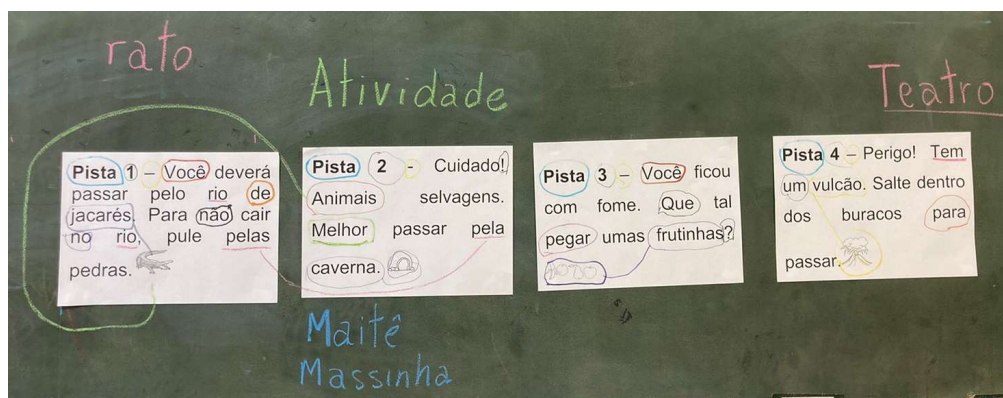


Figura 2 - Descoberta de Texto “Pistas da caça ao tesouro”.

A seguir constam algumas das falas das crianças para a realização da leitura e compreensão do texto:

- Alguém já descobriu alguma palavra? (Professora)
- Um **número**, outro número (apontou para os números: 1, 2, 3 e 4). (Maria)
- E quais são eles? (Professora)
- **Um, dois, três e quatro!** (circula os n^o) (Maria)
- Aqui tá escrito **caverna** (aponta para a palavra). (Valeria)
- Por que você acha que está escrito **caverna**? (Professora)
- Porque olha aqui, tem o **v** (Valeria coloca o dedo no início da palavra *caverna* e vai lendo a palavra até finalizar).
- Professora: Será que a imagem ajudou a dar uma dica?
- Não, é porque eu olhei o **v** e eu falei **caverna**. (Valeria)
- Professora: Isso mesmo.
- Caverna, faltou o **k**, faltou o **k!** (Viviane)



- Faltou o K? Parece que fala K mesmo. Mas e isso aqui, é o que, você sabe? (diz apontando para o **ca** da palavra caverna) (Professora)
- Tem que ser o **c** e o **a** pra virar **ca**! (Vânia)
- E tem aqui o **c** e o **a** para virar **ca**? (Professora)
- Turma: Tem (alguns respondem).
- Aqui é **Atividade** (aponta para a palavra **Animais**) (Miguel)
- Por que você acha que está escrito **Atividade**? (Professora)
- Porque tem o **A**. (Miguel)
- Vou escrever **Atividade** aqui, tá bom? Para você me falar se é **Atividade** ou outra palavra (escreve no quadro atividade). – Você acha que está escrito **Atividade**? (aponta para as duas palavras para ele comparar) (Professora)
- Não. (Miguel)
- Mas começa igual? (Professora)
- Começa (Miguel)
- O que será que está escrito aqui então? (ninguém respondeu) - Então, vou dar ela de presente pra você! A palavra que está escrito aqui é **Animais**. (Professora)
- Eu achei uma palavra igual da letra da **Maria**. (aponta para a palavra **Melhor**) (Natalia)
- Nossa, é mesmo não é Maria? Começa com a letra do seu nome (escreve o nome da Maria no quadro) (Professora)
- **M** de **massinha**! (Luana)
- Isso mesmo Luana, muito bem! (escreve no quadro **Massinha** também) (Professora)
- **Maria** e **Massinha**, começaram igual? (Professora)
- Tem a letra **M** e o **a**! (Hugo)
- Isso, a letra **M** e o **a**. A Natalia falou palavrinhas que começam iguais que é com a letra **M**, mas aqui não está escrito nem **Maria**, nem **Massinha**, vou dar a palavrinha pra Natália de presente. A palavra é **Melhor**. (Professora)
- Tem ponto de interrogação e esse também (diz apontando para: !/?) (João Lucas)
- Exclamação e interrogação. (Viviane)
- Aqui é **jacaré** (aponta para a palavra **pedras**) (Juliana)
- Por que você acha que está escrito **jacaré**? (Professora)
- Porque está aqui perto do desenho. (Juliana)
- Hum, não é jacaré. Como vocês acham que escreve jacaré? (Professora)
- Com **g** (Ricardo)



- Será? Começa com **ja** (a professora **diz** a sílaba oralmente, mas não soletra e nem mostra as letras. A turma começa a apontar algumas palavras no cartaz de qual seria a palavra jacaré, mas ninguém identifica a palavra de fato).
- Olha, então tem um desafio que a Juliana deixou aqui, achar a palavra **jacaré**, enquanto isso vamos continuar. (Professora)
- Eu achei dois **você**. (circula as palavras **você**) (Ana Luiza)
- Isso mesmo. (Professora)
- **um!** (aponta para a palavra **um**) (Viviane)
- Achou a palavra **um**, pode circular. (Professora)
- Achei **Pista 1, Pista 2, Pista 3, Pista 4**. (Vânia)
- Muito bem, pode circular. Então, se é pista 1, pista 2, pista 3, o que será que é esse texto então? (provoca os alunos a pensarem do que se trata os cartazes) (Professora)
- Do mapa! (Viviane)
- Achei a palavra **jacarés** (mostra a palavra jacarés) (Vânia)
- Olhem, a Vânia também achou a palavra **jacarés**, por que você acha que está escrito jacarés? (Professora)
- Porque tem o **S**. (Vânia)
- Por causa do **s?** **Jacarés** (diz a palavra dando entonação para a sílaba “rés”) (Professora)
- Isso. (Vânia).
- Guilherme, mostra o que você achou. (Professora)
- **não** (aponta para a palavra **não**) (Guilherme)
- Isso mesmo, está escrito não. (Professora)
- Achei **frutas** (aponta para a imagem das frutas) (Maria)
- Aí no cartaz onde você falou frutas, tem a palavra frutinhas, qual será que é? (ninguém respondeu) (Professora)
- Enri Aponta para a imagem do vulcão.
- Um **vulcão!** Onde será que está a palavra **vulcão?** (Professora)
- Começa com **v!** (Ricardo)
- Isso! O Ricardo soprou uma dica, então onde está? (Professora)
- Enri aponta para a palavra **vulcão** no texto a partir da dica do Ricardo.
- Certo, e onde ela começa e termina? (Professora) (Enri aponta o início e o final da palavra e circula a mesma).
- **Teatro!** (aponta para a palavra **tem**) (Natalia)
- Vamos ver se é mesmo? (escreve a palavra no quadro para fazerem a comparação) (Professora)



- Não (Natalia)
- **Tem!** (lê a palavra) (Vânia)
- Isso, essa que você apontou Natalia é **tem**. (Professora)
- Achei **frutas** (e mostra a palavra **frutinhas**) (Valeria)
- Por que você acha que é **frutas**? (Professora)
- Porque **frutas** tem **s**. (Valeria)
- Ah por causa do **s**? (Professora)
- Meu vô me ensinou. (Valeria)
- Isso, aqui está escrito **frutinhas**. (Professora) (Valeria circula a palavra).
- **Tem um vulcão** (lê a frase do cartaz) (Ana Luiza)
- Acertou, muito bem! Você juntou as palavrinhas: **Tem um vulcão**. (Professora)
- Onde colocou esse pontinho é que acabou (se refere ao ponto final) (Miguel).
- Prestem atenção no que o Miguel disse, onde tem o ponto final é que acabou a frase. Isso mesmo. (Professora)
- Sobre o que será que são esses cartazes? (Professora)
- Mapa (alguns respondem)
- Do mapa? Hum, a Vânia leu uma palavra importante. Vocês lembram? (Professora)
- Pistas. (Vânia)
- Isso, então são pistas do mapa, certo?! (Professora)

Quadro 2 - Diálogo realizado entre professora e crianças

Após o diálogo com as hipóteses de leitura das crianças, iniciou-se a discussão de cada cartaz/pista para saberem afinal do que se tratavam, e em seguida, a professora fez a proferição do texto. Percebe-se durante a leitura e levantamento de hipóteses que as crianças usam do repertório de palavras que já conhecem como fonte de informação e estabelecimento de relação. Ao comparar com a Descoberta de Texto “Férias” realizada 2 meses antes, percebe-se a ampliação de repertório de leitura dos alunos bem como um envolvimento muito maior de todos, sentindo-se mais confiantes em manifestar suas ideias. Durante esse período de 2 meses foram realizadas várias Descobertas de Texto, o que permitiu também essa ampliação de repertório e esse sentimento de confiança.

Dessa maneira, ao longo desses meses, as crianças têm ampliado esse repertório de palavras e estão fazendo uso de outras palavras que veem no cotidiano da escola. Assim, mantiveram o uso das palavras da Rotina do Dia, como referência (atividade/animal; teatro/tem; massinha/melhor) mas, realizaram outras inferências, criando hipóteses, como quando



identificaram a palavra **frutinhas** e **jacarés** por terminarem com **s**, ao lembrarem que palavras que representam mais que um (plural), podem terminar com a letra **s**; e com as palavras: **não**; **você** e **um** (palavras memorizadas e reconhecidas novamente no texto) agregando ao seu repertório de palavras.

Ao final da Descoberta de Texto, construímos o circuito seguindo as orientações das pistas, conforme se apresenta na figura 3.

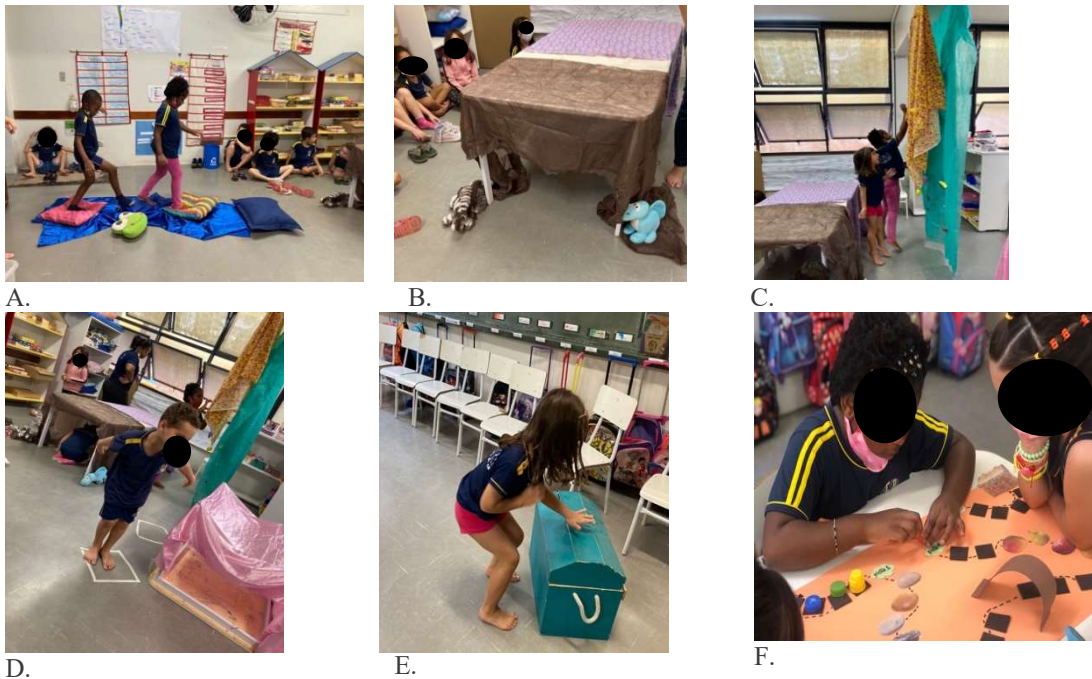


Figura 3 - Caça ao Tesouro (A. Pular as pedras do rio de jacaré; B. Passar pela caverna; C. Pegar frutinhas; D. Pular nos buracos perto do vulcão; E. Encontrar o tesouro; F. Após encontrar o tesouro dentro do baú, as crianças viram, materializado em forma de jogo de percurso, o circuito que construíram a partir da pistas e brincaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e brincar não precisam ser ações dicotômicas, considerando que *ler* é uma ação somente para o ensino fundamental e *brincar* para a educação infantil. As pessoas aprendem a ler, lendo, pois quando o estudante olha o texto e realiza a tentativa de leitura, se torna protagonista do ato de ler. A leitura realizada pela pessoa, reconhecendo e identificando palavras conhecidas, fazendo inferências e levantando hipóteses contribui para a compreensão do texto. No entanto, quando se ensina a decodificar, ler por meio da relação som e letra, muitos leem mas não compreendem, pois decodificam bem, e compreendem mal. Leitura não é apenas ler palavras, é ler o mundo, é olhar.



O professor de Educação Infantil ao escolher textos para realizar a proposta da Descoberta de Texto precisa primeiramente conhecer seus estudantes para identificar suas preferências, algo que possa envolvê-los, e que ao mesmo tempo seja desafiador e principalmente que gere curiosidade. E é neste ponto que a proposta deste relato quer evidenciar, a convergência entre o ler e o brincar. A escolha dos textos usados nas descobertas, seja nos momentos planejados seja em outras situações que surgem no cotidiano da Educação Infantil, precisa envolver o brincar, o jogo simbólico. É por meio deste faz de conta que a criança aprende, percebe que um objeto representa algo, que um símbolo representa um sentido, que uma concatenação de caracteres representa uma palavra em um contexto. Nessa perspectiva de proposição pedagógica que a criança se envolve, suscita sua curiosidade e seu interesse.

A partir de então, por meio da mediação do professor, as crianças são incentivadas a relatar suas hipóteses com relação a leitura, usando textos como: receita, regras de um jogo, placas, cartazes, cardápio de brincadeiras, cartinha de um personagem de história, pistas de uma caça ao tesouro, trecho de uma música ou história, que contribuem para esta ação conjunta entre o ler e o brincar. Dessa maneira a criança sente que consegue, que é capaz de realizar leituras, mesmo que seja observando e identificando apenas algumas letras do seu nome em outras palavras, o uso do ponto final, de desenhos de escrita que se assemelham e assim por diante. Quando a criança participa desse processo com estas iniciais tentativas de leitura, o professor acolhe sua fala e amplia. Pode dar a ela uma palavra de “presente”!

Sabemos que esta proposta ainda é algo que enfrenta desafios, pois procura romper com a proposta fonológica, que convoca o sistema alfabético estático, e direciona para a leitura de palavras com significados e ao mesmo tempo, sem deixar de considerar a natureza lúdica do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil. Todavia é preciso estudar, implementar e refletir de maneira teórica e prática, sempre na tentativa de viabilizar uma proposta educativa que respeite a infância, sua condição histórica e cultural e oportunize o protagonismo infantil, numa aprendizagem com prazer e sentido a ela. Ressalta-se para finalizar, que a proposta visa desenvolver experiências na relação das crianças com a leitura e a escrita de modo lúdico, significativo e envolvente, compreendendo as bases para um processo de aprendizagem mais atraente.



REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia M. de O. Conversas literárias sobre o ler e o brincar. In: Spotify, 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/show/3bMwpQpiYkjrQULeqUuAzX?si=HdBscPVgSKedBnXG3mCocA&dl_branch=1.

ABREU, Márcia M. de O. Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar. **Alfabetização Humanizadora vez e voz às crianças**. Boletim n. 7. p. 4-5, nov-dez, 2021.

ABREU, M. M. de O.; ARENA, A. P. B. A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 465-484, maio/ago. 2029.

ARENA, D. B. Ensinar a ler: aparência e essência. **Alfabetização Humanizadora vez e voz às crianças**. Boletim n. 6, p. 4-5, set-out, 2021.
P. 2-3

BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **ProCle À procura da Compreensão da Língua Escrita**. Dossiê. Prefeitura de Marília. Marília/SP. 2014. p. 5-22.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem - Onde está o equívoco?** 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

BAJARD, É., and ARENA, DB. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 251-276. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological research – Excerpts, de V. V. Davydov. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira de Freitas. August. v. XXX, n. 8, 1986.

PCE - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** - Uberlândia, MG, 2020.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

SILVA, J. R. A descoberta do texto nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dossiê ProCle À procura da compreensão da língua escrita**. Marília/SP., 2014. p. 77-94.

SILVA; G. F.; ARENA, D. B. Algumas experiências do ProCle na Educação Infantil de Marília/SP: aliança entre teoria e prática. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dossiê ProCle À procura da compreensão da língua escrita**. Marília/SP., 2014. p. 32-52.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs Michael Cole. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O PROJETO CARCARÁS DO SÉCULO XXI NO FOCO DA ACESSIBILIDADE: POETAS CACIONISTAS MARANHENSES EM REVISTA

THE CARACARAS OF THE 21ST CENTURY PROJECT IN THE FOCUS OF ACCESSIBILITY: SONGWRITERS FROM MARANHÃO IN MAGAZINE

Ludmila Portela Gondim Braga¹; Ana Vitória Reis Borges¹; Hyslla Beatriz Santos do Nascimento¹; Lívia Vieira Sá¹

¹ Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLU/UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

*Autor correspondente: Ludmila Portela Gondim Braga; e-mail: ludmila.gondim@ufma.br; Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0992669358579310>.

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto de pesquisa Carcarás do Século XXI: poetas cancionistas maranhenses em Revista, cujo percurso buscou estudar canções lírico-amorosas, de temática social e da paisagem do cancionário popular maranhense do século XXI, a partir do recorte comparativo com as canções de João do Vale. Inspirada nesse famoso cancionista maranhense do século XX e sua imagem poética representada pelo carcará, objetiva revelar os dados levantados pelas bolsistas sobre os principais poetas cancionistas maranhenses que atuam no cenário da música popular no século XXI e como se deu o registro dessas informações em uma revista digital com versão em áudio para acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Percorre o viés metodológico dos estudos literários vistos como fenômeno linguístico, discursivo e poético e tem como suporte teórico os estudos sobre a canção e a poesia (SANTANNA, 2013; TATIT, 1997), as canções dos artistas selecionados para análise: Antonio Vieira, César Nascimento e Zeca Baleiro e os fundamentos básicos sobre temas que envolvem inclusão digital e audiodescrição. Os resultados e análises indicam as ressonâncias e diferenciações entre os compositores. Por fim, demonstra que é possível o trabalho com as tecnologias digitais na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Cancionistas, Maranhão, Revista Digital, audiodescrição.

ABSTRACT

This work presents the development of the research project, *Caracaras of the 21st Century: Songwriters from Maranhão in Magazine*, which was aimed at studying lyrical-loving songs framed by social themes and the landscape of the 21st century popular songbook from Maranhão, based on a comparative approach to the songs written by João do Vale. Thus, this project was inspired by this famous 20th-century songwriter from Maranhão and his poetic image represented by the caracara. Its purpose is to reveal the data collected by the scholarship holders on the main songwriter poets from Maranhão who work in the popular music scene in the 21st century and how the data were recorded in a digital magazine along with audio versions for the visually impaired people access. It covers the methodological bias of literary studies seen as a linguistic, discursive and poetic phenomenon and has theoretical support studies on song and poetry (SANTANNA, 2013; TATIT, 1997), the songs of selected artists for analysis: Antonio Vieira, César Nascimento and Zeca Baleiro, as well as the basic fundamentals on topics involving digital inclusion and audio description. The results and analyzes indicate the resonances and differentiations among the composers. Furthermore, the research demonstrates that it is possible to work with digital technologies in the development of innovative pedagogical practices.

Keywords: Songwriters, Maranhão, Digital Magazine, audio description.



INTRODUÇÃO

Carcará é uma das canções mais conhecidas de João do Vale. É ela quem projeta a voz de Maria Bethânia para o Brasil em fins de 1964, no show Opinião. Nas palavras de Veloso (1997, p. 74) “era já o clímax do show na interpretação de Nara, mas Bethânia, com um talento dramático que Nara estava longe de possuir, parecia dar corpo à canção, que descrevia a violência natural com que um gavião do tipo que habita o Nordeste – o carcará – ataca os borregos recém-nascidos”.

Inspirada nessa figura emblemática é que nasce a ideia da pesquisa sobre cancionistas maranhenses presentes no circuito da música popular no século XXI. O Projeto de Pesquisa: Carcarás do Século XXI: poetas cancionistas do nosso tempo em Revista foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por intermédio da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão (AGEUFMA), com incentivo de bolsas de iniciação científica do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) e desenvolvido por uma professora e três bolsistas, no âmbito do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA) ao longo dos anos de 2021 e 2022.

Com o intuito de oferecer oportunidade de formação e inserção na carreira científica dos estudantes do Ensino Médio, o projeto buscou estimular a permanência dos estudantes na escola e incentivar o interesse pela cultura maranhense. Além desse importante papel social, a pesquisa nessa etapa da educação básica funciona como uma forma de desenvolver talentos relacionados à investigação, à observação, à análise e à produção de textos. Muitos estudantes do Ensino Médio que passam por essa experiência tendem a se sentir mais seguros na escolha de futuras carreiras.

Nesse sentido, a proposta do projeto Carcarás do Século XXI focalizou a necessidade de contato dos jovens com o universo cultural de seu entorno, visando despertar o sentimento de pertencimento e de identificação cultural. Conhecer a produção musical local aproxima o jovem da sua comunidade, cidade e região. Amplia sua visão de mundo e o faz refletir sobre a valorização do seu lugar, sobre as identidades locais, compreendendo a sua formação sociocultural e o espaço em que vive.

Além do levantamento dos poetas cancionistas maranhenses, a pesquisa possuiu um caráter acessível, pois pretendeu entregar como produto, uma Revista com versão em áudio e audiodescrição para pessoas com deficiência visual. O Colégio Universitário tem uma longa



jornada de compromisso com a educação especial, recebendo todos os anos novos alunos com deficiência visual, além de desenvolver amplamente um trabalho com esses estudantes, com acompanhamento direto do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência.

Importante dizer que, no contexto pandêmico da Covid 19, quando a escola tem precisado remodelar seu sistema de ensino, acentuaram-se as crises na educação brasileira para todos os estudantes, principalmente para aqueles que utilizam meios de acessibilização multissensorial. Quando professores e alunos precisaram reorganizar suas formas de ensinar e aprender, professores pesquisadores não puderam deixar de considerar aqueles que possuem outros modos de ver o mundo, tal como os estudantes público-alvo da educação especial. Assim, sem deixar de lado, o perfil inclusivo, a pesquisa acreditou no uso de ferramentas tecnológicas como aliadas para que as barreiras do conhecimento pudessem ser atravessadas por todos. Desse modo, o projeto objetivou a produção de uma revista virtual digital com acessibilidade para pessoas com deficiência visual a partir da coleta de dados pesquisados.

Outrossim, é importante salientar que essa pesquisa explora o estudo da poesia popular, aquela que é fonte e nunca seca, que nasce no passado imemorial e atravessa as fronteiras das classificações rígidas, buscando identificar os artistas maranhenses que se consolidam como figura expressiva da música popular brasileira e que possuem ressonâncias imagéticas e sonoras com o cancionário de João do Vale, com enfoque nas temáticas lírico-amorosa, social e da paisagem.

MATERIAIS E MÉTODOS

O planejamento de uma pesquisa realizada no âmbito do Ensino Médio não é o mesmo da realizada no Ensino Superior. As ações pedagógicas com metodologia de pesquisa na Educação Básica englobam aspectos que envolvem um trabalho sistemático e interdisciplinar de orientação aos estudos, o que, se presume, já ser uma habilidade desenvolvida por estudantes de graduação (embora a realidade demonstre que é cada vez mais comum estudantes na graduação sem a menor intimidade com o estudo e a pesquisa).

Aprofundando-se nas leituras específicas realizadas ao longo do percurso e indo para além dos procedimentos de grifo, anotação de texto oral e escrito, resumo, esquema, fichamento, paráfrase, resenha e mapa conceitual, entre muitos outros, o projeto incentivou as alunas bolsistas a desenvolverem seu comportamento pesquisador, exercitando a intelectualidade, o senso crítico-reflexivo, em uma aprendizagem ativa com exigências de



capacidades de análise, comparação, reflexão, levantamento de hipóteses, estabelecimento de relações, síntese e generalizações, etc.

O objeto de pesquisa são os poetas cancionistas maranhenses do século XXI. Desse modo, pretendeu-se literária e musical. Esse viés identifica-se com os estudos literários do campo da semiótica, que trata a literatura e sua relação com outros campos, tratando-a como fenômeno linguístico, discursivo e poético. Por se referir a uma pesquisa realizada em âmbito de ensino básico (Ensino Médio) elegeu-se como atividade central a identificação dos compositores maranhenses, a partir de nuances temáticas específicas.

Esse acervo constituiu a curadoria de informações que serviram de base para a elaboração do produto tecnológico: a revista cultural digital que teve uma versão em audiodescrição para pessoas com deficiência visual. Isso quer dizer que a pesquisa se identificou com a produção de recursos digitais que pudessem contribuir com a oferta e a ampliação de instrumentos que permitissem o desenvolvimento de habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, assim, promover, de alguma maneira, uma vida independente e inclusiva.

Foram utilizadas as instalações físicas do Laboratório de Linguagens do Colégio Universitário e os equipamentos e instrumentos disponíveis na instituição e/ou recursos dos próprios professores e bolsistas (computadores conectados à internet, impressoras, câmeras fotográficas, gravadores, smartphones) para a realização das atividades. Além disso, foram disponibilizados pelo laboratório os recursos de tecnologia da informação e comunicação como softwares específicos para edição e elaboração da revista digital em versão escrita e em áudio. A pesquisa contou, ainda, com apoio técnico de profissionais voluntários para a validação do produto (consultores da área da audiodescrição).

A investigação, de caráter descritivo e interpretativo, teve como foco as metodologias de análise de textos poéticos, seguindo as etapas de pesquisa documental e bibliográfica: levantamento dos artistas maranhenses que se destacam no cenário da música popular brasileira na contemporaneidade, delimitando o tempo a partir dos anos de 2001, a partir da coleta de dados em documentos oficiais de registro profissional dos compositores maranhenses, disponíveis nas associações de compositores, secretarias municipais e estaduais de cultura, das produções musicais disponibilizadas em discos, cd's, dvd's e/ou plataformas digitais (de domínio público, de preferência), das notícias, reportagens, notas e produções acadêmicas disponibilizadas na internet. Com os resultados obtidos por meio da coleta de dados, procedeu-se à codificação e tabulação, utilizando-se de quadros demonstrativos, tabelas, entre outros, para fazer a descrição, análise e interpretação dos resultados.



Além disso, a pesquisa envolveu levantamento bibliográfico sobre a relação da poesia com a canção, o cancionário maranhense, a técnica da audiodescrição, estudo teórico sobre o campo de análise das letras de canções e leitura bibliográfica sobre o cancionário maranhense e, em especial, a produção poética musical de João do Vale.

O levantamento dos poetas cancionistas maranhenses presentes no circuito da música popular brasileira no século XXI, em sites, publicações acadêmicas, jornais, revistas, associações de compositores e cadastro de secretarias estaduais e municipais de cultura, levou à elaboração de quadros e tabelas para sistematizar os trabalhos produzidos pelos artistas ao longo do século XXI e para selecionar aqueles de maior destaque, considerando o volume de trabalhos produzidos e a repercussão midiática dentro do estado do Maranhão e fora dele.

A catalogação das principais produções desses cancionistas objetivou também selecioná-las em relação às nuances temáticas: lírico-amorosa, político-social e paisagem, para, em seguida, proceder-se à análise das canções, comparando-as umas com as outras e com algumas canções de João do Vale, tentando encontrar as ressonâncias entre os compositores.

Em outra etapa da pesquisa, as bolsistas produziram textos de gêneros diversos para compor a revista digital, utilizando técnicas de edição de imagens e de tradução semiótica (audiodescrição) para construir a versão da revista em áudio, etapa que ainda está em fase de conclusão.

Elegemos como ideia central a atuação poético-musical dos compositores para tentar compreender a sua linguagem poética, tratando o conteúdo estetizado nas canções pesquisadas como palavra cantada, aquela que “recobre toda a música vocal e se confunde com a poesia, principalmente o que se chamou ‘poesia oral’” (FINNEGAN, 2008, p. 15). Levamos também em consideração que o conceito de literatura tem sofrido um processo contínuo e irreversível de ressemantização e, por isso, fomos guiados pelo conceito de poesia apresentada por Octavio Paz (1982): “operação capaz de mudar o mundo [...] A poesia revela este mundo e cria outro”.

No que se refere à técnica de acessibilidade da audiodescrição, cujo objetivo é tornar obras audiovisuais e culturais acessíveis para pessoas com deficiência visual, a pesquisa ainda tem se debruçado nos trabalhos de autores que são referências importantes, tanto em termos técnicos quanto práticos, tais como: Livia Maria Villela de Mello Mota (2010; 2016) e Paulo Romeu Filho (2010), Tania Regina de Oliveira Zehetmeyr (2016) e Eliana Franco (2013), que atuam nesse campo, desenvolvendo pesquisas e narrativas descritivas detalhadas sobre a experiência com a acessibilidade por meio da audiodescrição. Além disso, os professores consultores do projeto: Ana Maria Lima Cruz, Paulo Roberto de Jesus Silva, Alessandra Belfort



Barros e Mayk da Silva Machado também têm contribuído para a pesquisa com suas experiências e conhecimentos para aprimorar a qualidade da audiodescrição.

Importante destacar que a audiodescrição tem suscitado debates em museus e centros culturais, uma vez que possibilita a fruição de exposições e obras de arte para pessoas com deficiência visual. Tem inspirado pesquisas em artes, especialmente no campo da audiomediação, que busca investigar as possibilidades estéticas e narrativas da audiodescrição em diferentes contextos culturais, promovendo reflexões sobre acessibilidade, inclusão e produção artística. Esses desdobramentos interessantes têm contribuído para ampliar a compreensão e a aplicação da audiodescrição como uma ferramenta importante para promover a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência visual na fruição de produções audiovisuais e culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A orientação das bolsistas se deu em duas vias: a da pesquisa e da execução do produto final. Para melhor sistematização do trabalho, a pesquisa foi organizada em três planos: 1. As canções lírico-amorosas do cancioneiro maranhense do século XXI, 2. A temática social no cancioneiro popular maranhense do século XXI, e 3. a paisagem natural maranhense no cancioneiro popular do século XXI.

Os planos de trabalho buscaram identificar as principais canções envolvendo as respectivas temáticas, pondo em destaque os compositores maranhenses e suas produções musicais, catalogando-as e organizando-as a partir de informações como ano de composição, parcerias, imagens poéticas mais impactantes. Além disso, intentaram comparar as produções artístico-musicais dos poetas cancionistas selecionados com o cancioneiro de João do Vale, verificando semelhanças e imagens poéticas recorrentes.

As canções lírico-amorosas

Foram selecionados os artistas: Antonio Vieira, Arlindo Piupiu, César Teixeira e Chico Maranhão para análise. Dentre esses, foi escolhido o poeta compositor Antonio Vieira e quatro de suas composições: “Mulata bonita”, “Olha a nega”, “Ninguém saberá” e “Saudade”.



Mulata bonita (s/d, Antonio Vieira)

Mulata bonita
Com laço de fita
E o corpo gingando
E sabe sambar
Chinelas sem meia
Ela sapateia
Na roda de samba
Ela vai cantar
Machucando a gente
Com sua voz dolente
Com esses encantos
Ela me conquistou

Olha a nega (s/d, Antonio Vieira)

Olha a nega
Quando passa gingando
Olha a nega que dá gosto se ver
Olha a nega
Que tem corpo que anda sambando
Essa nega é o meu bem querer
Essa nega
Tão alegre, tão querida
Tão bonita
Faz o samba ficar bem melhor
Faz quitudes
Faz carinhos
Tem cuidados
e dá beijinhos
Sem a nega estou sempre só
Sem a nega estou sempre só
Sem a nega estou sempre só

Ninguem saberá (s/d, Antonio Vieira)

Ninguem saberá
O quanto sofri
Contigo
Ninguem saberá
O quanto chorei
Maldigo
Ninguem saberá
Pois o que penei
Não digo
E este segredo
Também morrerá
Comigo
Ninguem saberá
A minha ilusão
Tão triste
De muito te amar
E tu me dizer
Desiste
E eu neste mundo
Não quero
Amar mais nada
Porque ficou ferida
A minha alma
Magoada
Ferida
Malvada
Sem cura
Sem nada
Ferida
Sangrando
Dum coração
Chorando



Ê Saudade (s/d, Antonio Vieira)

Ê Saudade

Saudade do meu sertão

Saudade do luar lindo

Iluminando estradão

Saudade lá da morena

Saudade do violão

Saudade da boa tiquira

E do meu cavalo alasão

Sauadde dos banhos frios

Tomaodos no ribeirão

Saudade das boas festas

No tempo do São João

Saudade do meu pai e mãe

Trabalhando no barracão

Saudade das correrias

Que eu tinha com meu irmão

Saudade das seis horinhas

Com o choro do rodão

Saudade das manhãzinhas

Que chegam com o clarão

Saudade das aves lindas

Que cantam de animação

Saudade dessa saudade

Saudade do meu rincão

O quadro 1 revela a tematização:

Música	Tematização
Mulata bonita	O eu-lírico se interessa em evidenciar a formosura de uma jovem específica que o conquistou.
Olha a nega	O eu-lírico realça o gingado, a beleza, o jeito de dançar e o carisma de uma mulher negra.
Ninguém saberá	O eu-lírico foi ferido pelo amor não correspondido da amada e guarda esse sentimento em segredo.
Ê saudade	O eu-lírico está distante de sua terra e sente saudades. Com tom melancólico relembra detalhes de sua vida e da sua região.

Quadro 1 – Tematização das canções lírico-amorosas

As canções estudadas estão disponíveis tanto no primeiro álbum solo gravado em 2001 (Gravadora Elo Music/ Seven Music) e produzido por Zeca Baleiro – O samba é bom -, quanto no álbum Antonilogia Vieira, um álbum lançado em 2001, pela gravadora MKT, disponível nas plataformas de streaming, como Spotify. Esse disco é uma homenagem à obra do Mestre Antonio Vieira e suas músicas são interpretadas por vários artistas. Como o ano de lançamento



dos dois discos foi em 2001 e pouco se conhece até agora sobre essas composições, não nos arriscamos a datar o ano das composições.

De certo, o que se sabe é que muitas das canções foram criadas quando o compositor era ainda jovem, mas foram lançadas já na sua velhice. A pesquisa biográfica revela que começou a ser “conhecido e reconhecido em todo o Brasil e no mundo aos 77 anos de idade, em 1997, quando a também maranhense Rita Ribeiro gravou duas de suas músicas: “Tem quem queira” e “Cocada”. Entretanto como o artista permaneceu vivo até 2009, esse fato nos permite entendê-lo como um artista do século XXI.

Ainda é importante dizer que para fins de recorte temático, identificamos apenas algumas das canções, e ainda mais, de teor lírico-amorosas. O artista possui muitas outras canções, inclusive de temática social, como se percebe com a canção “O sorveteiro”, uma das canções presentes no LP Pregões de São Luís, um disco que se inspira no livro de mesmo nome.

O livro Pregões de São Luís foi patrocinado pela Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão em 1988 e editado pela Fundação Cultural do Maranhão e foi baseado na pesquisa folclórica realizada pelo Mestre Antonio Vieira e Lopes Bogéa em 1980. Como se vê suas composições assumem papel importante na representação cultural maranhense e também é uma referência para a construção cultural de São Luís, do Maranhão e do Nordeste.

Ao se tentar estabelecer relações do mestre Antonio Veiria e João do Vale, observamos que os dois fazem parte do mesmo momento histórico. João do Vale nasce em 1934 e Antonio Vieira em 1920, segundo fontes biográficas colhidas em sites da internet. No entanto, ao contrário de João do Vale, Mestre Antonio Vieira faz sucesso aos 77 anos de idade e tem reconhecido seu trabalho na velhice.

Não é possível falar muito sobre a história de vida e o processo de formação musical do Mestre Antonio Vieira, mas do pouco que conhecemos é possível identificar que, assim como João do Vale, era um artista desenvolto e que compôs canções que expressavam suas raízes e as sonoridades dos ritmos maranhenses, tais como toadas de bumba-meu-boi, de tambor de crioula, xotes, sambas e até boleros, sempre tematizando o cotidiano.

Em “Olha a nega” e “Mulata bonita” o artista se dedica de forma lírica e amorosa a por em destaque as características da mulher negra. Assim, como faz João do Vale em “As Morenas do Grotão”.



A temática social no cancionário popular maranhense do século XXI

Foram selecionados, inicialmente, os artistas: Zeca Baleiro, Antonio Vieira, Tião Carvalho e Sandra Duailibe. Dentre esses, foi escolhido o poeta compositor Zeca Baleiro e duas de suas composições: “Rei da Mamata” e “Desgoverno”. O quadro 2 revela a tematização:

Música	Tematização
Rei da Mamata	Uma crítica ao haters que atacam os artistas na internet. É uma canção-resposta aos ataques.
Desgoverno	Um convite à participação do Impeachment do Presidente Bolsonaro

Quadro 2 – Tematização das canções de cunho socio-político

Rei da Mamata (Zeca Baleiro, 2021)

Dizem por aí que eu sou o rei da mamata
 Caçador de patrocínios, comunista,
 esquerdopata
 Dizem também que de arte ninguém mais
 precisa
 Quando o mundo acabar por favor alguém
 me avisa
 Dizem que eu mamo nas tetinhas da
 cultura
 Quando o artista canta, o idiota nem
 murmura
 Bando de hipócritas lambendo a sandália
 De gente rica, inculta, ignorante, uma
 gentalha
 Eu podia estar roubando
 Eu podia estar matando
 Eu podia ser o líder da milícia na chacina

Eu podia estar ganhando até um dólar por
 vacina
 Mas eu sigo trabalhando
 E comendo e cantando
 Ajudando a erguer uma nação desta latrina
 A cumprir mui sinceramente a minha sina
 Você por sua vez se orgulhando da bravata
 De ser apoiador de um imbecil sociopata
 Requenguela, mequetrefe
 Cada qual tem a cultura que merece
 Ordinário, mequetrefe
 Cada um tem a cultura que merece

Desgoverno (Zeca Baleiro, 2021)

Morte, luto, tristeza, noite e dia
 É preciso calar a negação
 Nós estamos em época sombria
 Mas no fim desse túnel há clarão



É preciso estancar essa sangria	Já que o anjo do mal não renuncia
Com o bem se desfaz a maldição	Tudo cobre com o véu da escuridão
Com amor se retoma a alegria	Vamos pôr toda a nossa energia
Reacende-se o riso da nação	Nesse grito de indignação

As canções estudadas estão disponíveis nas plataformas de streaming (Youtube) e no site do artista. Como são canções produzidas no calor dos acontecimentos que assolaram o país esses últimos tempos de Governo Bolsonaro (2019 – 2022), fica fácil compreender o processo de construção. Muitas entrevistas em canais na internet mostram o artista sempre preocupado com as questões políticas e sociais que assolam nossa país.

Em um tempo de tantas perseguições aos artistas, Zeca Baleiro soube se posicionar muito bem em seu fazer musical para criticar aquilo que o desagrada, tanto como artistas, quanto como cidadão. Essas duas canções revelam isso.

Ainda é importante dizer que para fins de recorte temático, identificamos apenas algumas das canções, e ainda mais, aquelas que revelam preocupação social e política do artista. Muitas outras canções demonstram essa inquietação, além de outras pairagens, sejam elas lírico-amorosas, como em “Telegrama”, ou de representação da paisagem, em: “Beira-mar”.

Ao se tentar estabelecer relações entre Zeca Baleiro e João do Vale, observamos que há semelhanças rítmicas e sonoras, presentes, sobretudo, na preferência pelos batuques que lembram os sambas e as emoladas. Em ambos, é possível se perceber o signo da resistência, do posicionamento crítico e social. “Ouricuri”, canção de João do Vale, pode ser comparada com essas duas canções acima destacadas de Zeca Baleiro.

Em Ouricuri (1958) está presente o discurso contra a exploração e o cancionista explora a categoria povo como performance, coadunando com os ideais das canções de protesto, presentificando-o, atualizando-o e transformando-o:

Lá no sertão, quase ninguém tem estudo
Um ou outro que lá aprendeu ler
Mas tem homem capaz de fazer tudo doutor
E antecipa o que vai acontecer
(Trecho da Canção Ouricuri)



A canção fala sobre conhecimento/fazeres das pessoas do Sertão, como elas não tem tanto conhecimento, associando aos modos de eleição, como compra de votos e falta de conhecimento sobre o candidato escolhido.

A paisagem natural no cancionero maranhense

Foram selecionados, inicialmente, os artistas: César Teixeira, César Nascimento e Chico Maranhão para análise. Dentre esses, foi escolhido o poeta compositor César Nascimento e duas de suas composições: “Ilha Magnética” e “ Lençóis de Areia”.

Ilha Magnética (César Nascimento, 1989)

Ah que horizonte belo

De se refletir

Outro dia me disseram

Que o amor nasceu aqui

Saiu de trás do sol com o jeito de guri

Tanto novo como leve o amor nasceu aqui

Saiu de trás do sol com o jeito de guri

Tanto novo como leve o amor nasceu aqui

Ponta da areia, Olho d'água e Araçagy

Mesmo estando na Raposa

Eu sempre vou ouvir

A natureza me falando que o amor nasceu aqui

Ah que ilha inexata quando toca o coração

Eu te toco, tu me tocas

Cá nas cordas do violão

E se um dia eu for embora

Para bem longe deste chão

Eu jamais te esquecerei

São Luís do Maranhão

Eu jamais te esquecerei

São Luís do Maranhão

Eu jamais te esquecerei

São Luís do Maranhão

Lençóis de areia (César Nascimento, 1989)

Areia, lençóis de areia

Sol e lua, lua e sol

Pra gente sonhar

Areia, lençóis de areia

Morada de deus

Na beira do mar

Na beira do mar tem preguiça

Na beira do mar tem o sol

Na beira do mar vento atiaça



Na beira do mar, farol

Quem vive por lá, gente boa

Por detrás da cama, o pôr do sol

Ô, ô

O pôr do sol

Vizinha da duna é lagoa

O pôr do sol

Vizinho do mar é lençol

As canções estudadas estão disponíveis no album Cesar Nascimento – Ilha Magnética, produzida pela Carisma Produções, em 1989 e nas plataformas de streaming, como Spotify. São produções de fim de século e revelam um sujeito lírico dinâmico e presente em mundo de transformações e padrões sociais modernos. Além disso, o artista é produtivamente ativo. Sob essa perspectiva, tomamos sua produção para esse estudo situando-o no século XXI.

Pouco se sabe sobre o processo de construção das canções, a entrevista com o compositor não foi possível de ser realizada ainda e não foram encontradas muitas informações biográficas ou sobre sua obra na internet.

Ainda é importante dizer que para fins de recorte temático, identificamos apenas algumas das canções, e ainda mais, aquelas que revelam a paisagem e como o eu-lírico a percebe. O artista possui muitas outras canções, inclusive de temática lírico-amorosa, como: “Serenin” e “Uma mulher”. O quadro 3 nos revela a tematização:

Música	Tematização
Ilha Magnética	São Luís como lugar de amor, de cultivo da inocência, da alegria. De um lugar que não pode ser esquecido.
Lençóis de Areia	Os Lençóis Maranhenses como um lugar de paz, tranquilidade, de curtir a preguiça, iluminado pelo sol. Lugar de boa vizinhança, de paz e calma.

Quadro 3 – Tematização das canções que tematizam a paisagem natural

Ao se tentar estabelecer relações entre César Nascimento e João do Vale, observamos que há diferenças rítmicas entre os dois. Cesar se empenha no ritmo do reggae, muito presente em São Luís, ao contrário de João do Vale que se volta para as produções de forró, baião e xote.



CONCLUSÃO

A pesquisa científica na educação básica proporciona o desenvolvimento de habilidades importantes para essa faixa etária. Na busca de resolver problemáticas relevantes para a sociedade, os jovens também podem aprimorar o vínculo com os estudos e a tomada de decisão para a escolha da carreira profissional. No entanto, o incentivo ainda é baixíssimo. Além disso, ainda são poucos projetos voltados a esse público, motivado pelo baixo interesse dos professores da rede de ensino que já possuem carga horária elevada. Nesse sentido, essa pesquisa, acreditando na educação básica, buscou fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, focando em atitudes, habilidades e valores necessários à educação dos jovens.

Inspirada no mais famoso cancionista maranhense do século XX, João do Vale, e sua imagem poética representada pelo carcará, intentou-se registrar informações sobre o acervo poético-musical maranhense produzido por compositores contemporâneos em uma revista digital com versão em áudio para acessibilidade de deficientes visuais, envolvendo os estudantes em práticas de iniciação científica. Focalizou a pesquisa e a elaboração de textos de gêneros diversos, proporcionando o desenvolvendo do letramento midiático e favorecendo a apropriação contextualizada dos gêneros, a vivência significativa de prática sociais próprias dessa esfera e a problematização crítica dos usos da língua, impactando o desenvolvimento do letramento em ambiente digital dos estudantes envolvidos com a pesquisa, na perspectiva do multiletramento.

A versão da revista cultural em audiodescrição facilita o acesso, favorecendo e simplificando a aproximação dos textos para pessoas com deficiência visual, pois essa técnica consiste na tradução de imagens em palavras, ainda que seja um produto que atinja outros sujeitos e comunidades, pondo-se a serviço da melhoria da qualidade de vida de outras pessoas.

A realização do estudo sobre o cancionário maranhense do século XXI possibilitou compreender os recursos que oferece a Literatura, como uma disciplina para análise das canções e perceber que, sob o olhar da crítica literária, a canção maranhense expõe particularidades. A construção do produto intentou aproximar os deficientes visuais desse saber, oportunizando-os o contato com o cancionário popular maranhense por meio de uma revista digital e sua versão em áudio.

Para as bolsistas envolvidas na pesquisa foi uma possibilidade de desenvolvimento de atividades de Iniciação de Pesquisa Científica, sob a orientação de professores e pesquisadores



da Universidade Federal do Maranhão, refletindo diretamente no aumento do interesse dos alunos participantes em ingressar no ensino superior.

A identificação, catalogação, caracterização e análise das produções dos principais poetas cancionistas maranhenses de nosso tempo permitiram encontrar nuances temáticas comuns entre eles e sinalizaram para algumas ressonâncias do trabalho de João do Vale, um dos destaques do cancioneiro maranhense no século passado, demonstrando que a força e a relevância cultural das tradições maranhenses são incorporadas e circulam no imaginário coletivo dos artistas de nosso estado.

A produção da revista digital com acessibilidade para pessoas com deficiência visual a partir da coleta de dados pesquisados entregou o produto final de nossa pesquisa e se colocou como uma contribuição relevante às investigações e produções de tecnologias para a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência visual, além de apoiar os estudos sobre poesia e canção do Brasil.

Durante a vigência da bolsa, as estudantes puderam compreender a importância de seus próprios trabalhos, refletindo sobre seu papel enquanto pesquisadoras que contribuem para a realização do estudo sobre o cancioneiro maranhense do século XXI e suas particularidades. Além disso, suas análises, ainda que pautadas sob um olhar de iniciante, poderão render ótimos frutos no futuro, uma vez que não só contribuem com a crítica literária, mas com outras áreas do saber, como a da tecnologia assistiva, ao ser parte do construto da revista digital com acessibilidade, tanto pela via da audiodescrição, quanto de outros processos de acessibilização para leitores de tela, pois será difundida em ambiente digital, ou para leitores de braile, se for impressa em tinta.

A pesquisa das canções lírico-amorosas, de temática sociopolítica e da paisagem do cancioneiro maranhense do século XXI reavivam a cultura dos cancionistas e permite que outras pessoas interessadas no assunto possam ter acesso a esse conhecimento. Por ser uma pesquisa que interessa aos estudos literários como fenômeno linguístico, discursivo e literário, modalidade fixada nas tradições ancestrais da cultura, substrato da composição popular, capaz de comunicar, reproduzir e representar o real por meio de um discurso simbólico, revela as possibilidades e potencialidades poéticas do cancioneiro do Maranhão, apesar do recorte necessário à pesquisa.



REFERÊNCIAS

FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 15–45

FRANCO, Eliana. Revelando a deficiência e a eficiência, o ver e o não ver por meio da pesquisa sobre audiodescrição. *Benjamin Constant*, Instituto Benjamin Constant, v. 1, p. 1 -10, março de 2013. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/379>

MOTTA, L. M & FILHO. P. R. (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA, Livia M. V. M. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes, 2016.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Svary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *Signos em rotação*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2003.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

ZEHETMEYR, Tania R. O. Guia prático de produção de audiodescrição didática. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Online. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/939/GUIA_TANIA_V2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 16 de abril de 2023.

Músicas

ANTONIO VIEIRA. **Mulata bonita**. São Paulo: MCK, 2001. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5R1QLOx2NX9ccLVcgVGrb2>. Acesso em 26 de abril de 2021.

_____. **Olha a nega**. São Paulo: MCK, 2001. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5R1QLOx2NX9ccLVcgVGrb2>. Acesso em 26 de abril de 2021.

_____. **Ninguém saberá**. São Paulo: MCK, 2001. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5R1QLOx2NX9ccLVcgVGrb2>. Acesso em 26 de abril de 2021.

_____. **Ê saudade**. São Paulo: MCK, 2001. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5R1QLOx2NX9ccLVcgVGrb2>. Acesso em 26 de abril de 2021.

CÉSAR NASCIMENTO. **Iha Magnética**. São Luís: Alternativo, 1999. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3iQzUUuNBuAJdmSF9B3agN3>

_____. **Lençóis de Areia**. São Luís: Alternativo, 1999. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3iQzUUuNBuAJdmSF9B3agN3>

Vídeos

BALEIRO, Zeca. Zeca Baleiro canta REI DA MAMATA, de Zeca Baleiro – 2021. Youtube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2k0xiUugAt8>

_____. Desgoverno - Zeca Baleiro e Joãozinho Gomes. Youtube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j8OUi28UQtM>



CICLISMO, QUALIDADE DE VIDA E MOBILIDADE URBANA: O USO DA BICICLETA COMO EFEITO DA PANDEMIA

CYCLING, QUALITY OF LIFE AND URBAN MOBILITY: THE USE OF BIKES AS A PANDEMIC EFFECT

Henrique Yukyo Matsuda¹; Leomar Tiradentes^{1*}

¹ Colégio de Aplicação-COLUNI/UFV; Viçosa; Minas Gerais; Brasil

* Autor correspondente: Leomar Tiradentes; e-mail: leotiradentes@ufv.br; *Lattes*:

<http://lattes.cnpq.br/8872741132502615>; ORCID: 0000-0002-7258-7926.

RESUMO

A pandemia que assolou o mundo em 2020 provocou em muitas pessoas, novos questionamentos sobre o seu modo de vida. O confinamento de milhares de pessoas ao longo dos anos de 2020 e 2021 e a flexibilização das atividades econômicas ao mesmo tempo em que se fez necessário manter um distanciamento social, levou inúmeras pessoas a buscarem na bicicleta, uma opção de deslocamento urbano nas pequenas e médias cidades. Viçosa, cidade universitária da Zona da Mata mineira, assistiu a um aumento significativo do fluxo e do uso desse meio de transporte para o lazer e como qualidade de vida durante a pandemia. Entendendo a bicicleta como um importante meio de deslocamento ou de lazer, que vem novamente ganhando importância e valorização entre a população local, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar o uso da bicicleta como atividade urbana e sua relação com a pandemia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que emprega as técnicas de estudo de caso com aplicação *on-line* de um questionário que visa compreender a existência da relação: bicicleta, mobilidade, qualidade de vida e pandemia entre os praticantes da cidade de Viçosa. Em síntese, pode-se afirmar que existe uma relação desse incremento de bicicletas com a pandemia. Esse aumento é identificado como uma consequência da necessidade de se realizar uma atividade física ou social, durante os meses mais intensos de isolamento.

Palavras-chave: Geografia urbana, pandemia, uso de bicicleta.

ABSTRACT

The pandemic that devastated the world in 2020 brought many new questions to people about their way of life. The lockdown of thousands of people between the years 2020 and 2021 and the flexibility of economic activities at the same time were necessary to keep a social distancing, led countless people to seek on the bicycle an option for urban displacement in small and medium-sized cities. Viçosa, a university city in the Zona da Mata of Minas Gerais, noticed a significant increase in the flow and use of this mean of transportation for leisure and as a quality of life during the pandemic. I understand the bicycle as an important mean of transportation or leisure that is once again gaining importance and appreciation among the local population, this article aims to identify and analyze the use of bicycles as an urban activity and its relationship with the pandemic. Methodologically, this is a qualitative research, which employs a case study techniques with an online application of a questionnaire that aims to understand the existence of this relationship between bicycle, mobility, quality of life and pandemic among practitioners in the city of Viçosa. In summary, it can be said that there is a relationship between this increase in bicycles and the pandemic. This increase is identified as a consequence of the need to perform physical or social activity during the most intense months of isolation.

Keywords: Urban geography, pandemic, bicycle use.



INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia muito se fala sobre o “novo normal” e essa questão perpassa pelo tema da mobilidade urbana e o uso da bicicleta entre a população em geral, no Brasil e no mundo, como forma de mobilidade ou redução do *stress* em função do isolamento social.

O termo, mobilidade urbana é entendido como um processo de deslocamento, ou seja, fluxo de pessoas e dos meios de transportes, fato ou fenômeno cada vez mais comum nas cidades.

Viçosa- MG, cidade universitária e de médio porte, conta com um grande fluxo de veículos e pessoas, que se deslocam ao Campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV), principalmente antes da pandemia e que gera um trânsito caótico, principalmente nos horários de pico.

Com a redução das atividades acadêmicas no campus da UFV durante a pandemia, percebeu-se uma diminuição desse fluxo de veículos e um aumento no uso dos transportes não motorizados nas vias públicas de Viçosa e principalmente no campus universitário.

Nesse sentido, questiona-se: Existe alguma relação desse incremento de bicicletas pelo espaço urbano com a pandemia? Esse aumento reflete como um ganho na mobilidade urbana e na qualidade de vida da população local?

Refletindo essas indagações, o presente artigo tem como finalidade apresentar uma pesquisa de caráter geográfico que possibilite pensar a relação do uso da bicicleta como um importante mecanismo de mobilidade urbana e que valorize o seu uso contribuindo para a qualidade de vida da população.

O objetivo do artigo, que é fruto de uma pesquisa de iniciação científica júnior realizada em 2021, é identificar e analisar o uso da bicicleta no processo de mobilidade urbana e na qualidade de vida da população de Viçosa e sua possível relação com a pandemia. Também se buscou: identificar e conhecer os *bikers* que usufruem do espaço público do campus da UFV; compreender os motivos do aumento do uso de bicicletas no campus universitário; e identificar a existência de políticas públicas locais que favoreçam o uso de bicicletas como fator de mobilidade urbana e qualidade de vida.



MATERIAIS E MÉTODO

A metodologia empregada inicia-se a partir de um referencial teórico de caráter geográfico, que aborda a questão do uso da bicicleta e o seu caráter de lazer e meio de transporte, ampliando as discussões à medida que aprofunda a temática aqui tratada.

Quanto à natureza do estudo, teve-se um caráter descritivo e de natureza exploratória, devido necessidade de se conhecer quem são os praticantes que usam a bicicleta e com que finalidade.

Como opção metodológica, a análise descritiva, através do estudo de caso, visou descobrir como o uso da bicicleta pode contribuir para as transformações socioeconômicas e ambientais relacionadas ao espaço geográfico de Viçosa, criando relações e conexões entre os usuários, provocadas pela pandemia.

Os dados e informações obtidos nessa pesquisa serviram para construir uma ideia de quem usa o espaço urbano do campus universitário, como prática de lazer ou de deslocamento. A forma de obtenção dos dados ocorreu através de leituras e análises de material bibliográfico e através da aplicação de um questionário, de forma remota, usando a ferramentas da plataforma *Google*, evitando qualquer contato físico com os participantes.

O público-alvo do presente projeto foram os ciclistas que fazem parte de grupos locais em redes sociais ligados ao uso da bicicleta e que de forma remota foram convidados a responderem um questionário voluntariamente.

Em síntese, a metodologia empregada é uma análise descritiva/ qualitativa que objetiva compreender a importância do uso da bicicleta durante a pandemia e os reais motivos desse aumento, frente aos momentos de confinamento que a maioria das pessoas vivenciaram.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Geografia enquanto ciência possui um amplo campo de saberes e conhecimentos que ao longo de sua existência se envolveu (e se envolve) com todos os conhecimentos da sociedade e de outras ciências, numa ampla e significativa relação, pois seu objeto de estudo – o espaço geográfico – é a base para todos. Segundo Silva (2001, p. 22) “a espacialidade, portanto, sempre foi e continua sendo o suporte do que é geográfico”.



É esse espaço que, ora dividido entre o urbano e o rural, buscamos compreender como esse conceito geográfico pode ser amplamente reportado ao uso da bicicleta, visto como um instrumento de usufruto do próprio espaço geográfico, ou seja, a mobilidade urbana.

No Brasil, segundo Gomes (1984), o uso da bicicleta surgiu com a chegada de imigrantes europeus no final do século XIX que se instalaram na região sul do país, firmando-se como um importante meio de transporte entre a comunidade local. Ainda segundo o autor “no mundo inteiro, a partir da década de 70, são criadas facilidades para o ciclista, notando-se, nos dias de hoje um interesse mais acentuado por este veículo, seja para lazer ou pra transporte” (GOMES, 1984, p. 21).

Esse interesse pelas bicicletas é sem dúvida, motivado pelas crises econômicas do capital e que interferem diretamente sobre a vida cotidiana de cada cidadão na busca por uma melhor qualidade de vida em um tempo futuro.

Num espaço urbano, onde os serviços públicos prestados são ruins ou de qualidade duvidosa, a bicicleta surge como uma alternativa barata de transporte. Como justifica Duarte (2012, p.30) “traz benefícios aos cidadãos, ao trânsito e ao meio ambiente”, benefícios esses que podem ser apresentados como qualidade de vida, favorecendo principalmente a mobilidade urbana.

Para o Ministério das Cidades do governo brasileiro (2004),

a mobilidade urbana pode ser definida como o resultado de um conjunto de política de transporte e circulação que visa proporcionar o acesso amplo e democrático ao espaço urbano, através da priorização dos modos não-motorizados e coletivos de transporte, de forma efetiva, que não gere segregações espaciais, socialmente inclusiva e ecologicamente sustentável, ou seja: baseado nas pessoas e não nos veículos (BRASIL, MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2004, p. 13).

Se a mobilidade visa proporcionar acesso ao espaço urbano democraticamente, o uso da bicicleta acaba por se tornar um símbolo representativo desse processo, conferindo-lhe um especial destaque por atuar de forma extremamente positiva.

Segundo Duarte (2012 p. 31) numa visão ambiental a bicicleta é o símbolo do transporte sustentável e acessível à grande parte da população e necessita infraestrutura simples, o que leva as pessoas a optarem por esse tipo de modal, possibilitando, na maioria das vezes, uma maior qualidade de vida de quem pratica.

Sendo símbolo de sustentabilidade, a bicicleta favorece ao que se denomina de mobilidade urbana. Conceitualmente comungamos as ideias de que esse conceito é o resultado



de um conjunto de políticas de transporte e circulação que proporciona o acesso amplo e democrático ao espaço urbano.

Procurando habituar-se à mobilidade urbana sustentável, Pimenta (2017, p- 26), afirma que ela deve “além de incentivar e privilegiar o transporte público coletivo e os modais não motorizados, almeja reduzir níveis de poluição atmosférica por meio de modais com tecnologias verdes”.

Nesse sentido, pensar a mobilidade urbana é incluir uma política que abarque e estimule os modais não motorizados, buscando uma melhor qualidade de vida. Segundo o Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados (2015),

O aumento dos congestionamentos nas grandes cidades, aliado a uma maior consciência acerca de questões ambientais e de saúde pública, tem levado muitas pessoas a optar pela bicicleta como meio de transporte para trabalhar ou estudar (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015 p. 59).

A afirmação citada revela o papel das bicicletas nos tempos atuais e, como tal, elas podem contribuir na qualidade de vida, combatendo o estresse causado pela pandemia e, como consequência, contribuir na melhoria da mobilidade urbana.

A ausência de uma política pública local que facilite ou estimule o acesso amplo e democrático ao espaço urbano, não impede o fluxo de ciclistas, levando seus praticantes a usufruírem diariamente do campus universitário, principalmente nesse período de pandemia.

Ao tratarmos do uso de bicicleta não se pode perder de vista a sua função não apenas de meio de transporte, mas também, como uma forma de lazer entre a população. O uso da bicicleta é uma forma de lazer que se apropria do espaço e do território e que abarca outras categorias geográficas.

Abordando a questão do lazer, Umbelino (2005), afirma que

as práticas de lazer são, em cada época e lugar, o resultado de uma determinada disponibilidade de tempo e das opções para utilizar. Esta é, sobretudo, uma matéria que decorre de situações e escolhas individuais, mas que pode igualmente ser interpretada no plano coletivo, pela verificação de tendências e regularidades nessas mesmas situações e escolhas (p.155).

Se essas práticas de lazeres são comuns a cada época e lugar, o lazer então é fruto do próprio processo de evolução da humanidade, caracterizando de ações socioeconômicas, que replicam diretamente sobre a sociedade que a vive.



O uso da bicicleta e suas práticas usufruem dos espaços de recreio e socialização, e, no caso dessa pesquisa, o próprio campus da UFV assume esse papel, sugerindo, a maior pluralidade de lugares de práticas e equipamentos. Santos (1999, p. 281), afirma que esse espaço enquanto feições de lazer são também formas de consumo e ainda, claramente, formas de identidade social. Assim, o uso da bicicleta representa o conjunto de satisfação da necessidade individual que se caracteriza pela atual necessidade de se praticar uma atividade que não seja rotineira nessa pandemia.

Existe uma correlação de sinônimos e significados, mas todos estão relacionados, ainda que indiretamente, a questão do uso da bicicleta como uma ação de lazer, mas também, um desafio à mobilidade urbana. É, portanto, um motivo para a Geografia estudar essa relação. Nesse contexto, podemos visualizar claramente que a ciência geográfica tem muito a contribuir com o estudo do uso da bicicleta em tempos de pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando analisar se o uso da bicicleta e suas práticas usufruem dos espaços de lazer e socialização no campus da UFV, a presente pesquisa utilizou da técnica de aplicação de um questionário junto aos ciclistas locais, no intuito de identificar e existência de alguma correlação dessa prática com o aumento de ciclistas.

Pela plataforma “*google forms*”, foi elaborado um questionário que abordasse, de maneira direta, vinte e uma (21) questões focando os objetivos da pesquisa de identificar e analisar o uso da bicicleta como atividade urbana e sua relação com a pandemia.

Essas questões foram agrupadas em quatro blocos de perguntas e, posteriormente, distribuídas aos principais grupos de ciclistas da cidade. O primeiro bloco consistia da apresentação e objetivo da pesquisa, o segundo, representou a caracterização geral de quem participava da pesquisa; o terceiro abordava a bicicleta e seu uso na pandemia e o último bloco, visava à mobilidade urbana, qualidade de vida e políticas públicas.

O contato com esses grupos foi realizado de forma indireta entre os dias 01 e 15 de agosto de 2021, a escolha dessa data esteve relacionada as normas sanitárias impostas pelos órgãos locais competentes, que mesmo de forma remota, optou-se por estar na “onda amarela” para a aplicação do referido questionário. Esse contato se deu via grupos de *whatsApp* ou via *e-mail*, para os seus representantes, que após explicados os nossos objetivos, foram convidados a distribuírem o questionário aos membros do grupo ou mesmo a conhecidos que fizessem uso



da bicicleta no *campus*.

Para um curto período de respostas em função do cronograma apresentado, teve-se a devolução total de 102 questionários, caracterizando-se assim, o universo da amostragem.

Com o objetivo de identificar e caracterizar quem participava da pesquisa procurou-se detalhar esse participante no universo ciclístico da cidade de viçosa e como consequência no campus da UFV. A primeira ideia foi identificar a faixa etária dos participantes, como resposta, identificou-se que o grupo predominante (46%) possui entre 30 e 39 anos, seguido pelos grupos etários de 40-49 (24%), de 50-59 (12%) e pelos de 20-29 anos (10%). Os grupos etários caracterizado pelos jovens, até 19 anos, ou pelos idosos, entre 60-69, tiveram uma pequena participação, com o mesmo percentual em suas faixas etárias. (4%) e não se identificou nenhuma participação de ciclistas com idade superior a 70 anos.

Os dados que apresentam as faixas etárias entre 30 e 59 anos, configuram que a maioria dos usuários de bicicleta estão numa faixa mais madura da vida, o que se justifica pela possível estabilidade econômica que se encontram, pela necessidade de uma prática esportiva visando uma melhor qualidade de vida e, também, porque a população mais jovem da cidade, normalmente representada pelos universitários estavam ausentes da cidade em sua maioria.

Em relação ao gênero dos participantes da pesquisa, 67,4% se declararam do sexo masculino e 32,4% feminino. Essa proporção já era aguardada, pois a presença feminina ainda é uma novidade que vem em franco crescimento na cidade, porém nesse momento do questionário, se crê que não foram plenamente contatadas.

Uma das questões fazia referência se algum dos ciclistas participantes possuía alguma necessidade especial, pois, compreendendo o uso de bicicleta como uma forma de lazer, era uma prerrogativa identificar esse grupo. Identificamos que 98% dos participantes alegaram não ter nenhuma necessidade especial, e 1% afirmou que tem necessidade de ordem física e 1% de ordem visual. Essas deficiências, no entanto, não atrapalham ou prejudicam a prática esportiva.

Procurando identificar o nível de instrução dos praticantes de ciclismo, optou-se por detalhar com mais precisão esse nível. A finalidade era identificar se essa prática é predominante ou comum a algum nível de formação ou se esse seria um fator preponderante nessa prática.

Entre os participantes, nenhum declarou que está sem instrução; No Ensino Fundamental incompleto 2% e no Ensino Fundamental completo também com 2%; em relação ao Ensino Médio, 4% se declararam incompleto e 14%, declararam possuir e Ensino Médio completo. Com Superior incompleto, 6% e superior completo com 26%. Na Pós-graduação



Lato Sensu tivemos a maior participação do grupo com 28%, Mestrado com 5%, Doutorado com 8% e com Pós-doutorado, 5%.

Com base nos dados apresentados, pode se afirmar que o grupo participante tem um alto nível educacional, o que configura uma estreita relação com a principal função da cidade que é a de ser universitária, qualificando significativamente o grau dos envolvidos na pesquisa, no entanto, também demonstra que o uso de bicicleta é democrático e pode ser utilizado por todos os níveis de formação educacional.

O segundo conjunto de perguntas abordam sobre as bicicletas e seus usos. Esse bloco de perguntas tem por função identificar o tipo, a estrutura e a forma como as bicicletas se apresentam e a maneira como foram utilizadas na pandemia, que é um dos pontos chave da pesquisa.

A primeira questão abordada se referiu ao modelo de bicicleta que era a mais utilizada pelos ciclistas. Respondendo a essa questão, a maioria (88%) afirmou que utilizam a bicicleta do tipo MTB, 6% utilizam a *speed* (popularmente denominada de estradeira ou de pneu fino), 4% o estilo triátlon (também conhecida entre os praticantes como TT) e 2% usam dois tipos de bicicletas a MTB e a *speed*.

A expressiva dominância do modelo MTB sobre os demais está associada diretamente a dois fatores, o primeiro, ao tipo de relevo bastante acidentado que favorece o seu uso e, também, para uma prática em trilhas e caminhos rurais que são muito comuns na região que tem na agricultura cafeeira o seu suporte econômico e o segundo, diz respeito à infraestrutura viária das poucas rodovias na região, muitas delas sinuosas em excesso, sem acostamentos, sinalização precária e com trânsito pesado de caminhões, o que dificulta o uso de outros modelos.

Questionados sobre o tempo que utilizavam a bicicleta como atividade física ou forma de lazer (Figura 1), a maioria dos participantes (37%) argumentaram que utilizam a bicicleta há mais de cinco anos, o que se pode afirmar que já são ciclistas experientes e com um bom convívio nessa prática. Para os praticantes que fazem uso da bicicleta entre um e dois anos, corresponde ao segundo maior grupo (24 %), e é esse grupo que se pode afirmar que realmente começaram a fazer esse uso da bicicleta, com o início da pandemia. Seguindo esse grupo, aparecem os participantes que utilizam a bicicleta entre dois e cinco anos, corresponde a 23%.

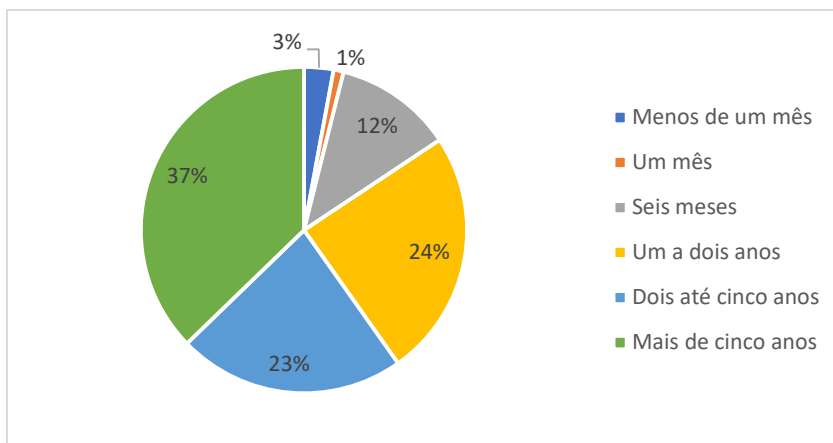


Figura 1 - Tempo de uso de bicicleta como atividade física/ lazer.

O gráfico também aponta que há um número interessante de pessoas que fazem o uso da bicicleta a apenas seis meses (12%), e, também, há um mês (1%) ou menos de um mês (3%), o que corrobora com a ideia de que ainda há pessoas iniciando a prática esportiva do ciclismo no período de pandemia.

Questionados sobre a finalidade que utilizavam a bicicleta (Figura 2), três categorias se destacaram: os que fazem uso como uma prática esportiva (42%), os que usam como uma questão de qualidade de vida e saúde (27%) e como um lazer (24%). Apenas um pequeno grupo afirmou que a finalidade é para o deslocamento urbano (3%) e 1% utilizado para trabalho. Apenas 3% justificaram que as utilizam para todas as funções.

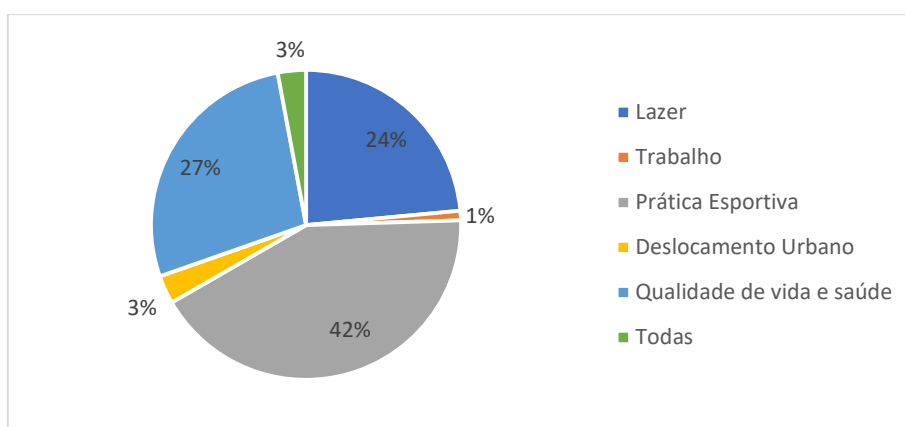


Figura 2 - Finalidade do uso da bicicleta.

Na tentativa de se compreender os efeitos da pandemia e o uso da bicicleta, questionou-se se a pandemia foi um fator ou motivação para fazer esse uso de forma regular. Como resposta, a maioria dos entrevistados (58%) justificaram que sim, enquanto 42 % negaram que esse seria o principal motivo.



Considerando que a pandemia foi uma motivação, pode-se afirmar que esse uso regular foi estimulado pelo fechamento dos principais setores de lazer na cidade como por exemplo, academias, comércio, cinemas, clubes, bares e outros, principalmente durante o período mais restritivo da pandemia, denominado de “onda roxa”, o que pode ter estimulado esse uso como uma forma de compensar o isolamento social e suas restrições.

Questionados sobre qual o motivo principal que os estimulou a pedalar na pandemia (Figura 3), 60% justificou que já fazia uso antes da pandemia, e aos que não faziam esse uso, as respostas ficaram concentradas em três tópicos: os que buscaram uma melhoria da saúde (14%), os que acusaram o fechamento do comércio e academias (10%), os que foram convencidos por familiares e/ou amigos (7%), os que estão suprindo outros esportes interditados (3%), entretanto, também se destaca respostas como o lazer familiar (3%) e falta de outras oportunidades (2%). As demais categorias tiveram pouca expressão ou representação (1%).

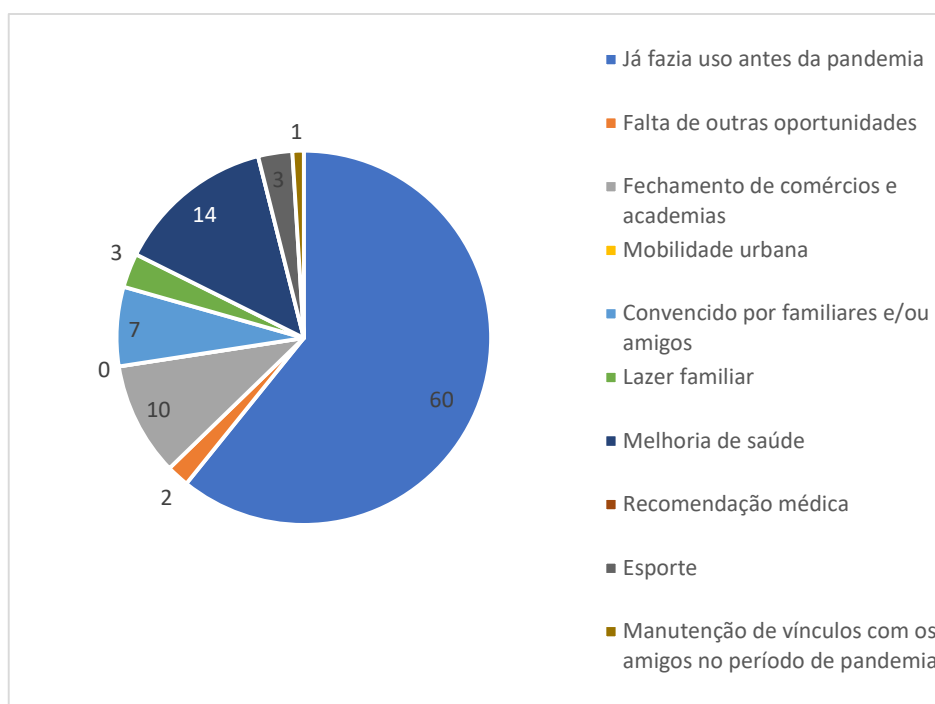


Figura 3 - Principal motivo para fazer uso da bicicleta durante a pandemia.

Indagados a justificar quantas pessoas pedalam com os entrevistados (Figura 4), a maioria informou que pedala com três a cinco pessoas (30%), seguido por quem pedala com uma ou duas pessoas (26%), e quem pedala entre cinco e dez pessoas (21%), e por último a faixa de quem pedala com mais de dez pessoas (15%). Vale ressaltar que essa fatia já faz parte do que chamamos de grupo de pedal, amigos que se reúnem regularmente no campus da UFV para um “giro”. Destaca-se ainda que uma parcela (8%), afirmou não pedalar com ninguém, ou



seja, pedala sozinho provavelmente por opção ou como forma de evitar contato direto ou ainda não ter algum vínculo com grupo de pedal.

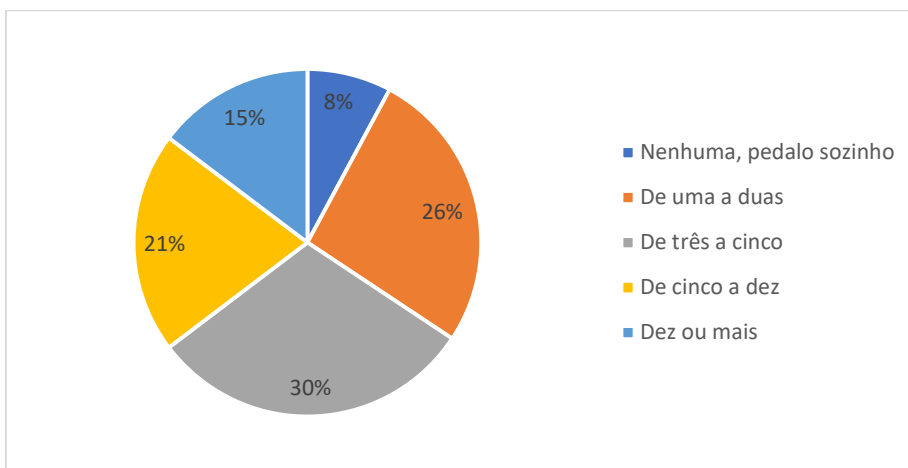


Figura 4 - Quantidade de pessoas que pedalam com os entrevistados.

Outra questão elencada, dizia respeito se com o fim da pandemia o entrevistado iria continuar a fazer uso da bicicleta (Figura 5). Nesse requisito, 52% foram categóricos em afirmar que pretendem utilizar para o treinamento esportivo, o que demonstra uma vontade em usufruir da bicicleta como um tipo de esporte. Outra parcela significativa (40%) afirmou que utilizará, mas para o lazer e diversão, e um grupo menor (8%) pretende usar para deslocamento e trabalho. Destaca-se ainda que não houve respostas negativas para o quesito que afirmava a não pretensão de utilizar.

A última questão desse bloco buscava compreender se o aumento do uso de bicicletas no campus da UFV tem alguma relação com a pandemia em curso. Com uma pergunta direta, cuja resposta era sim ou não, 93% foram unânimes em afirmar que sim, contra 7% que não viam essa relação, portanto, a maioria acredita que a pandemia intensificou esse uso de forma mais constante.

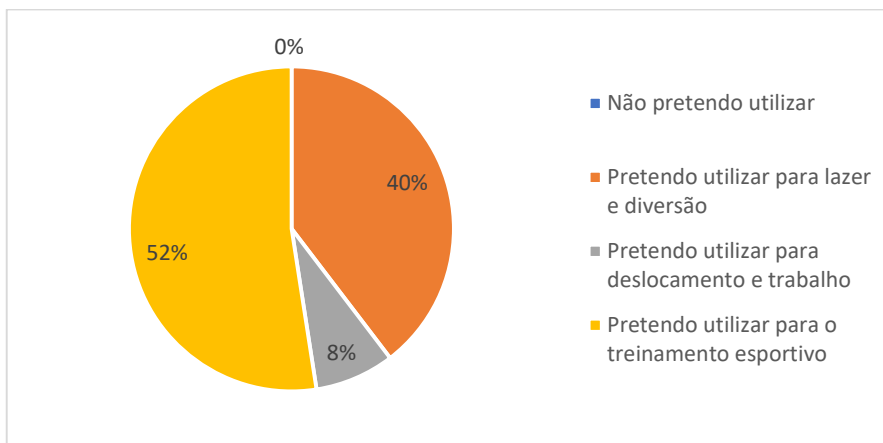


Figura 5 - Uso da bicicleta após o fim da pandemia.



No terceiro e último bloco, foram tratadas as questões que abordassem a relação com a mobilidade urbana, a qualidade de vida e políticas públicas. O intuito desse bloco era de analisar os vínculos que a bicicleta possui na mobilidade urbana e seus efeitos na qualidade de vida e a percepção de uma política pública para o seu uso.

Questionados sobre quantos dias por semana os participantes costumam utilizar o campus da UFV como espaço de prática do ciclismo, 20% afirmaram que não utilizam esse espaço. 40% utilizam um ou dois dias por semana, caracterizando o maior grupo de respostas, 28% usam de dois a quatro dias e 12% usam de quatro a sete dias.

Os dados apresentados demonstram que esse uso do campus da UFV é amplamente diverso e isso significa afirmar que existe uma variação nessa apropriação desse espaço. O destaque dado ao grupo que utilizam entre um ou dois dias demonstram a clara evidência de uso desse espaço como ação de uma prática regular da atividade física ou como lazer.

Em relação a quantidade de horas de pedal que são realizadas no campus da UFV (Figura 6), 21% afirmaram que não pedalam no campus, isso é possível, porque alguns grupos de ciclistas apenas utilizam esse espaço como ponto de encontro ou saída para a sua prática ciclística na região, e então, simplesmente passam pelo campus. Um grupo intermediário (17%) afirmou que utilizam desse espaço por até meia hora. Já 15% o fazem de meia a uma hora, que é considerado o tempo normal para uma prática esportiva, para quem está iniciando nessa atividade.

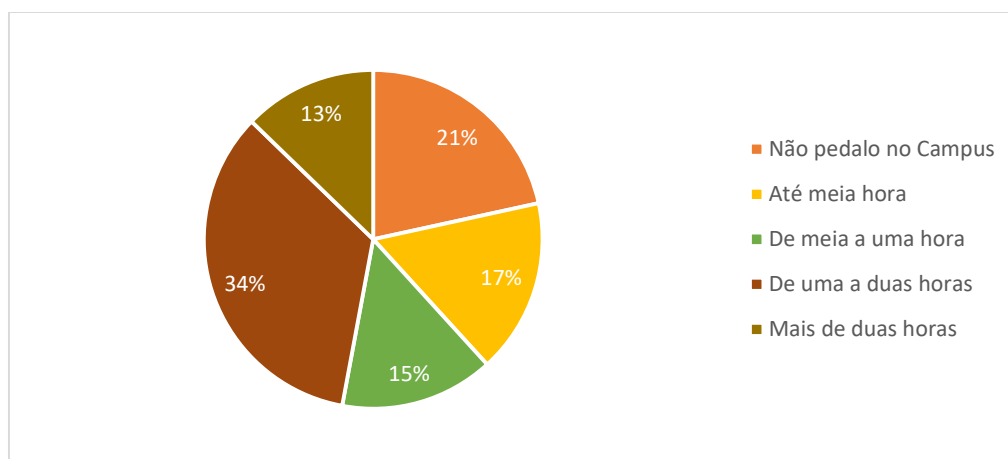


Figura 6 - Quantidade de horas pedaladas no campus da UFV.

O grupo que utiliza esse espaço de uma a duas horas é o grupo mais expressivo, com 34%, o que se pode afirmar que existe uma maior frequência dessa duração, provavelmente relacionado a uma prática esportiva mais intensa. Por último, existe ainda o grupo de usufrui



do espaço com mais de duas horas a cada treino (13%), sendo considerados aqueles que fazem da prática esportiva um momento de treino mais expressivo e competitivo.

No quesito se o uso da bicicleta possibilita uma melhor qualidade de vida, a resposta foi unânime e 100% dos entrevistados afirmaram positivamente que existe uma relação direta nessa questão.

Questionados se o uso da bicicleta contribui para a melhoria do trânsito local existente do campus da UFV, 82% afirmaram que sim, 8% responderam que não e 10% não opinaram. Por ser uma pergunta fechada, esse tipo de pergunta não possibilitou aos entrevistados justificarem como essa contribuição pode melhorar o trânsito local. Acredita-se que essa melhoria esteja diretamente relacionada com a implantação de uma política pública para o uso regular das bicicletas no espaço do campus.

Abordando sobre o uso da bicicleta e sua relação com a pandemia, indagou-se aos participantes se eles observaram uma queda no número de veículos motorizados circulando no campus da UFV (Figura 7), durante a fase mais rigorosa da pandemia, compreendida no primeiro semestre de 2021.

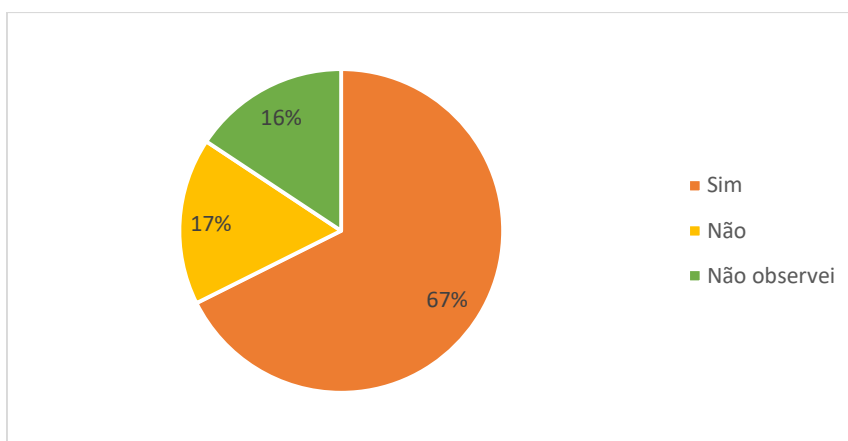


Figura 7 - Queda do número de veículos durante a pandemia.

De acordo com as respostas obtidas, 67% justificaram que sim, 17% que não, e 16% não observaram essa queda. A redução na circulação de veículos é uma consequência das restrições de acesso ao campus idealizado pela instituição, com o intuito de colaborar na redução da circulação do vírus o que refletiu positivamente nessa circulação mais restrita, gerando mais espaços para o uso da bicicleta e um ambiente menos poluído e menos caótico. Entretanto, não se pode afirmar que essa redução de veículos tenha sido um estímulo direto ao aumento da prática do ciclismo.

Buscando compreender como o uso da bicicleta poderia ser um estímulo para melhoria



do trânsito local (Figura 8), indagou-se quais ações poderiam ser realizadas para que essa melhoria ocorresse. Foram obtidas as seguintes respostas dos entrevistados: incentivar o seu uso (6%); criar bicicletários mais seguros (2%); realizar campanhas educativas para pedestres, ciclistas e motoristas (25%); criar ciclofaixas/ ciclovias (34%); elaborar políticas públicas de mobilidade urbana (12%); melhorar a infraestrutura das vias de tráfego (16%); e cerca de (5%) concordaram com todas as proposições sugeridas.

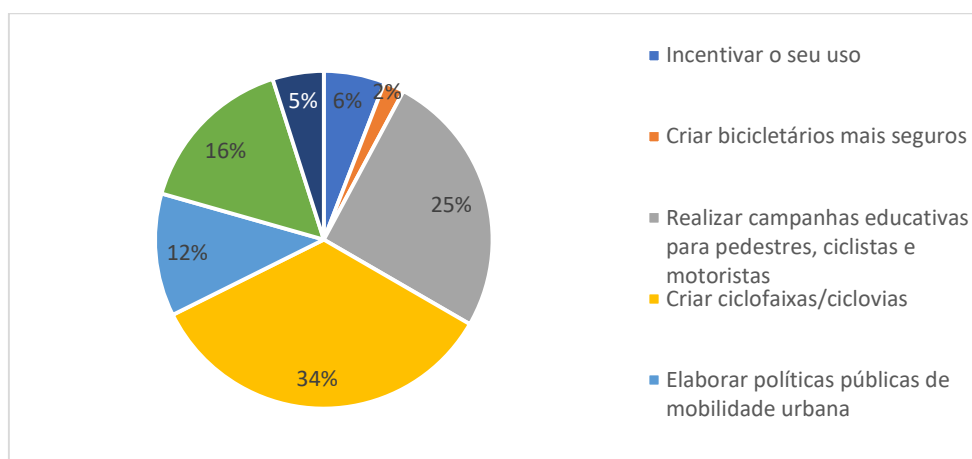


Figura 8 - Ações que podem ser implementadas para a melhoria do trânsito.

Com os dados apresentados, observa-se uma ampla possibilidade de ações que podem ser implementadas para a melhoria do trânsito local. Uma parcela acredita que criar ciclofaixas/ ciclovias seria a ação mais importante, seguido por aqueles que acreditam que a realização de campanhas educativas para pedestres, ciclistas e motoristas sejam a melhor opção. Outros, defendem que melhorar a infraestrutura das vias de tráfego seja essa opção e ainda, há os que defendem elaborar políticas públicas de mobilidade urbana e os que justificam que incentivar o seu uso seja prioritário. Essas principais ações podem ser de extrema importância quando realmente implementadas ou incentivadas não apenas pelo poder público, mas também de forma consciente por toda a comunidade.

Por último, questionou-se aos entrevistados se conheciam alguma política pública que favorecesse a mobilidade urbana e o uso da bicicleta, a maioria (75%) justificou que não conhecia, contra 25% que tem esse conhecimento. Esse resultado, mostra que as ações governamentais que visam atender a comunidade, muitas vezes não chegam ao seu público-alvo, gerando como consequência, dificuldades de se compreender como o uso da bicicleta pode favorecer a todos os envolvidos e estimulando negativamente a sua prática.



CONCLUSÃO

Ao concluirmos a pesquisa, identificamos que o uso da bicicleta tem se tornado frequente em Viçosa não apenas entre os mais jovens, mas também em todas as faixas etárias o que permite justificar um aumento do uso da bicicleta de forma esportiva, mas também, no processo de mobilidade urbana e na qualidade de vida da população local.

O aumento do uso da bicicleta teve uma relação direta com o período mais limitativo causado pela pandemia, uma vez que as medidas restritivas de isolamento social, como fechamento de clubes, academias, espaços de lazer e outros, provocou uma procura por uma atividade física que não estivesse proibida e que favorecesse a prática esportiva. É salutar informar que essa prática foi estimulada pela proximidade do campus da UFV e da cidade de Viçosa, que com a ausência dos alunos e redução drástica de veículos automotores tornou-se o espaço ideal para que os novos adeptos do ciclismo pudessem iniciar ou desenvolver o seu gosto pela prática do ciclismo.

Identificou-se que a maioria dos ciclistas que usufruem do espaço público do campus da UFV estão entre 30 e 49 anos, representando 70,4% dos entrevistados, o que permite afirmar que essas duas categorias representam grupos de maior estabilidade econômica e estão preocupados com uma melhor qualidade de vida. Entretanto, o baixo número de adultos entre 20 e 29 anos (9,8%) que responderam ao questionário é reflexo da ausência dos universitários no período da pandemia.

Tentando compreender os motivos do aumento do uso de bicicletas no campus universitário, pode-se afirmar que existe uma relação direta com a queda no número de veículos motorizados circulando no campus da UFV, o que possibilitou uma maior segurança no uso dessas vias públicas e um aumento do estímulo para iniciar ou manter uma atividade física regular.

Nesse contexto, observou-se um aquecimento do mercado local na venda de bicicleta, resultando na falta do produto ou de seus componentes, o que estimulou também, um empresário local a instalar, na entrada da UFV, um ponto de aluguel de bicicletas para utilizá-las no campus.

Outro ponto a se considerar, diz respeito ao desconhecimento de políticas públicas locais por parte dos entrevistados que favoreçam o uso de bicicletas como fator de mobilidade urbana e qualidade de vida. O próprio plano de mobilidade proposto recentemente pela UFV, e que ainda está em implementação, representa um estímulo à prática ciclística, entretanto deve ser



oferecido também com intensas campanhas de conscientização de todos os envolvidos, para um trânsito melhor e com respeito mútuo.

Vale ressaltar que essas ausências de políticas públicas, também pelo poder municipal, refletem diretamente no intenso e caótico trânsito urbano viçosense e que respiga sobre o campus. Tanto as autoridades da UFV, como as da cidade, precisam agir em parceria visando em comum acordo atender a comunidade.

Em síntese, pode-se afirmar que existe uma relação desse incremento de bicicletas pelo espaço público do campus da UFV com a pandemia. Esse aumento é consequência de uma necessidade de se realizar uma atividade física ou social, durante os meses mais intensos de isolamento. Como resultado do aumento desse uso de bicicletas houve um estímulo ao comércio de peças, de produtos ciclísticos e até de alugueis de bicicleta, ação pouco comum em cidades de pequeno e médio porte. Espera-se num futuro próximo que essa situação se reverta como um ganho na mobilidade urbana e na qualidade de vida da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, Centro de Documentação e Informação. **O desafio da mobilidade urbana**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Política nacional de mobilidade urbana sustentável**. Brasília: Ministério das Cidades, 2004.

DUARTE, F.; SANCHEZ, K.; LIBARDI, R. **Introdução à mobilidade urbana**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

GOMES, L. V. B. **Uso de bicicleta em zona urbana densa com população de baixa renda**. 1984. 64f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Transporte) Instituto Militar de Engenharia. Brasília: EBTU, 1984.

PIMENTA, V. H. R. **Desenvolvimento orientado ao transporte sustentável (DOTS): aspectos conceituais, legais e práticos como instrumentos para o desenvolvimento das cidades brasileiras**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Viçosa (MG), 2017.

SANTOS, N. N. P. **A sociedade de consumo e os espaços vividos pelas famílias: a dualidade dos espaços, a “turbulência” dos percursos e a identidade social**. 1999. 606 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236687072>. Acesso em 25 jan. 2020.

SILVA, L. R. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

UMBELINO, J. Lazer e turismo: dos conceitos às práticas. In: GOMES, R. M. (org.). **Os lugares do lazer**. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, 2005.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA METODOLOGIA

DIÁRIO DE IDEIAS

TRAINING TEACHERS IN THE SCOPE OF THE DIARY OF

IDEAS METHODOLOGY

Luciana Soares Muniz^{1*}; Mariane É. da Silva¹; Pâmela Faria Oliveira¹

¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

* Autor correspondente: Luciana Soares Muniz – E-mail: luciana.muniz@ufu.br; Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9675222030464718/> Orcid: 0000-0002-2759-3059.

RESUMO

O presente trabalho está articulado com o eixo formação docente e tem como objetivo destacar o processo de formação de professores no âmbito da metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020) tendo em vista uma proposta inovadora no campo da formação de professores que visa favorecer um processo de formação conectado com as experiências vividas pelos professores, assim como contribuir para um processo autoral e protagonista para docentes que atuam na Educação Básica. A metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020) tem como pilares a Teoria da Subjetividade de González Rey (2017) e as elaborações de Mitjans Martínez (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) no campo da aprendizagem criativa. São experiências que transformam vidas, que conectam os conteúdos curriculares com as experiências vividas pelos estudantes, que impactam a vida nas ações cotidianas dos estudantes, professores, familiares e demais membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Autoria, formação, protagonismo.

ABSTRACT

The present work is articulated with the teacher training axis and aims to highlight the process of teacher training within the scope of the Diary of Ideas methodology (MUNIZ, 2020) in view of an innovative proposal in the field of teacher training that aims to favor a process of training connected with the experiences lived by teachers, as well as contributing to an authorial and protagonist process for teachers who work in Basic Education. The Diary of Ideas methodology (MUNIZ, 2020) is based on the Theory of Subjectivity by González Rey (2017) and the elaborations of Mitjans Martínez (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) in the field of creative learning. These are experiences that transform lives, that connect curricular contents with the experiences lived by students, that impact life in the daily actions of students, teachers, family members and other members of the school community.

KEYWORDS: Authorship, formation, protagonism.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo destacar o processo de formação de professores no âmbito da metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020) tendo em vista uma proposta inovadora no campo da formação de professores que visa favorecer um processo de formação conectado com as experiências vividas pelos professores, assim como contribuir para um processo autoral e protagonista para docentes que atuam na Educação Básica.

A metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020) tem como pilares a Teoria da Subjetividade de González Rey (2017) e as elaborações de Mitjans Martínez (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) no campo da aprendizagem criativa. São experiências que transformam vidas, que conectam os conteúdos curriculares com as experiências vividas pelos estudantes, que impactam a vida nas ações cotidianas dos estudantes.

Enquanto professores, podemos alcançar uma escola como comunidade aprendente e “ensinante”, na qual todos se envolvem para que o saber seja fluido e, assim, possa transformar vidas. Neste viés, temos realizado pesquisas e, cotidianamente, buscado na experiência com o campo da educação, efetivar com as crianças uma escuta sensível, atenta e interessada para as expressões, narrativas e diferentes linguagens em busca de compreender o que as crianças pensam, sentem, desejam, necessitam, experienciam no e com o mundo, ao vivenciarem o ensinar e o aprender a ler e a escrever (MUNIZ, 2015, 2020).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aprendizagem criativa da leitura e da escrita

Temos defendido a busca pelo alcance da aprendizagem criativa da leitura e da escrita pelas crianças, como produção da subjetividade humana e que pela sua complexidade se constitui enquanto processo de desenvolvimento da subjetividade da criança (MUNIZ; MITJANS MARTÍNEZ, 2019). Pesquisas que nos convidam à responsabilidade de pensar em metodologias para alcançar este tipo de aprendizagem complexa, cada vez mais uma exceção no contexto escolar e que confere ao aprendiz um caráter ativo, protagonista e autoral com impactos na vida do estudante, que atua com o que aprende em seu cotidiano sendo capaz de transformar, de ir além do que é posto, gerando ideias novas e próprias (MUNIZ, 2022).

Nesta perspectiva, torna-se foco as possibilidades de transformar a escola em um espaço-tempo colaborativo de aprendizagem, constituindo uma comunidade escolar



aprendente, envolvendo, de forma efetiva, os familiares e todos que fazem parte do espaço-tempo da escola, nos processos de ensino e de aprendizagem (MUNIZ, 2022). Desenvolvemos a metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2015, 2020) como potencializadora para favorecer a aprendizagem criativa da leitura e da escrita, resguardando a participação autoral e protagonista das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia do Diário de Ideias foi desenvolvida por Muniz (2012, 2016, 2015, 2018, 2020) em suas investigações no campo da aprendizagem criativa, tendo em vista suas experiências como professora pesquisadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os aportes teóricos para as experiências metodológicas tratadas, se fundam na perspectiva cultural-histórica e tem como pilar a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2011, 2017), assim como se embasa na concepção de aprendizagem criativa desenvolvida por Mitjans Martínez (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b) como processo da subjetividade humana, bem como em investigações no campo da aprendizagem criativa da leitura e da escrita (MUNIZ, 2015, 2018, 2019; MUNIZ; MITJANS MARTÍNEZ, 2012, 2013, 2014, 2018, 2019).

No âmbito da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017), a aprendizagem escolar é compreendida como um processo subjetivo, o que possibilita entender como diferentes experiências vividas pela criança em distintos contextos sociais – perpassadas por processos emocionais em unidade com produções simbólicas sociais diversas, tais como raça, etnia, posição social, tipo de organização familiar, dentre outras – se organizam e tomam forma no momento de aprender, junto com outras produções subjetivas que a criança gera nesse processo (MUNIZ, 2022).

Em que consiste a experiência metodológica Diário de Ideias?

A gênese da experiência metodológica com o Diário de Ideias está na tese de doutorado de Muniz (2015) como um dos recursos metodológicos criados pela autora, para investigação da aprendizagem criativa da leitura e da escrita e o desenvolvimento da subjetividade das crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Pela metodologia desenvolvida por Muniz (2020) em sala de aula, em suas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, a autora conquistou a premiação Nacional no 11º Prêmio Professores do Brasil, do Ministério da Educação, na categoria Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Tendo em vista a qualidade e o impacto dessa experiência para os processos de ensino e aprendizagem das crianças e professores, o projeto alcançou ampla efetivação em diferentes regiões do Brasil e a nível internacional.



O Diário de Ideias consiste em uma metodologia que tem como pilares três ações fundamentais: **experienciar, registrar e compartilhar**, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase no caráter autoral e criativo dos estudantes no âmbito da Educação Básica (MUNIZ, 2022). Três ações que se inter-relacionam e trazem a relevância de contarmos com elementos do experienciar em todo o processo, pois as crianças aprendem experienciando, no tocar, no sentir, no viver a ação, sendo o próprio ato de registrar uma experiência, de buscar linguagens para marcar, guardar de alguma forma o que seja essencial e/ou necessário, bem como o compartilhar traz as possibilidades humanas das diferentes formas de expressão, seja pelas narrativas, pelas gestos, pelos cheiros, sabores, objetos e muito mais que possam compor a ação de partilhar (MUNIZ, 2022).

Metodologia que se organiza mediante um caderno personalizado pelo aprendiz e utilizado como diário, para registros espontâneos que envolvem diferentes possibilidades de marcar ideias, observações do mundo de forma geral, dentre outros interesses de registro. Para a criação do diário são utilizadas folhas de papel A4 coloridas, divididas ao meio e encadernadas com uma capa, contendo um espaço para inserir o nome e a foto do(a) autor(a).



Figura 1 - Capa e modo de produzir o Diário de ideias.

Fonte: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/como_montar_seu_diario_de_ideias_4.pdf

Juntamente com o caderninho Diário de Ideias utiliza-se a caixinha (feita com material reaproveitável, como caixa de leite vazia) e/ou a sacolinha (confeccionada com tecido que pode ser personalizado pelos estudantes) para que as crianças guardem objetos que considerem especiais, como o próprio caderninho do Diário e demais objetos (pedrinhas, gravetos, brinquedinhos e outros) e compartilhem com a turma suas ideias (MUNIZ, 2020). Buscamos assim, contemplar as especificidades e singularidades de cada criança no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA; MUNIZ, 2022).



Figura 2 - Caixinha e/ou sacolinha do Diário de ideias.

Fonte: Livro Diário de Ideias: linhas de experiências (MUNIZ, 2020).

Dentre os objetivos do trabalho com o Diário de Ideias destacamos:

- a) criar espaço de registro e investigação da escrita e da leitura de mundo pela criança;
- b) entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes;
- c) oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação, produção e expressão;
- d) contribuir para o desenvolvimento da subjetividade.

Diante de tais objetivos e do arcabouço teórico que envolve o trabalho com o Diário de Ideias, enfatizamos o caráter de estudantes aprendentes e ensinantes. O trabalho com o Diário fomenta a participação ativa, autoral e protagonista dos estudantes e professores em um processo que envolve aprender e ensinar com o outro.

Destacamos alguns momentos que perpassam a metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020), quais sejam: **construção do cenário social da aprendizagem**, que consiste na criação de vínculos, no pertencimento de todos os participantes das ações com a aprendizagem e o ensino no cotidiano escolar. São ações intencionais que visam trazer o diálogo, conhecer os aprendizes em seus gostos, preferências, potencialidades, dificuldades, dentre outros aspectos.

Outro elemento é o **encontro investigativo com o Diário de Ideias**, que consiste na entrega dos diários para as crianças como um momento especial e marcado por uma busca investigativa de algo valioso, podendo ser uma caça ao tesouro ou qualquer outra possibilidade que invista os estudantes à curiosidade e investigação. Em um momento de diálogo com os estudantes, fazemos uma "tempestade de ideias" sobre o que é um tesouro até compreendermos que nossas próprias ideias são tesouros. Após este momento, iniciamos a caça ao tesouro com um mapa como guia. As pistas podem ser inventadas pelos professores para instigar a curiosidade e interesse dos estudantes.



Figura 3 - Momento da caça ao tesouro - encontro como o Diário de ideias.

Fonte: acervo da autora Luciana Muniz.

As linguagens como formas de expressão humana é outro aspecto valorizado no trabalho como Diário de Ideias e nelas estão os registros no/do mundo dos participantes. Segundo Faria (2022, p. 60):

[...] as linguagens humanas como as distintas e as vezes concomitantes possibilidades de interpretação do mundo e de expressão da vida; são ações experienciadas nas culturas, compartilhadas de inúmeras maneiras e podem ser registradas, a exemplo: na fala, no gesto, no desenho, na pintura, na escrita, na literatura, nas artes e nas produções bi e tridimensionais.

Com o encontro dos diários e considerando a experiência de ler e escrever, torna-se essencial contar com a parceria com os familiares dos estudantes, tendo em vista que muitos registros estão vinculados às experiências dos estudantes em diferentes contextos sociais. Por ser um diário, é importante a sua permanência com a criança, seja na escola ou em outros contextos sociais, para que o aprendiz possa exercer a escrita e a leitura a partir de suas necessidades e interesses, tendo o diário sempre disponível para registros imediatos. No diário estão relatos de histórias das crianças, de suas preferências, necessidades, dificuldades de aprendizagem ou mesmo relacionadas a aspectos afetivo-emocionais, facilidades e potencialidades de aprendizagem.

Cada criança tem seu próprio diário e o registro começa com autoria na própria capa, na qual cada estudante escolhe uma foto para inserir na capa e faz a escrita do seu nome, para marcar o espaço autoral de suas próprias ideias.

Nos registros, estão presentes as diferentes linguagens das crianças para expressão de suas experiências. A leitura e a escrita fazem parte das linguagens e estão presentes no cotidiano das crianças nas diversas experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos sociais (FREIRE, 2011). Dentre outros elementos, elas registram: palavras, frases, textos, criam palavras, inventam histórias, fazem colagens de rótulos, fotos, imagens diversas, dentre outros materiais, curiosidades, gostos, preferências, interesses por temas diversos, elaborações pessoais, dentre outros. A seguir, apresentamos um dos registros feitos por uma estudante do 1º



ano do Ensino Fundamental (2018):



Figura 4 - Registro de uma estudante no Diário de Ideias.

Fonte: Acervo Profa. Dra Luciana Soares Muniz.

É imprescindível que os registros do diário (contemplando os elementos do caderninho e da caixinha/sacolinha) sejam trocados com os familiares, bem como entre os colegas na escola, momento que denominamos de "Colcha de retalhos: linhas de experiências". Para isso, semanalmente, utilizamos uma colcha de retalhos para nos sentarmos sobre a mesma e compartilharmos nossas experiências registradas em nossos diários, o que denominamos de rodas dialógicas, pois envolve a expressão por diferentes linguagens o que enriquece o relato das experiências. Momento em que vivenciamos com o outro e que narramos o que vivemos, degustamos sabores, cheiros e muito mais, pelas trocas, pela vida ali presente. Neste momento, fazemos o planejamento das nossas aulas, na diversidade de ideias e possibilidades que são sugeridas pelos estudantes.

Um outro elemento essencial da proposta metodológica é a **Roda dialógica: ideias em ação**. Muniz (2020) traz a colcha de retalhos como um símbolo do trabalho com o Diário de ideias, pois nela são feitas as rodas de conversas, as trocas de ideias e o compartilhar dos registros nos diários e dos elementos da caixinha/sacolinha que os estudantes guardam para mostrar para os colegas. Juntamente com a colcha de retalhos, que traz os alinhavos das trocas, das ideias, temos o baú para colocar os diários para serem trocados entre os colegas da turma e/ou de outras turmas, como momento de compartilhar ainda mais os registros das experiências da turma.



Figura 5 - Rodas dialógicas na colcha de retalhos e o baú para os caderninhos.

Fonte: Livro Diário de Ideias: linhas de experiências (MUNIZ, 2020).

Durante as rodas dialógicas é fundamental buscar constituir um espaço-tempo para troca, diálogos, ideias, planejamento e outras situações que envolvam o protagonismo e a autoria dos participantes tanto nos registros, quanto nas ações a serem empreendidas a partir de então. Além disso, esse momento carrega consigo princípios referentes a escuta sensível, atenta e interessada de todos os participantes da roda impreterivelmente, para isso cabe a criação de situações para convidar e garantir a participação de todos. Muniz (2020) destaca que o momento da roda dialógica é relevante para a observação dos estudantes e da turma como um todo, trazendo como elementos essenciais: a identificação de gostos e interesses individuais e coletivos, dificuldades e potencialidades na aprendizagem, quais contextos sociais estão presentes, como a criança narra sobre família, outras pessoas, sobre a escola e cotidiano em sala de aula e quais vínculos estão presentes.

Por fim, estão os alinhavos do compartilhar das rodas, das trocas de ideias que perfaz o planejamento colaborativo, em que encontramos com as **Linhas de experiências: ideias em ação**. Após e/ou durante cada roda de conversa do Diário de Ideias, a turma realiza as “Linhas de experiências” (MUNIZ, 2020) que consiste em um espaço para conter os registros, pelos participantes da roda, a partir do que foi vivido durante o momento de compartilhar entrelaçando as histórias de vida, experiências, criações, histórias imaginadas, dentre outras ideias. As linhas de experiências podem ser elaboradas em forma de cartaz ou varal, com o nome de todos os participantes, e linhas que conectam os registros em pedaços de papel do que cada estudante escolheu registrar sobre a roda vivenciada, as experiências narradas ou sobre as próprias experiências. Esse momento envolve interação, respeito pelo outro, ampliação de conhecimento, organização de ideias e a personalização do que foi aprendido.

As crianças e seus familiares, selecionam elementos dos diários para serem publicados no site (www.diariodeideias.com.br), como um espaço formativo para familiares, estudantes, pesquisadores e demais interessados. As produções das crianças são compartilhadas na



modalidade *on-line* e podem ser conhecidas por outras pessoas, tendo em vista o objetivo da escrita como canal de expressão, criação e comunicação.

O trabalho com o Diário de ideias é sempre um processo investigativo e que invita os estudantes a problematizarem as experiências vividas, buscar aprofundar conhecimentos sobre temas de interesse e de compartilhar o que aprende com colegas, familiares e outras tantas pessoas, por isso, temos o elemento Espaço criATIVA Criança.

Na singularidade de cada diário, tendo em vista a singularidade de seus autores, Muniz (2020) desenvolve o Espaço criATIVA criança, que consiste nas possibilidades de cada criança criar um projeto de pesquisa, para descobertas, o que envolve planejamento colaborativo sobre o que será investigado, levantamento de hipóteses, estruturação do caminho metodológico, bem como a organização do que será feito com os resultados encontrados.

Para a dinâmica do trabalho, com os projetos elaborados pelos aprendizes, inicia-se um trabalho colaborativo na turma, com todo o apoio dos familiares. São estruturados ateliês, em uma experiência em que podemos oportunizar um contexto em sala de aula de incentivo à curiosidade, o questionamento, a busca de assumir metas, a necessidade de atuar com suas próprias elaborações de modo reflexivo e crítico, em um clima de segurança, confiança e exigência.

Um Espaço Brincante com suas ideias, sua imaginação e curiosidade, em um contexto de músicas, dramatizações, danças, brincadeiras diversas que envolvam a experiência com a leitura e a escrita.

Neste trabalho, efetivamos a experiência com projetos, com ênfase na personalização do ensino e da aprendizagem, uma vez que cada estudante se coloca como ativo, investigador e produtor do seu próprio percurso de aprender. Com roteiros individualizados de aprender é possível personalizar o ensino e a aprendizagem, bem como alcançar um aprender que se conecta com a vida dos estudantes o que tem sido preconizado por importantes autores como Moran (2012, 2015, 2017) e Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

Parceiros na escola consiste em uma ação desenvolvida em sala de aula por Muniz (2012, 2016) desde 2008, em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Seu objetivo é possibilitar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com a efetiva participação da família em experiências a serem desenvolvidas com a escola. Proposta que parte da importância da família, em conjunto com a escola, para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A propostas tem como objetivos específicos:



- a) Proporcionar às famílias momentos de participação no cotidiano dos estudantes na escola e em ações investigativas no cotidiano da família;
- b) Realizar trabalhos aliando família e escola para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem;
- c) Constituir a escola uma comunidade escolar aprendente, em que todos e todas possam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem;
- d) Organizar o espaço-tempo dos momentos com as ações do Parceiros na Escola com familiares, estudantes e professores com foco em experiências inovadoras, que envolvem movimento, diálogo, exploração, pesquisa e investigação.



Figura 6 - Momento das aulas - Sons do Mundo e Descobertas das plantas na Pomar (2018).
Fonte: Acervo da Profa. Luciana Muniz.

Os momentos com os familiares e estudantes na experiência com as ações do Parceiros na Escola, é registrado por meio de fotos e vídeos e conta com relatos escritos e em forma de vídeo, dos familiares e estudantes que participaram da experiência, marcando como foi vivenciar a atividade com a turma, bem como os estudantes também escolhem uma forma de registro, podendo utilizar as diferentes formas de expressão e linguagens como: desenho, pintura, colagem, escrita e/ou outras possibilidades de registrar o momento vivenciado.

Experiências na formação de professores

A compreensão da formação de professores em uma perspectiva mais ampla, dialógica e humana, se faz necessária no âmbito das metodologias que envolvem o trabalho com o Diário de Ideias (MUNIZ, 2022). Trazemos a necessidade de superar olhares historicamente fragmentados no campo da formação de professores e que contribui para pensarmos a profissão docente a partir da compreensão de quatro elementos essenciais que envolvem o atendimento: da complexidade das ações humanas; dos processos de aprendizagem tanto de estudantes como



de professores; do processo de desenvolvimento e do papel dos contextos sócio relacionais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019; MUNIZ, 2022).

No âmbito da formação de professores na metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020) temos como objetivo efetivar e favorecer um espaço-tempo para formação de professores da rede pública de ensino que atuam na Educação Básica, tendo em vista contribuir com a utilização de metodologias inovadoras e criativas, criativas no que se refere à leitura e à escrita, que resguardem a participação autoral e protagonista dos estudantes, professores e familiares, alinhadas aos desafios impostos pelo contexto atual de nossa sociedade. Temos como objetivos específicos:

- a) Efetivar uma formação autoral e protagonista dos professores;
- b) Favorecer processos de reflexão sobre o contexto atual da sociedade e da escola, tendo em vista as práticas realizadas no cotidiano da escola e os processos de aprendizagem das crianças;
- c) Oportunizar aos participantes momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico em sua inter-relação com a teoria e a prática e com o contexto de atuação de cada participante;
- d) Contribuir com a realização de metodologias inovadoras e criativas, com o uso das tecnologias da informação e comunicação, que impactam a aprendizagem e o ensino das crianças, professores e familiares, em consonância com o contexto social da escola e de suas demandas;
- e) Acompanhar a implementação e os impactos das metodologias a serem implementadas nos contextos das escolas que vivenciarem a formação.

Segundo Muniz (2022), coordenadora e criadora da formação de professores que se efetiva na metodologia Diário de Ideias, constitui pilares a organização de um espaço-tempo dialógico, que tenha como um de seus objetivos, provocar reflexões sobre o que os professores observam sobre o interesse das crianças para aprenderem, para registrarem, sobre como a escrita e a leitura estão presentes na vida dos estudantes, buscando romper com ações que priorizam cópias descontextualizadas do cotidiano dos aprendizes, bem como de ações que foquem na reprodução de ideias.

O curso está organizado em um total de 12 pistas, como uma caça ao tesouro e consiste em um curso de implementação autoral por parte de quem o vivencia, de experienciar a metodologia no espaço-tempo da sala de aula. Para isso, construímos um mapa para auxiliar o cursista a desvendar o tesouro, um mapa composto por elementos muito especiais que foram desenhados por crianças que vivenciaram o Diário de Ideias.



Temos um personagem que representará o cursista nesta caminhada pela trilha. Ao longo da formação o cursista percorre o mapa com o personagem e descobre o lugar que está na caça ao tesouro!

Cada pista contém a seguinte organização

- Experienciações: espaço com dinâmicas, dicas, experiências diversas para conectar você a cada pista.

- Livro - Diário de Ideias: linhas de experiências (MUNIZ, 2020): estudo de cada parte do livro, a partir da temática de cada pista.

- Material Teórico e vídeo sobre o conteúdo da Pista: material produzido pela equipe de professores do curso, como recurso para estudo, inspiração e aprofundamento em cada temática das pistas.

- Mais ideias: espaço para conhecer e ter inspirações com o nosso Jornal Diário de Ideias.

- Minhas ideias/Fórum - Diário de Ideias do Cursista: espaço de troca, de reflexões sobre as temáticas, consiste em nossa roda dialógica no espaço digital.

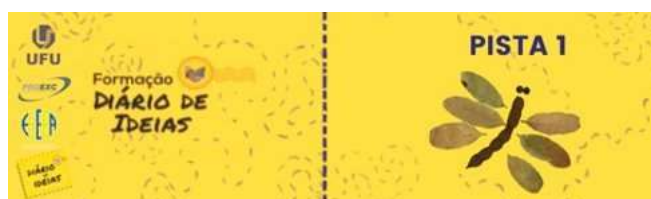
O Diário de Ideias do cursista tem como objetivo principal fomentar o pertencimento ao curso pelo participante e constituir um espaço-tempo para o registro de suas ideias, sentimentos, experiências e outros elementos para serem compartilhados no grupo. Os diários são compartilhados em rodas dialógicas e/ou em formato digital. A partir dos diários, criamos linhas



de experiências sobre o que foi compartilhado e construímos a cada encontro nossa colcha de retalhos.

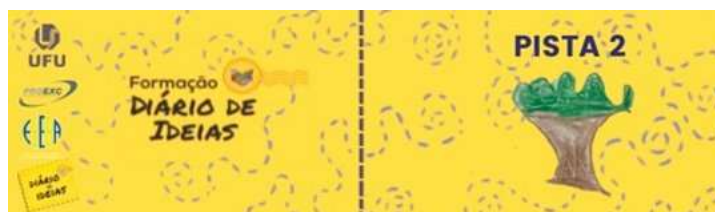
Cada turma é composta por até 60 cursistas e conta com tutores para o acompanhamento de cada participante. No ano de 2022 contamos com a participação das professoras Vaneide Corrêa Dornellas, Pâmela Faria Oliveira, Mariane Éllen da Silva e do professor Johnatan Augusto da Costa Alves, todos atuantes na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Descrevemos a seguir a estrutura dos conteúdos das Pistas que compõem a formação de professores no âmbito do Diário de Ideias. Casa Pista tem em média uma duração de 20 a 30 dias. Tendo em vista que cada pista é composta pela estrutura descrita anteriormente:



Introdução: Início da caça ao tesouro – a gênese do Diário de Ideias

- A gênese do “Diário de ideias” no campo do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Elementos que fazem parte e que constituem o trabalho com o Diário de ideias – Colcha de retalhos, baú, diarinhos, linhas de experiências, criações como a lousinha, dentre outros;
- O significado do selo – logo do Diário de ideias e sua importância para o desenvolvimento da proposta.
- A expressão da criatividade e o desenvolvimento da subjetividade na aprendizagem;
- As narrativas no processo de ensinar e aprender;
- A experiência como essência do processo de ensinar e aprender;
- A leitura e a escrita como possibilidades de expressão, comunicação e criação;
- O diálogo como experiência fundamental no contexto escolar;
- A relação lúdica com o aprender.





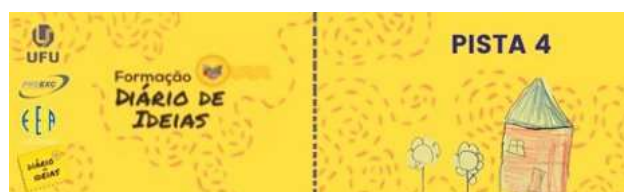
Pilares da metodologia “Diário de ideias”

- Os pilares metodológicos que constituem a essência da metodologia “Diário de ideias”;
- A escuta, – no espaço-tempo da sala de aula, das experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos sociais;
- A importância da roda como espaço-tempo para o diálogo e para as diferentes expressões de comunicação;
- As múltiplas possibilidades de expressão humana – as linguagens.



Diário de Ideias em músicas cantaroladas

- A importância da música enquanto espaço-tempo de aprendizagem;
- A música enquanto repertório para contribuir com as diferentes linguagens, formas de expressão e comunicação que são base para o trabalho com o diário de ideias.
- Sentir o universo musical no contexto da escola e que se estenda para tantos outros contextos vividos pelos estudantes.
- Sentir a metodologia “Diário de Ideias” nas músicas.



Construção do cenário social da aprendizagem: experiências iniciais com o Diário de Ideias

- O contexto singular das escolas, da turma e de cada estudante;
- Cenário social da aprendizagem da leitura e da escrita;
- Possibilidades de criações de recursos materiais para a efetivação do trabalho com o Diário de ideias;



- As diferentes possibilidades de construção e/ou tipos de Diários: do estudante; da família; da turma; do professor; da gestão;
- A confecção e construção coletiva da colcha de retalhos e da sacolinha;
- Construção do baú e da caixinha com materiais que podem ser reaproveitados;
- Os painéis de divulgação das ideias – espaço-tempo de troca.



O encontro investigativo com o “Diário de ideias”

- O encontro com as próprias ideias como tesouros a serem experienciados, registrados e compartilhados;
- Experiências possíveis para o momento investigativo de encontro com os caderninhos “Diário de ideias”;
- O momento investigativo da entrega dos diários e a construção dos combinados com a turma para o vivenciar da experiência com o “Diário de ideias”.



Roda dialógica: tecendo as linhas de experiências

- A roda como espaço-tempo para dialogar;
- As narrativas nas rodas – a riqueza de detalhes;
- Os registros das ideias e a organização da agenda da turma.
- A escuta, – no espaço-tempo da sala de aula, das experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos sociais;
- A importância da roda como espaço-tempo para o diálogo e para as diferentes expressões de comunicação;



- O planejamento pedagógico na proposta com o Diário de ideias - a participação autoral e protagonista dos estudantes e familiares.



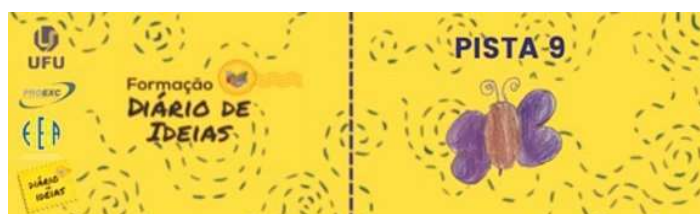
Planejamento colaborativo: autoria e protagonismo no espaço-tempo da escola

- Possibilidades de organização do espaço-tempo da escola;
- Autoria e protagonismo dos estudantes na construção das propostas e ações no contexto escolar;
- Possibilidades de organização do contexto de aprendizagem;
- Ideias criativas para formas de registros: criação da lousinha.



Comunidade aprendente e sua potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem

- A escola como um todo integrado ao ensino e à aprendizagem;
- Possibilidades de diálogos e ações conjuntas com a comunidade aprendente;
- A família como parceira da escola: possibilidades de ações.



Espaço CriATIVA criança: ideias em ação na singularidade de cada “Diário de ideias”

- A escola como um todo integrado ao ensino e à aprendizagem;
- Possibilidades de diálogos e ações conjuntas com a comunidade aprendente;



- Construção de projetos de trabalho e de ações colaborativas para a efetivação das ideias;
- Criação de ateliês de experiências no cotidiano da escola.



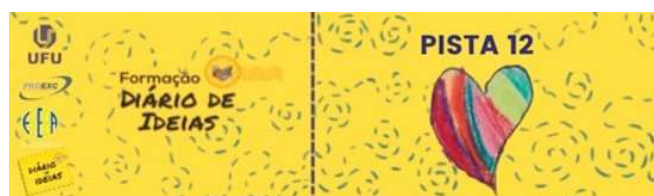
Relato de experiência: o “Diário de ideias”

- O trabalho com o Diário de ideias em uma turma da Educação Infantil;
- A singularidade de cada experiência a ser vivenciada com o “Diário de ideias”.



Avaliação na processualidade do vivenciar o “Diário de ideias”

- Possibilidades do diário enquanto recurso em que a própria criança acompanha o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem;
- A potencialidade de abarcar uma avaliação processual e formativa, envolvendo a comunidade escolar.



Encontro com o tesouro: autoria e protagonismo com o “Diário de ideias”

- O encontro com as próprias ideias e o potencial de tornar as ideias em ação;
- A importância do experienciar, registrar e do compartilhar das ideias.



Desta forma, é possível ampliar as possibilidades de produção própria da criança, da experiência da escrita como processo para expressão de sentimentos, de comunicação com o outro, assim como trazer a escuta em sua condição sensível, atenta e interessada para as narrativas, de ser ouvida e de ter suas ideias em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia Diário de Ideias (2020) tem contribuído para uma mudança nos modelos de ensinar e de aprender, ao enfatizar uma experiência de autoria e protagonismo para toda a comunidade escolar, favorecendo a constituição de uma comunidade aprendente nos contextos da Educação Básica. Uma formação de professores colaborativa, fincada sobre o cotidiano das escolas e mais especificamente na história de vida, nas experiências, nas emoções de quem está cotidianamente com os estudantes: os docentes.

São mais de cinco anos de experiência formativa e o que temos proposto são rodas dialógicas em que os cursistas assumem o caminho e contribuem para o caminhar da formação. Não obstante, compreendemos que a reflexão/ação/reflexão/ação se efetiva ao favorecer experiências em que a criatividade possa emergir. Em um processo que a aprendizagem tem impacto na vida da criança.

Como metodologia que cria possibilidades de espaço-tempo no contexto da sala de aula para que os estudantes expressem suas ideias, interesses, gostos, experiências e muito mais, o professor se mune de recursos para planejar as aulas, para conhecer a história de vida de cada estudante e promover ações junto aos familiares, que contribuam para a constituição de uma comunidade escolar aprendente, em que todos estejam engajados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, buscamos avançar no campo das metodologias e trazer uma proposta aberta, sensível e dialógica, na qual a autoria e o protagonismo estarão presentes em todo o processo e abarca a presença fundamental dos estudantes, professores, familiares e de toda a comunidade escolar em prol do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças!** CRV: Curitiba, 2022.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **La personalidad y su importancia en la educación**. Educación y Ciencia, v. 1, n. 3, enero/junio, p. 25-29, 1991.

_____. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **The topic of subjectivity in psychology**: Contradictions, paths and new alternatives. Journal for the Theory of Social Behaviour. 2017.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a.

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008b.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a.

_____. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b.

_____. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.

_____.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

_____.; GONZÁLEZ REY, F. L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannuzia. (Org.). **Formação de Educadores e Psicólogos: Contribuições e Desafios da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica**. 1ed. Curitiba: Appris, 2019, V. 1, p. 11-33.

MORAN, José. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª edição. Campinas, SP. Papirus, 2012.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange *et al*



(Org). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.

MUNIZ, Luciana Soares. **Educar na vida:** entrelaçando parcerias no processo de aprendizagem. Linha Mestra/Edição Especial 18º Cole, v. 1, p. 3-103, 2012.

_____. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança.** Brasília, DF, 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

_____. **Parceiros na Escola:** família e escola juntos no processo de ensinar e aprender das crianças. Revista Olhares e Trilhas, v. 24, p. 76-150, 2016.

_____. **Diário de Ideias:** linhas de experiências. 11º Prêmio Professores do Brasil/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2018/alfabetizacao_123_anos/SE_Ciclo_Luciana_Soares_Muniz_Diario_de_ideias.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2019.

_____. **Diário de Ideias:** linhas de experiências. Revista Presença Pedagógica, Ed 153, Ano 23, junho, 2019.

_____. **Diário de Ideias:** linhas de experiências. Uberlândia: EDUFU, 2020.

_____. **Diário de Ideias:** uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar. Curitiba: CRV, 2022.

_____; ALMEIDA, Pilar. Diálogos entre as obras de Paulo Freire e Fernando González Rey. In: Célio da Cunha; Maria Abádia da Silva. (org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação.** 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2013, v. 1, p. 3-378.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem da leitura e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade.** Leitura. Teoria & Prática, v. 1, p. 3-103, 2012.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 8, n. 2, p. 951-981, 2013.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita:** um estudo de caso. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 10, p. 1-16, 2015.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa da leitura e da escrita como processo de desenvolvimento da subjetividade. In: VIRGOLIM, Ângela (Org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Juruá: Porto, 2018.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento:** princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Pâmela Faria; MUNIZ, Luciana Soares. Sacolinhas das importâncias: uma experiência com o Diário de ideias na Educação Infantil. In: MUNIZ, Luciana Soares; FERREIRA, Juliene Madureira; LIMA, Lucianna Ribeiro de; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Aprendizagem e trabalho pedagógico:** criatividade e inovação em foco. Uberlândia: EDUFU, 2022.



ORIXÁS NA ESCOLA LAICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FESTA JUNINA DO COLUNI-UFF

ORIXÁS IN THE SECULAR SCHOOL: AN EXPERIENCE ACCOUNT ABOUT COLUNI-UFF'S JUNE FESTIVAL

Kate Lane^{1*}

¹ Colégio Universitário Geraldo Reis, Universidade Federal Fluminense (UFFL), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

* Autor correspondente: Kate Lane; e-mail: katepaivarj@gmail.com; *Lattes*:
<http://lattes.cnpq.br/3200589290544412>.

RESUMO

O artigo apresentar um relato de experiência sobre o trabalho com os orixás na festa junina do COLUNI-UFF, durante as aulas de dança de uma disciplina extracurricular, como ponto de partida para pensar a relação entre Estado, educação e laicidade, especialmente, diante de uma conjuntura reacionária, agravada pela pandemia de COVID-19, no Brasil. Utilizando o materialismo histórico-dialético, busca-se entender como o desenvolvimento das forças produtivas tem disputado ideologicamente a escola e como elementos da religiões afro-brasileiras podem enfrentar a hegemonia das classes dominantes pautadas no, dentre outros, pela negação do Estado e da educação laica.

Palavras-chave: Laicidade, Estado, educação.

ABSTRACT

The article presents an experience report about the work with the orixás in the June festival of COLUNI-UFF, during the dance classes of an extracurricular discipline, as a starting point to think about the relationship between State, education and secularism, especially in the face of a reactionary situation, aggravated by the COVID-19 pandemic, in Brazil. Using historical-dialectical materialism, it seeks to understand how the development of productive forces has ideologically disputed the school and how elements of Afro-Brazilian religions can face the hegemony of the ruling classes based on, among others, the denial of the State and secular education.

Keywords: Secularism, State, education.

INTRODUÇÃO

Desde 2011, o Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense, o COLUNI-UFF, realiza anualmente uma festa junina como forma de celebrar os



saberes da cultura popular brasileira, os afetos, a corporalidade e a coletividade como parte fundamental do fazer pedagógico. Entretanto, com a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil, no início de 2020, este processo foi interrompido pela necessidade da implementação – urgente e sem as condições de trabalho adequadas – do ensino remoto emergencial (ERE) como única forma de preservar nossas vidas.

Este contexto pandêmico foi profundamente agravado no Brasil devido a política genocida e negacionista do governo fascista de Bolsonaro, em todas as esferas da política brasileira. O governo federal, apoiado pelo empresariado e com rebatimentos nos governos estaduais e municipais, negou as evidências científicas para conter e combater a pandemia, relativizando a doença e as medidas de proteção, incentivando o abandono do isolamento, bem como retardou o acesso da população à vacina, única forma eficaz de prevenção à doença. Esta política retardou, em muito, a possibilidade de um retorno presencial seguro às escolas e atividades pedagógicas, e, por isso, a educação resistiu o quanto pôde. O COLUNI-UFF retomou as atividades presenciais, e outubro de 2021, com medidas rígidas para prevenção e combate a COVID, fruto do trabalho de uma comissão que batalhou arduamente para garantir a vida diante desta política de mortes do governo federal.

Além do negacionismo diante da pandemia, o Brasil também passa por um aprofundamento das políticas neoliberais. A austeridade fiscal, com seus ajustes fiscais retiram cada vez mais os direitos sociais e trabalhistas do povo enquanto se encarregam de manter os lucros dos ricos. As contrarreformas, aceleradas ainda no governo golpista de Temer, seguiram cortando drasticamente o orçamento para a educação e saúde públicas, com reflexos sentidos até hoje, quando nos encontramos em uma fase mais branda e com menos mortes pela COVID-19, graças à vacina e ao sistema único de saúde (SUS) brasileiro.

Em sua trajetória fascista, o governo segue incentivando o ódio e sendo responsável, direta ou indiretamente, pelo assassinato das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, das populações preta e pobre, LGBTQIAP+ e das mulheres. Ao passo que fomenta o fundamentalismo religioso cristão e a militarização como forma de atacar a diversidade cultural e à democracia.

É neste contexto, profundamente reacionário, de precarização total da vida dos trabalhadores e trabalhadoras, que o COLUNI-UFF realiza sua festa junina de 2022, como forma de celebrar a vida para enfrentar o ódio: um (re)encontro necessário com o que há de mais humano em nós.

Este é o relato dessa experiência.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Descrição da experiência

A festa junina do COLUNI-UFF inicia sua trajetória, da maneira como se configura hoje, em 2011, a partir da iniciativa do professor Gilmar Oliveira (2017). As edições acontecem anualmente, entre os meses de junho ou julho, e giram sempre em torno de um tema/ enredo. A partir deste tema a festa se desenrola, utilizando diferentes linguagens de arte – teatro, artes visuais, dança, música, audiovisual, etc, tendo como ponto comum a cultura popular brasileira, especialmente, àquela ligada ao nordeste do Brasil, como o boi, o côco, o maracatu, o cordel, etc.

As apresentações envolvem toda a comunidade escolar – docentes, discentes, funcionários e responsáveis – que participam de diferentes formas, seja na confecção e elaboração de figurinos e cenários ou na infraestrutura para o dia da festa.

As apresentações não são por turmas seriadas, mas seguem o roteiro elaborado, permitindo a participação dos alunos e alunas em turmas diferentes e em várias manifestações.

Este dado é importante pois diferencia a festa do modelo adotado por muitas escolas, onde cada turma escolhe aleatoriamente uma música e realiza uma dança em uma ordem pré-estabelecida.

Os meses que antecedem a festa também são importantes. Geralmente, durante o 2º trimestre letivo, o corpo docente ligado a área de arte, corpo e cultura planejam seus conteúdos de forma a contemplar estudos na área da cultura popular brasileira, desde suas concepções antropológicas até práticas corporais e artística que as envolvem.

Assim, a festa junina do COLUNI-UFF se torna a culminância de um processo indissociável entre teoria e prática, pautado na pesquisa e na ação como fundamento da prática pedagógica, tendo como centralidade o vasto universo da cultura popular e da diversidade cultural brasileira, sobretudo, da história e das culturas indígenas e africanas, conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008.

As festas juninas possuem uma íntima relação catolicismo popular através dos chamados “santos juninos”: São Pedro, Santo Antônio, São João. Como forma de trazer o debate sobre a relação entre religiosidade, arte e cultura popular, bem como os debates sobre hegemonia cultural e racismo religioso nas escolas, desde o ano de 2014, a festa junina do



COLUNI-UFF optou por falar também da religiosidade de origem africana, por meio da mitologia dos orixás da cultura iorubá. Sendo assim, a cada ano a festa trabalha um orixá específico. Em 2022, trabalhamos com Iansã.

Iansã, também conhecida como Oyá, é, na tradição Iorubá, o orixá feminino do vento e do fogo, a rainha dos raios, a mulher guerreira que vira búfalo. Conhecida por sua coragem e bravura, é a responsável por conduzir nossos ancestrais (Egunguns) para o reino dos mortos. A escolha foi a maneira que encontramos de falar das nossas dores nesse momento tão difícil da conjuntura brasileira onde nosso povo tem morrido de fome, de bala e de covid. E apontar que novos ventos virão.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Estado laico e educação: uma questão classe

Assim que começamos a trabalhar com os orixás, algumas pessoas questionaram: “e o Estado Laico?”, “Se pode Iansã, por que não pode Jesus Cristo?”. A partir destes questionamentos, surgiram outras dúvidas: deve a escola proibir as manifestações religiosas de qualquer origem para garantir a laicidade do ensino público? A escola pública pode falar de religiosidade? Que relações existem entre a religiosidade e a cultura? O que é racismo religioso e como a escola pode combatê-lo?

Iniciaremos nossa análise pela relação entre Estado, religião e educação, tomando como base metodológica o materialismo histórico-dialético, entendendo as relações sociais em diálogo com o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Ou, como Marx e Engels, que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 4).

Desde seu surgimento o Estado mantém uma estreita ligação com a religião, onde esta última legitima o primeiro, como uma maneira de dominação de uma classe sobre a outra. Engels (ENGELS, 2002) aponta que a própria concepção de Estado surge da necessidade de conter o conflito de interesses entre classes sociais distintas para manter a ordem social. Já Gruppi (1986) destaca que a formação do Estado moderno na Europa do século XVI possui como um de seus pilares fundamentais a justificativa do poder do monarca por meio da religiosidade.



As revoluções burguesas europeias do século XVIII terão um papel fundamental para a construção da laicidade do Estado moderno. Calcada na racionalidade positivista e nas liberdades individuais propagadas pelo iluminismo e pelo liberalismo a nova classe burguesa encontra na laicidade do Estado uma maneira de enfrentar o poder das classes dominantes do Antigo Regime absolutista e construir um poder do povo: a democracia.

Em que pese que, no desenrolar da luta de classes, esta classe burguesa, então, revolucionária, não tardará a mostrar seu lado conservador e reacionário para manter sua concentração de riqueza, a ideia de laicidade está diretamente associada às ideias de liberdade e democracia (mesmo nos limites da democracia burguesa).

Nesse sentido, a laicidade também está intimamente relacionada com a promoção de princípios na esfera pública, como a liberdade de consciência e religiosa, autodeterminação individual e coletiva, tolerância e a igualdade (Bovero, 2013). A sedimentação e adesão a estes valores outorgam à laicidade o status de paradigma para um modelo de sociedade desejável do ponto de vista democrático, em que ninguém é privado de (ou obrigado a) crer em algo e adotar um estilo de vida específico (Blancarte, 2004; Taylor, 2013). (SILVA, 2019, p.281).

O surgimento da laicidade do Estado tem consequência direta, inicialmente, a tentativa de universalização do acesso à educação e, posteriormente a própria criação da escola laica. A nova ordem social nascente necessita ampliar o sistema educacional como forma de garantir a propagação de novas ideologias. O que evidencia a educação como um campo social, diretamente ligado ao momento histórico em que ocorre.

A cada momento histórico, conforme a correlação de forças políticas, a educação assume características específicas e a atuação da escola se reconfigura. Desse modo, no processo revolucionário burguês, a vigência de novas relações políticas criou as condições para a implantação e a ampliação dos sistemas de instrução: assim como a Reforma Protestante exigiu a ampliação do sistema escolar para proporcionar às classes populares o acesso ao conteúdo da Bíblia recém traduzida, as novas ideias de legitimidade do poder e de soberania, enraizadas na secularização da autoridade política e da razão como princípio de autonomia e liberdade, exigiram uma ampliação do acesso ao saber a todos e todas os cidadãos(ãs). (SCHLESENER, 2011, p. 108)

Desta forma, nem o Estado laico não é algo “natural” do Estado em si, nem a escola laica é intrínseca à educação ou à escola em si. Ou seja, a ideia de laicidade não é intrínseca à concepção de Estado ou de educação. A laicidade é um processo histórico, fruto da luta de classes.

Neste contexto, a educação se apresenta, como disse Althusser (1974), como um aparelho “ideológico do Estado” dominante nas formações capitalistas maduras (DORE, 2006).



É sobre este prisma que pretendemos apontar como, no contexto do Brasil, trazer as religiões de matriz africana, pode contribuir para a afirmação sobre a laicidade do estado e da educação pública como lugar privilegiado de formação de consciência de classe.

Cristianismo, ideologia e hegemonia e o papel da escola laica.

A definição de laicidade que trabalharemos aqui é aquela trabalhada por Blancarte (apud SILVA, 2019):

A laicidade também se configura propriamente como regime social de convivência baseado na liberdade de consciência, cujas instituições públicas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e não por elementos religiosos. (BLANCARTE, 2008 apud SILVA, 2019, p. 299)

Ao contrário do contexto europeu, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil não contou com uma revolução burguesa que pudesse, minimamente, defender algum tipo de democracia, liberdade ou identidades nacionais.

No capitalismo dependente brasileiro (FERNANDES, 2009), as classes dominantes importadas da Europa geraram uma burguesia aliada ao capitalismo internacional, que, por mais humanizadas e iluministas que fossem não tiveram nenhum pudor em destruir os povos originários da América Latina e da África. Se a burguesia europeia nasce como revolucionária, no Brasil ela já chegou conservadora e reacionária.

As classes dominantes brasileiras não sofreram nenhum processo revolucionário capaz de romper radicalmente com o poder religioso e autocrático do passado colonial e escravocrata. Ao contrário, a falsa possibilidade de conciliação entre classes, no Brasil, tem impedido, até os dias de hoje, qualquer rompimento com este passado ainda tão presente na política brasileira, tornando a nossa frágil democracia quase inexistente na periferia do sistema capitalista.

Isto explica, em parte, porque a laicidade do Estado e da educação brasileira ainda é tão incipiente e porque movimentos reacionários, negacionistas científicos, fundamentalistas cristãos e fascistas encontram terreno fértil no Brasil, chegando a ser democraticamente eleitos.

É preciso recordar que o cristianismo, mesmo com suas contradições e disputas internas entre católicos e protestantes, está intimamente ligado à formação das sociedades capitalistas modernas e exercerá, dentro do contexto brasileiro, um papel cujos reflexos até hoje são sentidos nas políticas educacionais.



A educação no Brasil, enquanto instituição do Estado, começa com a chegada dos Jesuítas para “civilizar” as populações originárias que aqui viviam. Mesmo com todas as transformações econômicas e sociais vividas desde o Brasil colonial até o atual Brasil republicano, a Igreja católica nunca deixou de garantir sua ingerência na política e orçamento da educação brasileira.

É curioso observar que na relação histórica entre a Igreja e o Estado, mesmo em momentos de ruptura dos acordos entre essas classes dominantes, tal como em 1930, 1937 e 1964, a Igreja também tenha cumprido um papel fundamental de conduzir os cidadãos a aceitarem as mudanças instituídas em nome da ordem e da civilidade. Com o apoio das mesmas classes dominantes, a Igreja conseguiu inserir na Constituição Federal de 1988 a garantia de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, a despeito da proposta de recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas, defendida pelo Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte, formado por organizações da sociedade civil, dentre sindicatos, entidades acadêmicas e estudantis. (SILVA, 2018, p.270)

Deste modo, quando optamos por trazer para a festa junina do COLUNI-UFF a cultura das religiões de matriz africana o intuito é exatamente o de enfrentar a hegemonia cristã/capitalista presente, ao longo de séculos, na educação brasileira.

É importante recuperarmos, assim, algumas considerações a partir dos conceitos de ideologia, hegemonia e cultura e sua relação com o ambiente escolar.

Marx e Engels (2007) sinalizaram, ainda no século XIX, que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (ENGELS, F; MARX, K. 2007, p.72), apontando para a relação entre o desenvolvimento material das forças produtivas e a ideologia dominante de cada época.

Gramsci (1999) avança na formulação de Marx e Engels, compreendendo a ideologia não só como o pensamento dominante de uma época, mas como uma “força real que altera e modifica a vida humana” (COUTINHO, 1989, p. 113). Na concepção gramsciana, a ideologia seria a forma - e as forças materiais o conteúdo – da luta de classes (GRAMSCI, 1999, p. 238). A ideologia é o elo entre cultura e hegemonia.

Ainda segundo Gramsci (1999), a hegemonia cria um campo de significação compartilhado por meio da cultura tida como universal cuja finalidade é, exatamente, esconder a sua particularidade.

Nesta perspectiva, Gramsci dará grande destaque à escola, não só como um aparato ideológico que reproduz a ideologia dominante do Estado, mas que, também, é capaz de interferir diretamente na consciência de classe e da formação intelectual da classe trabalhadora.



Deste modo, entendemos que, a escola laica é um princípio necessário para ampliar a formação da consciência de classe e enfrentar as relações hegemônicas no campo da educação e da cultura, partindo da perspectiva daqueles cujas história foram negadas ou apagadas no desenvolvimento da luta de classes, em especial, nas sociedades capitalistas dependentes, como o Brasil.

A festa como celebração da escola laica, diversa e democrática.

Se entendemos a laicidade como um princípio da educação e da sociedade democrática (e não como a proibição de religiões), as festas escolares podem se configurar como espaços para a celebração da diversidade e da democracia, ainda que de forma limitada e contraditória.

Segundo Rita de Cássia Amaral (1998):

As festas também significam a destruição das diferenças entre os indivíduos e, por esta razão mesma, associam-se à violência e ao conflito, pois são as diferenças que mantêm a ordem. (AMARAL, 1998, p.25)

Percebemos esta concepção durante as festas juninas do COLUNI-UFF, na medida em que, mesmo que temporariamente, as diferenças entre os atores sociais envolvidos na festa se apagam. Professores, alunos e responsáveis se elaboram, pesquisa, se apresentam, cantam e dançam juntos. Não é possível, no momento da festa, saber quem desempenha que papel no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, é também um espaço de conflito, já que possui como tema principal, os saberes populares, muitas vezes, desconsiderados, seja pelo método científico, seja pela burocracia escolar, seja pela ideologia dominante como parte integrante da escola como aparato ideológico do Estado.

A festa explicita, assim, as contradições, próprias do sistema escolar, dentro da sociedade capitalista. A festa materializa a existência e suas contradições na escola, por meio dos corpos brincantes.

Esta materialidade é importante para a aprendizagem, pois:

Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós ‘esquecemos’ as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós ‘esquecemos’ a história, o poder, a opressão (WALKERDINE, 1995, p.222)



Assim, a festa torna-se o espaço do exercício da liberdade, da democracia, da laicidade, na medida em que, ao materializar a existência, questiona as formas e relações sociais que a envolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se entendermos o Estado como representativo das classes dominantes e a escola como um local de reprodução da ideologia dominante e disputa ideológica, a laicidade, entendida apenas como neutralidade, não pode ser utilizada para apagar o silenciar o debate sobre dominação e hegemonia dentro das escolas. Se a laicidade diz, sobretudo, da liberdade religiosa, do não atrelamento o poder do Estado ao poder religioso, então, a escola deve ser o lugar fecundo para falarmos das diferentes religiões e seu papel político dentro da sociedade de classes.

Assim, não é verdadeira a premissa de que, ao trabalhar com as religiões de matriz africana, a escola deve também, obrigatoriamente, trabalhar com outras vertentes religiosas. Isso parte de um princípio errôneo de igualdade, que não leva em consideração nem a dinâmica da própria história da formação social do Brasil.

As religiões de matriz africana exercem, no Brasil, um importante papel na manutenção e resgate da memória dos povos africanos, apaga e sequestrada pelo sistema escravocrata capitalista. Um papel imprescindível para a constituição de uma educação que se pretenda, não só democrática, mas, também antirracista e anti-imperialista.

Se, como vimos, a ingerência do cristianismo ainda se faz presente no Estado e na política brasileiras, é fundamental que a escola se apresente outras religiões e suas acepções culturais que enfrentem esta hegemonia.

Outro fator importante é a implementação da lei 10.639, que estabelece as diretrizes para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas – não há como tocar nestes temas sem falar da religiosidade afro-brasileira.

Dentro da sociedade de classes, é impossível a existência de uma Estado imparcial, neutro ou que atenda aos interesses de todas as classes sociais, uma vez que o próprio Estado, tal como o conhecemos hoje, é fruto do conflito e da disputa entre essas classes, cujos interesses político-econômicos são inconciliáveis, conforme explica Engels:



Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2002, p. 193).

E se as classes dominantes se mantêm não só pela dominação material mas também pela difusão de sua ideologia como algo universal, não é possível também pensarmos em uma escola imparcial, neutra. Educar é tomar partido. É enfrentar a ordem a vigente. É apresentar uma outra materialidade possível para as relações sociais.

As artes visuais, ao trabalharem com a produção imagética da cultura, historicamente produzido por diferentes povos em diferentes épocas, podem ser um campo frutífero para o enfrentamento das ideologias dominantes nas escolas.

Nestes oito anos apresentando trabalhando com a cultura iorubá no COLUNI-UFF, por meio da representação dos orixás, podemos perceber alguns avanços, mesmo dentro de uma conjuntura reacionária como a que temos vivido com o atual governo federal.

Hoje, muitas crianças e adolescentes falam abertamente que são “macumbeiros/as”, ou seja, que são praticantes de religiões de matriz africana, em especial, de umbanda e candomblé. Há oito anos, quando cheguei ao COLUNI-UFF, pouquíssimos estudantes declaravam abertamente sua religião, se ela não fosse uma religião cristã.

Obviamente, isso não é fruto de um trabalho individual, mas do trabalho coletivo, dentro e fora da escola, feito pelos membros da comunidade escolar, mas também por movimentos sociais, por entidades representativa dos trabalhadores e trabalhadoras e movimentos da sociedade civil que tem, arduamente, pautado, o enfrentamento as opressões e uma nova ordem social onde possamos ser realmente livres.

Oyá dançou na festa junina da escola para falar dos ancestrais que não chegaram sequer a frequentar a escola. Celebrou a força do saber popular da negritude que insiste e resiste a um Estado reacionário e conservador, que odeia a ciência e o povo.

Que Oyá traga novos ventos para o caminho da tão necessária revolução brasileira. Que sua espada rompa com a ilusão de conciliação com aqueles que nos exploram. Que seu raio quebre as velhas formas sociais que vivem da exploração do povo preto e pobre deste país. Que da sua força nasça uma nova ordem social, feita por e para o povo.

Já passou da hora de deixar ventar.



REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AMARAL, Rita de Cássia. **Festa à brasileira: sentidos do festejar no país que “não é sério”**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998

DEITOS, Juliano Marcelino; MASSON, Gisele. **Considerações sobre o estado moderno a partir da teoria marxista e suas implicações para uma educação emancipadora**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/?lang=pt>. Acessado em: 04/02/2022.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

_____; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina**. São Paulo: Global Editora, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Textos sobre educação e ensino. 2º ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.

SCHLESENER, Anita. **Revolução burguesa e educação: uma relação necessária**. Universidade Tuiuti do Paraná Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 97-112, jan./abr. 2011.

SEPULVEDA, Denise; SEPULVEDA, José Antônio. **Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan./abr. 2020.

SILVA, Hugo Rodrigues. **Marxismo e Educação em Debate**. Germinal. Salvador, v. 10, n. 1, p.269-277, mai. 2018.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira. **Laicidade do Estado: dimensões analíticoconceituais e suas estruturas normativas de funcionamento**. Sociologias, Porto Alegre, ano 21, n. 51, maio-ago 2019, p. 278-304.



ENFRENTANDO AOS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL NO CAP-UFPE

FACING THE CHALLENGES OF THE COVID-19 PANDEMIC ON EDUCATIONAL PRACTICE AT THE CAP-UFPE

Erinaldo Ferreira do Carmo^{1*}; Danilo de Carvalho Leandro¹

¹ Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco

* Autor correspondente: Erinaldo Ferreira do Carmo; e-mail: diretoria@capufpe.com; *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8558188425516554>.

RESUMO

O presente relato de experiência se propõe ao registro e à reflexão sobre as adaptações educacionais adotadas emergencialmente no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em virtude da pandemia da COVID-19, considerando o contexto histórico marcado pela crise sanitária que se abateu sobre toda a sociedade global, em diferentes níveis, afetando profundamente a comunidade escolar com a suspensão das aulas presenciais e sua substituição pelo formato de ensino remoto. A pandemia expôs e agravou os problemas das escolas públicas no país, quando o critério econômico se tornou ainda mais revelador das discrepâncias existentes no acesso aos recursos tecnológicos e ao conhecimento, alargando o fosso entre redes de ensino e alterando significativamente o desempenho de estudantes e profissionais da educação. No Colégio de Aplicação da UFPE, especificamente, o modelo de ensino emergencial foi adotado, enquanto proposta excepcional e provisória, fazendo com que docentes e discentes ressignificassem suas práticas, tendo como suporte as novas tecnologias digitais utilizadas na promoção de alternativas educacionais de forma a minimizar as perdas educacionais e de socialização.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação, Educação, ensino remoto emergencial, pandemia.

ABSTRACT

This experience report aims to record and reflect on the educational adaptations adopted as a matter of urgency at the School of Application of the Federal University of Pernambuco due to the COVID-19 pandemic. Consider the historical context marked by the health crisis, which hit the entire global society, at different levels, profoundly affecting the school community with the suspension of classroom classes and their replacement by the remote learning format. The pandemic exposed and aggravated the problems of public schools in the country, when the economic criterion became even more revealing of the existing discrepancies in access to technological resources and knowledge, widening the gap between educational networks and significantly changing the performance of students and professionals of education. At UFPE's School of Application, specifically, the emergency teaching model adopted, after an initial resistance to its format, causing teachers and students to give new meaning to their practices, having as support the new digital technologies used in the promotion of educational alternatives to minimize educational and socialization losses.

Keywords: School of Application, Education, emergency remote learning, pandemic.



INTRODUÇÃO

Na Física, resiliência significa a propriedade que um corpo possui de retornar à forma original após submetido à deformação elástica. O termo também significa resistência, como é usualmente empregado na Engenharia, para identificar uma matéria constante na resistência dos materiais. Na Biologia, o conceito incorporou o sentido de adaptabilidade, em referência aos seres vivos, considerando todas as interações orgânicas que ocorrem para a sua organização viva e funcional, bem como ao ecossistema, que, a partir das adversidades, pode sofrer reorganizações para a sua própria preservação. Na Psicologia, na Administração e na Sociologia, o conceito foi adotado em referência à capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades, superar os desafios e manter sua habilidade adaptativa.

A adaptabilidade, na Biologia, corresponde à capacidade inerente aos seres vivos que lhes permite desenvolver certa harmonia com o ambiente, ajustando-se a esse para a sua sobrevivência. Na Sociologia, corresponde à capacidade do indivíduo de se adequar, de acordo com as necessidades, às situações e circunstâncias impostas, como ocorre nos processos sociais de assimilação. É nesse sentido biológico e sociológico que aqui adotamos o termo para exemplificar a resistência e a adaptação da comunidade escolar do CAP no enfrentamento à pandemia da COVID-19 nos anos letivos de 2020 e 2021.

Assim como as demais unidades educacionais no país e no mundo, e em especial as escolas públicas, o CAP-UFPE foi bastante afetado nesse contexto pandêmico, o que fez com que essa unidade escolar tivesse que recorrer às alternativas emergenciais que permitiram a manutenção das aulas e das relações sociais escolares, utilizando os insumos tecnológicos disponíveis na consecução das atividades de ensino e socialização.

Vale registrar que nesse período, com o passar do tempo e os desdobramentos da situação pandêmica, a crise na saúde pública ampliou-se para um problema econômico, político e social, tendo como agravamento os irresponsáveis incentivos do presidente da República ao descumprimento das medidas sanitárias de isolamento social e uso de máscara, além da divulgação de medicamentos indevidos e atraso na aquisição de vacinas. Por esses motivos, o neurocientista Miguel Nicolelis atribui parte da crise no enfrentamento à pandemia no Brasil à falta de comprometimento do governo federal e inércia do ministério da saúde.⁵

⁵ Disponível em: BBC (08/01/2021) e RBA (08/03/2021).



O Ensino Remoto Emergencial

Com o avanço da pandemia e o acintoso descaso do governo federal, os governos locais (estaduais e municipais) foram levados à adoção de medidas mais restritivas, seguindo as recomendações das autoridades sanitárias. Foi quando então as escolas identificaram a impossibilidade de retorno em um curto prazo de tempo e começaram a adotar novas práticas educacionais, que até então não faziam parte de sua estrutura pedagógica e organizacional. Com isso, as escolas foram se adaptando ao emprego de medidas urgentes que representaram uma nova modalidade de ensino: o Ensino Remoto Emergencial, que em pouco tempo passou a ser utilizado massivamente em distintas realidades. Essas diferentes realidades levaram as escolas para caminhos também distintos, considerando que o acesso às novas tecnologias ocorre de forma bastante desigual, principalmente quando comparadas as regiões do país, bem como as distinções entre campo e cidade, centro e periferia.

Nesse período de crise e incertezas, diversas outras escolas do país, nas diferentes redes de ensino, também identificaram a necessidade de ajustes no formato dos encontros para dar continuidade às aulas. Essa medida ganhou força depois que a rede privada de ensino e também algumas redes municipais e estaduais enfrentaram vários momentos de abertura e fechamento das escolas por conta de determinações dos governos locais e decisões judiciais. Dessa forma, várias instituições decidiram que as atividades presenciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota.

Essa nova modalidade de ensino surgiu, portanto, como resposta à situação adversa imposta pela pandemia. Trata-se de uma prática estabelecida de forma temporária, contemplando as exigências das autoridades sanitárias para o distanciamento físico entre as pessoas, sendo composta, geralmente, de ações pedagógicas centradas nas novas tecnologias digitais, estabelecidas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, com aulas síncronas (online) e assíncronas (sem interação simultânea). Essa modalidade foi viabilizada pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que reorganizou o calendário escolar e autorizou o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.⁶

⁶ Disponível em: Parecer do CNE.



Dessa forma, o ensino remoto, mediado por tecnologia digital, surgiu como um arranjo circunstancial para reduzir danos, mas sem a pretensão de substituir o ensino presencial, nem de compensar a sua ausência.

Novos desafios à prática docente

Se para os estudantes e as famílias o ensino remoto trouxe inúmeros desafios, aos docentes essa modalidade produziu também estranhamento e insegurança. Para um número significativo de professores que atuam na educação básica, principalmente na rede pública, o emprego do ensino remoto esbarrou na falta de formação apropriada e de infraestrutura adequada à realização das atividades em plataformas virtuais. Esse problema, segundo Saraiva et al (2020), gerou ainda mais estresse aos docentes, acompanhado de muita ansiedade e um forte sentimento de impotência. Nem mesmo os professores que já utilizavam ambientes virtuais em suas práticas pedagógicas imaginavam viver uma mudança tão abrupta devido à expansão desgovernada da pandemia e à imposição de uma nova prática pedagógica.

De repente, docentes, que em seus respectivos cursos de licenciatura aprenderam que as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado para a promoção de saberes, na interação direta com os discentes, viram-se diante do imensurável desafio de ajustar suas técnicas e métodos ao ensino remoto, quando suas práticas sempre foram, até então, planejadas e executadas nas relações sociais ocorridas na presencialidade, possibilitadas pelos encontros no ambiente físico da escola.

Assim, muitos professores sentiram-se emocionalmente debilitados, como afirmam Arruda et al. (2020), pois as práticas docentes, mesmo com o uso da mais avançada tecnologia, podem produzir efeitos danosos, quando não adequadamente planejadas e executadas ou quando não possibilitam o resultado pretendido. E esse risco se tornou mais evidente no ensino remoto pelo fato dos professores não disporem de condições favoráveis para a boa execução das atividades virtuais. E essas condições não dizem respeito apenas aos equipamentos tecnológicos, mas, sobretudo, ao conhecimento da tecnologia e tempo para ajustamento das aulas, com o uso de instrumentos, técnicas e dinâmicas moldadas para a prática virtual.

Vê-se aqui que as limitações dos docentes e as dificuldades impostas ao seu trabalho comprometeram não apenas a sua vida profissional, como também sua relação social e familiar. Isso porque a atividade profissional passou a demandar mais da colaboração de outras pessoas da casa. Em sua pesquisa sobre a utilização de ferramentas digitais nas atividades remotas,



Ribeiro Junior et al (2020), identificaram que 52% dos professores pesquisados possuíam limitações de conhecimento no uso das tecnologias educacionais e precisavam da ajuda de terceiros. É nesse sentido que o trabalho domiciliar do docente envolveu a família e afetou a sua vida privada. A pesquisa também identificou que o tempo foi drasticamente comprometido pelo novo formato de trabalho docente, interferindo negativamente em sua qualidade de vida. Em média, os professores utilizavam quatro horas na produção de material didático para cada uma hora de aula remota. Essa realidade foi ainda mais prejudicial às mulheres, que executam outras tarefas em casa, associando o exercício da docência às atribuições domésticas, como varrer, cozinhar e cuidar das crianças. O momento revelou uma grave precarização do trabalho docente: se antes era comum levar trabalho da escola para casa, agora todo o trabalho da escola já estava em casa.

Outros problemas para a educação

O trabalho remoto domiciliar transformou as relações entre docentes e discentes e impôs nova rotina aos sujeitos envolvidos na educação. Esse formato de ensino, sem o contato físico direto no chão da escola, mudou a nossa tradição de acordar cedo e programar o horário de sair de casa, com todos os ritos que antecedem esse ato, acrescentando o deslocamento até a escola e o esforço para cumprimento dos horários. Assim, nos deparamos com a novidade de dormir e acordar em horários diferentes, nos livramos dos transtornos do trânsito, alteramos o ritmo das aulas e passamos a conviver por mais tempo com a família. Porém, essas mudanças foram acompanhadas de alguns novos desafios, como: a adaptação do espaço privado da casa em uma extensão do local de trabalho; a falta de estrutura adequada, considerando o tamanho restrito da grande maioria dos lares, sem ambientes adequadamente planejados para trabalhos e estudos; a baixa qualidade da rede de internet em algumas áreas suburbanas e interioranas; e a ausência de equipamentos tecnológicos de qualidade e em quantidade suficiente nas moradias.

Em um curto espaço de tempo, as famílias se viram na necessidade de ter mais de um equipamento eletrônico em casa para atender as demandas de cada pessoa por atividades remotas. No mesmo instante, o tempo de uso desses equipamentos foi bastante ampliado por cada indivíduo, principalmente para os estudos, por conta das aulas remotas estabelecidas pelas diferentes instituições de ensino.

No que diz respeito à comodidade dos estudantes, pela facilidade no uso das novas tecnologias, foi pensado, inicialmente, que a adaptação ao ensino remoto seria menos complexa.



No entanto, mesmo considerando que as crianças da presente geração têm experiência na interação com as tecnologias digitais, por conta da intensa utilização de jogos e aplicativos, a relação que foi estabelecida nesses ambientes para promover a educação mostrou-se bastante diferente e por vezes não prazerosa, como identifica Alves (2020). Nesse sentido, a elevada exposição infantojuvenil à tecnologia digital produziu estresse a um público em idade que requer maior atenção no emprego desses recursos.

Sobre o tempo de exposição à tela, para o público em idade escolar, a Sociedade Brasileira de Pediatria orienta que esse seja proporcional à etapa do desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança e do adolescente.⁷ Entre 12 e 18 anos, por exemplo, idade dos estudantes do CAP-UFPE, que atende do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, o tempo de tela deve se limitar a 3 horas/dia, sempre com a supervisão de um responsável adulto. Dessa forma, aqui surgem outros dois problemas do ensino remoto: o limite de tempo dos adultos para o acompanhamento das atividades das crianças e a falta de conhecimentos específicos para a supervisão da aprendizagem da criança com as tarefas de cada componente curricular.

Para esses e tantos outros problemas advindos desse período pandêmico, as escolas, com suas limitações administrativas e pedagógicas, ainda tiveram que enfrentar o corte de recursos na educação e a ausência de uma política pública emergencial de apoio às instituições de ensino, o que comprometeu profundamente o devido apoio institucional às famílias mais afetadas pela crise.

Registro das ações do CAP

A apresentação cronológica das ações realizadas pelo Colégio de Aplicação da UFPE identifica as medidas adotadas ao longo do tempo de duração da pandemia no enfrentamento às questões postas, sempre com tomadas de decisão colegiadas, para as quais foram de fundamental importância o diálogo direto com a Administração Central da Universidade e o envolvimento dos servidores técnicos e docentes do Colégio em reuniões regulares por todo esse largo período pandêmico.

⁷ Disponível em: Página da SBP.



10 de fevereiro de 2020 - Início do ano letivo. Nessa data, foi empossada a nova Diretoria do Colégio⁸ e iniciadas as atividades escolares do ano letivo de 2020, após uma semana de realização dos Encontros de Formação Pedagógica, do intenso planejamento da Equipe de Gestão, da aprovação do Calendário Escolar na reunião do Pleno e da reorganização dos espaços físicos, com a criação das Salas de Movimentos (Dança e Teatro). Um mês após o início das aulas, no dia 10 de março, foi comemorado o aniversário de 63 anos de fundação do Colégio.



Figura 1 - Inauguração da Sala dos Servidores no aniversário de 63 anos do CAp-UFPE.

16 de março de 2020 - Suspensão das aulas. Nesse momento, em virtude do surgimento dos primeiros casos confirmados de vítimas da COVID-19 no Estado, o Consórcio Universitas, formado por diferentes universidades pernambucanas, ao qual integra a Universidade Federal de Pernambuco, decidiu pela suspensão temporária das atividades presenciais. Nesse ato, o Colégio de Aplicação, como unidade da UFPE, também teve suas aulas suspensas, emitindo à comunidade escolar nota explicativa do posicionamento do Colégio.⁹

Paralelamente, inúmeras outras escolas do país também suspenderam suas atividades, havendo até então a expectativa de retorno à normalidade em pouco tempo, o que permitiria a devida reposição da carga horária. Entretanto, com o agravamento da pandemia nos meses seguintes, a volta às aulas tornou-se inviável, quando aumentaram as incertezas quanto ao retorno à normalidade da vida social e retomada do ano letivo. Nesse período, aumentaram, também, a angústia da comunidade escolar e a pressão das famílias sobre a gestão da escola com cobranças pela implantação do ensino remoto.

⁸ Disponível em: Informação da ASCOM-UFPE.

⁹ Disponível em: Nota do CAp-UFPE.



Em poucos meses de pandemia, a sociedade passou a conviver não apenas com o medo da doença e da morte, mas também com o desemprego e a falta de renda. Com isso, o Colégio criou a “Campanha do Bem” com o objetivo de mobilizar a comunidade para a doação de cestas básicas às famílias dos estudantes e funcionários terceirizados em situação de maior vulnerabilidade. A campanha foi, posteriormente, ampliada com a distribuição de livros e itens de higiene, além dos produtos alimentícios.



Figura 2 - Cartaz digital da Campanha do Bem

25 de maio de 2020 - Início das atividades no Portal O CAP na Quarentena. Depois de dois meses da decisão de interrupção das atividades presenciais e sem expectativa de retorno, os servidores do CAP-UFPE (docentes e técnicos) optaram pelo retorno virtual não obrigatório, incentivando as atividades lúdicas multidisciplinares e estimulando a integração entre estudantes e escola. Para isso, foi criado o espaço virtual O CAP na Quarentena,¹⁰ um ambiente virtual para conectar a comunidade escolar, como ferramenta de interação, de participação opcional e sem a pretensão de substituir as aulas presenciais.



Figura 3 - Vídeo produzido por docentes e discentes para O CAP na Quarentena.¹¹

¹⁰ Disponível em: O CAP na Quarentena.

¹¹ Disponível em: Vídeo CAPBelo.



Nas atividades integradoras, os docentes também disponibilizaram fichas de leitura e exercícios didáticos aos seus estudantes e promoveram encontros online com temáticas diversificadas, voltadas aos diferentes níveis de escolaridade. Esse ambiente virtual serviu de adaptação aos trabalhos posteriormente adotados nas aulas remotas.

21 de julho de 2020 - Início da formação pedagógica e planejamento escolar. Passados quatro meses sem atividades presenciais, a escola voltou-se para o replanejamento das atividades pedagógicas com vistas ao retorno às aulas, no formato remoto, tendo essa ação mobilizado intensamente toda a comunidade escolar. Aos servidores foram oferecidos cursos de formação, com a colaboração de docentes do Centro de Educação da UFPE e o apoio da Rede de Vivências Formativas do Hub de Criatividade, Empreendedorismo e Inovação Educacionais – Hub-Educat,¹² que incentiva a inovação na educação, com iniciativas sustentáveis de ensino-aprendizagem.

Aos estudantes e seus familiares foram destinadas a formação prática, através de encontros virtuais no Google Meet, e uma Cartilha¹³ com orientações gerais para o estudo remoto. Esse documento apresenta, de forma didática e simplificada, informações básicas sobre aulas síncronas e assíncronas, calendário escolar, e-mail institucional e uso do Google Sala de Aula, dentre outros recursos.



Figura 4 - Cartilha de orientações gerais sobre as atividades remotas.

As atividades de planejamento e transição para o ensino remoto foram definidas por decisão de Pleno do Colégio e nesse ínterim as Coordenações dos Cursos Fundamental e Médio promoveram o levantamento das demandas e perfis dos estudantes no que se refere ao acesso

¹² Disponível em: Hub-Educat da UFPE.

¹³ Disponível em: Cartilha CAP-UFPE.



aos recursos tecnológicos. Esse levantamento identificou a demanda de 42 estudantes, o que corresponde a 10% do alunado do Colégio, por equipamentos e rede de acesso à internet. Acompanhando essa ação, paralelamente, as servidoras do Serviço de Orientação Escolar e do Núcleo de Acessibilidade, Permanência e Inclusão ampliaram o atendimento aos estudantes e às famílias no enfrentamento ao isolamento social e suas consequências sobre a estrutura emocional das crianças e dos adolescentes.

Com o apoio da Reitoria da Universidade, foram adquiridos pelo Colégio e repassados aos estudantes aparelhos celulares para o início das atividades remotas. Na sequência, esses celulares foram substituídos por tablets cedidos pela Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis – PROAES, em parceria com o Hub-Educat. Aos estudantes sem acesso à rede de internet foi concedida, com o apoio do Gabinete do Reitor e da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN, uma bolsa mensal para a aquisição de um plano de internet. No total, no ano letivo de 2020, 53 estudantes receberam bolsas de assistência estudantil no valor mensal de R\$ 300,00 e 11 receberam bolsas de acesso à internet no valor mensal de R\$ 100,00. No ano letivo de 2021, o total de contemplados com a bolsa mensal de assistência estudantil foi ampliado para 130 estudantes e 49 desses receberam também o auxílio para aquisição de equipamento eletrônico, no valor de R\$ 900,00 em parcela única.

27 de agosto de 2020 - Começo das aulas remotas. Com a adoção das atividades remotas, uma das primeiras medidas tomadas foi a interação com os estudantes e seus familiares no sentido de formar uma conscientização da situação vivida e das ações necessárias para manter o vínculo da comunidade escolar. De início, os profissionais do Colégio assumiram esse papel de esclarecer aos estudantes e seus familiares sobre a pandemia e os riscos de transmissão, com a divulgação de orientações para pessoas que nem sempre conseguiam acompanhar em tempo real o que estava acontecendo. Com isso, a formação de um conhecimento amplo sobre o tema tornou-se essencial, como medida de segurança à vida e à saúde dos estudantes, familiares e servidores, e como resistência e enfrentamento às mensagens falsas divulgadas nas redes sociais e à insurgente postura negacionista do governo e seus grupos de apoiadores.

Também se fez importante à escola apresentar aos estudantes e às famílias o projeto do Colégio com o Ensino Remoto Emergencial, visto que nessa modalidade não basta ao estudante conhecer e fazer uso das ferramentas digitais, mas sim compreender o projeto educacional e identificar o que se pretende com tal recurso pedagógico, que no momento se mostrou como o mais adequado ao percurso que se pretendia estabelecer. Acompanhando o pensamento de



Moreira et al (2020), que registra que o simples emprego de interfaces digitais não garante avanços nas práticas educacionais, os educadores deste CAP entenderam que a educação da era digital exige um investimento em um sistema de apoio ao estudante que leva um longo período para ser identificado e construído, e que qualquer projeto educacional informatizado precisa de um tempo de planejamento e maturação de ideias, quando era exatamente esse tempo o que não se tinha em um contexto pandêmico.

Para amenizar os transtornos decorrentes da falta de tempo para o adequado planejamento e formação de hábitos no emprego das novas ferramentas digitais para as aulas, fez-se necessário ao Colégio o estabelecimento de uma rotina de estudos, de forma a facilitar aos estudantes a associação de cada conteúdo às unidades correspondentes, numa sequência didática, com o uso dos recursos e ferramentas necessárias à realização de tarefas.

A fixação de um horário de estudos tornou-se relevante não apenas para preservar a rotina escolar, mas também para não romper o tempo necessário de dedicação exclusiva aos estudos. Obviamente, essa decisão se fez ainda mais difícil nas atividades remotas, quando o espaço domiciliar, em muitos casos, não é apropriado aos estudos, pois esse permite que a atenção do estudante se desvie para tantas outras coisas da casa, que não a aula, como a concorrência da TV, do irmão, do animal de estimação, dos diálogos familiares e tantas outras questões corriqueiras que atraem a atenção. Nesse sentido, tornou-se fundamental a ação das coordenadoras, orientadoras e supervisores de turmas de ajudá-los a priorizar e sequenciar as atividades, com a estipulação de dias e horas de dedicação à realização das tarefas apresentadas por cada componente, em cada unidade.

Colégio de Aplicação da UFPE 6º ANO A					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:00 - 9:00	Rita Cláudia Educação Física	Josiane Ramos Geografia	Edson Silva História	Adriana Rosa / Rogério Ignácio Matemática/Português	Alexandra Siqueira / Fernanda Puge Francês/Inglês
INTERVALO 1 9:00 - 9:20	INTERVALO				
2 9:20 - 10:20	Larissa Bonfim / Elza Regina Dança/Teatro	Adriana Rosa / Rogério Ignácio Matemática/Português	Nádia Torres / Lídia Silva Artes Visuais/Educação Musical	Joné Batista Orientação Educacional	Larissa Bonfim / Elza Regina Dança/Teatro
INTERVALO 2 10:20 - 10:40	INTERVALO				
3 10:40 - 11:40	Nádia Torres / Lídia Silva Artes Visuais/Educação Musical	Joné Batista Oficina de Textos	Helena Sandra Ciências	Adriana Rosa Supervisão	Rogério Ignácio Oficina de Matemática

Figura 5 - Exemplo do horário de aula remota por turma.

Nesse trabalho conjunto, igualmente importante foi o esforço da Comissão de Horário na elaboração de um horário de aulas síncronas com distribuição igual das disciplinas em cada



turma, bem como as estratégias adotadas pelo Núcleo de Estagiário e Formação Docente para que estudantes das licenciaturas diversas pudessem acompanhar as aulas remotas.

05 de março de 2021 - Final do ano letivo 2020. Ao final do ano letivo transcorrido na modalidade remota, a avaliação do Colégio sobre sua efetivação foi que o Ensino Remoto Emergencial só se justifica pela sua aplicação efêmera, como uma alternativa empregada exclusivamente para a redução de perdas, devendo ser imediatamente substituído pelo formato presencial, tão logo se tornasse possível. A mudança súbita, que impôs a implantação desse formato emergencial de ensino, fez o aprendizado, de uma forma geral, apresentar um rendimento aquém do que seria possível em outras circunstâncias próximas à normalidade. Tal resultado se deu, dentre outros fatores, pela rapidez na sua implantação, sem tempo e condições suficientes para o devido planejamento. Conforme previsto por Hodges et al (2020), nenhum profissional da educação que tenha feito essa abrupta transição, nessas circunstâncias, pode tirar o máximo de proveito dos recursos e possibilidades do formato virtual. Essa realidade, observada nesta e em tantas outras escolas, mostra que o ensino remoto foi adotado como uma opção temporária, em alguns casos até mesmo implementado de forma improvisada, como solução pontual ao problema imediato do isolamento social.

É certo que cada realidade escolar apresentava formas diferenciadas para o enfrentamento à crise. Com isso, destacou-se o lugar privilegiado dos colégios de aplicação, contando com o apoio fundamental das universidades, ao passo que em muitas outras escolas públicas o Ensino Remoto Emergencial, de certa forma, não se deu em Ambiente Virtual de Aprendizagem e sim com a entrega de atividades impressas, sem o uso direto de plataformas digitais ou redes sociais, principalmente nas escolas públicas de áreas suburbanas e zonas rurais, que, sem o apoio apropriado das redes de ensino, tateavam no apagão tecnológico.

Na realidade da educação pública, de marcantes desigualdades, a mediação das tecnologias digitais sempre se constituiu um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem. Desafio que se mostra na dificuldade de acesso à infraestrutura básica em muitas escolas que não conseguem oferecer o mínimo necessário em tecnologias digitais. Inclusive, muitas não têm sequer conexão à rede de internet e contam com uma formação precária dos seus professores. Desse modo, os colégios de aplicação se posicionam numa posição de vanguarda, dentre as escolas públicas, por contar com o suporte tecnológico da universidade.



Figura 6 - Reunião no Gabinete do Reitor para entrega de equipamentos de transmissão simultânea de aulas.

19 de abril de 2021 - Início do ano letivo 2021. Após as férias docentes, as aulas foram retomadas nesse novo ano letivo no mesmo formato do ano letivo anterior. O conhecimento do funcionamento das atividades remotas e a familiaridade com as novas tecnologias digitais facilitaram a continuidade dos encontros virtuais.

Nesse período, entrou em vigor o Sistema de Informações do Colégio de Aplicação – SICAp, desenvolvido pelo professor Bruno Leite, beneficiando docentes, serviços, estudantes e familiares na obtenção de informações sobre a aprendizagem. Esse recurso já estava em uso experimental desde o ano letivo anterior, sendo aprovado em Pleno para substituir a caderneta impressa no registro da frequência do aluno, na informação dos conteúdos curriculares trabalhados e na emissão dos pareceres descritivos de avaliação.

Em virtude do recrudescimento da pandemia e na impossibilidade de realizar a seleção de novos alunos com a tradicional prova presencial, o Colégio também inovou com a realização, pela primeira vez, do sorteio público como forma de ingresso de novos estudantes. O sorteio é uma prática consolidada na maioria dos colégios de aplicação ligados às universidades federais e sua aplicação no CAP-UFPE contou com a aceitação do Pleno do Colégio e a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da Universidade. No dia 22 de abril de 2021 ocorreu o primeiro sorteio público do CAP-UFPE, realizado e transmitido, respectivamente, pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Superintendência de Comunicação da UFPE.



Figura 7 - Transmissão ao vivo do sorteio de novos alunos para o ano letivo de 2021.¹⁴

23 de outubro de 2021 - Primeiras atividades presenciais. Contando com a organização das coordenações de ensino, foi elaborada a programação das Atividades Integradoras Presenciais. Essas atividades foram estruturadas para reintegrar os alunos ao ambiente escolar, após 18 meses afastados da presencialidade, e possibilitar a interação entre eles, fortalecendo os laços afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo e à escola. O Colégio voltou, então, a funcionar em seu espaço físico, em dias alternados, com turmas específicas para cada momento, restabelecendo a dinâmica escolar com a observação de todos os cuidados exigidos nos protocolos de segurança.



Figura 8 - Ação integradora presencial com a 3ª série do Ensino Médio.

Além do retorno às atividades presenciais no ambiente escolar, o final desse ano letivo de 2021 também foi marcado por uma conquista histórica, resultante de dois anos de trabalhos e diálogos com a comunidade escolar: no dia 1º de novembro entrou em vigor o Regimento do Colégio, então aprovado em 24 de setembro no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão –

¹⁴ Disponível em: Vídeo do sorteio 2021.



CEPE da UFPE. O Regimento passou a regular as atividades pedagógicas e administrativas do Colégio e instituiu o Conselho Gestor como instância máxima de deliberação da instituição.

Complementando esse ciclo de reorganização do funcionamento do Colégio, no dia 1º de dezembro de 2021 ocorreu o segundo sorteio público como forma de acesso dos novos alunos ao CAP-UFPE. Dessa vez, com vagas reservadas para estudantes deficientes.

As primeiras avaliações sobre essa experiência do sorteio indicam que os alunos que ingressaram em 2021 adaptaram-se muito bem ao formato de ensino da escola e se integraram perfeitamente enquanto turma. O sorteio ainda propiciou ao Colégio a formação de um grupo bastante heterogêneo de estudantes, o que se torna enriquecedor à proposta pedagógica do CAP, enquanto campo de estágio às licenciaturas diversas.

10 de fevereiro de 2022 - Recepção dos novos estudantes. Após a Semana de Planejamento Escolar e Formação Pedagógica, no dia 10 de fevereiro do 2022 foi realizada a recepção dos novos estudantes sorteados para o 6º ano do Ensino Fundamental, um marco na retomada ao funcionamento escolar presencial.



Figura 9 - Recepção dos novos estudantes na Concha Acústica.

Os dias seguintes foram de adaptação ao formato presencial aos demais estudantes, quando o CAP-UFPE teve a sua área física ocupada por docentes, técnicos, estudantes, estagiários e funcionários terceirizados, no que voltou a exalar vida e conhecimento, como deve ser em uma escola. No acesso ao espaço físico do Colégio, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades sanitárias, foi exigido o uso de máscara e a apresentação do cartão de vacinação contra a COVID-19, atendendo à obrigatoriedade do passaporte vacinal instituída pelo Conselho Universitário da UFPE.



A emoção em cada rosto e o brilho nos olhos demonstraram o quanto o ambiente escolar é vivo e saudável, o que nos afeta diretamente, reforçando a importância da presença física dos estudantes nesse espaço para eles edificado, pois esse ambiente exerce influências diretas e indiretas sobre suas condições de estudo e aprendizagem. O espaço construído com o fim educacional não tem como ser substituído pela residência ou outro ambiente, exceto nas exceções, visto que esse local de vivências sociais e cognitivas está impregnado de signos, valores, memórias e relações afetivas fundamentais à maturação da criança.

Pesquisa realizada por Lessa e Carmo (2017) com os estudantes do CAP-UFPE mostra o quanto esses identificam o Colégio como um local acolhedor e facilitador das relações sociais pacíficas e harmônicas. Para os estudantes, esse é o lugar de identidade da educação, no seu sentido mais abrangente, pois a relação com a educação pressupõe uma identificação com o espaço onde ela se desenvolve. A pesquisa identifica que estudantes que têm a escola como ambiente salutar, criam uma forte relação de amizade com os seus colegas, desenvolvem o sentimento de pertencimento ao grupo, faltam menos às aulas e apresentam uma maior dedicação aos estudos, além de assumirem mais responsabilidades em seus trabalhos escolares, convergindo para uma autonomia de estudos que lhes permite agir da mesma maneira também individualmente. Dessa forma, a volta às aulas presenciais trouxe vida à escola e aos alunos, resgatando laços de amizade que interferem positivamente na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urgência no estabelecimento de outra modalidade de ensino, adaptada à situação pandêmica, levou o CAP-UFPE à criação de uma educação sem o contato presencial, algo que só se justificava pela ausência de outra possibilidade. Esse momento provisório representou o não lugar da escola, quando a sala de aula se deslocou para a casa, onde os pais passaram a desempenhar a função de organizar o horário de estudos e fiscalizar o seu cumprimento. Essa tarefa sempre foi desempenhada no Colégio por equipe multidisciplinar, formada por profissionais habilitados para essa finalidade, enquanto nas residências ela foi transposta aos pais e responsáveis, não licenciados para essas práticas ou, por vezes, sem a formação adequada para orientar os seus filhos em questões funcionalmente atribuídas à escola. Não é incomum encontrar entre os estudantes das redes públicas de ensino aqueles que têm nível de escolaridade superior ao dos pais, não podendo assim contar com esses, por exemplo, na ajuda à resolução



de tarefas assíncronas, fato que exigiu dos educandos uma elevada carga de autonomia nos estudos remotos.

Além dos estudantes, que se mostraram apreensivos com o afastamento físico do espaço escolar, muitos servidores também apresentaram preocupações emocionais, com o comprometimento de sua vida profissional, bem como a alteração de sua relação familiar, por conta do intenso trabalho em casa. O ensino remoto provocou a intensificação e a precarização do trabalho, com isso aumentando a exaustão dos docentes e técnicos. Esse comprometimento da vida profissional e familiar atingiu mais severamente as mulheres, que executaram suas tarefas pedagógicas em meio às demandas e atribuições domésticas.

Por outro lado, os efeitos das medidas restritivas da pandemia fortaleceram o espírito de comunhão presente no Colégio, onde serviços e setores se engajaram plenamente na adaptação do modo de trabalho e na reconfiguração do papel da escola, enquanto instituição primordial à vida social e de apoio aos estudantes. Mais do que nunca, o corpo de servidores do Colégio mostrou unidade e esmero nas ações coletivas, como na decisão colegiada tomada no início da pandemia, de só iniciar as aulas remotas quando todos os estudantes tivessem acesso aos recursos necessários ao seu acompanhamento, e na rede de apoio que se formou no acolhimento dos estudantes com maiores dificuldades pedagógicas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, atestamos que a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFPE mostrou-se resiliente, em sua capacidade de resistência e adaptabilidade, frente à pandemia da COVID-19. Nos momentos de enfrentamento aos desafios, o CAP-UFPE se fez forte e unido enquanto instituição comprometida com o serviço público educacional de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>

ARRUDA, E. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020. <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>



LESSA, T.; CARMO, E. O Colégio de Aplicação da UFPE no olhar dos seus estudantes: o espaço físico escolar como ambiente de relações sociais. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 297-309, 2017. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/236113/28822>

MOREIRA, J. et al. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia

RIBEIRO JUNIOR, M. et al. Ensino Remoto em tempos de Covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos Estados do Piauí e Maranhão. *Boletim de Conjuntura, Boa Vista*, ano III, v. 3, 2020. <https://revista.ufr.br/boca/article/view/RiberoJunior>

SARAIVA, K. et al. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. https://www.researchgate.net/publication/343893628_A_educacao_em_tempos_de_COVID-19_ensino_remoto_e_exaustao_docente



PROPOSTA CURRICULAR DO COLUN/UFMA: TESSITURAS EM CONSTRUÇÃO

COLUN/UFMA CURRICULUM PROPOSAL: TESSITURES UNDER CONSTRUCTION

Camila Fernanda Pena Pereira^{1*}; Micael Carvalho dos Santos¹

¹ Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

* Autor correspondente: Camila Fernanda Pena Pereira; e-mail: camila.pena@ufma.br; *Lattes*:
<http://lattes.cnpq.br/6418083009552623>.

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar os processos de discussão e mecanismos de construção da Proposta Curricular do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). O trabalho destaca os espaços de construção coletiva da Proposta Curricular em andamento, como planejamento da coordenação da comissão, reuniões coletivas com todos/as integrantes, além das indicações de questões para as áreas de conhecimento e decisões em plenária ampliada. Apresenta os tópicos sensíveis nas discussões da matriz curricular para o ensino fundamental, nível de ensino onde a matriz está mais avançada. Tal pesquisa de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica e documental, analisou artigos e livros sobre temáticas curriculares, além de analisar atas e gravações das reuniões online e relatos de experiência dos autores deste trabalho, membros da comissão. Como resultados parciais destacam-se que os processos de construção coletivo encontram entraves, contudo, há avanços na elaboração de uma nova proposta curricular para além das políticas educacionais. A partir dos estudos e discussões até o momento da escrita deste trabalho, destaca-se também, elementos de aproximações com a perspectiva crítica de currículo.

Palavras-chave: Currículo, COLUN/UFMA, proposta curricular.

ABSTRACT

This work aims to report the discussion processes and mechanisms of construction of the Curricular Proposal of the University College of the Federal University of Maranhão (COLUN/UFMA). The work highlights the spaces for collective construction of the Curriculum Proposal in progress, such as planning the coordination of the commission, collective meetings with all members, in addition to the indication of issues for the areas of knowledge and decisions in an expanded plenary. It presents sensitive topics in the discussions of the curriculum matrix for elementary education, the level of education where the matrix is more advanced. This qualitative research, bibliographical and documentary, analyzed articles and books on curricular themes, in addition to analyzing minutes and recordings of online meetings and experience reports of the authors of this work, members of the commission. As partial results, it is highlighted that the collective construction processes encounter obstacles, however, there are advances in the elaboration of a new curricular proposal beyond educational policies. From the studies and discussions up to the time of writing this work, we also highlight elements of approximations with the critical perspective of curriculum.

Keywords: Curriculum, COLUN/UFMA, curriculum proposal.



INTRODUÇÃO

O Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (Colégio de Aplicação e Escola Técnica) foi criado em 1968 pela Resolução de número 42, na ocasião pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão (OLIVEIRA, 2019). O COLUN, portanto, possui duas naturezas: colégio de aplicação, vinculado ao Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP); e escola técnica, vinculada ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf).

O COLUN/UFMA oferta ensino fundamental (do 5º ano ao 9º ano), ensino médio regular (1º ano ao 3º ano); ensino médio integrado ao técnico (Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Administração) e técnico subsequente (Técnico em Enfermagem).

Após discussões acumuladas nos últimos anos, em virtude das políticas educacionais mais recentes, o conjunto de servidores do COLUN sentiram a necessidade de retomarem os trabalhos para a construção de um novo Projeto Político Pedagógico e uma nova Proposta Curricular.

Para este artigo, apresentaremos o processo de discussão e mecanismos de construção da Proposta Curricular do Colégio Universitário da UFMA, a partir dos trabalhos da comissão composta para este fim. A Comissão da Proposta Curricular foi criada em agosto de 2021 no II Encontro Pedagógico da escola, tendo sua composição organizada a partir da eleição de membros titulares e suplentes por área de conhecimento/modalidade (Anos Iniciais; Ciências Humanas; Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática; Cursos Técnicos Integrados; Técnico em Enfermagem). A coordenação da comissão é composta por integrantes que fazem parte da Divisão Técnico-Pedagógica (DTP).

O artigo se organiza na apresentação da metodologia para a escrita deste trabalho, resultados e discussões das dinâmicas que perpassaram a comissão da proposta curricular, que está em andamento; e a conclusão das tessituras em construção.

METODOLOGIA

A abordagem deste trabalho se configura como qualitativa, pois se apresenta como um campo transdisciplinar (CHIZZOTTI, 2014), podendo assumir multiparadigmas de análise, no



sentido de encontrar explicações para os fenômenos pesquisados, além de interpretar os significados dados a eles.

O tipo da pesquisa adotada foi bibliográfico e documental (silva, 2016), pois situa artigos/livros sobre o campo de estudos curriculares, utilizando, ainda, a análise das atas e gravações das reuniões online e relatos de experiência dos autores deste trabalho, membros da comissão evidenciada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em agosto de 2021, no II Encontro Pedagógico, com o tema “O Currículo Escolar em Diferentes Contextos: Práticas e Desafios na Atualidade”, o COLUN/UFMA deliberou pela construção da Comissão da Proposta Curricular (PC), com indicação política de construir o currículo para além das orientações governamentais. Neste encontro, realizamos dois momentos iniciais: o primeiro com a temática “Práticas curriculares para além das orientações governamentais: Educação Básica”, coordenado pelos professores Micael Carvalho dos Santos e Maria da Conceição Lobato Muniz; o segundo momento com a temática “Práticas curriculares para além das orientações governamentais: Educação Profissional”, coordenado pelas professoras Ana Carolina Abrão Neri, Ione Marly Arouche Lima e Luiza Carvalho de Oliveira.

Para melhor compreensão do processo de acúmulo dos debates que envolvem as políticas educacionais, mais especificamente as políticas curriculares, apresentamos o quadro com as principais atividades desenvolvidas nos últimos anos que movimentaram a discussão em nossa comunidade escolar.

Ano	Atividade
2016	Em virtude da ocupação dos estudantes, o #OcupaCOLUN, foram realizadas plenárias sobre a Medida Provisória 746/2016 e as Propostas de Emenda à Constituição (PEC 241 e PEC 55), com rodas de conversas no pátio da escola e no auditório.
2017	I Encontro Pedagógico do COLUN - (fevereiro/2017) “A organização do trabalho pedagógico no contexto das reformas em curso no Brasil” (Palestra: “As reformas educacionais e a organização do trabalho pedagógico.” - Profª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti - DE II/UFMA;
2017	Entre 15 e 16 de novembro de 2017, aconteceu o Seminário CONDICAP , com o tema “Reformulação do Ensino Médio: a realidade dos Colégios de Aplicação”, em Viçosa-Minas Gerais, onde se discutiram os impactos da lei nº 13.415/2017 para Educação Básica, propondo reflexões e encaminhamentos para o ensino médio nos CAP/IFES. Na ocasião, o COLUN/UFMA enviou uma delegação para a participação no evento nacional.



2018	<p>I Encontro Pedagógico do COLUN (março/2018) Palestra “Reforma do Ensino Médio e a Escola Sem Partido”, com o Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna - UFF.</p> <p>II Encontro Pedagógico do COLUN (agosto/2018) Palestra “50 Anos do COLUN: história, lutas, conquistas e desafios.” Prof^ª Ma. Raimunda Rodrigues Moreno/COLUN/UFMA</p> <p>Palestra “As Políticas de Inclusão Social no Contexto Escolar.” Prof. Me. Rosenverck Estrela/ Coordenação da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros/ UFMA</p> <p>Mesa redonda: Os Desafios do COLUN para a Inclusão Social Equipe do NAPNEE e NAE/ COLUN/UFMA</p>
2018	<p>II Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - SICEA (07 a 09 de novembro/2018), realizado em São Luís - MA. Conferência de Abertura: Educação Pública na atualidade política brasileira, com a Prof. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel (UFMA)</p> <p>Mesa-Redondas 03: Democracia e Educação: as reformas educacionais em curso no Brasil, com Prof. Me. Márcio Baima (SEDUC/MA), Prof. Me. Cláudio Mendonça (COLUN/UFMA; ANDES), Prof. Dr. John Kennedy Ferreira (DESOC/UFMA), com mediação da Prof^ª Ma. Maria da Conceição Lobato (DTP/COLUN).</p> <p>Mesa-Redonda 04: Saberes e experiências na educação básica: repensando o currículo e a formação docente, com Prof. Dr. Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS), Prof^ª Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcante (UFMA) e mediação da Prof^a. Esp. Maria Jandira de Andrade Sousa (COLUN/UFMA)</p> <p>Conferência de Encerramento Resistências e perspectivas na educação básica a partir das Escolas de Aplicação, com a Prof. Dra. Graça Regina da Silva Reis (CAp/UFRJ)</p>
2019	<p>I Encontro Pedagógico do COLUN - 2019 Mesa Redonda: “Política, Educação e Currículo: desafios atuais”, com a Prof^ª Dra. Arleth Santos Borges - DESOC/UFMA, o Prof. Dr. Acildo Leite da Silva - DE II/UFMA e o Prof. Esp. Micael Carvalho dos Santos - COLUN/UFMA, coordenada pelo Prof. Dr. Bartolomeu Rodrigues Mendonça.</p> <p>Mesa Redonda: “Currículo em construção: um diálogo com experiências de outros Colégios de Aplicação”, com a Profa. Ma. Beatriz de Jesus Sousa, a Profa Me. Carolina da Silva Portela, o Prof. Dr. Thiago Lima dos Santos e o Prof. Raimundo Inácio Araújo Sousa.</p> <p>Construção coletiva do currículo: “O que pode ser realizado para além da sala de aula?” (projetos; seminários; oficinas; cursos; atividades no contraturno; atividades fora da escola; visitas técnicas).</p>
2020	<p>I Encontro Pedagógico de 2020 (fev/2020) Tema: “A participação da família e suas implicações na formação humana”.</p> <p>Março - suspensão do calendário letivo (início da pandemia de Covid-19).</p> <p>II Encontro Pedagógico de 2020 (agosto/2020) Tema: “Formação Humana em Tempos de Pandemia: a Humanidade Somos Nós”.</p>
2021	<p>I Encontro Pedagógico do Colégio Universitário da UFMA Tema “O Currículo Escolar em Diferentes Contextos: Práticas e Desafios na Atualidade”.</p>



	<p>Mesa de abertura - O Currículo Escolar em Diferentes Contextos: Práticas e Desafios na Atualidade, com o Prof. Me. Micael Carvalho dos Santos (COLUN/UFMA), o Prof. Dr. Daniel Santos Costa (ESEBA/UFU) e a Profa. Ma. Lícia Cristina Araújo da Hora (IFMA), com mediação da Profa. Beatriz de Jesus Sousa.</p> <p>II Encontro Pedagógico do COLUN - 2021 O Currículo Escolar em Diferentes Contextos: Práticas e Desafios na Atualidade</p> <p>Roda de Conversa “Práticas curriculares para além das orientações governamentais: Educação Básica”, coordenada pelo Prof. Me. Micael Carvalho dos Santos e pela Profa. Ma. Maria da Conceição Lobato Muniz.</p> <p>Roda de Conversa “Práticas curriculares para além das orientações governamentais: Educação Profissional”, coordenada pela Profa. Dra. Ana Carolina Abrão Neri, pela Profa. Ma. Ione Marly Arouche Lima e pela Pedagoga Ma. Luiza Carvalho de Oliveira.</p>
2022	<p>I Encontro Pedagógico do Colégio Universitário da UFMA (fevereiro/2022) Tema: “Repensar a escola: planejamento, formação humana e desafios atuais”.</p> <p>Palestra "Repensar a escola: planejamento, formação humana e os desafios atuais", com a Profa. Dra. Cristina Miranda (CAp/UFRJ), Profa. Ma. Magnúcia Bezerra Soeiro dos Santos (IFMA), mediada pela Profa. Ma. Maria da Conceição Lobato Muniz (COLUN/UFMA).</p> <p>Roda de Conversa “Teorias Curriculares e educação escolar” (março/2022), coordenada pela Profª Ma. Aldenora Resende Neta e Profª Ma. Camila Fernanda Pena Pereira.</p> <p>II Encontro Pedagógico do Colégio Universitário da UFMA (agosto/2022) Tema: “Repensar a escola: planejamento, formação humana e desafios atuais”.</p> <p>Palestra “A Proposta Curricular do COLUN/UFMA: tessituras em construção”, com a Profa. Maria da Conceição Lobato Muniz e com o Prof. Micael Carvalho dos Santos.</p>
2023	<p>I Jornada Pedagógica do Colégio Universitário (janeiro/2023) “COLUN NO CONTEXTO DO ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO, INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: novos horizontes sob uma perspectiva humanizadora”</p>

Quadro 1. Atividades realizadas pelo COLUN/UFMA sobre a temática curricular, a partir de 2016

Enfatizamos que embora a comissão tenha se formado em agosto de 2021, o COLUN acumulava processos de construção coletiva compreendendo as dinâmicas conjunturais no campo da educação e, particularmente, as dinâmicas do próprio espaço escolar. Vale ressaltar também que em anos anteriores a 2016, a escola já havia feito tentativas de (re)construção do PPP e construção da PC, não tendo seu processo finalizado, no entanto, as atuais comissões analisaram o material que havia sido elaborado nesses momentos citados.

O ano de 2016 é considerado um novo marco para as políticas educacionais porque foi nesse tempo histórico, político e social que tivemos uma maior ofensiva no que se refere às elaborações de orientações governamentais para os currículos da educação básica brasileira. É



também destacado por ser o período que se materializa a construção e consolidação do Golpe em 2016 e, portanto, seus desdobramentos afetam diretamente a construção das políticas educacionais no Brasil.

Com o Golpe de 2016, em um curto espaço de tempo, as conquistas democráticas pós-ditadura, mesmo que inacabadas ou em processo de consolidação ruíram (oliveira, 2019), abrindo caminho para uma série de políticas sistematizadas para o avanço do ultraneoliberalismo e, com isso, a implementação mais acelerada do projeto do capital para a educação.

Após discussões acumuladas nos últimos anos, em virtude das políticas educacionais mais recentes, o conjunto de servidores do COLUN sentiram a necessidade de retomar os trabalhos para a construção de um novo Projeto Político Pedagógico e uma nova Proposta Curricular, em especial, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2018)¹⁵ e o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Para o trabalho destacamos o conceito de currículo sinalizado por Saviani (2020), que tende a ser considerado como um conjunto de atividades, que inclui material físico e humano a ele destinado, com objetivo determinado, como um ato do próprio funcionamento da escola, como conteúdos escolares, distribuição de tempo e espaço que lhe são destinados. Dessa forma, compreendemos que o currículo não é apenas a elaboração e sistematização de um arquivo, mas que esse documento de identidade é fruto de um debate democrático que envolve compreender a escola em sua totalidade, considerando as suas particularidades, dinâmicas de funcionamento, espaços físicos, corpo discente, técnico e docente.

Com a aprovação, sobretudo, da BNCC, várias redes de ensino (municipal, estadual e federal) e também a esfera privada avançaram suas reconfigurações curriculares num processo pressionado também pelo cronograma nacional de implementação do Ensino Médio (Portaria 521, de 13 de julho de 2021/Ministério da Educação)¹⁶.

Saviani (2020) articulado a essas reflexões, aponta que a noção de base comum nacional nasce como ideia-força do movimento pela reformulação de educadores nos anos 1970 e que, hoje, no Brasil, temos a prevalência do modelo de avaliação que orientam a formação de rankings baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos do país. O

¹⁵Considerando que o COLUN não oferta Educação Infantil.

¹⁶ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>



currículo se desenvolve a partir dos processos de racionalização do espaço escolar, num contexto de sistematização e controle da escola. Desde suas primeiras configurações, portanto, havia uma implicação nas relações de poder como parte constituinte da manutenção de padrões no processo de formação escolar (MOREIRA; TADEU, 2011). Os currículos também são campos de disputa, se constituindo espaço contestado e, dessa forma, não pode ser analisado fora do contexto histórico e social (MOREIRA; TADEU, 2011). Ao longo da constituição do Currículo como campo de estudos se constituíram três agrupamentos de teorias curriculares: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas (SILVA, 1999)¹⁷.

Nos processos de discussão, tanto nas reuniões da comissão como em plenárias, houve intervenções heterogêneas nas leituras sobre o processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, considerando fundamentalmente a avaliação do que seria legal e do que seria legítimo no escopo da lei e no quadro dos documentos normativos. Ainda, nas discussões estabelecidas foram situados alguns marcos para o debate: a construção da redemocratização brasileira estabelecida legalmente pela Constituição Federal de 1988; a aprovação da Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Resoluções e pareceres (Orientações Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais; a autonomia dos Colégios de Aplicação, considerando que somos parte da universidade; o Regimento Interno do COLUN, aprovado em 2016; as condições estruturais da escola e o histórico das sedes do COLUN desde a sua fundação; o avanço da qualificação do corpo técnico e docente, tendo um número mais expressivo de mestres/as e doutores/as nos últimos anos).

Vale destacar que na maioria das exposições que aconteceram nos encontros pedagógicos da escola avaliaram que houve tensionamentos e problemas na construção das políticas educacionais, sobretudo depois de 2016, tendo as comissões nacionais e a própria composição do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) modificado majoritariamente para atender demandas do grupo Todos Pela Educação (TPE), agentes da conformação do empresariamento da educação pública. Sobre esse aspecto, Avelar (2019, p. 79) defende que “os processos da política educacional precisam ser mais democráticos, transparentes e inclusivos, com a participação dos cidadãos comuns e dos profissionais da educação, numa verdadeira gestão democrática de educação”.

¹⁷ Essas abordagens foram socializadas na Roda de Conversa realizada em março de 2022, a partir da indicação da Comissão na leitura do Livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva.



Reivindicando o funcionamento histórico do COLUN, em articulações e deliberações coletivas, a Comissão da Proposta Curricular considerou que era necessário estabelecer questionamentos às áreas de conhecimento e, a partir desse retorno, sistematizar uma primeira versão de matriz curricular para a apreciação em plenária.

Para um melhor funcionamento dos trabalhos, a comissão deliberou realizar as discussões e aprovação das propostas curriculares por nível de ensino, começando com as discussões para o Ensino Fundamental.

A coordenação da comissão realizou uma série de estudos mais aprofundados sobre a BNCC e, a partir das análises indicou algumas questões para as áreas de conhecimento, condicionada à aprovação de toda a comissão. As questões estabelecidas foram encaminhadas com o seguinte texto:

Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo e suas relações com os fundamentos legais constituídos ao longo das últimas décadas no Brasil e, ainda, considerando a função social dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas Vinculadas em suas autonomias didático-pedagógicas, direcionamos algumas questões para o debate e encaminhamentos para as áreas instituídas no Colégio Universitário da UFMA: 1) A forma de organização curricular proposta pela BNCC para as áreas modificou o formato anterior em que determinados conhecimentos eram trabalhados no Ensino Fundamental? 2) A sistematização dos objetos de conhecimento atende as demandas formativas dos alunos? 3) A organização sequencial dos conteúdos estabelecidos nos novos livros didáticos está de acordo com o pensamento e prática dos professores da área?

Além das questões mais gerais, foram formuladas questões por área de conhecimento e por componente curricular. Nesse processo de estudos, identificamos algumas aberturas e algumas lacunas nos documentos. Identificamos que para o ensino fundamental deveríamos responder à alguns entraves que surgiram no processo: a) o debate sobre o **ensino religioso**, estabelecido na BNCC como área de conhecimento e como componente curricular; b) a organização do componente “**Informática**”, que já é ofertado no COLUN; c) a organização do componente “**Estudos e Pesquisas**”, que também já é ofertado no COLUN; d) a continuidade da oferta de “**Filosofia**” no 9º ano; e) a inclusão de Libras no currículo da escola; f) a organização das **línguas estrangeiras** (Inglês, Francês e Espanhol) no ensino fundamental do COLUN; g) as **linguagens artísticas** (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente Arte no ensino fundamental e a perspectiva das linguagens artísticas sobre a Arte Integrada; h) a perspectiva do trabalho docente tendo em vista a diretriz da BNCC em considerar as novas linguagens (gêneros multissemióticos e multimidiáticos) trazidas a partir da inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; i) a organização do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** no COLUN para o ensino fundamental.



Em maio e junho de 2022 a comissão, a partir dos retornos das áreas, sistematizou a seguinte proposta, que consta no quadro 2, de matriz curricular para ser apreciada no II Encontro Pedagógico realizado em agosto.

Área/ Ano	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Matemática	Ensino Religioso ¹⁸
5º Ano	- História; - Geografia;	- Português; - Informática (Tecnologias Digitais); - Arte (AV; MU; TE; DA) ¹⁹ ; - Educação Física; - Línguas Estrangeiras (?) ²⁰	- Ciências;	- Matemática;	-
6º Ano	- História; - Geografia;	- Português; - Arte (Música); - Educação Física - Línguas Estrangeiras (A: ING; B: ESP; C: FRA) ²¹	- Ciências;	- Matemática;	-
7º Ano	- História; - Geografia;	- Português; - Arte (Teatro); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras (A: ING; B: ESP; C: FRA)	- Ciências;	- Matemática;	-
8º Ano	- História; - Geografia;	- Português; - Arte (Artes Visuais); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras (A: ING; B: ESP; C: FRA)	- Ciências;	- Matemática;	-
9º Ano	- História; - Geografia; - Filosofia;	- Português; - Informática (Computação Criativa); - Arte (Dança); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras (A: ING; B: ESP; C: FRA)	- Ciências;	- Matemática;	-

Quadro 2. Matriz curricular proposta pela comissão para a discussão em plenária.

Após os debates e decisões por meio de votação, a matriz aprovada do Ensino Fundamental ficou da seguinte forma:

¹⁸ Para o ensino religioso, a comissão indicou abrir o debate coletivo sobre a oferta, ou não, dessa área e do componente curricular.

¹⁹ Legenda: AV - Artes Visuais; DA - Dança; MU - Música; TE - Teatro.

²⁰ Houve um debate na comissão se a oferta de Línguas Estrangeiras continuaria no 5º ano.

²¹ Legenda: ING - Inglês; ESP - Espanhol; FRA - Francês.



Área/ Ano	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Matemática	Ensino Religioso ²²
5º Ano	- História; - Geografia; - Estudos e Pesquisas;	- Português; - Computação; - Arte (AV; MU; TE; DA); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras	- Ciências;	- Matemática;	-
6º Ano	- História; - Geografia; - Estudos e Pesquisas;	- Português; - Computação; - Arte (Música); - Educação Física - Línguas Estrangeiras	- Ciências;	- Matemática;	-
7º Ano	- História; - Geografia; - Estudos e Pesquisas;	- Português; - Computação; - Arte (Teatro); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras	- Ciências;	- Matemática;	-
8º Ano	- História; - Geografia; - Estudos e Pesquisas;	- Português; - Computação; - Arte (Dança); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras	- Ciências;	- Matemática;	-

²² Em plenária, decidiu-se pela não oferta do Ensino Religioso.



9º Ano	- História; - Geografia; - Filosofia;	- Português; - Computação; - Arte (Artes Visuais); - Educação Física; - Línguas Estrangeiras	- Ciências;	- Matemática;	-
--------	---	--	-------------	---------------	---

Quadro 3. Matriz curricular aprovada em plenária do II Encontro Pedagógico do COLUN/2022.

Com relação à oferta da disciplina de Ensino Religioso, a área de Ciências Humanas considerou-se a não necessidade da abertura de um código de vagas para contratação de outro profissional da área específica, sob alegação da baixa carga horária que esse profissional poderia ter, já que não há obrigatoriedade por parte dos alunos de cursar a disciplina. Todavia, diante da obrigatoriedade da oferta pela Escola, propôs-se contemplar a disciplina dentro da transdisciplinaridade.

Sobre o componente Libras, em plenária realizada em janeiro de 2023, encaminhou-se que sua oferta seria optativa (do 6º ao 9º ano), condicionada à disponibilidade de vaga para um(a) profissional habilitado(a) na área de Letras/Libras. A área do AEE não indicou carga horária avaliando que seria construída a proposta assim que houvesse o(a) profissional destinado(a) para a disciplina.

Para a Língua Estrangeira no 5º ano, foi encaminhado a oferta seria apenas da Língua Inglesa, condicionada à disponibilidade de vaga para um(a) profissional habilitado(a) na área de Letras/Inglês, considerando que o componente estaria sobrecarregado, dada a previsão da oferta obrigatória de inglês nos anos finais do ensino fundamental e em todos os anos do ensino médio.

O componente curricular de Estudos e Pesquisa foi aprovado para ser ofertado do 5º ao 8º ano, considerando que no 9º ano a oferta é de Filosofia. Para o trabalho com esse componente, a indicação foi de estar sob responsabilidade das professoras dos anos iniciais no 5º ano e do 6º ao 8º ano, a responsabilidade passaria para os/as professores/as de Filosofia.

A matriz da carga horária semanal ficou estabelecida com a seguinte organização:


Tabela 1. Matriz curricular aprovada em plenária do II Encontro Pedagógico do COLUN/2022.

Disciplina	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Português	5h/s	5h/s	5h/s	5h/s	5h/s
Computação ²³	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s
Arte	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s
Educação Física	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s
Línguas Estrangeiras	2h/s	4h/s	4h/s	4h/s	4h/s
Ciências	3h/s	3h/s	3h/s	3h/s	3h/s
Matemática	5h/s	5h/s	5h/s	5h/s	5h/s
História	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s
Geografia	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s
Filosofia	-	-	-	-	2h/s ²⁴
Estudos e Pesquisas	2h/s	2h/s	2h/s	2h/s	-
Libras ²⁵	X	X	X	X	X
CHS TOTAL	27h	29h	29h	29h	29h

Após a aprovação da matriz, a comissão encaminhou aos componentes curriculares a responsabilidade de construir as indicações para a Proposta Curricular seguindo um documento com os itens: objetivo da disciplina para o Ensino Fundamental I (5º ano); objetivo da disciplina para o Ensino Fundamental I (5º ano), acompanhado da tabela:

No momento da escrita deste artigo, a comissão está em processo de sistematização de todos os componentes, por área, e organizando a metodologia para a elaboração da matriz curricular do ensino médio regular, do ensino médio integrado ao técnico e do técnico subsequente.

²³ A ser implementado de forma gradativa.

²⁴ Algumas perspectivas de Estudos e Pesquisas retomam no 9º ano dentro da disciplina de Filosofia.

²⁵ Optativa, do 6º ao 9º ano.



Ano	
Nível	Ensino Fundamental
Carga Horária Semanal	Xh
Carga Horária Anual	XXh
Ementa:	
Conteúdos Programáticos:	
Referência Básica:	
Referência Complementar:	

Quadro 4. Documento modelo para os componentes curriculares.

As discussões pendentes da Proposta Curricular do Ensino Fundamental foram discutidas e encaminhadas na I Jornada Pedagógica de 2023, incluindo a última revisão e formatação do documento para divulgação em site institucional.

Para o ano de 2023, a escola se debruçará sobre os debates e encaminhamentos para a construção da Proposta Curricular do Ensino Médio regular e Ensino Médio Integrado ao Técnico, com comissão de trabalho adotando a metodologia semelhante ao processo realizado para o Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

Neste trabalho apresentamos os principais pontos do processo de construção coletiva da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Destacamos o planejamento da coordenação da comissão, as



principais indicações metodológicas para os trabalhos da comissão e para a discussão e deliberação nas áreas de conhecimento.

Os tópicos sensíveis encontrados ao longo do processo foram indicados no texto, bem como os apontamentos para as suas resoluções e posicionamentos nas discussões da matriz curricular para o Ensino Fundamental.

A partir dos estudos e discussões, destaca-se também, elementos de aproximações com a perspectiva crítica de currículo pelo processo histórico da instituição, assim como consta na fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico da escola, recém aprovado.

Como considerações parciais destacamos que os processos de construção coletiva encontram dinâmicas com entraves, sínteses, consensos e dissensos; contudo, evidenciamos avanços na elaboração de uma nova proposta curricular para além das políticas educacionais mais recentes, considerando as experiências exitosas e a identidade do COLUN naquilo que podemos incorporar à nova organização curricular da escola.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30 out. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. 1. ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. **Do palácio à periferia**: a trajetória do Colégio Universitário da UFMA 1980-2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. 114 p.



SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. - Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 24. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



O DOCENTE-GESTOR NO ÂMBITO DO CENTRO PEDAGÓGICO/UFGM E A BNCC: BREVES REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

THE TEACHER-MANAGER IN THE RANGE OF THE CENTRO PEDAGÓGICO/UFGM AND THE BNCC: BRIEF REFLECTIONS ABOUT SCHOOL MANAGEMENT

Marcos Elias Sala^{1*}; Luiza Santana Chaves¹

¹ Centro Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

*Autor correspondente: Marcos Elias Sala; e-mail: marcossala@geo.igc.ufmg.br; *Lattes*:

<http://lattes.cnpq.br/2668455532586881>.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo se debruçar em indagações referentes ao cotidiano da gestão escolar no Colégio de Aplicação da UFGM (Centro Pedagógico), a fim de (re)pensar a ação, a formação e a profissionalização do docente como Gestor Escolar, uma vez que a complexidade da tarefa ultrapassa a capacidade de gerir recursos humanos e financeiros, principalmente no setor público, pois, engloba a comunidade escolar e universitária, e também todo o contexto social, político e econômico, nas escalas macro e micro, que podem contribuir ou não para o direcionamento das ações referentes à gerência financeira-administrativa (relacionadas, por exemplo, à existência e à sustentabilidade dos recursos materiais e humanos) e ao andamento qualitativo das práticas pedagógicas (que dependem, muitas vezes, não apenas de planejamento educacional para ocorrerem, mas também de fluxo de caixa e investimentos financeiros). Estes desafios, postos à luz da Base Nacional Comum Curricular, indicam que os colégios de aplicação permanecem, insistentemente, num limbo existencial, uma vez que o recente documento normativo do Governo não prevê, dentre as competências nele listadas, algumas questões que são específicas deste grupo de escolas. Como metodologia para fundamentação da presente discussão utilizou-se a pesquisa-ação, considerando-se a imersão dos autores no contexto das questões levantadas. Os resultados indicam que há necessidade de profissionalização inicial e continuada do gestor escolar, uma vez que em geral não se prevê uma preparação antecipada, tampouco de capacitação prévia para acompanhar, analisar e reavaliar as práticas de gestão anteriormente implementadas, bem como planejar adequadamente as futuras ações, a partir das propostas apresentadas ao se pleitear a ocupação do cargo. O texto se encerra considerando a necessidade de diálogo e parceria tanto com gestões anteriores quanto com pretensos futuros gestores, tanto para a transição de gestão como para a afirmação e consolidação da identidade institucional. Há necessidade, também, de definição de um tempo ideal de gestão, para a plena compreensão da organização e funcionamento da Instituição e para a construção de um perfil de gestão que, democrático, seja ao mesmo tempo autônomo e coparticipativo.

Palavras-chave: Gestão escolar, comunidade escolar, Colégio de Aplicação, BNCC.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address questions regarding the daily life of school management at the Laboratory School of UFGM (Centro Pedagógico), addressing questions in order to (re)think the action, training and professionalization of teachers as School Managers, since the complexity of the task exceeds the ability to manage human and financial resources, mainly in the public sector, as it encompasses the school and university community, as well as the entire social, political and economic context, on the macro and micro scales, which may or may not



contribute to directing actions related to financial-administrative management (related to, for example, the existence and sustainability of material and human resources) and the qualitative progress of pedagogical practices (which often depend not only on educational planning to occur, but also on cash flow and financial investments). These challenges, placed in the light of the (Brazilian) National Common Curricular Base, indicate that the Brazilian laboratory schools insistently remain in an existential limbo, since the recent Government normative document does not foresee, among the competences listed therein, some issues that are specific to this group of schools. As a methodology to support this discussion, Action Research was used, considering the immersion of the authors in the context of the questions raised. The results indicate that there is a need for initial and continued professionalization of the school manager, since in general there is no anticipated preparation, nor prior training to monitor, analyze and reassess previously implemented management practices, as well as adequately plan future ones. actions, based on the proposals presented when applying for the position. The text ends by considering the need for dialogue and partnership with both previous administrations and future managers, both for the management transition and for the affirmation and consolidation of the institutional identity. There is also a need to define an ideal management time, for a full understanding of the organization and operation of the Institution and for the construction of a management profile that, being democratic, is at the same time autonomous and co-participatory.

Keywords: School management, scholar community, Laboratory School, BNCC.

INTRODUÇÃO

Pesquisas mostram que os líderes escolares podem fazer a diferença na escola e no desempenho do estudante se lhes for concedida autonomia para tomar decisões importantes (OECD, 2008). A gestão escolar do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e, acreditamos, dos colégios de aplicação (CAp) como um todo, são dotadas de peculiaridades que as tornam únicas no cenário de gestão de escolas públicas brasileiras. Mesmo para escolas que possuem gestões colegiadas, o papel das lideranças escolares é essencial para a condução da escola aos objetivos de curto, médio e longo prazos, estabelecidos pela comunidade através de documentos oficiais, como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) e PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Gerir uma escola complexa como o CP envolve o conhecimento aprofundado e articulado de temáticas pedagógicas e administrativas, bem como a necessidade de assumir responsabilidades muito singulares, que dificilmente são encontradas em escolas de outras redes públicas, uma vez que os CAp, apesar de comporem um conjunto cuja origem e legislação de funcionamento são comuns, são dotados de autonomia administrativa e didático-pedagógica. Nesse sentido, a gestão dos CAp é dotada de um grau de autonomia tal que é possível a cada CAp da rede federal ter a sua individualidade, considerando-se a cidade onde está localizado, suas relações com a respectiva comunidade universitária, e o reforço e valorização das questões culturais locais. Ainda, uma vez que os CAp não participam de editais de captação de recursos, tendo apenas uma matriz orçamentária própria a qual é gerida de diferentes formas, dependendo



de onde o CAP está inserido, a execução dos recursos não precisa obedecer a uma lógica de massificação, como ocorre em outras redes públicas, ou seja, os CAP possuem uma importante autonomia que pode ajudar a explicar os bons desempenhos em avaliações acadêmicas oficiais.

O estimulante trânsito entre a autonomia dos CAP, com a necessária observância de parâmetros legais para a condução das questões cotidianas da escola, traz consigo desafios que devem dialogar com os anseios e particularidades de cada comunidade. Nesse sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento que traz em sua essência a implementação de diversas questões que buscam trazer um padrão mínimo, basilar, para todas as escolas do país, também permite o reforço das particularidades locais e regionais.

As reflexões que se seguem, por serem preliminares e por não ser possível um aprofundamento maior devido ao limite de espaço deste documento, necessariamente demandarão reflexões novas e mais aprofundadas. Deve-se considerar, também, a significativa carência de publicações referentes à gestão escolar no âmbito dos CAP. Se, por um lado, os CAP podem ser considerados referências nacionais e internacionais na gestão e inovação pedagógicas - o que pode ser atestado pelo desempenho nos índices nacionais, como o IDEB²⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - e também na gestão administrativa, por outro lado, parte dos desafios postos pela BNCC na gestão pedagógica e administrativa não podem ser observados na integralidade, devido às suas particularidades relacionadas à constante de (não)vizinhança das famílias dos estudantes em relação às escolas, e, por extensão, sobre o conceito de comunidade escolar. Os desafios que permeiam o CP e os demais CAP são próprios, e demandam amparo legal, constitucional e, de certa forma, sensibilização do MEC (Ministério da Educação) para que estas escolas não estejam no que pode ser chamado de limbo existencial, ou seja, que continuem sendo ignoradas em editais de fomento e nos programas e ações educacionais propostos pelo Governo Federal Brasileiro.

O principal documento utilizado neste texto para se discorrer sobre as atribuições conferidas à gestão escolar pela BNCC foi o BNCC (2018), o qual é uma iniciativa dentre diversas outras que foram produzidas por editoras, fundações etc., para contribuir na discussão e na compreensão da normativa posta pelo MEC, a ser adotada por todas as escolas brasileiras. Apesar de o documento em si não ser oficial, é comentado, transcreve as competências gerais

²⁶ Apesar de, em 2021, diversos CAP não terem conseguido mobilizar o quantitativo mínimo de estudantes para realizar as avaliações do SAEB em função do retorno gradual às atividades presenciais devido à pandemia do Coronavírus, nos anos anteriores é possível constatar o protagonismo dos CAP nas realidades onde estão inseridos, através de tabelas geradas na página <http://ideb.inep.gov.br/>.



da educação básica presentes na BNCC, e que também possui algumas questões que foram colocadas no sentido de contribuir na compreensão das premissas presentes na recente normativa (BRASIL, 2018). Portanto, este trabalho pode ser entendido como uma “discussão da discussão”, que é resultado de uma das diversas interpretações possíveis, proporcionadas pela normativa.

Em outras palavras, para que as dez competências gerais da Educação Básica previstas na normativa (BRASIL, 2018) possam ser implementadas em sua integralidade, é necessário, dentre várias situações, que haja sinergia entre os gestores escolares, destacando-se a busca pelo cumprimento dos objetivos que estão previstos no arcabouço legal, bem como outros que porventura sejam comuns à comunidade escolar. Vale lembrar também que a BNCC não prevê nenhum padrão para a realização da gestão escolar; a menção a uma “dupla gestora” feita no documento aqui analisado refere-se tão somente àquilo que se observa comumente em diversas escolas da rede pública brasileira.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho é a pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2002), caracteriza-se por ser um “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2002, p.6), problema esse “no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2002, p.6).

A pesquisa-ação envolve um processo sistemático de exame das evidências. Os resultados desse tipo de pesquisa são práticos, relevantes e podem fornecer subsídios para a elaboração de teorias. A pesquisa-ação é diferente de outras formas de pesquisa, pois há menos preocupação com a universalidade das descobertas e mais valor é dado à relevância das descobertas para o pesquisador e os colaboradores locais (RIEL, 2020).

Portanto, as reflexões aqui apresentadas possuem diversos propósitos, destacando-se o caráter predominantemente conscientizador, para que se possa prover tanto à comunidade científica quanto aos atores governamentais responsáveis pela elaboração de editais, leis, decretos, resoluções, etc., de mais elementos no sentido de se caminhar para a produção de documentos oficiais que prevejam as particularidades das gestões de CAP, e também de publicizar as particularidades dos CAP ante as demais escolas públicas do Brasil.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a seguir são frutos de reflexões feitas a partir do tempo em que os autores estiveram na gestão do CP, como diretores. Diversas vivências e experiências, bem como outros trabalhos lidos e publicados, contribuíram para a apresentação destas reflexões, que longe de trazerem posições definitivas sobre este assunto, visam promover a discussão para o aprimoramento das práticas de gestão escolar no CP, em outros CAP e mesmo na provisão de elementos para aplicação em realidades de outras redes de ensino.

Questões gerais sobre a gestão escolar na BNCC

A BNCC prevê a gestão escolar através de uma dupla gestora, a qual é composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. Destes, é possível delimitar mais claramente apenas o papel do coordenador pedagógico, cabendo ao diretor se adaptar a cada realidade e cumprir com as funções que lhe cabem, naquele contexto administrativo e conforme regimentos próprios.

Dentre as diversas intencionalidades trazidas pela BNCC para a gestão escolar, estão dez competências (Quadro 1), que provavelmente mostram-se suficientes para a gestão de escolas públicas das redes municipais e estaduais, mas que não atendem totalmente às demandas necessárias à gestão escolar do CP e, provavelmente, de outros CAP. São elas:

Competência 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Competência 3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competência 4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das



	linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Competência 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Competência 10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 1 - COMPETÊNCIAS DE GESTÃO NA BNCC. Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de BNCC (2018).

Ao ler essas competências, fica evidente que o papel da dupla de gestores remete, quase que exclusivamente, a questões referentes ao conhecimento acadêmico e pensamento científico, aspectos culturais, argumentação, autoconhecimento, cooperação e cidadania, omitindo questões referentes à administração geral, especialmente envolvendo aspectos financeiros e humanos, mediação e resolução de conflitos, infraestrutura e conforto ambiental, dentre outras. Em escalas específicas, as competências de gestão escolar, da forma como estão postas, podem



ser observadas e praticadas por qualquer trabalhador da escola, indistintamente. Nesse sentido, o diretor teria pouca autonomia para pensar a escola. E por consequência, a própria escola teria diversas limitações, que extrapolam as questões legais, para elaborar e executar os planos políticos e pedagógicos de curto, médio e longo prazos, sendo necessária a submissão a um poder centralizador, no caso as prefeituras ou os governos estaduais. O diretor aparece meramente como um “resolvidor de problemas”, como aquele que vai garantir a execução daquilo que foi planejado por outras pessoas, havendo apenas uma pequena margem de autonomia para adaptações às realidades locais. Em última instância, o diretor seria aquele que propiciaria aos demais membros da coletividade da escola, isto é, aos docentes, discentes, técnicos, mecanismos institucionais de aquisição das competências outrora citadas.

As particularidades da gestão escolar no CP: organização administrativa

A BNCC supõe o trabalho com duas premissas principais, as quais podem ser aplicadas apenas parcialmente ao trabalho de gestão escolar do CP. A primeira delas refere-se ao trabalho em dupla entre o diretor e o coordenador pedagógico (dupla gestora), que, no CP funciona de maneira distinta, pois há diversos atores que se revezam e se apoiam na gestão escolar, podendo exercer o trabalho em dupla, ou não. Além da possível dupla diretor e vice-diretor, pode-se vislumbrar a dupla do diretor com o gestor administrativo, do vice-diretor com o coordenador pedagógico, do coordenador pedagógico com seu subcoordenador, e do gestor administrativo com o gestor substituto. Destes, apenas o gestor administrativo e seu substituto são servidores TAE (Técnico-Administrativo em Educação); o restante dos cargos é ocupado por docentes. Há, ainda, o Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA), que é a instância decisória máxima do CP, na qual há representantes de todas as coletividades da escola, e é o espaço onde se discutem e se deliberam os assuntos que nortearão os caminhos do CP. Nesse cenário, é possível dizer que a gestão escolar no CP é feita a várias mãos, o que torna os processos de tomada de decisões mais amadurecidos, e de certa forma desconcentra as atenções para apenas uma figura, ou para um poder central, que poderia ser a Universidade (UFMG) ou mesmo o Governo Federal.

Em linhas gerais, o trabalho do diretor, numa possível interpretação da BNCC, é compreendido de forma reduzida ao que é praticado no CP, pois restringe-se à condução de questões de comunicação com a comunidade e relação com o corpo docente e discente que, geralmente, no CP são executados pelo vice-diretor, em conjunto com o diretor. Conforme



documentos internos, ao diretor do CP cabe, além de representar a escola junto às instâncias da Universidade e fora dela, organizar, planejar, orientar, dinamizar e gerir todo o trabalho administrativo e acadêmico, fornecendo orientações e diretrizes de trabalho, buscando solucionar situações-problema da e na escola. Em outras palavras, para além de tudo aquilo que está previsto na BNCC, o diretor do CP realiza diversas ações de gestão escolar que envolvem pró-reitorias, o Condicap (Conselho Nacional dos Dirigentes dos Colégios de Aplicação) e o MEC. É, também, o ordenador de despesas, ou seja, é a autoridade responsável pela emissão de empenhos, autorizações de pagamentos, suprimentos ou dispêndio de recursos (BRASIL, 1967). Além disso, o ordenador de despesas é responsável por acompanhar as finanças, os contratos, as licitações, as obras, os créditos orçamentários, a transparência, os recursos humanos, os bens patrimoniais, dentre outros. Tudo isso extrapola as expectativas para o papel do diretor, no cumprimento da BNCC.

A segunda premissa é o trabalho com, para e pela comunidade na qual a escola está inserida. A BNCC, por diversas vezes, evidencia que opera na lógica da influência local, considerando que as escolas atendem ao público vizinho. A expectativa implícita é que, através de transformações locais, a sociedade como um todo seria beneficiada. No entanto, essa lógica não poderia ser aplicada ao CP de forma ampla, uma vez que não fica claro, nas dez competências listadas, se seria possível extrapolar ou ressignificar o conceito de “comunidade escolar”, como na Competência 1, onde aparecem as perguntas: Pessoas da comunidade são chamadas para conversar com os estudantes e contar suas histórias? O histórico da comunidade é considerado no projeto político-pedagógico da escola? Por mais que o objetivo geral possa ser atingido (“continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”) de uma forma ou de outra, percebe-se que os possíveis conceitos adotados de “impacto social” e “sociedade” carecem de uma delimitação escalar mais clara, sobretudo para considerar o potencial de influência da escola ante ao espaço onde está inserida.

Apesar de ser possível refazer este exercício de reflexão para todas as 10 competências de gestão da BNCC, vale destacar a Competência 3, que afirma a necessidade de: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Esta Competência fala sobre manifestações artísticas e culturais “locais”, a qual possui uma característica bastante peculiar no CP, pois remete a uma cultura que recebe influências das mais diferentes realidades, relacionadas às pessoas dos mais diferentes estratos sociais. Com isso, diversas perguntas que



norteiam essa competência em especial não podem ser adequadamente respondidas pelo CP. As perguntas que demandam uma reflexão especial são:

a) A dupla gestora e o corpo docente conhecem o contexto sociocultural e econômico em que a escola está inserida? b) As características socioculturais se revelam no PPP? Permeiam o planejamento das atividades em sala e na escola? c) Abre-se espaço para que manifestações artísticas e culturais valorizadas pela comunidade aconteçam na escola? d) Há intenção e esforço para fazer com que as linguagens artísticas estejam presentes na escola? e) Os murais contêm produções dos alunos? Estão expostos informes sobre acontecimentos culturais locais? (p.65)

Ou seja, apesar de o conceito de “local” e de “comunidade” poder ser relativizado para o ambiente universitário, percebe-se que a intenção da BNCC ao usar estes termos não se refere especificamente à situação dos CAp, e também de algumas outras escolas, especialmente da rede privada. Em outras palavras, o documento incentiva uma relação com uma “comunidade local” que não se aplica claramente à realidade dos colégios de aplicação, pois a comunidade universitária possui características muito distintas de uma comunidade comum, como a rotatividade de pessoas, porém preservando-se a essência que caracteriza o ambiente universitário. A BNCC, portanto, traz uma ideia de relação com uma comunidade local, que não pode ser aplicada integralmente a toda e qualquer realidade das escolas, além de carregar uma ideia de que todas as escolas podem ou devem possuir relações de trocas socioculturais com a comunidade, ou vizinhança. Estes conceitos, no entanto, merecem aprofundamento, o que será feito a seguir.

As particularidades da gestão escolar no CP: relação com a comunidade

Por ser uma escola da rede federal de ensino, e que está dentro de uma IES (Instituição de Ensino Superior), o CP, assim como pode ocorrer com diversos outros CAp, possui algumas particularidades que o diferencia das demais escolas públicas brasileiras, sejam das redes municipais ou estaduais, ou mesmo dos demais CAp.

Por isso, inicialmente cabe uma pequena reflexão sobre dois conceitos usados neste texto que não podem ser confundidos, que são vizinhança e comunidade. Estes, que muitas vezes são tratados como sinônimos ou complementares, para este trabalho serão tratados de forma totalmente dissociada. Assim, o conceito de vizinhança pode ser entendido como um



conceito puramente locacional, ou seja, o espaço circunvizinho de determinado ponto, que necessariamente é delimitado geograficamente, enquanto comunidade é um conceito bem mais amplo, ou seja, envolve relações cooperativas e de partilha entre diferentes atores, mas que não necessariamente possuem a localização geográfica como aspecto em comum. Nesse sentido, uma determinada vizinhança pode ser considerada uma comunidade, desde que os vizinhos possuam relações que remetam à troca, à convivência, ao pertencimento e à história. Mas uma comunidade pode ser constituída de pessoas que moram distantes umas das outras, mas possuem interesses comuns. Portanto, entendemos ser inadequado denominar a vizinhança de alguns estudantes como comunidade, devido à falta de coesão entre seus moradores, ou mesmo pela escolha da família em não se relacionar com os vizinhos, ou usufruir dos equipamentos públicos disponíveis naquela localidade. A comunidade, portanto, envolve interrelações, anseios e objetivos comuns, que podem ou não possuir correspondente locacional.

Então, a primeira particularidade a ser considerada é a localização geográfica. Diferentemente de grande parte das escolas públicas de outras esferas do poder, e mesmo privadas, o CP está localizado num espaço que pode ser considerado exclusivamente universitário. Em outras palavras, o CP não atende, necessariamente, à sua vizinhança, mesmo porque há pouquíssimas residências num raio de 1000 metros, e os sorteios para ingresso, que ocorrem anualmente, não usam a localização geográfica da residência do candidato como critério. Isso faz com que os pressupostos culturais do CP e de seu entorno sejam predominantemente oriundos do que poderia ser chamado de “cultura universitária”, não havendo, portanto, um “histórico de comunidade” a ser considerado, tampouco relações de trocas entre a comunidade universitária e sua vizinhança. Por outro lado, a presença, num mesmo espaço, de diferentes perspectivas e vivências culturais, torna o ambiente mais rico, e com maiores possibilidades de trocas entre seus usuários. Nesse sentido, vale ressaltar que a Universidade pode, sim, atuar na transformação da realidade de sua vizinhança, mas em geral sua “área de influência” ultrapassa fronteiras físicas.

A segunda particularidade, como uma consequência da primeira, refere-se à maior dificuldade de comunicação com uma comunidade em específico, delimitada geograficamente. Dentre as publicações surpreendentemente escassas referentes à relação entre escola e comunidade, destacamos a teoria de sobreposição das esferas de influência de Epstein (2009). Segundo a autora, a escola, as famílias e as comunidades são as três esferas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. No caso do CP, pode-se considerar como comunidade(s) aonde cada estudante vive, de forma que há influências de diferentes



comunidades, que se somam à comunidade universitária, sobre o estudante. As possibilidades de interações são inúmeras, mas deve-se considerar que os estudantes, em geral, pouco se relacionam com a comunidade na qual residem, devido ao grande tempo de distanciamento, em função de estudarem numa escola de tempo integral. O tempo para sofrerem influência da comunidade, e também influenciarem, restringe-se a finais de semana ou períodos de férias e recessos, mas mesmo assim, considerando o atual perfil de maior isolamento das pessoas, pode-se vislumbrar uma potencialidade menor de influência omnilateral.

Epstein (2009) ainda diz que, considerando essas interações, “mais estudantes receberão mensagens comuns, vindas de várias pessoas, a respeito da importância da escola, de trabalhar duro, de pensar criativamente, de ajudar uns aos outros, e de frequentar uma escola” (tradução nossa, s.p.). A principal consequência deste modelo é o de que os objetivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos se houver colaboração entre escola, família e comunidade, resultando numa sobreposição parcial das esferas de influência. Como diriam Henderson e Mapp (2002), “a responsabilidade do desenvolvimento da educação das crianças é um projeto colaborativo que envolve os pais, a equipe da escola, e membros da comunidade”.

Outra possibilidade que se anuncia para os estudantes do CP é a interação com a comunidade universitária, que é constituída de professores, técnico-administrativos, estudantes de graduação em formação docente, terceirizados, familiares, etc., além dos demais estudantes de graduação e pós-graduação, e pesquisadores da UFMG e de diversas outras universidades, o que traz diversos benefícios de ordem acadêmica, mas restringe as possibilidades de intervenção na realidade onde vive, uma vez que as ações seriam mais isoladas e menos ou não articuladas com uma instituição mais forte, e com maior capacidade de influência sobre uma vizinhança. Em outras palavras, o que é possível de se observar em diversas escolas públicas e privadas, nas quais professores e gestores estimulam o conhecimento e reconhecimento de problemas locais, para a proposição de ações de intervenção na comunidade, para o CP e demais escolas que não possuem, essencialmente, “uma comunidade para intervir e influenciar”, não é possível fazerem ações com essas características.

Para o CP, pode-se considerar como comunidade o público que é atendido, que como já mencionado, é oriundo de diversas localidades de Belo Horizonte e de sua região metropolitana. Se, por um lado, torna-se difícil mensurar o impacto local das ações da escola, por outro lado é possível vislumbrar um maior alcance das ações da escola para além de seus muros e de sua localização geográfica, podendo se estender por toda a cidade e região metropolitana. Nesse sentido, é possível comprovar, sem muitas dificuldades, que o alcance das ações da escola



provoca um desejo de diversas famílias de terem seus filhos fazendo parte do corpo discente da escola, haja vista a expressiva quantidade de inscrições para o sorteio - que ocorre anualmente - cujos candidatos são oriundos de diversas partes da cidade.

Em resumo, geralmente problemas internos da escola, bem como as ações de ensino, pesquisa e extensão, não reverberam predominantemente na vizinhança, e nem questões externas, da vizinhança do CP e da UFMG, adentram a escola. Porém, a comunidade escolar, que é parte da comunidade universitária, está em constante interação com a escola.

Por isso, depreende-se que, dentre os pressupostos de gestão escolar preconizados pela BNCC, diversos elementos não se aplicam à realidade imediata do CP, o que reforça o caráter singular da gestão, e a necessidade de se criar critérios próprios para viabilizar o bom andamento das atividades da escola.

Portanto, apesar das responsabilidades específicas de cada membro da gestão escolar, a responsabilidade pela gestão escolar do CP é de todos os membros da comunidade escolar, e por extensão da comunidade universitária, sendo os diretores aqueles que são as referências na condução da escola em direção ao cumprimento de sua missão institucional e de seus objetivos de curto, médio e longo prazos. Em outras palavras, nenhum membro da comunidade escolar e universitária deve se sentir desresponsabilizado de contribuir para o bom andamento das atividades pedagógicas e administrativas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As breves reflexões aqui apresentadas devem ser examinadas como uma contribuição inicial para o necessário aprofundamento das discussões referentes ao papel dos gestores na construção, reconstrução, planejamento e condução dos CAP. Para a gestão competente de recursos e pessoas dos CAP, bem como a construção de relações perenes, robustas, duradouras, saudáveis e estáveis tanto com a comunidade interna quanto externa, é essencial que os gestores estejam conscientes do papel histórico do CAP e para onde a comunidade escolar vislumbra que a escola esteja em alguns anos. Para isso, a BNCC, apesar de não considerar fielmente a realidade dos CAP, constitui-se, mesmo assim, como um importante referencial para contribuir na qualificação das discussões referentes ao desenvolvimento institucional.

Para a continuidade desta e de outras discussões, questões como o tempo ideal de gestão, associados a um preparo prévio dos candidatos, bem como um tempo pós-gestão para contribuição na ambientação das rotinas, deve ser o marco inicial para as discussões referentes



a uma gestão profissionalizada, e ao mesmo tempo ambientada com as especificidades da comunidade escolar e universitária. Em outras palavras, por mais que os gestores já estivessem ambientados com pormenoridades da comunidade escolar antes de assumirem o cargo, é importante que haja um tempo de ambientação inicial e transição posterior, a partir do lugar do gestor.

REFERÊNCIAS

BNCC – **A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica /** organização Tereza Perez. — São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/bncc_gestacc83o-escolar.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967.** Parágrafo 1, Artigo 80.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em 03 de abril de 2023.

EPSTEIN, Joyce L. **School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share.** In: Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, Corwin Press, pp. 9 -30, 2009.

HENDERSON, Anne T., MAPP, Karen L. **A New Wave of Evidence – The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.** Annual Synthesis, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

OECD. **Improving School Leadership.** Volume 1: Policy and Practice. OECD, 2008.

RIEL, M. **Understanding Action Research.** Center For Collaborative Action Research. Pepperdine University, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.



DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE MONITORIA PARA O ENSINO DE QUÍMICA COM BASE NO DIÁLOGO E NA PRÁTICA COLABORATIVA

DEVELOPMENT OF A MONITORING PROJECT FOR TEACHING CHEMISTRY BASED ON DIALOGUE AND COLLABORATIVE PRACTICE

Gisele dos Santos Miranda^{1*}; Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes¹; Ana Paula Cabral Couto Pereira¹; Victoria de Sousa Alves²; Matheus dos Santos Souza²

¹ Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNIUFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

* Autor para correspondente: Gisele dos Santos Miranda; e-mail: mirgisele@gmail.com; *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5553051145952985>.

RESUMO

O presente artigo apresenta o processo de criação e execução de um projeto de monitoria de química sob a perspectiva colaborativa de Frison, entre monitores, professores e técnicos, voltada para alunos de segundo ano do ensino médio. O trabalho baseado no diálogo, na pesquisa e na experimentação potencializou o alcance da monitoria, já consolidada como uma importante metodologia de ensino. A monitoria, que acumula experiências bem-sucedidas, principalmente na educação superior no que tange o desenvolvimento cognitivo proativo, autônomo, autorregulado e solidário dos indivíduos; neste trabalho, contou também com o exercício da criatividade, da pesquisa, da troca de saberes e experiências, da ludicidade e da irreverência a partir de uma proposta repleta de afeto e significado, que ao desmistificar a ciência fez com que a mesma fosse percebida como importante ferramenta para a transformação social comprometida com a sustentabilidade em diferentes níveis em todo planeta.

Palavras-chave: Monitoria de química, proposta colaborativa, Educação Básica, experimentação em química.

ABSTRACT

This article presents the process of creation and execution of a chemistry monitoring project from Frison's collaborative perspective, between monitors, teachers and technicians, aimed at second year high school students. The work based on dialogue, research and experimentation enhanced the scope of monitoring, already consolidated as an important teaching methodology. Monitoring, which accumulates successful experiences, especially in higher education with regard to the proactive, autonomous, self-regulated and solidary cognitive development of individuals; In this work, it also counted on the exercise of creativity, research, the exchange of knowledge and experiences, playfulness and irreverence from a proposal full of affection and meaning, which, by demystifying science, made it perceived as important tool for social transformation committed to sustainability at different levels across the planet.

Keywords: Chemistry monitoring, collaborative proposal, Basic Education, experimentation in chemistry.



INTRODUÇÃO

Estimular uma aprendizagem mais significativa efetiva e duradoura tem sido o principal desafio de professores e instituições de ensino neste novo milênio. Para além de despertar o interesse de jovens por conceitos acadêmicos oferecidos na educação básica, existe a preocupação genuína em potencializar o ser humano como cidadão pleno, capaz de exercer seus direitos sociais, econômicos, civis e políticos, dentro de um contexto de inovação e transformação social comprometida com a sustentabilidade em diferentes níveis.

Após um longo período marcado pelo distanciamento social e aulas remotas, em razão da pandemia de covid-19, este desafio, principalmente na área de ciências exatas e da natureza, tornou-se ainda maior.

Proporcionar aos jovens o *scientific literacy* (Teixeira, 2013) - termo em inglês empregado para alfabetização e letramento científico - tornou-se imprescindível, não só para motivar alunos na busca pela internalização do conhecimento formal, mas também oferecer uma educação técnico-científica emancipatória, que segundo Franco (2016, p. 543), significa: “[...] considerar a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza [...]”.

A educação emancipatória, que harmoniza a dimensão individual e social do homem através de práticas educativas e que combate a alienação social, a descrença nos avanços da ciência e a falta de perspectiva no futuro (ZATTI, 2012; FREIRE, 1987), está cada vez mais distante da educação básica em razão da burocratização da educação e da prática pedagógica. Os mecanismos de sustentação da prática cotidiana ficam a cargo dos professores que se reinventam a cada dia para proporcionar um ambiente solidário, pautado no diálogo, na criatividade e na participação (FRANCO, 2005).

A busca por orientar uma formação ampla em que os alunos possam desenvolver a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular e utilizar diferentes materiais relacionados com contextos variados fez surgir uma gama de metodologias ativas (MOTA e ROSA, 2018), dependentes ou não de tecnologias, que estimulam a autoaprendizagem e a curiosidade dos estudantes para a pesquisa, reflexão e análise em um contexto educacional em que o professor é um facilitador desse processo.

Ainda dentro dessa mesma filosofia, também é possível elencar outras práticas como a pesquisa, a monitoria e um currículo optativo (com disciplinas eletivas e extracurriculares) que contribuem com a oxigenação de uma grade curricular repleta de conteúdos fixos e pré-



determinados e permite o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes a partir do envolvimento crítico-reflexivo com as atividades propostas.

Neste trabalho, foram investigados aspectos metodológicos da monitoria como metodologia de ensino e seu potencial transformador e propulsor de uma educação emancipatória na educação básica.

SOBRE A MONITORIA – UMA BREVE APRESENTAÇÃO

De acordo com Bastos (1999 apud FRISON, 2016, p. 97), a monitoria tem sido considerada uma das mais úteis invenções pedagógicas modernas, por reduzir em um terço ou mais o tempo gasto para a aquisição dos conhecimentos elementares, pois se baseia no ensino dos alunos por eles mesmos”.

Na educação superior a monitoria figura desde a década de 1960, quando foi criada pela Lei 5.540. Em 1996 foi aprimorada pela LDB, Lei 9.394, ao estabelecer que:

"os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”.

Independentemente do tipo de curso (licenciatura, bacharelado ou atribuições tecnológicas), a monitoria está presente em grande parte das universidades brasileiras e mais recentemente em algumas instituições de educação básica públicas e privadas (RODRIGUES, 2021; FRISON, 2016). Além de promover a cooperação entre discentes e docentes, ela estimula a troca de conhecimento e melhora a qualidade do ensino ao incentivar o enriquecimento da vida acadêmica e profissional dos alunos contribuindo para uma aprendizagem proativa e autorregulada de todos os integrantes (monitores e monitorados) do processo (BILIMÓRIA; ALMEIDA, 2016).

Através de programas específicos e elaborados pelas instituições, os candidatos escolhidos são acompanhados por um professor orientador, durante o desenvolvimento das atividades de monitoria, podendo, em alguns casos, receber uma bolsa-auxílio mensal.

Os relatos sobre a monitoria são em geral mais observados na educação superior. Não é possível saber ao certo se há ausência de publicações sobre a aplicação da monitoria na educação básica ou se faltam iniciativas nesse sentido. Independente da esfera de ensino, os



relatos revelam sucesso na procura pelo programa por parte dos monitorados; na aplicação de diferentes abordagens metodológicas; na percepção do trabalho desenvolvido pelos monitores e no aprimoramento das habilidades de ensino e pesquisa dos monitores envolvidos (CUNHA, 2017; FRISON, 2016; BATISTA; FRISON 2009; FARIA; 2010).

Rodrigues (2021) destaca o diálogo facilitado pela linguagem entre pares em projetos de monitoria. Tanto monitores quanto monitorados produzem diálogos a partir de um mesmo ponto de vista ao observar conteúdos, ao exercer criticidade e ao experimentar as situações práticas dos componentes curriculares durante o seu desenvolvimento cognitivo. Há também evidências de que a monitoria é eficiente para a aprendizagem autorregulada, pois a maior parte dos estudantes envolvidos no processo aprende a utilizar diferentes estratégias de aprendizagem. Segundo Frison (2016, p.133), este êxito é maior nos espaços universitários, pois estes investem mais na aprendizagem ativa, interativa, mediada e autorregulada.

O COLUNI-UFF E SEU PROJETO MONITORIA

Com o compromisso de pôr em prática inovações que sejam estudadas e pesquisadas no campo da Educação como área de conhecimento, o Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni-UFF, situado em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, vem buscando diversificar o currículo através de uma gama de dinâmicas que integram os saberes, os fazeres, a comunidade escolar e a Universidade Federal Fluminense. Além das disciplinas obrigatórias a escola também oferece disciplinas eletivas, disciplinas extra-curriculares, programa de monitoria júnior, programa de iniciação científica júnior, programa de tutoria além de ações extencionistas e de pesquisa, conforme as demandas docentes, que são oferecidas no contra turno, já que a escola oferece um ensino integral.

Tais dinâmicas sofrem avaliações anuais para, se necessário, passarem por ajustes e reformulações a fim de propiciar a melhor experiência e aproveitamento de seus integrantes.

O projeto “monitoria júnior no Coluni-UFF” foi criado em 2020 para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio com o apoio direto da Pró-Reitoria de Graduação da UFF (PROGRAD). Seu primeiro edital, que contemplou 20 estudantes bolsistas, visava apoiar a retomada das aulas em modalidade remota. Os estudantes selecionados poderiam aprimorar sua formação acadêmica e cidadã, além de contribuir para o desenvolvimento de novos recursos e inovações pedagógicas no colégio.



Além de favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes a monitoria júnior buscava evitar a retenção e a evasão escolar que se acentuou no período da pandemia em todo país, especialmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Tal cenário que foi também retratado em um estudo do Unicef - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância, intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” (2021) enfatizava a urgência de ações em prol da ampliação do trabalho com diferentes propostas pedagógicas, investindo, quer no âmbito da docência, das aprendizagens e da avaliação a fim de combater a evasão escolar e garantir a qualidade do ensino.

A proposta implementada em 2020 no Coluni-UFF, não foi obrigatória, mas teve a adesão necessária por parte dos docentes para ser desenvolvida. Sua avaliação ao final de 2020 revelou que a grande maioria dos estudantes não buscavam o apoio dos bolsistas, durante os horários disponíveis para atendimento, e tão pouco compreendiam o real papel do projeto monitoria como investimento de médio e longo prazo, no quesito aprender a aprender. É importante destacar aqui, que nos referimos ao “aprender a aprender” como termo destinado a formar indivíduos criativos e capazes de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação e internalização do conhecimento da sociedade atual, como relata Duarte (2001, p.66).

Em 2021, a avaliação dos bolsistas e docentes não foi diferente; apesar da retomada das aulas presenciais em outubro de 2021 e do trabalho incansável do setor de orientação educacional da escola em parceria com a coordenação dos segmentos Ensinos Fundamental 2 e Ensino Médio.²⁷

Entre as monitorias oferecidas foram observadas diferentes metodologias no desenvolvimento do programa como; i) lista de exercícios com diferentes níveis de dificuldade e conteúdos de séries anteriores; ii) jogos virtuais, sobre os temas abordados na disciplina; iii) pesquisa aprofundada sobre os conteúdos programáticos, associada a leitura de livros paradidáticos; iv) horário previamente agendado para atendimento individual dos monitorados; v) horário de atendimento dos monitorados, sem qualquer agendamento prévio, por ordem de chegada, com limite de 3 alunos por monitor.

²⁷ Este trabalho objetivou mapear as turmas em termos de rendimento, frequência e participação nas diferentes disciplinas e dentre outras ações recomendar a monitoria àqueles que necessitavam alcançar melhores resultados acadêmicos.



Vale ressaltar que, nem todas as disciplinas ofereceram monitoria nos anos de 2020 e 2021, o programa continuou não sendo obrigatório em 2022 e que o mesmo foi ampliado para estudantes do ensino fundamental I contando com maior número de bolsas.

Apesar das muitas diferenças observadas entre as metodologias empregadas, havia um ponto comum: a ausência da construção de uma proposta coletiva entre monitores e docentes.

A MONITORIA DE QUÍMICA DO COLUNI-UFF EM 2022.

O projeto teve início em abril, com 4 monitores, os únicos inscritos, sendo todos do segundo ano do ensino médio. Não foi exatamente uma surpresa, pois os conteúdos de química do segundo ano são mais densos e costumam preocupar mais os alunos. Em sala, já havia iniciado o tema cálculo de concentrações e quase todos os alunos ainda apresentavam dificuldades em nomear os compostos inorgânicos, identificar na tabela periódica os valores de massa atômica e número atômico, compreender as informações contidas em uma reação química e outros assuntos relacionados aos conteúdos de primeiro ano do ensino médio e nono ano do ensino fundamental 2. Desse modo, compreender cálculo de concentrações das soluções “foi quase uma tortura”, nas palavras de um aluno.

Resgatar estes conteúdos foi, portanto, a premissa do trabalho em química na monitoria, que estaria de modo presencial rerepresentando o que foi oferecido de forma online aos alunos do segundo ano.

PRIMEIRA REUNIÃO COM OS MONITORES – UM NOVO CAMINHO SOB NOVOS OLHARES

Na primeira reunião foram apresentadas a proposta, os objetivos, a metodologia e também percepções sobre o programa em suas edições anteriores na escola.

Evidenciamos que com o ensino remoto muitos conceitos deixaram de ser explorados e reforçados através de exercícios, questões de vestibulares entre outras possibilidades de trabalho e que a atual proposta tinha como base o resgate dos conceitos fundamentais da química, desde o início e sem pressa. E que os monitores também teriam a chance de se preparar para oferecer com mais segurança o suporte aos monitorados, já que teríamos dois encontros por semana de preparo e estudo dos materiais antes dos encontros, previamente agendados, com os alunos interessados.



Durante nossa conversa todos demonstraram muito interesse em participar do programa e colocaram também suas percepções tanto como monitores (alguns já haviam participado em outras disciplinas nos anos anteriores), quanto monitorados. Mas uma pergunta feita por uma monitora quase ao final da reunião fez toda diferença. Ela quis saber sobre a parte experimental. Se haveria também dentro da monitoria, procedimentos experimentais que pudessem servir como base para aprofundar os conteúdos abordados em sala. Foi sinalizado que poderíamos elaborar algumas práticas demonstrativas, mas que não seriam frequentes, tendo em vista o pouco tempo para tantas demandas de conteúdos anteriores. O desapontamento a partir desta resposta foi notório e imediato.

Encerramos a reunião com uma importante reflexão; não tínhamos uma resposta diferente fazendo mais do mesmo. Ao mesmo tempo, não faltavam justificativas para a primeira escolha: i) não temos um laboratório equipado, ii) não temos reagentes nem verba para investir na compra de uma variedade mínima que garantisse explorar diferentes aspectos da disciplina, iii) algumas práticas experimentais demandam carga horária superior ao tempo disponível para o atendimento na monitoria, previsto para 1h30 min., iv) parte dos experimentos desenvolvidos em aulas práticas anteriores não tiveram o alcance desejado para a compreensão de fenômenos e para a resolução de exercícios.

Apesar das justificativas para o trabalho não idealizado para a monitoria, a reavaliação e remodelação de todo o planejamento, com base nas sugestões e possibilidades apontadas pelos monitores em nossa primeira reunião, foi realizada.

E parafraseando Bondiá (2002), ao pensar a educação a partir do par experiência/sentido, percebemos que proposta de monitoria já apresentava problemas antes mesmo de iniciar. Segundo o autor “[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca[...]”.

Se os monitores avaliaram através de suas experiências, vividas tanto como monitores e monitorados em outros programas, a necessidade de buscar outra abordagem, pois tiveram tempo para refletir sobre experiências construídas através de suas vivências e da troca com seus pares, e perceber que poderia ou deveria ser diferente, de outra ordem, de outra natureza, por que não?!

Para esta reformulação foi necessário revisitar algumas propostas de pesquisa e trabalhos experimentais, já em curso ou em fase de avaliação, no horizonte do grupo de pesquisa



²⁸. E novos caminhos, na reunião seguinte, foram apresentados aos monitores que prontamente aderiram e ampliaram significativamente seu alcance.

De uma monitoria inicialmente pensada para trabalhar os fundamentos da química através de exercícios e resumos dos conteúdos programáticos atuais e anteriores, passamos para um formato totalmente voltado à experimentação, adequando exercícios e conteúdos da série atual e anterior à prática experimental.

A partir daí analisamos inicialmente 3 propostas experimentais:

- Práticas experimentais do jogo Alquimia – 70 experimentos da Grow;
- Práticas da apostila experimental de química, de minha autoria, com compilações de experimentos de diferentes fontes;
- Práticas do livro Experimentos de Química para turmas do ensino médio de outro professor de química do Coluni-UFF.

Dentre as diferentes propostas, buscamos identificar quais apresentavam maior relação com os conteúdos vistos no início do segundo ano (soluções, cálculo da concentração das soluções), além de facilitar a discussão de conteúdos anteriores.

Observamos também a demanda por reagentes, equipamentos e vidrarias disponíveis no laboratório para a confecção dos diferentes experimentos e os custos envolvidos para aquisição dos componentes que faltavam para execução de determinadas práticas.

Outro aspecto empregado na análise foi o apelo afetivo que cada experimento trouxe no momento que foi lido, desenvolvido no laboratório ou visto através de vídeos disponíveis no *Youtube*.

Desse modo, o grupo constituiu uma tabela com as informações sobre cada proposta, incluindo o valor do jogo Alquimia.

Vale ressaltar, que a ideia de oferecer o jogo Alquimia surgiu a partir de uma proposta de pesquisa que não se desenvolveu durante a pandemia, de analisar e aprofundar os conteúdos apresentados no livreto com 70 experimentos. A ideia da pesquisa era discutir a química presente no jogo e reescrever o livreto apresentando fórmulas, reações, nomenclaturas oficiais e quantidades molares das substâncias que não estão presentes e fazem com que a experiência científica proporcionada pelo jogo seja simplória e superficial.

A análise feita entre os monitores resultou em um ranking com o maior número de quesitos atendidos para o jogo Alquimia como propulsor da metodologia experimental.

²⁸ Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática do Coluni-UFF.



Os principais fatores para esta escolha foram:

- Maior número de experimentos aproveitados para o conteúdo do segundo ano;
- Experimentos que poderiam ser repetidos em média 7 vezes a partir de suas quantidades individuais;
- Existência de vidrarias no laboratório que poderiam dar suporte a confecção de experimentos simultâneos;
- Maior variedade de experimentos;
- Ludicidade da proposta ao trabalhar com um jogo comercial bastante conhecido;
- Custo do jogo ser inferior ao custo da compra dos reagentes necessários para a execução das outras propostas.

MATERIAIS

CONHECENDO O JOGO ALQUIMIA E OS MATERIAIS UTILIZADOS

O jogo alquimia se apresenta em duas versões, o de 45 experimentos e o de 70 experimentos (figura 1). Optamos em empregar o de 70 em razão da maior quantidade de experimentos disponíveis para análise, seleção, aprofundamento e desenvolvimento da proposta.

Além do jogo Alquimia existem outros jogos com a mesma proposta, que não foram objeto de estudo neste trabalho.



Figura 1- Jogo Alquimia da Grow



O jogo apresenta 11 reagentes químicos para experimentos em microescala, pipeta, pinça para tubo de ensaio, estante para 6 tubos de ensaio, 4 tubos de ensaio, óculos de segurança (todos em material plástico), espuma com suporte e pedaço de pano para limpeza dos tubos. No verso da caixa é possível verificar as quantidades individuais de cada reagente, informações sobre materiais que não constam na caixa, mas serão necessários para a conclusão de alguns experimentos e a advertência sobre o manuseio de alguns reagentes, como mostram as figuras 2, 3 e 4.

Apesar das pequenas quantidades apresentadas de cada componente, vale ressaltar que todos se apresentam em solução aquosa e por esta razão permitem algumas repetições.

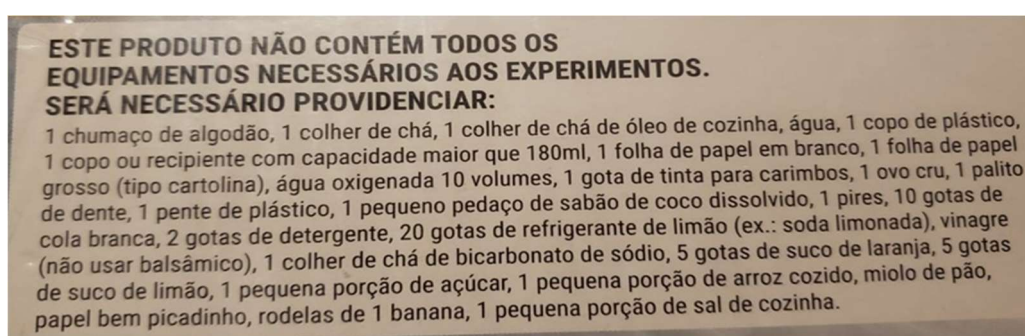


Figura 2 – Outros produtos necessários que não constam no Jogo Alquimia.

FRASCO	SUBSTÂNCIA	Nº CAS*	Nº EINECS*	QTD./FRASCO DILUÍDOS EM ÁGUA
1	Cloreto de ferro (III)	7705-08-0	2317294	1,35g
2	Hexacianoaferrato (II) de potássio	13943-58-3	2377222	0,09g
3	Iodeto de potássio	7681-11-0	2316594	0,17g
4	Sulfato de amônio-ferro (III)	10138-04-2	2333824	0,05g
5	Sulfato de cobre (II)	7758-98-7	2318476	0,4g
6	Nitrato de prata	-	-	0,10g
7	Carbonato de sódio	497-19-8	2078388	1,45g
8	Hidróxido de cálcio	1305-62-0	2151373	0,5g
9	Azul de metileno	61-73-4	2005152	0,1g
10	Ácido cítrico	77-92-9	-	1g
11	Fenolftaleína	77-09-8	2010047	0,01g

* Os números CAS (Chemical Abstract Service Registry) e do EINECS (European Inventory of Existing Chemical Substances) apresentam-se a título informativo.

ADVERTENCIA!
EM CASO DE EMERGENCIA LIGUE 192 (PRONTO-SOCORRO) RECOMENDAVEL SOMENTE PARA CRIANÇAS MAIORES DE 10 (DEZ) ANOS. UTILIZAR SOMENTE SOB A SUPERVISÃO DE ADULTOS.

ATENÇÃO!

- CONTÉM ALGUMA(S) SUBSTÂNCIA(S) QUÍMICA(S) CLASSIFICADA(S) COMO PERIGOSA(S).
- LER AS INSTRUÇÕES ANTES DA UTILIZAÇÃO, SEGUI-LAS E OBSERVÁ-LAS COMO REFERÊNCIA.
- EVITAR QUE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS ENTREM EM CONTATO COM ALGUMA PARTE DO CORPO, PARTICULARMENTE A BOCA E OS OLHOS.
- MANTER AS CRIANÇAS PEQUENAS E OS ANIMAIS AFASTADOS DOS EXPERIMENTOS.
- GUARDAR O EQUIPAMENTO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS PEQUENAS.
- NÃO INCLUI PROTEÇÃO DOS OLHOS PARA ADULTOS.

Figura 3 e 4- Composição química das substâncias que estão presentes no jogo Alquimia e Orientações para o uso sob a supervisão de adultos.

METODOLOGIA

O PROJETO DE MONITORIA A PARTIR DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E COLABORATIVA

Nesta fase do projeto, já contávamos com mais 3 voluntários da mesma turma, o que foi motivo de alegria para a equipe e a certeza de que a proposta de trabalho estava gerando



interesse e curiosidade entre os estudantes. Os alunos receberam cópias do livreto com 70 experimentos. Cada monitor (bolsistas e voluntários, que chamarei apenas de monitor) ficou encarregado de analisar 10 experimentos, de modo que todos os 70 experimentos foram testados e avaliados pela equipe.

Nesta na análise, foram verificados o tempo de execução e o maior apelo afetivo. Os resultados e as percepções de cada monitor foram expostos para toda equipe em uma reunião, na qual se definiu os 10 melhores experimentos para se começar a trabalhar na monitoria, visando atender os conteúdos de partida no segundo ano. A partir daí, estruturamos o projeto em 4 etapas:

1- Aprofundar os conhecimentos de química em cada experimento. Apresentando as fórmulas dos reagentes, as reações químicas, o balanço das reações químicas, a classificação e o tipo das reações químicas, as funções inorgânicas e orgânicas de cada reagente;

2- Apresentar curiosidades químicas sobre algum componente empregado no experimento, como: sua geometria espacial ou sua classificação polimérica ou relação com a poluição ambiental e principais fatores de risco, ou uso específico na indústria ou na agricultura (como pigmento ou adubo, respectivamente), entre outros assuntos que surgiram com a pesquisa;

3- Relacionar as quantidades de cada reagente utilizado, que no livreto é apresentado de maneira aproximada sem muitas vezes estar dentro do sistema métrico de medidas, com as quantidades molares, em volume ou em gramas, necessárias, de acordo com o cálculo estequiométrico da reação.

4- Propor um desafio a partir do experimento apresentado, em que os estudantes monitorados pudessem aplicar os conteúdos vistos em sala para a resolução do problema apresentado. O desafio poderia incluir conteúdos abordados em sala e não, necessariamente, apresentados na prática experimental, como: cálculo de rendimento, reagentes limitantes ou em excesso, cálculo da concentração da solução em tipos diferentes do que foi originalmente apresentado na prática.

RESULTADOS

Com o primeiro encontro já estrutura e o segundo em fase de conclusão, demos início à ampla divulgação do projeto monitoria, que foi batizado pelo nome “Quimiquinhaflux”, e ao atendimento dos estudantes. Idealizamos a proposta para grupos de até 10 alunos monitorados



sendo atendidos por mim, o técnico do laboratório e um grupo de 6 monitores que se revezariam nos dias de atendimento da monitoria. Entretanto, tivemos a inscrição de 24 alunos para o primeiro encontro e então decidimos fazer uma demonstração para todos os inscritos sobre o que seria a monitoria de química.

Dividimos os 24 alunos inscritos em 4 grupos e disponibilizamos 4 kits do primeiro experimento escolhido, para ser apresentado. Nas figuras 5 (a, b e c), 6 (a e b) 7 e 8 apresentamos um pouco das etapas descritas.



Figura 5a - Apresentação do primeiro encontro da monitoria com os estudantes inscritos.

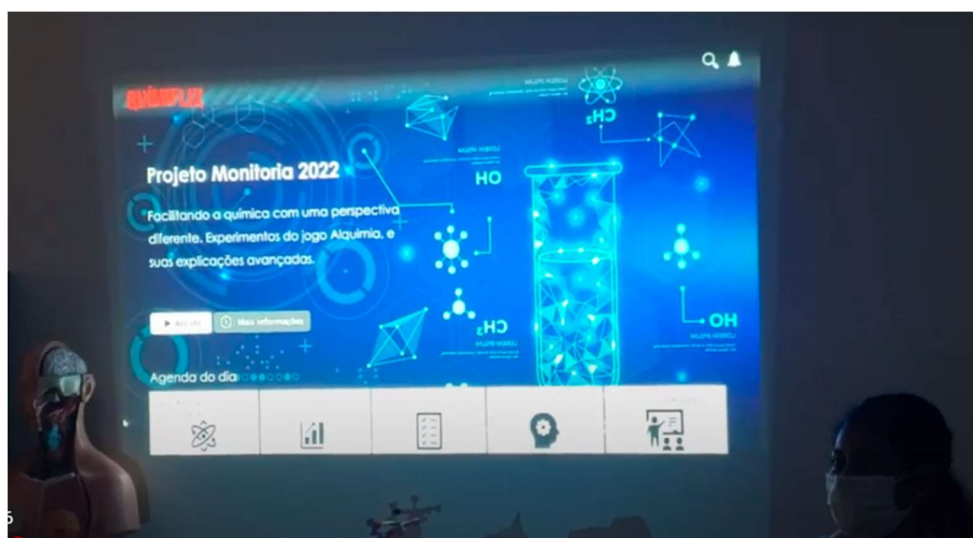


Figura 5b - Apresentação do primeiro encontro da monitoria com os estudantes inscritos.



Figura 5c - Apresentação do primeiro encontro da monitoria com os estudantes inscritos.



Figura 6a - Apresentação da prática: Pintando com acetato de polivinila.

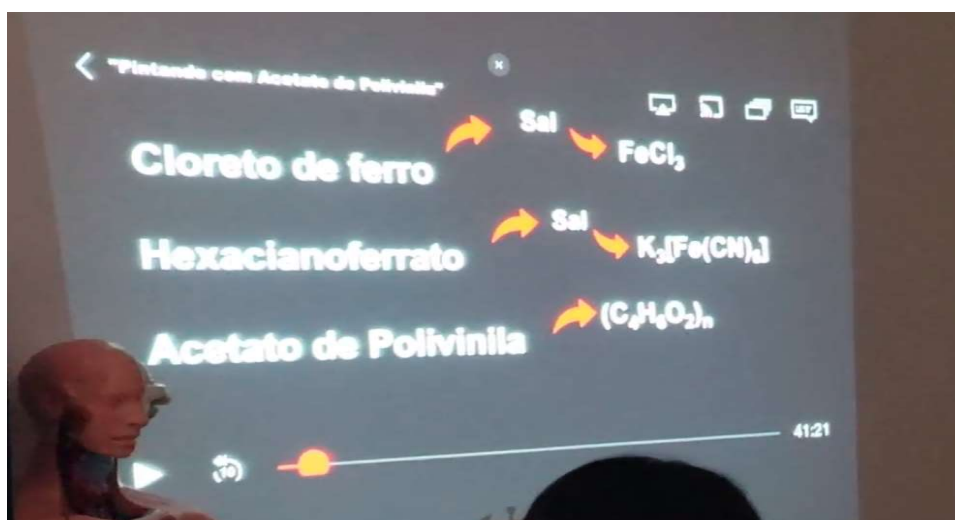


Figura 6b - Apresentação das fórmulas dos reagentes presentes no experimento.

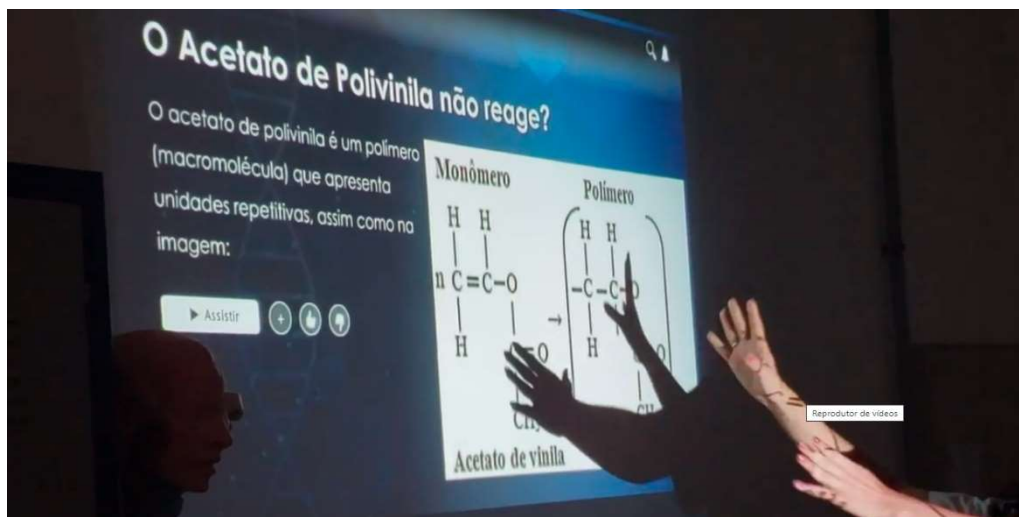


Figura 6c - Apresentação da curiosidade química – O acetato de polivinila, nome comercial, do Poli(acetato de vinila) ou PVAc é um polímero.

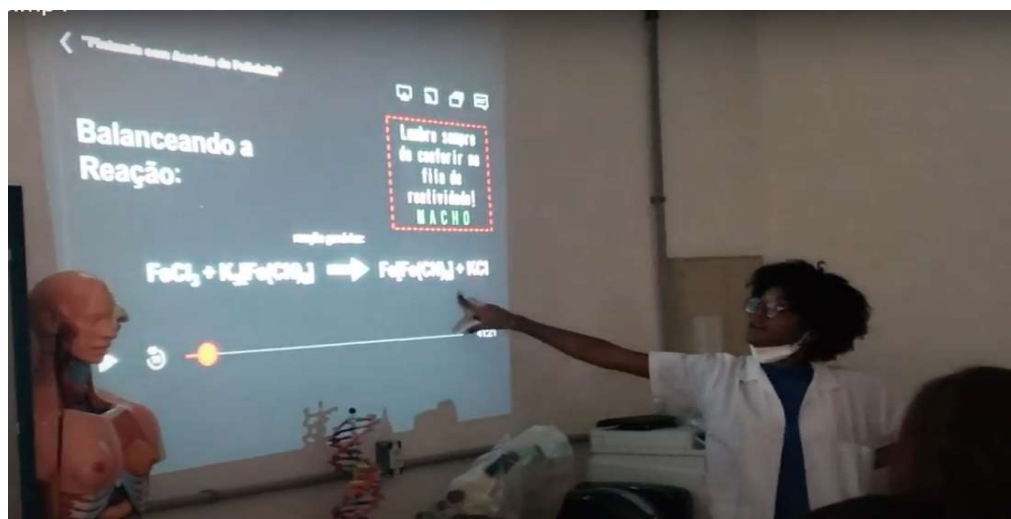


Figura 7 - Balanceamento da reação proposta no experimento.



Figura 8 - Desafio proposto pela equipe de monitores aos estudantes.



Durante a realização do desafio alguns conteúdos anteriores de química também foram revisados, como, por exemplo; a consulta da tabela periódica para descobrir a massa atômica dos elementos presentes nos compostos da prática (figura 9).

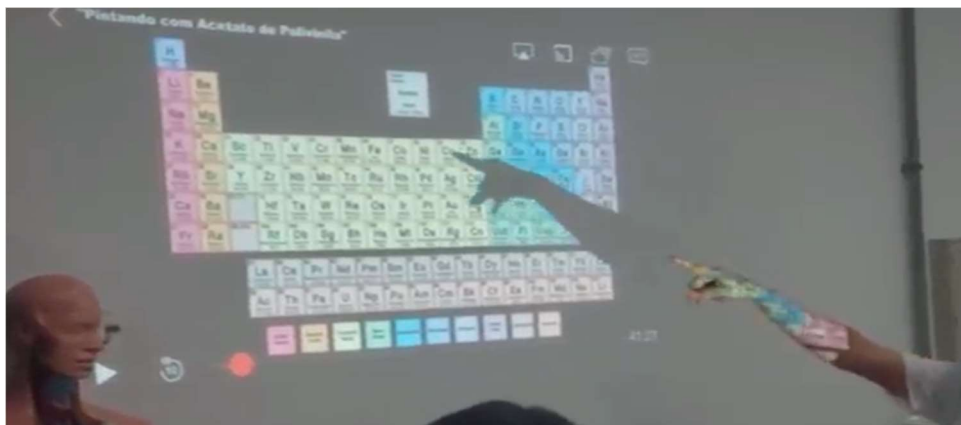


Figura 9 - Consulta à tabela periódica para descobrir a massa atômica dos átomos presentes em cada composto.

Ao longo do encontro surgiram perguntas sobre as funções inorgânicas das substâncias, sobre os reagentes e seu potencial risco para nossa saúde, sobre os fenômenos observados, e sobre o descarte e seu emprego em processos industriais. Foi possível inclusive extrapolar o tema da prática quando discutimos o uso industrial do produto formado, o ferrocianeto de ferro (III), também conhecido como Azul da Prússia, um pigmento de cor azul escura muito empregado em pintura e tingimento de tecidos (12), e considerado um forte poluidor ambiental de rios e lagos por todo mundo. Nesta discussão chegamos a conversar sobre economia circular e a importância de reduzir o consumo de roupas que necessitam de tingimentos desta natureza e sobre a importância de reutiliza e reciclar diferentes materiais.

DISCUSSÃO

O programa monitoria de química em 2022 possibilitou experienciar aspectos relevantes da prática pedagógica. Tais aspectos foram percebidos a partir da participação ativa de monitores na construção coletiva de uma metodologia pautada na experimentação, na pesquisa, na ludicidade do brincar, na irreverência de uma proposta fora de um padrão e repleta de significados, de envolvimento e de troca entre seus pares.

Iniciamos esta discussão a partir da monitoria como metodologia de ensino e da constatação de seu enorme potencial transformador e libertador da prática vigente, integralmente atrelada à transmissão do conhecimento em que o aluno recebe os ensinamentos



depositados pelo professor. A chamada “educação bancária” criticada por Paulo Freire (1987), que tanto oprime pela falta de diálogo e de troca entre professores e alunos.

Toda a mudança proposta para a monitoria de química só foi possível a partir da intervenção direta dos monitores e a elaboração de um novo percurso baseado na construção coletiva. Segundo Richit e Ponte (2019, pág 941): “[...] a colaboração envolve uma “negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que foca na promoção do diálogo [...]”. O protagonismo dos monitores foi fundamental não só para o sucesso da proposta, mas fez com que a autonomia de suas ações fosse refletida na segurança e na fluidez das apresentações dos encontros com os monitorados. Essa habilidade concreta desenvolvida gradativamente durante o trabalho também permitiu aos monitorados desmistificar a química como ciência dura e de difícil compreensão. Além disso, o maior número de meninas, 4 entre os 7 monitores, ainda possibilitou demarcar a presença de meninas nas ciências e trouxe uma participação proativa e diferenciada de meninas monitoras e monitoradas nas discussões, nas perguntas e respostas sobre o tema da prática e no interesse por desenvolver os desafios propostos, em relação a própria turma em sala de aula.

Outro fator relevante foi a inserção do jogo que suscitou a proposta experimental. Segundo Teixeira e Apresentação (2014) por meio da utilização de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica e os sujeitos envolvidos estão geralmente mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos que estão sendo discutidos. A ludicidade educativa vem sendo amplamente discutida por diversos autores, contudo a abordagem lúdica é pouco observada no ensino médio como metodologia de ensino de médio e longo prazo, e ainda menos percebida a partir de uma proposta construída coletivamente (ROSA, 2015). Os relatos se concentram na aplicação de jogos de tabuleiro como material didático, após a apresentação de um determinado conteúdo apresentado de maneira teórica em sala de aula. A falta de continuidade e profundidade dos jogos como ferramenta metodológica provoca, muitas vezes, efeito contrário nos alunos que acabam por não se envolver, tornando sua aplicação sem efeito.

Por fim, mas não menos importante, a irreverência do grupo com a apresentação do projeto Quimiqhaflix, associando o nome do projeto ao aplicativo de filmes e séries *Netflix*, transmitiu a ideia de continuidade aos monitorados, sob uma perspectiva experimental participativa e inovadora, já que os monitorados puderam desenvolver a prática apresentada de forma integrada, baseada na discussão, resolução de problema experimentais e reflexões sobre desafios econômicos e sócio ambientais que estão sinergicamente ligados à um conhecimento



científico amplamente divulgado, experimentado e compreendido desde as séries iniciais da educação básica.

CONCLUSÃO

Na perspectiva da colaboração, do diálogo, da igualdade e da criatividade, o trabalho da monitoria foi construído. Professores, técnicos, monitoras, monitores, bolsistas e voluntários imbuídos da vontade de aprender e realizar algo relevante para o outro, no que tange uma aprendizagem significativa e promotora de transformação social, trouxeram juntos uma nova perspectiva metodológica para um programa pré-estabelecido, consolidado e útil, que também traz em si - em sua proposta original - grande alcance como mediação didática. Concluímos que tais posturas fundamentais para o agir-educativo baseado na autonomia, na liberdade do educando, na solidariedade e compromisso de emancipação do homem, segundo Paulo Freire (1996), foram e continuam sendo vividas e experienciadas na sua integralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, J. B.; FRISON, L. M. B. F. **Monitoria e aprendizagem colaborativa e autorregulada**. In D. Voos, & J. B. Batista (Orgs.), *Sphaera: sobre o ensino de matemática e de ciências*, Porto Alegre, p. 232-247, 2009.

BILIMÓRIA, H.; ALMEIDA L. S. **Aprendizagem auto-regulada: Fundamentos e Organização do “Programa SABER”**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 133-153, jan./abr, 2016.

BONDÍÁ L. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 9 Ago 2022.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

CUNHA, F. R.; **Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula**. *Educação e Pesquisa* [online]., v. 43, n. 3, pp. 681-694, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707154754>>. ISSN 1678-4634. Acessado 9 Agosto 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



FARIA, J. P. **A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores.** 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

FRANCO, M. A. R. S. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2005.
FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. ISSN 2176-6681. [Acessado em 9 Agosto 2022].

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**, 17^o edição - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRISON, L.M. B. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada.** Pro-Posições [online]. v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.,. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>>. ISSN 1980-6248. [Acessado 9 Agosto 2022].

GALLI, E. F.; BRAGA, F. M. **O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S. l.], v. 19, n. 1, p161-180, 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2522>>. [Acesso em: 9 ago. 2022].

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas.** Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

RICHIT, A., PONTE, J. P., **A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. 937-962, ago. 2019.

RODRIGUES, A. M. A. **Monitoria na Educação Básica – A Dialogicidade Freiriana Como Instrumento nas Aprendizagens entre Pares.** Estudos IAT, v. 6, 2021. ISSN 2178-2962

ROSA, S. V. R. dissertação de mestrado, **Ludicidade no Ensino de Ciências** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo - Rio de Janeiro, 2015.

ROSÁRIO, P., V. S.; A. M., CHALETA, E.; GRÁCIO, L. **Auto-regular o aprender em sala de aula.** In M. H. M. B. Abrahão (Org.), Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS. p.115-132, 2008.

TEIXEIRA, F. M. **Alfabetização científica: questões para reflexão.** Ciência & Educação [online], Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000400002>>. ISSN 1980-850X. [Acessado em: 9 Agosto 2022].

TEIXEIRA, R. R. P.; APRESENTAÇÃO, K. R. dos S. **Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

UNICEF Brasil, Instituto Claro e Cenpec. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar - Um estudo sobre o impacto da reprovação escolar, do abandono escolar e da distorção idade-série em meninas e meninos brasileiros,** 2021. Disponível em :<<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar> [Acessado em 09.08.2022].



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Edital prograd/ufba nº 001/2121 – programa de monitoria voluntária 2021.1** disponível em: <https://prograd.ufba.br/edital-progradufba-no-0012021-programa-de-monitoria-voluntaria-20211>. [Acesso em: 17 jun. 2021].

Universidade Federal Fluminense - Colégio universitário Geraldo Reis. **Edital Prograd/COLUNI-UFF do Programa Monitoria Júnior nº 001/2022** disponível em: <http://coluni.uff.br/2022/02/25/edital-monitoria-junior-2022/> Acesso em: 09 jun. 2022.

ZATTI, V. Tese de Doutorado – UFRGS, Rio Grande do Sul, **Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs : um olhar através de Habermas e Freire**, 2012.