

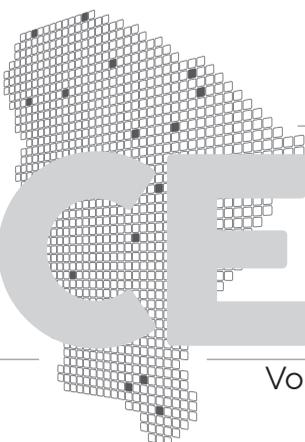
Revista

DoCEntes

Volume 08 - Nº 023 | setembro de 2023



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 08 – Nº 023 | setembro de 2023

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará
2023



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Ma. Tamara de Cunha Gonçalves

Revisão Português

Profa. Ma. Tamara de Cunha Gonçalves

Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva

Normalização Bibliográfica

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

ALEX JUSTINO DOS SANTOS

EEEP Professora Maria Luiza Teodora Vieira – Maracanaú – Ce

| Crede 01

Pintura intitulada

Just Look in.

O desenho foi pensado a partir da reflexão sobre os múltiplos olhares. Sob múltiplos olhares, os outros, que cotidianamente nos espionam, nos julgam, nos observam, nos cerceiam e até nos aprisionam. Muitas vezes, a saída ou as respostas que buscamos, encontramos em nós mesmos. Não custa nada, tentar olhar para dentro, mesmo sob o olhar impiedoso dos outros.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelyse Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCAR)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaiás Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha

EEMTI Prof. Edmilson Pinheiro

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

Tecnologias Gráficas

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE CAMPO FORMOSO	13
<i>PIBID in emergency remote teaching: use of digital technologies as pedagogical support in colégio estadual do campo de campo formoso</i>	<u>Unidade</u> 01
<hr/>	
Damon Ferreira Farias Douglas da Silva Santos Luis Henrique de Almeida Gomes Victor Hugo de Carvalho Santana Leandro dos Santos Daniel	
OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO – CREDE 1, MARACANAÚ/CE	19
<i>The challenges of implementing the continuing education of Mathematics teachers at Regional Education Coordination Crede 1, Maracanaú/CE</i>	<u>Unidade</u> 02
<hr/>	
Dionys Morais dos Santos Cassiano Caon Amorim	
ESTÁGIO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA AÇÃO DIDÁTICO-MATEMÁTICA EM NÍVEL DE DOUTORADO	27
<i>Teaching internship in higher education: a didactic-mathematical action accomplished in the doctoral course</i>	<u>Unidade</u> 03
<hr/>	
Bruno Serafim de Souza Anna Paula de Avelar Brito Lima Edelweis Jose Tavares Barbosa Elisângela Bastos de Melo	
ESTÁGIO DOCENTE NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	38
<i>Teaching internship in the environmental engineering course: an experience report at the federal university of Amazonas (Ufam)</i>	<u>Unidade</u> 04
<hr/>	
Bruno Serafim de Souza Anna Paula de Avelar Brito Lima Edelweis Jose Tavares Barbosa Elisângela Bastos de Melo	

AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS

Circus activities in brazilian public universities: an analyzis of the summrary

Maria do Socorro de Lima Franco | Diego Luz Moura

45

Unidade

05

A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DE PEDAGOGIA

Subject of religious education in basic citizen education: The social representations of Pedagogy students

Tássia Beatriz Machado Alvim | Vania Maria de Oliveira Vieira

56

Unidade

06

FORMANDO LEITORES: PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A CRÔNICA "MINEIRINHO", DE CLARICE LISPECTOR

Forming readers: literary literacy practice with clarice lispector's chronicle "Mineirinho"

Francisco Tiago da Silva Pinheiro

68

Unidade

07

"ECOS DO ãO": O DISCURSO DOCENTE DIANTE DA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA ERA BOLSONARO

"Ecos do ão": the teacher's speech facing the Brazilian educational problem in the Bolsonaro Era

Patrícia Lima Bezerra | Jarles Lopes de Medeiros

76

Unidade

08

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados

em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a consequente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Formação docente e a práxis profissional transformadora

Às vezes, surpreendemo-nos indagando com quais atributos podemos definir o termo “professor”! Fiquemos com Nóvoa (2022) o qual longe de apresentar uma tautologia ou mesmo uma definição óbvia diz: **“Um professor é um professor. Um professor é um profissional”**. Quando assim compreendemos o termo “professor” afastamos as diversas tentativas de diluição da **profissão docente**, a qual requer formação **universitária específica**. Mas as indagações que fomentam o debate não param por aqui.

Como é formado um **docente** no Brasil? Quais os objetivos dessa **formação docente**? São duas perguntas que surgem quando temos o objetivo de conhecermos um pouco sobre a trajetória histórica da **formação docente** no Brasil. Começemos assim com parte dos versos de Geronildo Ramos, os quais exortam à reflexão:

"As discussões sobre formação
docente, Ampliaram-se no
contexto social,
Em consequência de promover, Maior
qualificação Educacional,
Pensando também nas condições de
trabalho, Deste grandioso
profissional."¹

Nos versos do poeta Geronildo também constatamos a necessidade de ampliação das reflexões e ações sobre a **formação docente**, ou seja, temos uma trajetória histórica para conhecer, objetivando dialogar e agir com compromisso ético no que diz respeito a formação humana integral e a qualificação educacional.

Teóricos como Dermeval Saviani(2005) preconiza que temos três principais momentos na história da Educação no Brasil em que se vislumbrou aperfeiçoar, ou mesmo, iniciar o percurso de **formar docentes** para atuar na formação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. O início dessa trajetória foi em 1889, ou seja, foi com a reforma da escola normal do Estado de São Paulo que vimos esse **modelo educacional normalista** se espalhar pelo Brasil. O segundo momento registrado na legislação da época ocorreu em 1932, com as reformas no ensino do Distrito Federal por Anísio Teixeira e, também, em 1933, no Estado de São Paulo por Fernando de Azevedo.

A partir desse contexto histórico, é possível notar que o **modelo de Escola Normal** foi incorporado à Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 1946. Por fim, o terceiro momento decisivo, aconteceu com a reforma de ensino implementada no ano de 1971. Foi nesse contexto, com a criação da habilitação do magistério, que houve a descaracterização do **modelo normalista** implementado nos anos anteriores. Dermeval Saviani também revisita a especificidade do ano de 1996 em que tivemos outra reforma, a qual objetivava ser um

1. PEREIRA, G.R. Formação docente em versos de poesia. Revista Elite: Educação, linguagens e tecnologias. Ano 1, n. 01, jan./dez,

momento decisivo na formação dos professores nos seus diferentes níveis, contudo o que se observou foram falhas e ambiguidades.

Nessa edição de nº 23/2023, o leitor é convidado a conhecer **reflexões e experiências docentes** que objetivam à profissionalização dialogando assim formação teórica e prática cotidiana. Esse olhar vai ao encontro das reflexões da Tardif(1999), o qual preconiza a existência de uma **complexidade** na prática pedagógica. Esses **múltiplos saberes docentes** devem ser considerados sob pena, do contrário, estarmos proporcionando formações que não dialogam com a complexidade das relações práticas humanas. A **dialogicidade** entre os diversos saberes docentes é uma das urgências do âmbito educacional atual.

Assim, como caminho para essa **formação docente**, o leitor encontrará no artigo "PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE CAMPO FORMOSO" a possibilidade de compreensão sobre como as **tecnologias digitais de informação e comunicação** (TDICS) apresentam-se como recurso de grande potencial no ensino remoto.

O artigo "OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA CREDE 1, MARACANAÚ/CE" visa apresentar e analisar os desafios da implementação da **formação continuada** de professores de Matemática da Crede 1 no período de 2017 a 2019 e apresenta-se como eixo teórico-analítico estruturante as concepções de **formação continuada** no contexto da globalização e do neoliberalismo.

No artigo "ESTÁGIO À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma ação didático-matemática em nível de doutorado" o leitor terá oportunidade de encontrar reflexões sobre as contribuições teóricas e práticas provenientes da realização de atividades de participação e intervenção no **Curso de Licenciatura em Matemática** da UFRPE, desenvolvidas no período letivo de 2021.2.

Já o artigo "ESTÁGIO DOCENTE NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL: Um relato de experiência na Universidade Federal do Amazonas (UFAM)" expõe aos leitores como as atividades do estágio em docência foram desenvolvidas na disciplina de Biologia Celular no curso de graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A partir desse estudo e suas fundamentações o leitor constatará como o **estágio de docência** é uma experiência de suma importância no processo de formação de futuras professors/educadores.

O artigo "AS ATIVIDADES CIRCENSES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: Uma análise das ementas" desaponta-se como possibilidade de análise e compreensão sobre os **projetos políticos pedagógicos** dos cursos de Ensino Superior de Licenciatura em Educação Física. Também a partir da presente leitura o leitor poderá compreender como a disciplina tem ganhado espaço no âmbito da **formação educacional brasileira**.

O artigo "A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO: as representações sociais de discentes de Pedagogia" discorre sobre as **representações sociais** de alunos de um curso de Pedagogia de uma IES em MG, sobre a disciplina de Ensino Religioso (ER) para a Educação Básica e suas implicações na formação integral do cidadão. Nesse sentido, o leitor terá a oportunidade de observar compreensões e análises sobre as representações sociais, **Ensino Religioso** e a formação integral do cidadão.

No artigo "FORMANDO LEITORES: prática de letramento literário com a crônica "Mineirinho", de Clarice Lispector, o leitor poderá encontrar uma excelente **proposta didática**, a qual pode ser aplicada em turmas de Ensino Médio mostrando assim que conhecimentos e práticas criativas emanam do chão da escola.

O artigo "ECOS DO ÆO" – O DISCURSO DOCENTE DIANTE DA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA ERA BOLSONARO" ajudará o leitor a refletir criticamente sobre as **políticas públicas** destinadas à educação

desenvolvidas nos dois primeiros anos da gestão bolsonarista no Brasil sob a perspectiva docente.

Por fim, e não menos importante, o leitor também poderá apreciar o desenho cheio de simbolismos e significados intitulado ***Just Look in*** o qual foi criado pelo estudante **Alex Justino dos Santos** da **EEEP Professora Maria Luiza Teodora Vieira** - Jereissati II, Pacatuba - CE (CREDE 1)

Excelente leitura a todos!

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves



PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE CAMPO FORMOSO

Damon Ferreira Farias ¹
Douglas da Silva Santos ²
Luís Henrique de Almeida Gomes ³
Victor Hugo de Carvalho Santana ⁴
Leandro dos Santos Daniel ⁵

PIBID in emergency remote teaching: use of digital technologies as pedagogical support in colégio estadual do campo de campo formoso

Resumo:

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) se apresentam como recurso de grande potencial durante o ensino remoto emergencial. Com isso, os pibidianos do curso de Licenciatura em Computação do IF BAIANO – campus Senhor do Bonfim buscou-se por meio de oficinas virtuais com professores do Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso, Bahia, compreendessem as funcionalidades e as potencialidades disponibilizadas para usos significativos de maneira remota das seguintes ferramentas digitais: *Google Drive*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Classroom* e Gravação e edição de vídeo. A pesquisa possui natureza descritiva e abordagem qualitativa, delinea-se como um estudo de caso, pautado em um conjunto de oficinas realizadas por meio do *Google Meet* e consistiu no aporte teórico de autores como Prado (2005), Daudt (2021), Oliveira (2020) e Tassa (2015). Como principal resultado obtido, destacamos o progresso na compreensão dos aspectos abordados na oficina e a possibilidade de usos com os discentes. Além disso, proporcionaram condições necessárias para que os professores dominassem tais ferramentas, superando abordagens triviais de metodologias ativas de ensino e do conhecimento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Tecnologia Educacional. Educação.

Abstract:

The Digital Technologies of Information and Communication (TDICS) present themselves as a resource of great potential during emergency remote teaching. With that, the pibidians of the Licentiate Degree in Computing at IF BAIANO - Senhor do Bonfim campus sought, through workshops in a virtual way, to make the professors State College of Campo de Campo Formoso understand the functionalities and potentials available for significant uses remotely of the following digital tools: Google Drive, Google Meet, Google Forms, Google Classroom, and Video Recording and Editing. The research has a descriptive nature and a qualitative approach, it is outlined as a case study, based on a set of workshops carried out through Google Meet and consisted of the theoretical contribution of authors such as Prado (2005), Daudt (2021), Oliveira (2020) and Thassa (2015). Furthermore, they provided the necessary conditions for teachers to master such tools, overcoming trivial approaches to active teaching methodologies and systematic knowledge of teaching and learning processes.

Keywords: Remote Teaching. Educational Technology. Education.

1. Doutor em Ciências e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Sergipe. Professor Supervisor do PIBID do Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso - BA.

2. Graduando em Licenciatura em Ciências da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Senhor do Bonfim. Bolsista do PIBID no Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso - BA.

3. Graduando em Licenciatura em Ciências da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Senhor do Bonfim. Bolsista do PIBID no Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso - BA.

4. Graduando em Licenciatura em Ciências da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Senhor do Bonfim. Bolsista do PIBID no Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso - BA.

5. Graduando em Licenciatura em Ciências da Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Senhor do Bonfim. Bolsista do PIBID no Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso - BA.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, a educação escolar, em todos os níveis, etapas e modalidades, foi convocada a repensar os seus processos. Na Bahia, o Governo do Estado publicou no Diário Oficial, os Decretos Nº 19.529 e 19.549 de 16 e 18 de março de 2020, que regulamentam as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Dentre as medidas adotadas está a suspensão das aulas nas escolas das redes estadual, municipal e particulares de ensino, em todos os municípios (FARIAS, 2020). A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, na perspectiva de minimizar os impactos da suspensão das aulas, orientou as escolas para o planejamento, execução e acompanhamento de ações para a continuidade dos estudos dos alunos, apoiados em planos de estudo que contemplem atividades pedagógicas adequadas a cada realidade escolar, a serem divulgadas nos canais de comunicação usualmente utilizados com os estudantes e suas famílias (FARIAS, 2020).

Além disso, foram necessárias várias mudanças no sistema educacional para que os processos de ensino e aprendizagem acontecessem, apesar dos diversos obstáculos, sejam eles relacionados ao acesso à internet ou às condições de organização familiar. Essa readaptação buscou proporcionar ambientes de estudo adequados. Aulas síncronas, assíncronas, atividades impressas disponibilizadas para os responsáveis buscarem nas escolas, reuniões, aulas gravadas, entre diversos outros elementos constituem as tentativas da unidade de ensino de continuar o processo educacional, mesmo que a distância.

Nesse contexto, os PIBIDIANOS do curso de Licenciatura em Computação do IF BAIANO – campus Senhor do Bonfim buscaram, por meio de oficinas virtuais com professores da escola parceira, a compreensão sobre as funcionalidades e as potencialidades disponibilizadas para usos significativos de maneira remota das seguintes ferramentas digitais: *Google Drive*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Classroom* e Gravação e edição de vídeo. As oficinas proporcionaram condições necessárias para que os professores dominarem tais ferramentas, superando abordagens triviais de metodologias ativas de ensino e do conhecimento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem. Nas oficinas propostas, os

docentes consideraram significativa a aprendizagem colaborativa com uso das tecnologias propostas.

2. METODOLOGIA

Neste trabalho, a pesquisa é do tipo descritiva, assumindo uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados coletados. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva tem por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, ou seja, os fatos serão observados, analisados, registrados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira nesses. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso, que para Gil (2008, p. 37) "é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto". Neste sentido, o planejamento das oficinas seguiu as fases detalhadas na Tabela 1.

Como observa-se na Tabela 1, as oficinas foram divididas em 3 (três) etapas: i) levantamento bibliográfico; ii) planejamento e a definição das oficinas e, por fim, iii) execução da oficina. As oficinas ocorreram no mês de abril de 2021 (dois mil e vinte e um) com carga horária total de 10 (dez) horas com participação de professores do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso da Rede Estadual de ensino na cidade de Campo Formoso, Bahia. As ferramentas digitais trabalhadas na oficina, foram:

- *Google Drive*
- *Google Meet*
- *Google Forms*
- *Google Classroom*
- Gravação e edição de vídeo

Tabela 1 – Planejamento da Oficina.

Fase	Descrição
Levantamento bibliográfico	Levantamento bibliográfico sobre ferramentas digitais com boa disponibilização de recursos gratuitos, públicos ou livres para o ensino remoto.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 1 – Planejamento da Oficina.

Planejamento da oficina	Foram definidos o objetivo geral, conteúdos, metodologia e recursos necessários; bem como elaboração de tutorias das ferramentas digitais: 1 – <i>Google Meet</i> , 2 – <i>Google Forms</i> , 3 – <i>Google Drive</i> , 4 – <i>Google Classroom</i> e 5 – Gravação e edição de vídeo.
Execução da oficina	A execução da oficina teve como objetivo permitir aos docentes conhecer ferramentas digitais de apoio a práticas educacionais colaborativas, produção de questionários, gravação e edição de vídeos, compartilhamento de vídeo, imagem, dentre outros.

Fonte: elaboração própria.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importante ressaltar que, em face do estado de pandemia causado pela COVID-19, as oficinas foram realizadas remotamente conforme as especificidades do subprojeto de informática, respeitando-se as orientações da CAPES.

Apriori, realizou-se um levantamento bibliográfico em artigos nacionais, internacionais, livros e dissertações a fim de verificar na literatura ferramentas digitais para subsidiar as diversas possibilidades pedagógicas nas aulas remotas oferecendo conhecimentos sobre os usos pedagógicos/educacionais. Após o levantamento bibliográfico, realizou-se o planejamento e a definição das oficinas e, por fim, sua execução. A proposta das oficinas colaborativas direcionou-se a apresentar aos professores da escola parceira, ferramentas que podem ser utilizadas para interação com os estudantes, como forma de facilitar o acesso aos estudantes nesse momento pandêmico.

Posteriormente, foram apresentados aos educadores as ferramentas digitais trabalhadas na oficina colaborativa (*Google Meet*, *Google Forms*, *Google Drive*, *Google Classroom* e Gravação e edição de vídeo), com suas definições, principais funcionalidades, aspectos colaborativos, formas de acesso e aplicabilidade pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, conforme Tabela 2. Também, vale destacar que após a apresentação das ferramentas digitais por meio das oficinas colaborativas, foram disponibilizados, ao final, tutoriais e materiais multimídia produzidos pelos PIBIDIANOS foram disponibilizados conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Ferramentas Digitais para apoio a Práticas Pedagógicas Colaborativas.

Ferramenta digital	Descrição
Levantamento bibliográfico	Levantamento bibliográfico sobre ferramentas digitais com boa disponibilização de recursos gratuitos, públicos ou livres para o ensino remoto.
<i>Google Meet</i>	O <i>Meet</i> facilita a participação nas videochamadas de trabalho. Crie reuniões e compartilhe um <i>link</i> , sem se preocupar se colegas de equipe ou clientes têm a conta ou os plugins certos. Com uma interface rápida e leve e o gerenciamento inteligente de participantes, é bem fácil fazer videochamadas com várias pessoas.
<i>Google Forms</i>	O <i>Google Forms</i> , que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no <i>Google Drive</i> . Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail.
<i>Google Drive</i>	<i>Google Drive</i> é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela <i>Google</i> em 24 de abril de 2012. <i>Google Drive</i> abriga agora o <i>Google Docs</i> , um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais.
<i>Google Classroom</i>	O <i>Google Classroom</i> é uma plataforma LMS gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem (Daudt, 2015). Desenvolvido pela divisão do <i>Google</i> for Education, o <i>Google Classroom</i> permite que o professor poste atualizações da aula e tarefas de casa, adicione e remova alunos e ainda forneça um <i>feedback</i> .
Gravação e edição de vídeo	<i>Open Broadcaster Software</i> é um programa de streaming e gravação gratuito e de código aberto mantido pelo OBS <i>Project</i> . O programa tem suporte para o <i>Windows 7</i> e posterior, <i>OS X 10.10</i> ou posterior e <i>Ubuntu 14.04</i> e posterior.

Fonte: Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/0058731/pibid>.

Durante a apresentação da oficina sobre *Google Classroom* mostrou-se as diferentes maneiras de acesso à plataforma, bem como apresentou-se o que é a plataforma, principais funcionalidades, inclusive para promover a acessibilidade, formas de acesso e aplicabilidade pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente, apresentou-se em tempo real todo processo de criação de uma sala virtual, bem como de que forma disponibilizar o *link* para que os alunos pudessem fazer parte da sala. Além disso, todo o processo de configuração como mudança de fundo, redefinição do código de acesso e detalhamento dos itens mural, pessoal, atividades e notas foram expostos. Também mencionou-se que para ter acesso ao serviço do *Google Classroom* é preciso possuir uma conta de e-mail do Gmail. Além disso, é necessário fazer login no computador ou dispositivo móvel.

Um aspecto bastante relevante, que chamou a atenção dos professores, foi o tópico atividades, visto que ele apresenta diferentes possibilidades para que um exercício seja disponibilizado aos estudantes, tais como pergunta, atividade e atividade com teste (correção automática). Ademais, o bloco notas apresenta-se também como bastante pertinente, pois nesse espaço os professores podem verificar as atividades recebidas, bem como atribuir nota e dar *feedback* aos alunos dos exercícios respondidos. Além disso, a própria plataforma gera um relatório no Excel listando todos os estudantes que participaram da atividade e suas respectivas notas. A Figura 1 mostra a realização dessa oficina.

Figura 1 - Oficina *Google Classroom*.



Fonte: Imagem do autor.

No que se refere a oficina realizada sobre o *Google Meet*, apresentou-se de maneira didática as maneiras pelas quais os docentes podem usar essa ferramenta como forma de potencializar suas aulas. Esse aplicativo, torna as aulas mais dinâmicas, pois a ferramenta facilita o uso de vídeos, jogos e imagens, e o uso de imagem atrelado ao conteúdo ajuda na assimilação, tornando aprendizagem mais significativa (OLIVEIRA, 2020). Vale destacar que os professores da escola parceira desde o início da pandemia optaram por trabalhar com essa ferramenta, pois o mesmo permite que as aulas sejam mais interativas e versáteis, acontecendo pelo computador, tablets e celulares. Para ter acesso livre basta que os usuários tenham o e-mail institucional (e-nova).

A oficina contou também com a parte prática, na qual os participantes seguiram o passo a passo disponibilizado para abrir sala, como acessar, personalizar as configurações, lista de frequência automática (*Google Attendance*), *emoticon*, visualizar diversas pessoas na tela, bloquear o chat e compartilhar tela. Entretanto, observou-se as inúmeras dificuldades que os cercam com relação aos professores ao usar essa ferramenta, tendo em vista que nem todos têm aproximação às tecnologias, necessitando, portanto, de formação adequada. A Figura 2 mostra a realização dessa oficina.

Figura 2: Oficina *Google Meet*.



Fonte: Imagem do autor.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) do ensino médio aborda temas de tecnologia e computação de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, considerando uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, a competência geral número 1 fala na valorização de conhecimentos construídos nos mundos físico, social, cultural e digital, enquanto a número 2 ressalta a importância de fomentar nos/nas estudantes a resolução de problemas e a criação de soluções (inclusive tecnológicas). Notadamente, a competência geral número 5 explicita a necessidade de trabalhar com o tema de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), colocando os/as estudantes como aprendizes ativos e criativos – e não apenas consumidores passivos de tecnologias:

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 BRASIL (2018, p.9).

Na oficina sobre gravação e editoração de vídeos, foram trabalhadas questões como: animações, efeitos visuais, exibir, editar, formato, iluminação, posicionamento, som, espaço de gravação e dicas que favorecem a gravação. As ferramentas utilizadas nesta oficina, foram: OBS *Studio* e Editor de vídeo do *Windows 10*. Menezes (2008) afirma que a cultura do vídeo é cada vez mais disseminada, faz parte do cotidiano dos alunos e pode ser incorporado pela escola como ferramenta de aprendizagem, desde que o professor incorpore o uso no seu planejamento, contemplando orientações com objetivos claros, podendo envolver diversos componentes curriculares. Esta oficina, também foi apresentada aos participantes de forma prática. As ferramentas digitais foram espelhadas aos professores e assim, apresentadas todas as funções das quais ele dispõe. Dessa forma, foi possível visibilizar de maneira clara como o OBS *Studio* e Editor de vídeo pode favorecer a edição e gravação de vídeos de forma simples, tornando-o mais dinâmico e interativo. A Figura 3 mostra a realização dessa oficina.

Figura 3 - Oficina gravação e editoração de vídeos.



Fonte: Imagem do autor.

Finalizando o processo das oficinas, o *Google Drive* e o *Google Forms* foram apresentados aos participantes de forma prática. Para Heidemann e Oliveira (2010), o *Google Drive* é considerado uma "evolução natural" do *Google Docs*. O *Google Drive* abriga o *Google Forms*, e mais um leque de aplicativos de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. Durante a oficina, mostrou-se, algumas características do *Google Forms*: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; personalizar os questionários com cores, criar diversos tipos de perguntas, como de múltipla escolha, caixas de checagem, escalas, listas suspensas, etc., usar vídeos e imagens para ilustrar e deixar as perguntas que estão sendo feitas mais claras, fazer uso de diversos templates prontos do *Google Forms*, acessar os questionários do *Google Forms* em *smartphones* e *tablets*, seja para responder ou criar seus questionários. A Figura 4 mostra a realização dessas oficinas.

Figura 4 - Oficina Google Drive e Google Forms.



Fonte: Imagem do autor.

De modo geral, verificou-se o interesse dos professores participantes das oficinas em conseguir compreender a funcionalidade das ferramentas, entendendo de quais maneiras as proposições adotadas poderiam favorecer sua prática no contexto da pandemia, bem como, no retorno às aulas presenciais. Os professores citaram também que a dificuldade na execução de propostas de cunho tecnológico e uso de tais ferramentas, muitas vezes se dá pelo fato da formação inicial eles não terem tido acesso a nenhuma disciplina e/ou material que contribuísse para esse processo.

As vivências e experiências adquiridas com a realização dessas oficinas contribuem bastante para a formação dos iniciantes à docência. As colocações feitas em relação às oportunidades que o programa oferece aos pibidianos se evidenciam na seguinte fala:

Minha apresentação sobre *Google Sala de Aula* na oficina para profissionais da educação básica também me despertou e ajudou a enriquecer minha formação no PIBID, aprendi e gostei bastante. (Bolsista 1)
Falar para pessoas que, com certeza, são bem mais experientes que eu. Sinto que fiquei mais tranquilo em relação a falar para/com pessoas, falar no sentido de "dar aula". (Bolsista 2)
Aprendi bastante sobre como palestrar de forma intuitiva e divertida com os professores. (Bolsista 3)

Observa-se através desse relato que os pibidianos conseguem demonstrar com clareza que o PIBID é um programa que oportuniza uma experiência única no processo de formação de educadores. Segundo Nóvoa (2009) quando a formação de professores acontece dentro da profissão, realiza-se um movimento contínuo de renovação e investigação do conhecimento. Além do mais, essas oficinas foram

de suma importância, pois, esse novo cenário abre um leque de novas possibilidades para o ensino, visto que, docentes e discentes, terão que se adaptar a esse novo cenário educacional que será baseado no desenvolvimento de soluções tecnológicas para a educação, pois a sociedade contemporânea está vivenciando momentos de mudanças que percorrem tanto o campo das ciências como as novas maneiras de acessar e produzir as informações, o modo de agir, comunicar, trabalhar, ensinar e aprender. Alterações na sociedade que pressupõem mudanças significativas na educação (KENSKI, 2008; TASSA *et al.*, 2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as oficinas ministradas atingiram o objetivo de apresentar ferramentas digitais no apoio a práticas pedagógicas, bem como proporcionar mudanças na percepção dos educadores alvo da formação, no que diz respeito aos benefícios das práticas educacionais colaborativas e a utilização das TDICs no ensino remoto emergencial.

Além disso, o presente trabalho também buscou refletir sobre as contribuições que as ferramentas digitais ministradas pelos pibidianos podem oferecer para o processo de ensino-aprendizagem, seja em um contexto presencial ou não presencial. Essas ferramentas, se utilizadas de maneira pertinente, podem contribuir para a interatividade entre a turma e o docente, ampliando um espaço *online* de aprendizagem e colaboração.

Também evidenciou-se que as ferramentas digitais podem apoiar o processo de ensino e aprendizagem

de forma mais efetiva no ensino remoto. Em relação às dificuldades encontradas, os participantes citaram questões relacionadas ao não conhecimento prático das TDICs, além do fato de muitos alunos não terem acesso aos recursos digitais amplamente difundidos no cenário da educação não presencial.

Por outro lado, é notável que o uso das ferramentas digitais como apoio aos educadores e educandos pode facilitar o trabalho educacional, melhorando o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o

significativo, relacionando-o com as novas perspectivas da tecnologia na educação.

Por fim, as oficinas ministradas possibilitaram dar mais protagonismo aos bolsistas de iniciação à docência, pois, observou-se, o crescimento pessoal por meio do amadurecimento e aumento da autoconfiança e profissional, através da apresentação de seminários sobre temas divers

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Versão final homologada do Ensino Médio em 20/12/2018. Acessado em: set. de 2020.

DAUDT, Luciano. **6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula**. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vaio-incrementar-sua-aula/> Acesso em: 28 de dez. de 2021.

FARIAS, Damon Ferreira. Um relato de experiência: o uso do *WhatsApp* no ensino de Física durante o isolamento social no colégio estadual do campo de campo formoso (anexo Tuiutiba). **Estudos iat**, Salvador, v.5, n.3, p. 307-317, out., 2020.

FARIAS, Fernando Lucas de Oliveira; Brito, Everton da Silva; Melo, Elvis Medeiros de. *et al.* **Práticas Pedagógicas Colaborativas utilizando Ferramentas Digitais: um relato de experiência na formação de educadores**. VII CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2018). DOI: 10.5753/cbie.wie.2018.489

GIL, C. A. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOOGLE, **Google For Education**. Disponível em: <http://googleforwork.blogspot.com.br/2014/08/more-teaching-less-tech-ing-google.html>. Acesso em: 10 de dez de 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2008.

MENEZES, Lilian. **O vídeo nos processos de ensino e aprendizagem**. Curso de produção de vídeo, São Paulo: 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acessado em: 28/12/2021.

OLIVEIRA, Layara Karuenny *et al.* **As tecnologias digitais no contexto da pandemia: a capacitação de professores da educação básica. Anais VII CONEDU** — Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68051>. Acesso em: 10 jun. 2021

PRADO, M. E. B. B. **Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica**. BRASIL: MEC, 2005.

TASSA, K. O. M. EL; SCHNECKENBERG, M.; CRUZ, G. C. Formação e Intervenção do professor de Educação Física: Reflexões Pertinentes. **Interciência**, v. 40, ed. 7, p. 497-502, Julho 2015. Disponível em: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/497-TASSA-VOL.-40_706E-.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.



OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA COORDENADORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO – CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Dionys Morais dos Santos ¹
Cassiano Caon Amorim ²

The challenges of implementing the continuing education of Mathematics teachers at Regional Education Coordination – Crede 1, Maracanaú/CE

Resumo:

O presente artigo é resultado de um estudo de caso intitulado “Os desafios da implementação do plano de ensino de Matemática a partir da formação continuada e dos resultados educacionais da Crede 1 – Maracanaú/CE”, realizado no período de 2018 a 2020, no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/UFJF). O objetivo deste estudo é analisar os desafios da implementação da formação continuada de professores de Matemática da Crede 1 no período de 2017 a 2019, tendo como eixo teórico-analítico estruturante as concepções de formação continuada no contexto da globalização e do neoliberalismo. A metodologia foi estruturada na pesquisa qualitativa e os resultados foram analisados sob a ótica da “*análise de conteúdo*”, tendo como base os dados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada com 55 coordenadores escolares e 63 professores de Matemática que participaram da formação promovida pela Crede 1 no período em questão. Os resultados da pesquisa mostraram que a participação dos professores nos cursos promovidos pela Crede 1 tem, prioritariamente, objetivos pedagógicos. Contudo, os dados apontam também a forte relação com a certificação e com a concepção de capacitação e aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Matemática. Certificação.

Abstract:

This article is the result of a case study entitled “The challenges of implementing the Mathematics teaching plan from the continuing education and educational results of Crede 1 - Maracanaú/CE”, carried out in the period from 2018 to 2020, under the Professional Postgraduate Program, from Federal University of Juiz de Fora (PPGP/UFJF). The aim of this study is to analyze the challenges of implementing the continuing education of Mathematics teachers in the Crede 1 from 2017 to 2019, having as a structural theoretical-analytical axis the concepts of continuing education in the context of globalization and neoliberalism. The methodology was structured in qualitative research and the results were analyzed from the perspective of “content analysis”, based on data obtained through field research carried out with 55 school coordinators and 63 Mathematics teachers who participated in the training promoted by the Crede 1 in the period in question. The research results showed that the participation of teachers in courses promoted by Crede 1 has, primarily, pedagogical objectives. However, the data also point to a strong relationship between certification and the concept of training and professional development.

Keywords: Continuing Education. Math. Certification.

1. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará (SEDUC/CE).

2. Doutorado em Geografia Humana pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF).

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar os desafios da implementação da formação continuada de professores de Matemática da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), Maracanaú, Ceará. A análise é fruto de um estudo de caso que tem como base empírica a formação continuada de Matemática promovida pela Crede 1, no período de 2017 a 2019, voltada para professores do componente curricular em questão, com vistas a melhoria dos indicadores de aprendizagem escolar. Nesse artigo, optou-se em discutir, especificamente, questões teóricas relacionadas a formação continuada de professores e os resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa com coordenadores escolares e professores de Matemática que participaram da proposta formativa da Crede 1 no período analisado.

A motivação para esse estudo residiu no fato de o autor da pesquisa ter integrado a equipe de coordenação da formação continuada de Matemática da Crede 1 nos primeiros anos de sua implementação. No Ensino Médio, observou-se que os resultados obtidos nessa disciplina nas avaliações externas, como o SPAECE, eram muito inferiores às metas projetadas. Partindo dessa constatação, constituiu-se um grupo de trabalho para elaborar uma formação continuada para os professores da regional a fim de fortalecer ou de mudar as práticas desenvolvidas em sala de aula e obter resultados de aprendizagem mais satisfatórios.

Nesse estudo, partimos de uma perspectiva cujo processo de reestruturação produtiva e o advento das novas tecnologias, assentados numa perspectiva ideológica hegemônica expressa pela globalização e pelo neoliberalismo, são essenciais para compreender as transformações político-econômicas a partir dos anos 1990 e seus efeitos nas políticas públicas. Nesse período, políticas

educacionais, entre elas aquelas ligadas à formação de professores, entram na pauta internacional e passam a ser fortemente influenciadas pelas diretrizes de organismos multilaterais.³ As transformações no mundo do trabalho – marcadas pela informatização, flexibilidade e competitividade – e a noção de competência são as bases que legitimam mudanças importantes nos sistemas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos recursos metodológicos e didáticos, nos sistemas de avaliação e na legislação educacional (HILL, 2003; HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).

Gatti (2008) argumenta que diversos documentos internacionais apontam a necessidade de reformulação das políticas públicas a fim de atender às novas exigências do mercado. Alguns instrumentos, como o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, o texto Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998), a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (2000) enfatizam, em maior ou menor medida, a fragilidade dos sistemas de ensino na preparação das “novas gerações” para a nova economia mundial.

Para além do atendimento às exigências do mercado, é necessário um processo educativo que seja capaz de desenvolver habilidades que instrumentalizem o cidadão a ler e interpretar o mundo, a realidade que o cerca, a se posicionar diante dos fatos, a compreender os fenômenos e a tomar atitudes que advenham da reflexão crítica e criteriosa do mundo.

3. No cenário mundial, organismos multilaterais promovem uma internacionalização de regras e diretrizes assentadas em novas formas de gerenciamento e controle estatal na economia e nas políticas públicas. No âmbito da educação, disponibilizam relatórios sobre a situação educacional dos países a fim de fomentar uma discussão em torno da necessidade de se reformular as políticas educacionais em atendimento às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, o professor é visto como peça fundamental para a realização dessas ideias. Dessa forma, os relatórios recomendam que todos os governos deveriam empenhar esforços para reafirmar a importância desses profissionais da educação básica e criar condições para melhor qualificá-los. É nesse contexto que os sistemas de avaliação são criados, contribuindo, inclusive, para a criação de sistemas de bonificação atrelados aos resultados educacionais.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA: ANTECEDENTES, QUESTÕES CONCEITUAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) mostram que a formação continuada de professores sempre esteve ligada à ideia de se atualizar ou de manter uma educação que permitisse a "transmissão de conhecimentos científicos" atualizados para os estudantes. Ressaltamos que a ideia de transmissão de conhecimentos diverge da concepção primordial de formação continuada defendida por esta pesquisa. Contudo, é importante destacar que essa concepção formativa apontada pelos autores deve ser compreendida dentro de um contexto político, social e econômico que remonta a década de 1930.

A partir da década de 1960, no auge da Guerra Fria, intensificaram as ações de capacitação, treinamento e reciclagem. Essas iniciativas "pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada." (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

Alguns autores propõem uma análise da formação continuada a partir da reforma do Estado na década de 1990, fortemente influenciada pela globalização e pelo neoliberalismo. As transformações políticas, sociais, econômicas e institucionais desse período, atrelado às influências e diretrizes de organismos internacionais, deram a tônica das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais (FREITAS, 2002; GATTI, 2008; ROSSI; HUNGER, 2013).

Nesse contexto de transformações da década de 1990, é importante destacar a "natureza da formação continuada". Observa-se que as práticas formativas a partir desse período obedecem a uma lógica mercadológica que objetiva, sobretudo, atender exigências internacionais e fortalecer a educação privada. Essa concepção torna-se evidente a partir do conceito de "mercado de formação" proposto por Rossi e Hunger (2013).

As práticas formativas, nesse cenário, são justificadas pela necessidade de atualização profissional "frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na

ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira (...)." (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 82).

Gatti (2008) aponta que o surgimento dessa gama de formações das mais diferentes formas e tipos não é gratuito, pois possui uma base histórica nas novas condições da sociedade atual. Criaram-se os discursos que legitimaram a necessidade de atualização e renovação docente. A autora revela, portanto, que o século XX é um período de inúmeras transformações que impulsionaram uma formação que nem sempre priorizou o aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos.

A formação continuada, centrada em processos de certificação e avaliação e esvaziadas de uma reflexão sobre o papel do professor e da educação, visa capacitar os professores para atender as novas demandas do mercado e das novas gerações (FREITAS, 2002). Destaca-se, ainda, a questão da lucratividade atrelada aos cursos de formação continuada orientados e comandados pelo setor privado, em grande parte, utilizando-se de metodologias de educação à distância e realizados de maneira bastante precarizada.

É preciso romper com essa ideia de "capacitação e aperfeiçoamento" e buscar novas formas de fortalecer estudos teórico-práticos que visam à reflexão sobre a realidade educacional, às práticas pedagógicas e ao papel do professor e da escola diante da lógica de mercado instituída pelo capitalismo e pelo ideário neoliberal.

Assim, tem-se que a década de 1990 apresenta um campo de possibilidades para investigar o papel desempenhado pela formação continuada. O caráter ideológico, excludente e dominante presente na concepção de formação de professores nesse período revela uma concepção de educação e formação docente que visa à desprofissionalização do magistério, ao esvaziamento teórico e ao distanciamento entre teoria e prática.

A formação continuada, enquanto conceito norteador desta pesquisa, pode ser definida como

[...] a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de

graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464).

A definição de formação continuada vai além da simples complementação teórica. De acordo com as novas diretrizes curriculares e tendo como referência a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática da Crede 1, o conceito de formação continuada deve ser materializado por meio de um projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas, o exercício profissional, a construção identitária do profissional do magistério e a valorização do protagonismo docente.

Desse modo, a formação continuada é compreendida no sentido de uma educação permanente, cuja aprendizagem é contínua e se efetiva no espaço escolar e nas relações entre professores e os demais agentes que compõem a comunidade, reforçando a singularidade do fazer pedagógico docente.

A legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), traz a formação continuada como um termo sinônimo de outros conceitos, tais como capacitação e aperfeiçoamento, acentuando uma lógica baseada num viés puramente técnico. Castro e Amorim (2015, p. 43) defendem que:

[...] a LDB prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para esse movimento, sem esclarecer, porém, como isso ocorrerá e a quem caberá a promoção de tal aperfeiçoamento.

Nesse caso, é importante esclarecer que os processos de formação docente e o arcabouço legal construído a partir da década de 1990 legitimam um modelo econômico pautado na mercantilização e na reprodução do Capital.

Esse processo de reestruturação produtiva atrelado à globalização econômica está no cerne do ideário neoliberal em ascensão nesse período e ganha notoriedade a partir da redemocratização brasileira, provocando inúmeras transformações nos aspectos políticos, econômicos, sociais e institucionais.

Além disso, esse ideal permeia uma série de ações formativas que intencionalmente visam a inserir os interesses privatistas na educação pública. Essa perspectiva tem seduzido um conjunto de gestores e requer muita atenção dos pesquisadores.

Altenfelder (2005) compreende que o uso de termos como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser equivalentes, porém, não são sinônimos. Para o autor, diferenciá-los não é somente uma questão semântica, mas uma escolha que muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação.

Castro e Amorim (2015, p. 40) corroboram com essa concepção e acrescentam que "o uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões como também do próprio exercício profissional de cada atividade."

Assim, entende-se que educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que apresentam similaridades (ALTENFELDER, 2005). Concordamos com o autor quando defende que esses termos são complementares e não contraditórios, pois colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Entendemos que o processo formativo dos professores apresenta efeitos mais significativos quando é idealizado pelos próprios docentes, que se veem com mais autonomia e participação nas decisões sobre sua própria necessidade de formação e aprendizado. Assim, uma formação continuada realizada na própria escola e que tem como uma das pautas os problemas que ela enfrenta, apresenta maiores possibilidades de efetividade diante das reais necessidades dos estudantes e dos docentes. Sob essa ótica, a escola não é um mero ambiente ou local de formação na acepção mais simples desses termos, mas um espaço de construção de aprendizagens individuais e coletivas capazes de gerar reflexões mais profundas sobre a realidade educacional e sobre o papel do professor diante das transformações da sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optou-se pelo “caso de gestão” como um estudo cuja ideia central prioriza questões relacionadas à gestão e à avaliação da educação pública. Como este tipo de pesquisa apresenta uma relação direta com o contexto profissional do pesquisador, ela pode ser caracterizada como uma “pesquisa aplicada”, pois visa à elaboração de uma proposta de intervenção sobre a realidade que está sendo analisada.

Além disso, este estudo apresenta uma natureza qualitativa, pois privilegia o ambiente como fonte direta dos dados. Esse tipo de pesquisa não está assentado em uma base estatística, já que não há necessidade de enumerar ou medir unidades, mas nas relações entre sujeito e objeto.

No tocante aos procedimentos técnicos, podemos dividi-la em três etapas: tem-se que a primeira etapa consistiu no levantamento de evidências sobre o caso de gestão através da pesquisa documental, especificamente em fontes secundárias, como os relatórios educacionais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Ceará e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) sobre a proficiência média dos estudantes em âmbito regional e estadual na disciplina de Matemática nos últimos anos. Acrescenta-se a isso os dados de aprovação das escolas estaduais sob jurisdição da Crede 1 e os dados de participação e aprovação dos professores participantes da formação continuada de Matemática.

Aplicou-se, entre os dias 09 e 14 de agosto de 2019, um questionário on-line com três perguntas objetivas através da ferramenta *Google Forms* com os coordenadores escolares responsáveis pelo acompanhamento da formação de Matemática em suas respectivas escolas. Foram consultados os coordenadores de 55 escolas públicas estaduais da Crede 1, sendo 25 de escolas regulares, 21 de escolas de tempo integral e 9 de escolas profissionais. Essa distribuição é referente ao total de escolas que participaram da formação de Matemática em 2019.

Na segunda etapa dos procedimentos metodológicos, realizou-se a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, monografias, dissertações e teses a fim de buscar um conjunto coeso de referências sobre a temática de estudo.

Na terceira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário com 63 professores de Matemática lotados na 3ª série do Ensino Médio e que concluíram o curso de formação continuada ofertado pela Crede 1. O questionário foi composto por 20 perguntas e foi dividido em quatro partes, cada uma delas correspondendo a um dos eixos teórico-analíticos desta pesquisa, incluindo também uma seção voltada para o plano de ensino. As perguntas são objetivas, algumas delas obedecendo uma escala de concordância. Em outras, é possível escolher mais de um item, permitindo uma análise mais ampliada acerca de determinados temas.

O quantitativo de professores respondentes (63) não coincide com o número de escolas pesquisadas (55), pois algumas unidades de ensino tiveram mais de um docente participando das formações de Matemática. O questionário foi aplicado no período de 02 a 12 de março de 2020 com o uso da ferramenta *Google Formulários*. A taxa de resposta ao término da aplicação foi de 100%.

Para a análise e discussão dos dados obtidos, optou-se pela *análise de conteúdo*. Bardin (2016) traz como finalidade primordial desse procedimento metodológico a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção*. É ela quem confere relevância teórica à análise de conteúdo, já que viabiliza as comparações entre os dados da pesquisa, permitindo sustentá-los com as teorias que fundamentam a investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que 36,4% dos coordenadores escolares sabem do plano de ensino construído durante a formação continuada, mas que precisam aprofundar o estudo sobre ele para que haja o uso mais apropriado e eficaz em sala de aula. Apenas 3,6% dos coordenadores afirmaram não conhecer o plano. Quanto ao uso do plano de ensino pelos professores, temos que 49,1% desses profissionais utilizam somente quando é solicitado pela coordenação pedagógica ou quando observam a necessidade de se trabalhar algum conteúdo; 12,7% afirmaram que os docentes não se apropriaram do plano de ensino e 3,6% disseram que os professores não utilizam o plano, pois preferem o uso do livro didático e do plano anual construído durante a semana/jornada pedagógica realizada no início do ano letivo pelas escolas.

Observa-se que 95% dos professores concordam que um dos principais objetivos da participação no curso refere-se à compreensão do currículo e suas relações com o planejamento escolar, neste caso, com ênfase no planejamento do ensino. Ancorados na busca por essas relações intrínsecas entre currículo e planejamento, temos ainda como objetivos de maior destaque na pesquisa o compartilhamento de práticas entre professores (97%), conhecer novas metodologias (98%) e aprofundar os conhecimentos teórico-práticos (95%).

A pesquisa nos mostra a importância de uma formação de professores pautada na troca de experiências e no aprofundamento teórico dos docentes, sem esquecer, obviamente, da praticidade necessária à dinamização e flexibilização dos conteúdos curriculares. Um primeiro desafio que se apresenta nesse cenário é fazer com que os docentes compreendam a necessidade de discutir, no âmbito da escola, a realidade da comunidade que ela atende, quais os sujeitos envolvidos nesse processo e quais os seus anseios diante de uma realidade de carências socioeconômicas.

Tem-se que 86% dos respondentes concordam que um dos objetivos dessas formações tem sido a certificação e a progressão na carreira. Esse é um ponto atrativo para os professores, especialmente no contexto cearense, cuja certificação permite a progressão horizontal dos profissionais do magistério.

Observa-se que a proposta formativa apresenta pontos positivos, tais como: metodologias adequadas ao curso (71%), conteúdos aplicáveis à realidade escolar (70%) e equilíbrio entre teoria e prática (51%). Todavia, é importante salientar que há indicativos de que a formação não atende a todas as expectativas dos docentes que, neste caso, correspondem a 35% dos participantes da pesquisa.

Os respondentes concordam que as formações são importantes, mas apontam algumas dificuldades quanto a sua efetivação na sala de aula: 56% dos professores têm dificuldades de implementar os conhecimentos adquiridos no planejamento coletivo e 52% possuem dificuldade em implementar os conteúdos em sala de aula. Ao mesmo tempo, os professores concordam que as formações são insuficientes para que haja melhorias nos processos

de ensino e de aprendizagem (57%). É importante destacar que as condições de trabalho docente, sejam elas estruturais ou socioemocionais, também são indicadores importantes para a efetivação das políticas de formação continuada e, no caso cearense, da melhoria da qualidade do ensino atrelado a metas de aprendizagem.

A análise de outros dados da pesquisa revelou ainda que 8% dos professores se sentiram pressionados pela gestão escolar a participar da formação e a comparecer aos encontros presenciais. Acrescenta-se 8% dos respondentes que participaram da formação para garantir a certificação por meio de uma frequência mínima nos encontros presenciais. A questão que se sobressai, nesse caso, é que o curso ofertado pela Crede 1 não atrela a participação do cursista nos momentos presenciais com as atividades a distância. Isso significa que se um professor realizar todas as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância (AVACED) e não tiver participado de nenhum encontro presencial, ainda assim ele será certificado.

A compreensão de que a escola é (ou pode ser) o espaço de formação por excelência ainda é um desafio de acordo com a pesquisa. Apenas 17% dos respondentes consideram a escola como o local de realização das formações continuadas. Fortalecer essa concepção nos professores e gestores é um desafio diário, pois leva esses atores a repensarem sua atuação enquanto profissionais, a reformularem suas concepções de liderança e a construir relações baseadas na autonomia e na participação.

Os dados mostram que 65% dos professores tiveram dificuldades durante a aplicabilidade das oficinas e metodologias apresentadas durante o curso, especialmente devido às inúmeras demandas escolares. No caso do Ceará, a orientação da Crede 1, baseada na Portaria de Lotação publicada anualmente pela Secretaria da Educação (SEDUC), é que o planejamento dos professores de determinada área do conhecimento seja concentrado em um dia da semana, isso facilitaria os momentos de estudo coletivo entre os docentes e a realização de atividades da rotina pedagógica, como planejar aulas, fazer registros e preparar materiais didáticos e avaliações.

O desafio reside em equilibrar essa equação: de um lado, as atividades da rotina pedagógica que, na maioria dos casos, se acumulam e sobrecarregam os professores; do outro, a necessidade de uma formação permanente capaz de fazer os docentes refletirem sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que, apesar dos esforços empreendidos pela Crede 1 no sentido de garantir a participação dos professores no curso, é perceptível o desafio de fazer os docentes compreenderem a importância da troca de saberes e experiências entre os pares.

A pesquisa em questão, com foco nos desafios da implementação do plano de ensino de Matemática nas escolas públicas da Crede 1, nos conduziu a uma análise sobre a importância da formação continuada como um processo que precisa ser constituído com a participação dos professores a partir da realidade escolar. Isso não exime a Secretaria da Educação e os órgãos regionais da responsabilidade de garantir aos profissionais do magistério as condições necessárias ao exercício pleno da atividade docente. Por isso, iniciativas de formação continuada como as da Crede 1 nos últimos anos são extremamente legítimas, pois permitem a troca de experiências entre as escolas e os professores, garantindo, dessa forma, espaços de discussão importantes para a construção de novas perspectivas educacionais.

Os resultados dessa pesquisa podem subsidiar a elaboração de ações formativas mais coerentes com a realidade escolar, fortalecendo o caráter formativo da atuação dos coordenadores escolares, bem como a autonomia, a participação e o engajamento dos professores no seu próprio processo de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. ISSN 2175-3474. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thais; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2019.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara (SP), v. 20, n. 3, p. 463-477, set./dez. 2016. e-ISSN: 1519-9029. DOI <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 28 mai. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 02 mai. 2019.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: Breves Considerações Críticas. **Eletrônica Arma da Crítica**. Ano 1, n. 1, janeiro/2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 42, p. 72-89, jan./abr. 2013. e-ISSN: 1981-8106. DOI <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n42.p72-89>. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4965/508>. Acesso em: 28 mai. 2019.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

Bruno Serafim de Souza ¹
Anna Paula de Avelar Brito Lima ²
Edelweis Jose Tavares Barbosa ³
Elisângela Bastos de Melo Espindola ⁴

Teaching internship in higher education: a didactic-mathematical action accomplished in the doctoral course

Resumo:

O presente relato é fruto de uma ação didático-matemática, em nível de doutorado, desenvolvida na disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Nesse ínterim, tem como objetivo tecer reflexões acerca das contribuições teóricas e práticas provenientes da realização de atividades de participação e intervenção no Curso de Licenciatura em Matemática da UFRPE, desenvolvidas no período letivo de 2021.2. Para tanto, projetamos, aprovamos e realizamos um número total de quinze episódios de estudo integralmente apoiados no Plano de Ensino de Unidade Curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório III, envolvendo a tétrede saber-aluno-pesquisador-supervisor. Constatou-se, ao final da investigação, que o processo de supervisão e experimentação à docência no ensino superior, como uma das fases da formação acadêmica em nível de doutorado, pode contribuir significativamente na qualidade do ensino e da aprendizagem da matemática no Brasil.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino de Matemática. Educação Superior. Estágio Doutoral. Formação Docente.

Abstract

This report originates from the set of mathematical and didactic activities, accomplished in the doctoral course, specifically in the discipline of Teaching Internship in Higher Education of the Graduate Program in Teaching Science and Mathematics, within the scope of the Federal Rural University of Pernambuco (FRUPE). In the interim, the main objective of this research is to reflect on the theoretical and practical contributions arising from the participation and intervention activities in the Mathematics Degree Course at RFUPE, which took place in the 2021.2 academic period. To this end, we designed, approved and carried out a total number of fifteen study chapters fully supported by the Teaching Plan of the Curricular Unit of Supervised Internship III, involving the knowledge-student-researcher-supervisor tetrad. It was found, then, that the process of supervision and experimentation with teaching in higher education, as one of the phases of academic training at the doctoral level, can significantly contribute to the quality of teaching and learning of mathematics in Brazil.

Keywords: Basic Education. Mathematics Teaching. Higher Education. Doctoral Internship. Teacher Training.

1. Doutorando em Ensino das Ciências e Matemática pelo PPGECEM/UFRPE. Professor efetivo de Matemática da rede pública estadual de ensino do Ceará.
2. Doutora em Educação pela UFPE. Pós-doutora pela PUC-SP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
3. Doutor em Ensino das Ciências e Matemática pelo PPGECEM/UFRPE. Pós-doutorando pela UFMS. Professor do Centro Acadêmico da Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE).
4. Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Departamento da Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca das contribuições teóricas e práticas da disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGECM), vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O Estágio à Docência no Ensino Superior é um componente curricular do PPGECM em nível de Mestrado e Doutorado, que tem como foco a formação dos estudantes do programa, visando sua experiência com a docência e a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino básico e superior. Nesta seara, os Cursos de Licenciatura da UFRPE constituem os espaços de desenvolvimento do estágio, no nosso caso, o Curso de Licenciatura em Matemática.

Faz-se importante destacar que, nossa prática de estágio respaldou-se nas informações regulamentadas pela Lei nº 11.788/08, que discorre sobre as práticas de estágio dos estudantes (BRASIL, 2008), bem como pela Resolução nº 02/2015, de 1º de Julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), relativa à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura e formação pedagógica (BRASIL, 2015).

O exercício docente dos estudantes em formação e a relação recíproca entre os cursos de pós-graduação e de graduação constituem os postulados do estágio à docência no ensino superior. De outro modo, as experiências dos alunos com a prática docente e as inter-relações entre os sujeitos da graduação e da pós-graduação possibilitam uma evolução na melhoria do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação.

A formação docente em qualquer nível e modalidade de ensino é alvo de muitas pesquisas do campo científico. Por exemplo, nos estudos de Cunha e Alves (2019), Sordi (2019) e Castanho (2017) concentram-se na Docência do Ensino Superior, buscando elucidar as necessidades formativas dos professores, vitalizar seus anseios vivenciados, responsabilizar os atores institucionais e, sobretudo, apresentar alternativas e sugestões para os sentidos e os desafios contemporâneos neste nível de ensino, sejam nacionais ou internacionais.

Cunha e Alves (2019) destacam que, os docentes iniciantes raramente são apoiados pelos docentes experientes. Para as autoras, os professores iniciantes são surpreendidos com atividades mais penosas e menos desejáveis pela classe, bem como são compreendidos como professores preparados para executar a função docente e driblar os desafios conferidos à profissão. Essa dinâmica universitária mobiliza efeitos contrários às ações excludentes praticadas pelos docentes experientes, em que

os iniciantes discutem entre si seus desafios e procuram trocar saberes frente à realidade que os interpelam. Esse exercício evidencia um embrião possível de um processo de aprendizagem entre pares (CUNHA; ALVES, 2019, p. 13).

Desse modo, a aprendizagem entre pares possibilita a troca de saberes entre professores, objetiva potencializar a formação significativa destes e explorar as possibilidades de aprender e ensinar concomitantemente. Com base nesse pressuposto, amplia-se o campo de formação docente, seja iniciante ou experiente, em meio ao uso eficaz das tecnologias digitais comumente utilizadas pela maioria dos docentes universitários.

Consoante Sordi (2019), os desafios contemporâneos enfrentados pelos docentes universitários mobilizam, mesmo que timidamente, ações oriundas dos programas de apoio às formações profissionais relativas às necessidades acadêmicas vigentes. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são instigadas a declarar apoio pedagógico inovador para os docentes. No entanto, a ótica dos programas credita uma docência qualificada ao aspecto tecnicista, isto é, uma formação pedagógica instrumentalista-descritiva sem embasamento teórico.

A desqualificação do trabalho docente no ensino superior cresce exponencialmente, à medida que se evidencia, na prática deste profissional, visto que "este pode ser formado de modo aligeirado e precário, pautado no neotecnismo, tornando-os ávidos consumidores de receitas prescritivas sobre o jeito certo de se ensinar, quase sempre desprovidas de reflexão" acerca dos princípios fundamentais (SORDI, 2019, p. 138).

É necessário reagir às políticas educacionais vigentes "inovadoras", que se preocupam essencialmente na preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, passivos à ordem ao controle hierárquicos, sem argumentos críticos e reflexivos perante a sociedade, como também sem perspectivas de crescimento pessoal. Segundo Sordi (2019, p. 137-138), "o maior objetivo das reformas educacionais é adequar os sistemas de ensino às regras das políticas de ajuste econômico à nova ordem mundial dentro de um quadro de referência do cenário econômico internacional". Posto isso, ressalta-se que a formação humana possui um caráter competitivo, que visa o desenvolvimento de habilidades e competências individuais sujeitas a ocupação no mercado.

Nessa esteira, Castanho (2017) afirma que o papel do professor é incontestável em qualquer nível de ensino, desde que seus conhecimentos, habilidades e competências sejam adequados para aquilo que lhes são requeridos. O avanço tecnológico digital, a previsão do seu crescimento exponencial e sua apropriação pelos discentes reflete na mudança de postura das instituições e na tomada de atitudes devotadas à criação de políticas públicas para a formação de professores. Ainda segundo a autora, os programas de formação de professores universitários devem ser democráticos e progressistas, não permitindo ideias autoritárias e desatualizadas, ou seja, devendo ir de encontro ao populismo, à truculência e à ignorância, por exemplo.

Na atuação de professores universitários exige-se o aprofundamento, a produção e a divulgação de saberes científicos os quais em grande parte, ao passarem pelo processo de transposição didática externa, constituem os currículos da Educação Básica. Apesar dessa importante relação institucional entre o ensino básico e o ensino superior, muitas são as diferenças entre esses sistemas, a saber: a formação continuada de professores, a estrutura física, os projetos de iniciação científica, entre outras. Com isso, acredita-se que tais aspectos contribuem para a demarcação da aprendizagem dos alunos da Educação Básica do país, tanto que em 7 de dezembro de 2016 o Brasil ocupou

que fizeram a prova levaram o país ao 63º lugar, em leitura ao 59º e em matemática ao 65º, nesta área o último colocado na América Latina (CASTANHO, 2017, p. 15).

Nessa perspectiva, os resultados do Brasil atestam que o conjunto de políticas públicas inclinadas principalmente para a melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, bem como no Ensino Superior, ainda carecem de investimentos em projetos sociais, culturais e econômicos articulados com a prática docente. Nesse viés, o estágio à docência no ensino superior como uma prática docente torna-se um componente fundamental para melhor articular os percursos da transposição didática e, conseqüentemente, fortalecer o ensino e a aprendizagem da matemática (língua portuguesa, história, etc.) no Ensino Básico, visto que é possível inter-relacionar os processos didáticos entre os programas de Pós-Graduação, da Graduação, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

Posto isso, os pós-graduandos, de modo geral, buscam, nas práticas do estágio, vivenciar a docência no ensino superior como perspectiva de melhorar o ensino e a aprendizagem dos cursos de graduação nas universidades, institutos, centros tecnológicos, ensino básico etc.

2. METODOLOGIA

No período letivo de 2021.2, a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório III (ESO III) do curso de licenciatura em matemática da UFRPE compôs nosso campo de estudo teórico e prático relativo às práticas docentes no ensino superior.

No período de 30 de agosto a 10 de dezembro de 2021 foram desenvolvidas tanto as ações planejadas pelo doutorando quanto as tarefas requeridas pela professora titular da disciplina de ESO III. Tal disciplina foi ofertada aos graduandos do oitavo semestre letivo do curso de licenciatura em matemática da UFRPE, ou seja, para os professores em formação inicial participantes do penúltimo estágio formativo, um processo decisivo para a carreira de qualquer docente.

[...] a 63ª posição em ciências; a 59ª em leitura; a 65ª em matemática. Na série histórica do PISA, em ciências os estudantes brasileiros de 15 e 16 anos

A disciplina ofertou um total de trinta vagas, contudo, apenas quatorze matrículas foram efetuadas, logo, mais de 50% das vagas ficaram ociosas. Com 120 horas de carga horária curricular, o ESO III destinou 30 horas para o estudo teórico e 90 horas para a execução de atividades práticas. As aulas teóricas ocorreram remotamente pela plataforma virtual do *Google Meet*, enquanto que as práticas, por sua vez, se deram no formato híbrido nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio do estado de Pernambuco.

No processo de desenvolvimento do ESO III utilizou-se os seguintes métodos didáticos: webconferência, videoaula, seminários, análise e desenvolvimento de recursos didáticos voltados para o ensino e a aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, além de análises da prática docente e autorreflexão dos graduandos a respeito das escolas que sediaram o estágio desses estudantes.

Os momentos assíncronos ocorreram tanto pela plataforma do *Google Classroom* como pelo aplicativo de *WhatsApp*. O primeiro, também denominado *Google Sala de aula* permitiu a criação de um ambiente virtual para distribuição das tarefas, plano de curso, documentos oficiais, frequências, modelos de entrevistas para docentes, etc. O segundo, a seu turno, permitiu a distribuição de mensagens instantâneas como endereços eletrônicos para as aulas, livro digital, *templates* de artigos, inscrições e programações de eventos científicos, vídeos de palestras ligadas ao ensino da matemática, agendas de eventos nacionais e internacionais, entre outros.

A instituição sala de aula é considerada como o campo de desenvolvimento das práticas didáticas e metodológicas do ESO III, especialmente nas turmas de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, as intervenções dos graduandos desenvolveram-se em três aspectos, são eles: observação, participação e regência de classe. Para tanto, a escolha da escola, turma e professor, bem como as anuências da gestão escolar e do professor em efetiva regência caracterizam os fatores essenciais para o excelente desempenho do ESO III.

No ambiente de sala de aula virtual do ESO III, percebeu-se, constantemente, um diálogo construtivo por meio da participação ativa dos graduandos, doutorando e professora, a qual se deu por intermédio de discussões acerca dos conteúdos programados, bem como apresentações de trabalhos desenvolvidos, relatos de experiência e construção de materiais didáticos, visando novas perspectivas para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

Nesse sentido, foi possível contribuir ativamente nas discussões reflexivas sobre o currículo do ensino fundamental do estado de Pernambuco, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sobre os conteúdos programados pela professora, que foram divididos em duas vertentes: (a) observação-participante como subsídio à reflexão crítica da prática pedagógica no ensino fundamental II; e (b) intervenção no contexto da sala de aula do ensino fundamental II, isto é, planejamento e avaliação do ensino-aprendizagem e regência no ensino fundamental II.

A experiência do doutorando com o ensino superior mediante a disciplina de ESO III, dada pela matrícula na disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior (EDES) do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGECM), teve como ponto de partida a elaboração do Plano de Execução Curricular e, conseqüente, aprovação do mesmo pela professora titular de ESO III. Assim, os momentos de formação, participação e contribuição do doutorando nesse nível de ensino contabilizaram 60 horas, visto que o Estágio no Ensino Superior (EES) possui a mesma carga horária.

Dessa forma, nas terças, nas quartas e nas sextas-feiras ocorriam as aulas de ESO III, porém, em cumprimento da carga horária estabelecida em EES, apenas nas terças-feiras eram executadas as atividades planejadas. Ou seja, semanal e remotamente havia participação ativa por um período de 4 horas por meio de comunicações síncronas ou assíncronas.

Inicialmente foram realizadas três ações, a nosso ver, imprescindíveis para o início, meio e fim das atividades do EDES: a primeira deu-se pelo contato (E-mail) prévio com a professora da disciplina

de Estágio Supervisionado Obrigatório III (ESO III) do Curso de Licenciatura em Matemática da UFRPE; após anuência da professora, elaboramos e apresentamos um Plano de Execução Curricular, visando o acompanhamento e desenvolvimento de atividades disciplinares e, por fim, tangenciamos as cargas horárias entre ESO III e EDES.

A proposta planejada foi integralmente cumprida no período de 30 de agosto a 10 de dezembro de 2021. Nesse percurso, contabilizaram-se 15 semanas letivas, totalizando assim, 60 horas de estágio à docência no ensino superior. Outrossim, cabe frisar que as aulas foram nomeadas pelos autores como episódios de estudo, conforme descrição e análise a seguir.

3. DISCUSSÃO

Nesta seção, relatamos a respeito dos Episódios de Estudo que foram planejados e realizados durante a disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Para tanto, sintetizamos na Tabela 1, um total quinze episódios de estudo, o período de realização de um cada um deles, as atividades e a carga horária relativa à sua experimentação. Concluímos, então, com a descrição das atividades desenvolvidos nos episódios de estudo.

Tabela 1 – Plano de Execução Curricular.

Doutorando	Disciplina/Área: Estágio Supervisionado III/Matemática	Nível de Ensino: Graduação	
Docente		Carga Horária: 60h	
Episódio de Estudo	Atividade	Carga Acumulada	Horária
I – 30/08 a 03/09/2021	Apresentação e discussão dos documentos curriculares estaduais e nacionais para os anos finais do Ensino Fundamental.	04/60	
II – 06/09 a 10/09/2021	Comparação entre as unidades curriculares de matemática da secretaria de educação do estado de Pernambuco como os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular.	08/60	
III – 13/09 a 17/09/2021	Estudo sobre o ensino e a aprendizagem do objeto matemático Equações do Primeiro Grau.	12/60	
IV – 20/09 a 24/09/2021	Análise de livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático.	16/60	
V – 27/09 a 01/10/2021	A aprendizagem matemática através da elaboração de problemas em uma escola comunitária rural.	20/60	
VI – 04/10 a 08/10/2021	Acesso a materiais didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da matemática, e elaboração de itens matemáticos.	24/60	
VII – 11/10 a 15/10/2021	Caracterização e abordagem do pensamento geométrico para alunos do Ensino Fundamental II, com aporte didático do GeoGebra.	28/60	
VIII – 18/10 a 22/10/2021	Orientações da BNCC sobre a unidade temática Geometria – objetos de conhecimento e habilidades.	32/60	
IX – 25/10 a 29/10/2021	Estudo de artigos sobre a Educação Financeira como materiais didáticos para o ensino e aprendizagem da matemática.	36/60	
X – 01/11 a 05/11/2021	Significados atribuídos às grandezas e medidas.	40/60	
XI – 08/11 a 12/11/2021	O uso da ferramenta digital <i>Ebook Creator</i> para a construção de livros didáticos.	44/60	
XII – 15/11 a 19/11/2021	O uso do erro nas aulas de matemática como oportunidade didática produtiva para a aprendizagem da matemática.	48/60	

Fonte: Autoria própria (2023).

Tabela 1 – Plano de Execução Curricular.

XIII – 22/11 a 26/11/2021	Divulgação de eventos científicos.	52/60
XIV – 29/11 a 03/12/2021	Apresentações dos projetos desenvolvidos durante os estágios supervisionados II e III.	56/60
XV – 06/12 a 10/12/2021	Apresentações e discussões dos trabalhos de conclusão dos estágios supervisionados II e III.	60/60

Fonte: Autoria própria (2023).

3.1 Primeiro Episódio de Estudo

O primeiro episódio ocorreu entre os dias 30 de agosto a 03 de setembro de 2021. Inicialmente, a professora da disciplina de ESO III declarou o *Google Classroom* e o *WhatsApp* como ferramentas de comunicação virtual e instantânea para os momentos de interação, discussão e depósito de materiais oficiais a serem utilizados em cada episódio de estudo.

Neste episódio, a docente apresentou o Plano de Ensino de Unidade Curricular e a Organização Curricular da disciplina da Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental proposta pela Secretária da Educação do Estado de Pernambuco. Ainda no referido momento, foram apresentados o plano de ensino, a ementa, os objetivos, os conteúdos programáticos, os métodos didáticos de ensino, a plataforma de ensino remoto, os critérios de avaliação, o cronograma e as referências.

Por último, a professora lançou um convite ao doutorando para ser cadastrado no *Google Classroom* como professor supervisor da disciplina ESO III, que evidentemente o aceitou. Nesse ínterim, o doutorando ainda participou de uma votação democrática a respeito da distribuição dos horários, dias das aulas assíncronas e do estudo das restrições institucionais provocadas pela conciliação do estágio remunerado da UFRPE com o componente curricular do ESO III.

3.2 Segundo Episódio de Estudo

Este episódio ocorreu entre os dias 06 e 10 de setembro de 2021. Teve como ponto de partida a abordagem da organização curricular de matemática referente aos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, a professora convidou os graduandos

a analisarem as medidas temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades necessárias aos discentes para o terceiro bimestre do ano vigente.

Estas ações tiveram como foco comparar os conteúdos curriculares de matemática da secretaria de educação do estado de Pernambuco com os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, realizar uma previsão dos temas a serem abordados pelos alunos da disciplina junto às unidades escolares do mesmo estado.

3.3 Terceiro Episódio de Estudo

No período de 13 a 17 de setembro de 2021 foram realizados estudos sobre o ensino e aprendizagem do objeto matemático Equações do Primeiro Grau. Para tanto, três artigos foram depositados no *Google Classroom*, a saber: Equações Polinomiais do Primeiro Grau em Livros Didáticos: organizações matemática e didática, dos autores Barbosa e Lins (2013); Explorador Básico da Igualdade da Plataforma Digital PhET: uma análise acerca das potencialidades didáticas à luz da BNCC e do currículo de Pernambuco, cujos autores são Almeida, Oliveira e Espíndola (2021); e Praxeologias Matemáticas: relações de igualdade e princípios de equivalência a partir do explorador básico de igualdade da plataforma digital PhET, dos autores Oliveira, Almeida e Espíndola (2021).

Nessa perspectiva, fomos levados a refletir e a avaliar as praxeologias matemáticas e didáticas sobre o estudo das equações polinomiais do primeiro grau, com aporte teórico da Teoria Antropológica do Didático (TAD), a qual foi constituída pelo francês Yves Chevallard (1999).

3.4 Quarto Episódio de Estudo

Este episódio ocorreu entre os dias 20 a 24 de setembro de 2021. A princípio, a professora disponibilizou cinco livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses documentos oficiais foram postados no ambiente virtual do *Google Classroom*, visando à apreciação e apropriação pelos graduandos e, por consequência, a realização do estudo das propostas curriculares para ensino e aprendizagem dos objetos matemáticos.

Buscou-se uma conectividade entre os conteúdos didáticos previstos nos currículos das instituições públicas e privadas do Recife com os objetos matemáticos descritos nos livros didáticos. No decorrer da aula também construímos um questionário específico para os professores, objetivando a assimilação do estudo realizado com as respostas dos docentes.

Essa constituição documental possibilitou o contato síncrono e/ou assíncrono entre os graduandos matriculados no ESO III com os docentes e gestores das instituições cedentes a realização do estágio por estes alunos.

Desse modo, o episódio foi finalizado por meio da análise e da avaliação dos questionários produzidos, bem como pela sua postagem no ambiente virtual de aprendizagem.

3.5 Quinto Episódio de Estudo

Entre os dias 27 de setembro a 01 de outubro de 2021 ocorreu o quinto episódio de estudo, no qual fomos prestigiados com a presença de uma professora-mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGECM).

Nesta oportunidade a professora convidada apresentou como temática "A Aprendizagem Matemática Através da Elaboração de Problemas em uma Escola Comunitária Rural", focando nos aspectos teóricos e metodológicos da sua pesquisa, sob os quais pretende utilizar para o desenvolvimento do seu projeto de investigação científica, especialmente acerca do processo de ensino e aprendizagem

de objetos matemáticos pela metodologia de elaboração problemas sobre grandezas de medida.

Assim, refletimos e dialogamos sobre a metodologia proposta, bem como acerca dos parâmetros que conduzem a elaboração de itens matemáticos. O momento também possibilitou a participação ativa e efetiva dos alunos do ESO III, os quais, segundo relatos, foram impactados com a estrutura didática presente em tal estudo.

Finalizamos o episódio de estudo agradecendo a presença e a participação da professora e, sobretudo, propomos aos graduandos a elaboração de alguns problemas/itens para o próximo episódio de estudo, diálogo e de pesquisa.

3.6 Sexto Episódio de Estudo

Este episódio foi realizado no período de 04 a 08 de outubro de 2021. A professora iniciou o encontro disponibilizando os materiais didáticos e o link de acesso ao Portal EDUCAPES. Por intermédio do portal, tivemos a oportunidade de conhecer e aprofundar nossos conhecimentos didáticos relativos ao teorema de Pitágoras. Por exemplo, utilizou-se o Bingo Pitagórico, Cartelas do Bingo Pitagórico e o Gabarito deste bingo didático.

Posteriormente, os alunos do ESO III puderam apresentar os problemas matemáticos solicitados no episódio anterior, visando à promoção do ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos por meio da elaboração de itens. Nesse momento, nos deparamos com um tipo de problema do campo da Geometria Espacial, que apresentou dificuldades de escrita e interpretação textual e, conseqüentemente, incoerência em sua resolução. Para tanto, o doutorando participante consegue resolver tal problema (Quadro 1), modelizando a escrita e adequando o objeto matemático ao nível de ensino proposto.

Quadro 1 – Elaboração de Item.

Em 2022, a professora da disciplina de Estágio Supervisionado III foi campeã da primeira competição de natação entre as professoras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A piscina utilizada nesta competição tinha um formato de um poliedro, cuja borda é

Fonte: Os autores.

Quadro 1 – Elaboração de Item.

delimitada por 5 raias, justapostas, de 50 metros de comprimento por 80 centímetros de largura. Sabendo-se que as competidoras partiram da extremidade cuja profundidade mede 2 metros e chegaram à extremidade 3 metros, com taxa de declive constante. Desse modo, pode-se afirmar que a capacidade, em litros, da piscina utilizada neste evento foi de:

Fonte: Os autores.

O episódio se encerra pelas recomendações da professora de ESO III referentes ao aprofundamento de estudo dos materiais didáticos sobre a elaboração de itens matemáticos. Para tanto, a professora propôs aos discentes, o estudo e a compreensão da elaboração de itens matemáticos em que os conhecimentos, as habilidades e as competências constituem os parâmetros fundamentais para medir o grau de aprendizagem dos alunos sobre determinados conceitos curriculares.

3.7 Sétimo Episódio de Estudo

Este episódio ocorreu entre os dias 11 a 15 de outubro de 2021. Na ocasião a professora propôs a caracterização e abordagem do pensamento geométrico para Alunos do Ensino Fundamental II, com aporte didático do GeoGebra e suas aplicações.

Os graduandos do ESO III foram convidados novamente a apresentarem os problemas construídos e/ou reconstruídos no episódio anterior, porém, apesar das afirmações dos alunos de estarem participando de uma disciplina da graduação denominada como laboratório de resolução de problemas, tivemos pouquíssimas apresentações.

Desse modo, o episódio contou apenas com o estudo sobre a Caracterização e Abordagem do Pensamento Geométrico para Alunos do Ensino Fundamental II, com o uso do GeoGebra como ferramenta de ensino e de aprendizagem de objetos matemáticos.

3.8 Oitavo Episódio de Estudo

Este episódio ocorreu entre os dias 18 a 22 de outubro de 2021. Teve como base as orientações curriculares da BNCC, especificamente na unidade temática "Geometria" no Ensino Fundamental. Esse estudo foi complementado pelo artigo intitulado Função

Quadrática e Área Máxima de Retângulo em Livros Didáticos do Ensino Médio (SANTOS; ESPÍNDOLA, 2021).

O artigo trouxe alguns elementos relevantes da Teoria Antropológica do Didático (TAD) proposta pelo francês Yves Chevallard (1999). Dentre eles constam o prolongamento da Teoria da Transposição Didática (TTD) do mesmo autor, como também as noções de Praxeologias Matemáticas e Didáticas, que são consideradas o coração da teoria.

3.9 Nono Episódio de Estudo

O nono episódio ocorreu entre os dias 25 a 29 de outubro de 2021. A docente depositou alguns artigos sobre a Educação Financeira como materiais didáticos a serem examinados pelos graduandos do curso. Os artigos pertencem à revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americana, que é vinculada à Universidade Federal de Pernambuco, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC).

A professora apresentou suas considerações sobre as temáticas da Educação Financeira Escolar e propôs aos graduandos do ESO III o aprofundamento sobre as ideias levantadas em sala de aula para discussões posteriores. Para tanto, forneceu o endereço eletrônico da revista e demarcou alguns artigos de maior impacto para a formação inicial dos professores de matemática.

3.10 Décimo Episódio de Estudo

O décimo episódio teve como período de ocorrência entre os dias 01 a 05 de novembro de 2021. Este momento teve como objetivo atribuir significados aos objetos matemáticos Grandeza e Medidas no Ensino Fundamental II e suas aplicações, tendo várias discussões teóricas e práticas que culminaram na criação de um Quiz do ESO III.

A partir desse Quiz foi possível caracterizar e analisar os desafios contemporâneos da educação básica, compreender as mudanças comportamentais dos educadores e perceber tanto a evolução didática desses agentes quanto seus hábitos interligados a proteção disciplinar, ou seja, ações didáticas que

representam uma espécie de resistência disciplinar quase que irreversível.

3.11 Décimo Primeiro Episódio de Estudo

O décimo primeiro episódio ocorreu entre os dias 08 a 12 de novembro de 2021. A professora da disciplina iniciou a aula fazendo uma explanação sobre o VIII Encontro Pernambucano de Educação Matemática – VIII EPEM e incentivou os graduandos a submeterem os trabalhos que fossem desenvolvidos no ESO III, seja como relato de experiência ou pôster.

Em seguida, a docente e os discentes continuaram a discussão a respeito da construção do livro interativo pelo uso da ferramenta online Ebook Creator na qual uma das graduandas apresentou para a turma o livro que estava elaborando sobre Teorema de Pitágoras, e expressou interesse em submetê-lo ao VIII EPEM. A professora procurou orientar esse grupo de graduandos a encontrar a modalidade de trabalho mais adequada que pudesse contemplar o trabalho desenvolvido por eles.

3.12 Décimo Segundo Episódio de Estudo

O décimo segundo episódio ocorreu entre os dias 15 a 19 de outubro de 2021. A professora depositou no Google Classroom como material didático o artigo intitulado O Erro no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática: Errar é Preciso? (SPINILLO, 2014). O artigo direcionou as discussões acerca do uso do erro nas aulas de matemática como oportunidade didática produtiva para a aprendizagem dos discentes. Assim, a exibição e conscientização dos erros cometidos pelos alunos apresentam uma excelente alternativa para um aprofundamento dos conceitos que precedem o estudo em foco.

A partir das falas sobre a vivência dos alunos, a professora iniciou a produção de um texto dissertativo junto aos graduandos e doutorando participantes do ESO III como forma de demonstrar a importância da escrita junto à prática em sala de aula. Este exemplo foi crucial para impactar e motivar os graduandos para a produção do relato de experiência do estágio.

3.13 Décimo Terceiro Episódio de Estudo

Este episódio de ocorreu entre os dias 22 a 26 de outubro de 2021. Inicialmente a professora propôs diversas possibilidades de participação nos eventos científicos a respeito da Educação Matemática. Além disso, tivemos um espaço destinado à apresentação pelos graduandos tanto dos resultados construídos diante das intervenções por eles realizadas nas escolas, quanto dos feedbacks proporcionados pelos dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Pernambuco.

A partir do diálogo levantado por meio das apresentações dos graduandos foi possível revelar e (re)construir algumas situações metodológicas pelas quais poderiam melhorar a intervenção dos discentes em sala de aula e, por consequência, proporcionar os resultados por eles almejados, isto é, a aprendizagem dos alunos, além de contribuir para a produção do relato de experiência como produto final da disciplina.

3.14 Décimo Quarto Episódio de Estudo

O décimo quarto episódio ocorreu entre os dias 29 de novembro a 03 de dezembro de 2021. Este momento foi marcado por um desafio à docente da disciplina de ESO III, porque teve que assumir, também, a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II (ESO II).

O motivo deu-se pela necessidade de afastamento (licença) da professora responsável pela ESO II. Dessa forma, ao unir as turmas ESO II com o ESO III foi possível dar continuidade às apresentações do desenvolvimento dos trabalhos e dos projetos que cada estudante havia concluído.

Salientamos ainda que, os conteúdos necessários para o acompanhamento dos tópicos apresentados foram as operações numéricas e o conjunto dos números reais e suas propriedades.

3.15 Décimo Quinto Episódio de Estudo

O décimo quinto episódio ocorreu entre os dias 06 de dezembro a 10 de dezembro de 2021. A professora, nesse momento, solicitou aos graduandos que apresentassem o trabalho desenvolvido durante

as aulas práticas realizadas nas escolas por eles escolhidas para as atividades de regência de classe.

Em geral, os graduandos concluíram suas apresentações mostrando uma produtividade considerável em relação à aprendizagem dos assuntos abordados durante a realização das atividades de estágio, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos sobre a matemática financeira.

Ao final das apresentações, a professora da disciplina de ESO promoveu um debate a respeito do ensino e da aprendizagem da matemática financeira na Educação Básica. Este episódio foi finalizado com um convite da docente para que os alunos preenchessem a avaliação da disciplina, postada por ela no ambiente *Google Classroom*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto da disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática em nível de Doutorado, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ela foi desenvolvida por meio do desenho de um projeto previamente aprovado e, por consequente, experimentado sob um total de quinze episódios de estudo integralmente apoiados no Plano de Ensino de Unidade Curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório III, envolvendo a tétrede saber-aluno-pesquisador-supervisor.

Nesse viés, foi possível estabelecer algumas cláusulas implícitas e explícitas de contrato didático entre os participantes da pesquisa. A princípio, debruçamo-nos sobre os documentos curriculares estaduais e nacionais, visando à percepção do atual modelo epistemológico dominante para o ensino e a aprendizagem dos alunos da Educação Básica do estado de Pernambuco, que possibilitou a construção do nosso plano de execução das atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas.

Durante quinze semanas letivas de aulas do ESO III, caracterizamos e analisamos as inter-relações da formação inicial e continuada dos professores de matemática da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesse período, consolidamos alguns

conhecimentos teóricos e práticos presentes nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, para possíveis atuações e situações didáticas necessárias à prática docente nesses níveis de ensino; fortalecemos nossos conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da atuação docente; tivemos e mantemos condições de aperfeiçoamento na elaboração de materiais didáticos a ser vivenciado em qualquer nível e modalidade de ensino; e autoavaliamos minha prática como docente por intermédio do feedback crítico da professora e dos alunos participantes de ESO III atingindo, portanto, o objetivo da pesquisa.

Sendo assim, o Estágio à Docência no Ensino Superior contribuiu para a formação continuada de professores universitários, bem como para a experiência com a docência e a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior. Contudo, os professores de matemática em formação inicial, por sua vez, constataram que o ensino da matemática pelo método da elaboração de itens é uma incógnita para o atual sistema de ensino da Educação Básica.

Com isso, as experiências dos professores em formação inicial (graduandos) com a prática docente e as inter-relações entre os sujeitos da graduação e da pós-graduação possibilitam uma evolução na melhoria do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação, bem como viabilizam no campo da matemática a percepção de processos metodológicos que carecem de pesquisas científicas mais aprofundadas.

Portanto, a experiência vivenciada na disciplina de Estágio à Docência no Ensino Superior propôs muitos conhecimentos teóricos e práticos a partir das leituras dos livros-texto, diretrizes estaduais, regionais e nacionais, que sempre precediam as construções práticas de tarefas matemáticas, bem como as avaliações desses problemas como produtos metodológicos e, por fim, a apresentação do dispositivo didático do Percurso de Estudo e Pesquisa para a Formação de Professores de Matemática como uma ferramenta de pesquisa, de formação e evolução comportamental para a carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S.; OLIVEIRA, M. E. N.; ESPÍNDOLA, E. B. **Explorador Básico de Igualdade da plataforma digital PhET: uma análise acerca das potencialidades didáticas à luz da BNCC e do currículo de Pernambuco. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 829–845, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.5001. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/5001>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- BARBOSA, J. E. T.; LINS, A. F. **Equações polinomiais do primeiro grau em livros didáticos: organizações matemática e didática**. Revista **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v.15, n.2, pp.337-357, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/15062>.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2008.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2015.
- CASTANHO, M. E. Docência no Ensino Superior: desafios contemporâneos. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017.
- CHEVALLARD, Y. **Les analyses de pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique**. Recherches em didactique de mathématiques, Pensée Suavage-Édition. Grenoble, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.
- CUNHA, M. I.; ALVES, R. S. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010/pdf>.
- OLIVEIRA, M. E. N.; ALMEIDA, M. S.; ESPÍNDOLA, E. B. M. **Praxeologias Matemáticas: relações de igualdade e princípios de equivalência a partir do explorador básico de igualdade da plataforma digital PhET. In: IV Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, 2021, Pelotas – RS. EGEM – A Educação Matemática do presente e do futuro: resistências e perspectivas, 2021.
- SANTOS, J. M.; ESPINDOLA, E. B. M. **Função Quadrática e área máxima de retângulo em livros didáticos do Ensino Médio**. BOLETIM CEARENSE DE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, v. 8, p. 390-404, 2021.
- SORDI, Mara R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/?format=pdf&lang=pt>.
- SPINILLO, A. G. *et al.* O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso?. **Boletim Gepem**, n. 64, p. 57-70, 2014.



ESTÁGIO DOCENTE NO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)

Bernardo Jeová Costa Ribeiro ¹
Renato Abreu Lima ²

Teaching internship in the environmental engineering course: an experience report at the federal university of Amazonas (Ufam)

Resumo:

O presente trabalho teve como objetivo relatar as atividades do estágio em docência desenvolvidas na disciplina de Biologia Celular no curso de graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A metodologia utilizada neste artigo está baseada no relato descritivo das ações (observação e participação e regência das aulas com foco em DNA, Bactérias e Vírus) com suas reflexões pertinentes ao fazer docente realizada durante a pandemia da Covid-19. Verificou-se que o estágio de docência foi uma experiência de suma importância no processo da pós-graduação, por alinhar atividades que envolviam a prática docentes, como a intervenção do acadêmico bem como na reflexão sobre as contribuições desse momento para o amadurecimento do ser docente-pesquisador. Portanto, o estágio favoreceu como sujeito pesquisador, não só em sua vivência didática de ensino, mas também no amadurecimento intelectual a qual o acadêmico é exposto.

Palavras-chave: Ensino Superior. Planejamento Educacional. Prática Docente.

Abstract:

The present work aimed to report the activities of the teaching internship developed in the Cell Biology discipline in the undergraduate course in Environmental Engineering at the Federal University of Amazonas (UFAM). The methodology used in this article is based on the descriptive report of the actions (observation and participation and conducting of classes with a focus on DNA, Bacteria and Virus) with their pertinent reflections on teaching activities carried out during the Covid-19 pandemic. It was found that the teaching internship was a very important experience in the postgraduate process, as it aligned activities that involved teaching practice, such as academic intervention, as well as reflection on the contributions of that moment to the maturation of being a teacher-researcher. Therefore, the internship favored him as a research subject, not only in his didactic experience of teaching, but also in the intellectual maturation to which the academic is exposed.

Keywords: University Education. Educational Planning. Teaching Practice.

1. Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor de química atuando no Centro de Educação de Tempo Integral José de Araújo Rodrigues em Codajás – AM.

2. Doutor em BIODIVERSIDADE E BIOTECNOLOGIA – REDE BIONORTE (Conceito CAPES 4). Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Pós-Doutorado. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. É professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Humaitá – AM.

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ao falar dos estágios tem em suas diretrizes, deliberado por seu conselho, que o Estágio de Docência esteja presente nos seus cursos de Pós-graduação. Sendo assim, na pós-graduação stricto sensu (mestrado) o estágio de docência é uma atividade obrigatória curricular para estudantes, sendo definida como a participação do discente em atividades de ensino na instituição, sob a supervisão de seu orientador. É um auxílio para o/a professor/a na elaboração e apresentação das aulas, na preparação de material didático e no desenvolvimento burocrático da disciplina ao longo do semestre (WAGNER; SILVA; LIMA, 2023).

O estágio está vinculado às diretrizes estabelecidas na normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que regulamenta a execução do estágio de docência, o objetivo geral dessa atividade é desenvolver ou despertar a vocação para docência superior a partir da execução de algumas atividades de docência (BRASIL, 2010).

Neste caso, o estágio vem com a perspectiva de compreender a realidade docente no ensino superior, inserindo o acadêmico a uma dimensão entre as visões já estabelecidas pelas docências no ensino básico e as visões das docências no âmbito da educação superior, o que lhe proporciona uma experiência para o exercício da profissão em qualquer nível de ensino.

No ensino superior não pode limitar-se somente ao ensino, pois como o tripé da universidade é: ensino, pesquisa e extensão, o professor estagiário terá a demanda de correlacionar estas interfaces no processo de formação. Mas de modo geral, este é um momento para que o professor se ponha no movimento prático da realidade do ensino superior, compreendendo a importância do seu fazer docente e os desafios postos para esta fase (SILVA; AVEIRO, 2019).

Diante disso, o desenvolvimento deste teve como objetivo promover atividades baseadas nos conteúdos programáticos do professor regente da disciplina de Biologia Celular no curso de graduação de Engenharia Ambiental, seguindo todas as

atividades propostas pela disciplina de estágio docente, alcançando novos olhares, percepções diante do ensino superior, visando contribuir metodologicamente para outras formas de ensino-aprendizagem no quadro educacional a qual for elencado.

2. METODOLOGIA

A metodologia e resultados aqui apresentados foram resultados do estágio realizado no curso de graduação de Engenharia Ambiental de forma remota na disciplina de Biologia Celular, os quais abrangeram várias etapas que serão descritas subsequentemente: "Planejamento, observação, aplicação, avaliação e auxílio do tutor".

2.1 Atividades de planejamento

As atividades de planejamento seguiram uma linha inicial de pesquisa bibliográfica seguindo a concepção do professor da disciplina, com bases nos mesmos métodos do próprio professor foram selecionados conteúdos (DNA, Bactérias e Vírus) para preparação teórico-prática sob o domínio do estagiário. Para Alves; Lima (2022), o planejamento pelo professor é de fundamental importância. É válido mencionar, que os docentes são mediadores que vão contribuir para a promoção do protagonismo dos alunos e tem o papel de estimular os alunos e proporcionar as condições para que o torne responsável pela construção de significações inerentes da sua aprendizagem.

I. Pesquisas bibliográficas sobre a temática: Foi utilizada como ponto de partida para o estágio a fim de buscar mais informações pertinentes sobre a disciplina a qual o acadêmico foi submetido para executar sua regência de estágio docente.

II. Discussão do tema propostos: Seguido de reuniões e encontros remotos para definições das etapas do estágio, seus respectivos métodos para ministrar a regência conforme a dinâmica estabelecida pelo tutor/orientador do acadêmico.

III. Planejamento da regência: Depois de escolhida a temática, iniciou-se as pesquisas a para aprofundamento dos temas (DNA, Bactérias e Vírus), conforme o conteúdo programático da disciplina.

IV. Elaboração da metodologia: foi elaborada para ser aplicada de forma remota através de apresentação de slides e aplicação de atividades objetivas e justificativas.

V. Elaboração dos Slides (Para a regência): Os slides foram elaborados de acordo com o conhecimento adquirido nas leituras e pesquisa realizadas previamente a aplicação do estágio.

2.2 Atividades de observação

A observação foi realizada junto ao professor regente, acompanhando todas as aulas, seguindo pelas anotações do decorrer das atividades realizadas pelo docente. A observação é o instrumento básico de coleta de dados em todas as ciências, sendo importante para a construção de qualquer conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 2003).

2.3 Atividades de regência e conteúdos

A regência foi realizada através da plataforma *Google Meet*, por meio de uma apresentação de slides, com duração de mais ou menos duas horas de aulas divididas em apresentação e aplicação de avaliação. Na apresentação, foi explanada também uma aula sobre os Vírus (definição dos vírus, características gerais, estruturas básicas, exemplos dos mesmos atrelados à natureza) como complemento ao entendimento da organização celular.

2.4 Atividades de avaliação

As avaliações foram realizadas de duas formas, primeiro no decorrer das aulas com perguntas lançadas para a turma dando ênfase sobre temáticas aplicadas ao meio ambiente entrando em um debate sobre a relação dos vírus com o meio ambiente, enfatizando uma avaliação participativa. Posteriormente, realizou-se uma atividade com perguntas objetivas e justificativas, totalizando 10 questões com perguntas abertas e fechadas para resolução e fixação do conteúdo.

2.5 Procedimentos específicos de tutoria e orientação que apoiaram o estágio

O auxílio na orientação para organizar os procedimentos realizados juntos ao tutor/orientador teve como apoio os seguintes: discussões das

abordagens teórico-prática, escolhas do tema da regência, auxiliando no planejamento e elaboração da metodologia, elaboração dos slides estando o tutor presente em todas as etapas do estágio docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio de docência no ensino superior foi articulado em concordância com o professor-orientador da pós-graduação em nível de mestrado, sendo ele mesmo, o professor tutor/orientador do estágio. A boa relação entre orientando e orientador pode consolidar a realização desta atividade, almejando sua articulação com metas de contribuir com a formação para o ensino, pesquisa já que ainda rege os protocolos de distanciamento social, impedindo de cumprir com a parte em que se deve agregar a extensão, devendo então executar o estágio de forma remota.

O desenvolvimento de atividades foi realizado junto ao tutor/professor, no qual foi decidido que o estágio seria realizado pelo acadêmico na disciplina de IEA062 Biologia Celular, com carga horária de 60 horas, créditos 3 (três), realizada nas tardes terça-feira (13h às 15h) e que eram encontros síncronos e as quinta-feira (13h às 15h) com encontros assíncronos.

3.1 Atividades de planejamento

O planejamento das atividades é de suma importância para todas as partes dentro de um estágio: o estudante fica assegurado de agregar valor a suas metas e o orientador consegue acompanhar todo esse processo para validar cada atividade executada pelo acadêmico. Planejamento constitui uma organização das atividades do professor que necessita envolver reflexão acerca das opções e ações. É uma programação das atividades, uma orientação do professor para sua ação docente. "O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 1994).

Nessa ocasião, as aulas foram distribuídas e organizadas de acordo com a escolha do professor de modo que fosse possível cumprir todo o planejado.

Incitando o trabalho com as pesquisas bibliográficas sobre Biologia Celular de modo geral para adentrar nos conteúdos programáticos dessa disciplina. Diante disso, dando seguimento as pesquisas o professor analisou os conteúdos indicando DNA, Bactérias e Vírus como possíveis temáticas de regência para o discente. Mas no decorrer da disciplina, houve um ajuste perfazendo os caminhos para uma nova temática, a qual se enquadrou a temática dos Vírus.

O conteúdo escolhido para regência foi escolhido e organizados com antecedência para elaboração iniciar a elaboração das aulas para regência.

3.2 Atividades de observação

De acordo com Pimenta (2010), o conteúdo da observação é bastante variado: implica em observar toda a organização dinâmica do professor, o conteúdo e a metodologia, o planejamento, relações professor-aluno, dificuldades de aprendizagem e de relacionamento dos alunos, dentre outros aspectos.

O estágio de observação é o primeiro contato prático do licenciando em relação a profissão (SILVA; BARBOSA; PERDIGÃO, 2018), nele podemos acompanhar o processo de ensino e tirar dúvidas sobre a prática docente, além de evidenciar com clareza quais passos deve-se seguir para colocar em prática o processo de ensino e de compreender quais as metodologias que mais são aceitas pelos estudantes (WAGNER; SILVA; LIMA, 2023).

No processo de aprendizagem, a observação prévia serviu de conhecimento e familiarização inicial perante o estágio, o que inseriu o acadêmico no âmbito da sala de aula a fim de identificar possíveis problemas, oportunidades de novas metodologias e até mesmo como diagnosticar a melhor prática pedagógica a ser realizado para aquele determinado público.

Ao analisar as observações voltadas para o professor pode-se perceber uma relação respeitosa, além disso, houve interação efetiva com os alunos, mesmo em aulas remotas, os conteúdos foram repassados da forma mais dinâmica e assídua.

Por meio da observação, as reflexões obtidas através da mesma, foram necessárias para iniciar o

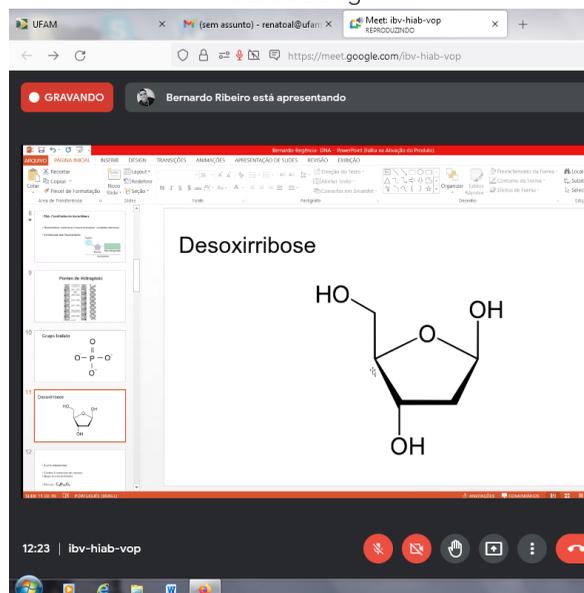
planejamento docente durante o período do estágio, pois cada elemento diagnosticado através do que foi observado, serviu de subsídio para prática docente.

3.3 Atividades de regência e conteúdos

O tutor/orientador passou a regência das aulas para o professor-estagiário, deixando-o livre para desenvolver as atividades planejadas conforme a didática escolhida para encaminhar a metodologia de ensino.

O estagiário/acadêmico teve duas horas para desenvolver sua metodologia conforme o que estava no plano de estágio aprovado pelo orientador, as atividades iniciaram da seguinte forma: primeiro uma aula sobre as características dos materiais genéticos que os vírus podem possuir com a utilização de recursos multimídia (Figura 01). Em seguida, foi aberta uma discussão ao longo da apresentação sobre a aplicabilidade da temática na Engenharia Ambiental, enfatizando, as ameaças aos fatores abióticos como água, o solo e o ar (Figura 02).

Figura 01 – Capa da apresentação Via Google Meet – Aula de Estágio.



Fonte: autoria própria.

Figura 02 – Slide da aplicabilidade do tema a Engenharia Ambiental.

Os vírus aplicados a Engenharia Ambiental

- **Ecologia**
- **Relações Ecológicas e meio Ambiente (VIRAIS)**

Qual tipo de ameaças os vírus podem trazer ao meio Ambiente?

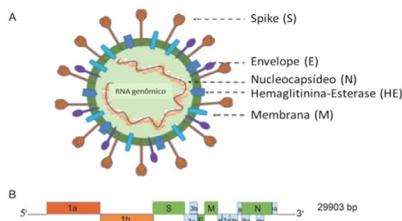
Fator ambiental	Perigos tradicionais	Perigos modernos
Água	Falta de acesso a água potável e saneamento insuficiente	Contaminação da água por efluentes domésticos, industriais e agrícolas
Solo	Contaminação por destinação inadequada de resíduos sólidos	Acumulação de resíduos sólidos e perigosos
Ar	Contaminação por queima de combustíveis fósseis (veículos)	Contaminação por queima de combustíveis fósseis (veículos, centrais energéticas e indústrias)

Elaborado a partir de OPS (2000, p. 7-8). 29

Fonte: autoria própria.

Nesse tipo de aplicabilidade, pode-se encontrar a associação e as relações dos fatores que explicam explicitamente em que condições se encontram a relação dos vírus e a engenharia ambiental. Através disso, conseguiu-se perceber a aproximação do conteúdo com o cotidiano dos alunos. Perante as aulas ministradas para os alunos, conseguimos relacionar os conteúdos com a área de formação profissional que futuramente irão exercer (Figura 03).

Figura 03 – Uma pequena discussão sobre atualidade dentro da engenharia ambiental e o Vírus.



COVID-19 ou CORONA VÍRUS SARS-CoV2

Qual a relação com o meio natural ?

Fonte: autoria própria.

Dessa forma, os estudantes puderam relacionar o vírus com questões ligadas aos animais, visto que há indícios científicos de que essas doenças tenham reação em manuseio de animais. No ensino de Biologia, em especial naquilo que se refere aos assuntos de Biologia Celular, percebe-se que, em muitos casos esta disciplina denota área de difícil compreensão por exigir mecanismo lógico de entendimento prévio que deveriam ser obtidos pelos estudantes no ensino básico (ALVES; LIMA, 2022).

No entanto, compreende-se que a concepção dos alunos entre o conteúdo destas disciplinas e engenharia ambiental reflete na busca por conhecimento de forma criativa, encontrando seus próprios conceitos, relações para dar sentido a determinadas teorias explanadas aos mesmos. O que se encontra com resultado uma aprendizagem significativa.

Segundo a teoria de Ausubel (1982), na aprendizagem há três vantagens essenciais. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira. A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa onde se implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem.

Portanto, a partir dos desenvolvimentos da metodologia remota aplicada houve-se um *feedback* por parte dos alunos, já na primeira etapa fez da aula uma fonte de informações trocadas, além de uma dinâmica que proporcionou um enfoque no ensino-aprendizagem através da aula expositiva participativa.

3.4 Atividades de avaliação

O método escolhido de avaliação foi simples, devido às aulas serem remotas, analisou-se a partir das participações dos discentes ao longo da apresentação sempre que solicitada o seu

envolvimento dos demais alunos, com isso poder buscou-se uma efetividade por meio das próprias concepções do indivíduo. A outra forma foram atividades (Figura 04) baseadas no que foi explanado pelo estagiário.

Figura 03 – Atividade realizada com a turma de engenharia ambiental sobre os Vírus.

Biologia Celular	
Atividade Avaliativa - Vírus	
1) Fazem parte da estrutura viral	4) Em relação a taxonomia viral, é correto afirmar que a família possui terminação:
a) Capsídeo b) Helicoidal c) Icosaédrica d) Envelope e) Fagos	a) Virinae b) Poxvírus c) Virasse d) Viridae e) Viridium
2) O ciclo reprodutivo do vírus que culmina na morte da célula:	5) Qual a função da capsídeo?
a) Lítico b) Penetração da Membrana c) Lítico d) Fusão da Membrana e) Lisogênico	a) Transportar os novos vírus b) Proteção e rigidez c) Infectar as células hospedeiras d) Duplicar o material genético e) Sintetizar proteínas
3) O que significa dizer que o vírus é um bacteriófago?	6) Descreva como ocorre o ciclo reprodutivo dos vírus.
a) Parasita seres humanos b) Infecta artrópodes c) Vive em simbiose com as bactérias d) Parasita fungos e) Infecta bactérias	7) Cite 3 características dos vírus.
	8) Levando em consideração sua morfologia, como os vírus podem ser classificados?
	9) Escolha uma doença causada por vírus e descreva seus aspectos (sintomas, tratamento, profilaxia).
	10) Em sua opinião, qual a relação dos vírus com o meio ambiente?

Fonte: autoria própria.

3.5 Procedimentos específicos de tutoria e orientação que apoiaram o estágio

O apoio da orientação para organizar discussões das abordagens teórico-prática, escolhas do tema da regência, o planejamento e elaboração da metodologia, elaboração dos slides, fez do estágio uma comunhão de benefícios na hora da aplicação da regência pois, a relação entre ambos fornece uma percepção de conforto ao desenvolver com êxito todas as etapas do estágio, neste caso o tutor/orientador esteve presente em todo o processo de preparação e aplicação, acompanhando e observando as desenvolvimentos do estagiário, afim de contribuir para o amadurecimento profissional do mesmo.

disciplina, ao dar-lhe a chance de participar de reuniões sobre assuntos relativos às especificidades da disciplina, dos conteúdos programáticos, dos recursos de ensino, dos objetivos a serem alcançados. Portanto, o estágio na docência é uma experiência ímpar para aqueles que nunca atuaram como docentes na graduação e se constitui como uma forma de aprimorar a prática ampliando seus horizontes profissionais contextualizando com a realidade dos discentes (CAVALCANTE; SALDANHA; LIMA, 2022).

Vale ressaltar que o estágio de docência *stricto sensu* proporciona a oportunidade de acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação da

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de atuar no ensino superior requer uma atenção importante sobre as formas metodológicas (práticas pedagógicas) a serem utilizadas, ainda mais quando este se vê limitado a questões de conexões perante as aulas remotas, esses elementos metodológicos precisam ser desenvolvidos em constante conexão e diálogo com a turma para uma formação completa dentro do nível superior, visto que o estágio na docência foi realizada de forma remota.

O estágio foi especialmente importante para consolidar os subsídios que se estavam estudando, buscando dentro da disciplina de Biologia Celular, o que pode somar de maneira positiva com que os alunos receberam as propostas de ensino através da associação e aplicabilidade da disciplina a áreas de relevância para o curso. Mesmo as atividades sendo simplórias houve um *feedback* que contribuiu para a aprendizagem significativa dos alunos com base na contextualização do conteúdo, no que diz respeito a construção de conhecimento crítico, cultural e social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.C.; LIMA, R.A. Bingo celular: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Diversitas Journal**, v.7, n.4, p.2870-2879, 2022.
- AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Seção 1: Brasília, DF, p. 31-32, 19 abr. 2010.
- CAVALCANTE, F.S.; SALDANHA, L.S.; LIMA, R.A. O estágio em docência na pós-graduação: um relato de experiência durante a disciplina de Botânica. **Revista Educamazônia**, v.15, n.2, p.271-282, 2022.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, K. A.; BARBOSA, M. A.; PERDIGÃO, C. H. A. A importância do estágio de observação na formação docente. Congresso Internacional das Licenciaturas, V, **Anais...** 2018.
- SILVA, H.R.; AVEIRO, J.F.H. Relato de experiência do estágio de docência no ensino superior. Congresso Nacional de Educação, VI, **Anais...** 2019.
- WAGNER, C.; SILVA, V.V.; LIMA, R.A. A vivência do estágio na docência: um relato de experiência durante a disciplina de ecologia na pós-graduação. **Humanidades & Inovação**, v.9, n.23, p.325-334, 2023.

Maria do Socorro de Lima Franco ¹
Diego Luz Moura ²

Circus activities in brazilian public universities: an analyzis of the summrary

Resumo:

O objetivo desse artigo é analisar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Ensino Superior de Licenciatura em Educação Física sobre a disciplina de Atividades Circenses. O método empregado foi análise documental. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram utilizados dados numéricos e análise estatística descritiva e análise de documentos institucionais. O levantamento da coleta dos dados foi feito por meio de consulta ao site <http://emec.mec.gov.br>, contato via e-mail para solicitação do material, que serão incluídas para análise todos os currículos e projetos pedagógicos das universidades públicas do Brasil. Durante as buscas foram encontradas 114 instituições de licenciatura em Educação Física, das quais nove instituições ofertam a disciplina Atividades Circenses ou disciplinas correlatas. A disciplina tem ganhado espaço, porém o número de instituições em que a mesma está inserida nos seus currículos se encontra em pouca quantidade.

Palavras-chave: Currículo. Disciplina. Instituições de Ensino Superior (IES).

Abstract:

The objective of this article is to analyze the educational political projects of higher Education Degree in Physical Education about the subject of Circus Activities. The method used was the document analysis. The data were analyzed through content analysis (BARDIN, 2011), were used numerical data and describe statistics analysis and of institutional documents. The data collection survey was carried out by consulting the website <http://emec.mec.gov.br>, contact via e-mail to request the material, which will be included for analysis all curricula and educacional projects of public universities in Brazil. During the searches, 114 undergraduate course institutions in Physical Education were found, of which nine institutions offer the subject Circus Activities or similar. This subject has gained space, but the number of institutions in which it is inserted in their curricula is low.

Keywords: Curriculum. Subject. Higher Education Institutions (HEI).

1. Especialização em Educação Física Escolar e Recreação pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS). Professora efetiva de Educação Física Escolar, Treinadora de Voleibol e Treinadora de Natação no Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana Secretária de Educação do Estado da Bahia.

2. Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

1. INTRODUÇÃO

O circo é considerado uma manifestação artística que ainda cruzam regiões extremas do mundo nos diferenciados tempos da história. O ensino das atividades circenses conquistou um número considerável de pessoas de todas as gerações, classes sociais e uma variedade de propostas de execução (SILVA; ABREU, 2009). Em 1978, foi fundada a primeira Escola de Circo no Brasil, a academia Piolin, em São Paulo (fechou em 1983). Conseqüentemente surgiu a Escola Nacional do Circo, criada pelo Governo Federal (1982, Rio de Janeiro), o Circo Escola Picadeiro (São Paulo, 1984) e a Escola Picolino de Circo (Salvador, 1985). A criação desses diferentes espaços oportunizou uma disseminação das práticas circenses e sua integração com diversas áreas como a dança, o teatro, a ginástica acrobática, as artes visuais e a música.

A difusão das atividades circenses possibilitou uma aproximação como campo pedagógico, sendo inserida na escola como uma atividade extracurricular e como um conteúdo nas disciplinas de artes e de educação física. Porém, mesmo que reconheçamos o Circo como um conteúdo significativo pedagogicamente e culturalmente, a inclusão dele como uma disciplina nos currículos de ensino superior passa por um complexo processo de negociação nas IES.

O currículo é um espaço social e político que envolve uma série de questões e interesses em conflito. A seleção dos conteúdos a serem ensinados não é um processo neutro e objetivo, mas sim uma construção social que está permeada por relações de poder e influências políticas, econômicas e culturais (MOREIRA; SILVA, 1994).

As decisões sobre quais conteúdos serão abordados no currículo são tomadas em meio a um complexo conjunto de pressões e negociações. Diferentes grupos de interesse disputam o espaço do currículo para incluir suas agendas e perspectivas. Esses tensionamentos são, muitas vezes, resultado de diferentes concepções de educação e visões de mundo, que se chocam e geram conflitos.

Além disso, a inclusão de uma disciplina ou conhecimento no currículo muitas vezes é resultado de uma luta histórica. No entanto, a inclusão

desses conteúdos no currículo nem sempre é fácil ou pacífica. Muitas vezes, enfrenta resistência e oposição de grupos conservadores e dominantes que buscam manter sua posição de poder.

Bortoleto (2006) destaca que o circo como conteúdo escolar proporciona uma ampliação em termos de vivência prática. Dessa forma, é esperado que a formação inicial possa inseri-lo nos currículos das instituições formadoras de professores de Educação Física.

Na Educação Física, o circo tem sido entendido como um conteúdo escolar devido ao fato de ter sido mencionado pelos diferentes autores e pelos currículos oficiais, mas para que os futuros professores consigam ensinar com maior propriedade é de fundamental importância que essa disciplina esteja nos currículos das universidades.

Averiguou-se que em alguns cursos superiores de Educação Física, tiveram a sensibilidade de inserir o conteúdo atividades circenses e que realmente estão estabelecidos nas próprias raízes históricas do campo, argumentação pertinente para firmar a sua inserção curricular (BORTOLETO, 2011).

A Educação Física tem como objetivo promover uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo produzidas pelo homem ao longo da história. Essas formas são expressas por meio da expressão corporal, incluindo jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outras formas simbólicas de representação que foram historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelo homem (SOARES *et al.*, 1992). No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas de ensino precisam construir currículos e as escolas devem elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, éticas e culturais (BRASIL, 2017)

Verifica-se, portanto, a pertinência da investigação sobre a inclusão das atividades circenses no ensino superior, tendo em vista os aspectos considerados. A busca por uma pedagogia das atividades circenses visa aprimorar os conhecimentos das diversas

práticas circenses, adequando-as ao espaço de prática e utilizando processos metodológicos diversificados para atingir os objetivos educativos. Isso permite um olhar mais amplo sobre as atividades circense (DUPRAT, BORTOLETO, 2007).

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar a inserção do conteúdo atividades circenses nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas brasileiras.

2. METODOLOGIA

Foi empregado o método de análise documental nos currículos dos cursos de Educação Física. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009) a análise documental possibilita extrair e resgatar a relevância das informações dos diferentes documentos possibilitando a ampliação do entendimento de objetos do qual o conhecimento necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A análise documental teve como propósito analisar como as atividades circenses estão presentes e se articulam com o currículo dos cursos de licenciatura. O levantamento se deu por meio de pesquisas das páginas eletrônicas oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES). Analisamos os currículos e projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física de universidades públicas brasileiras.

Foram incluídos todos os currículos e projetos pedagógicos das universidades públicas do Brasil que contenham disciplinas voltadas para a arte circense. O levantamento foi realizado pelas páginas oficiais e nos casos onde os documentos não estavam atualizados ou disponíveis no site, foi realizado contato via e-mail para solicitar o material. Foram excluídas as universidades onde não obtivemos êxito na busca dos materiais ou que a própria instituição negou a disponibilização dos documentos.

Foi realizado um levantamento das matrizes dos cursos e programas de Unidades Didáticas – PUDS das ementas da disciplina Atividades Circenses (ou disciplinas com nomes correlatos) nos cursos de licenciatura em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras.

O processo que se deu para a coleta de dados foi por meio de consulta ao site <http://emec.mec.gov.br>. Regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, esse site é uma base de dados oficial dos cursos e instituições de Educação Superior – IES.

A análise será realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que consiste nas etapas de pré-análise do material coletado, exploração do material, tratamentos dos resultados e interpretação.

3. RESULTADOS

A busca dos dados se deu através do site www.emec.mec.gov.br, no período de 23 setembro de 2020 a 13 de maio de 2021, onde foram encontradas 114 instituições de licenciatura em Educação Física. Durante as buscas, identificamos nove instituições que ofertam a disciplina Atividades Circenses ou disciplinas correlatas. No quadro 1, apontamos os cursos de licenciatura a partir de cada região e a oferta da disciplina Atividades Circenses.

Quadro 01 - A proporção das regiões que possuem cursos de licenciatura com a disciplina Atividades Circenses.

IES por região	Total de licenciaturas em EF	IES com disciplina de Atividades Circenses	
	N – %	N	%
Nordeste	37 – 32,46%	0	0
Norte	12 – 10,53%	0	0
Centro-Oeste	12 – 10,53%	2	22,22
Sudeste	35 – 30,70%	2	66,66
Sul	18 – 15,78%	1	66,66
TOTAL	114 – 100%	9	100%

Fonte: www.emec.mec.gov.br

Na tabela acima podemos observar a distribuição dos cursos de Ensino Superior de licenciatura em Educação Física nas regiões do Brasil. Na região Nordeste e na região Norte, podemos observar que nenhuma universidade oferta a disciplina sobre as atividades circenses. Na região Centro-Oeste das 12

(10,53%) licenciaturas, duas universidades ofertam a disciplina. Por conseguinte, na região Sudeste das 35 licenciaturas (30,70%), seis universidades ofertam a disciplina, sendo a região em que a disciplina Atividades Circenses apareceu em maior número. Finalmente, na região Sul das 18 (15,78%) licenciaturas encontradas, apenas uma universidade oferta essa disciplina. Das cinco regiões, apenas três regiões possuíam instituições que ofertavam a disciplina (Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

No Brasil, a Educação Física passou por inúmeras transformações em sua trajetória, mas a partir da década de 1990 observou-se um crescimento dos cursos de Formação Superior em Educação Física. Em relação à distribuição dos cursos de licenciatura em Educação Física há uma desigualdade no Brasil, observando o quadro nº 1, há 114 instituições públicas com cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, os resultados encontrados revelam que a maioria das instituições públicas que oferecem os cursos de licenciatura em Educação Física se concentram nas regiões Nordeste e Sudeste.

Atualmente essa realidade sofreu alterações, com um grande aumento de IES com cursos de licenciaturas em Educação Física no Brasil, dados mostram que a partir do ano de 2006 os cursos de licenciatura em Educação Física prevaleceram com uma oferta de 512 cursos (68,6 %), que foram distribuídos entre as IES públicas (45,3 %) e privadas (54,7%), dados do censo da Educação Superior INEP. De acordo com os encontrados, informações obtidas através do site do Eme-9c a distribuição das graduações no Brasil, hoje mostra que há uma maior concentração nas regiões Nordeste e Sudeste.

Quadro 02 – A proporção das regiões referente a disciplina e carga horária.

Nº	Disciplinas	N	%	Carga horária
01	Esporte II	01	11,11	60h/a
02	Educação Física e Circo	01	11,11	34h/a
03	Fundamentos Pedagógicos das Atividades Circenses	01	11,11	30h/a
04	Circo na Educação Física	01	11,11	30h/a

05	Circo e Educação Física	01	11,11	60h/a
06	Práticas Corporais Circenses na Educação Física	01	11,11	45h/a
07	Atividades Circenses e Educação Física	01	11,15	30h/a
08	Ginásticas e Atividades Circenses	01	11,11	60h/a
09	Atividades Circenses na Escola	01	11,11	68h/a
Total		09	100%	

Fonte: os autores.

Observando o quadro acima algumas disciplinas tem carga horária de 60h e 68h, com esses dados podemos ver que o Circo tem ganhado alguma relevância em relação a sua carga horária em algumas instituições.

O quadro acima mostra que há uma diversidade em relação à nomenclatura nas disciplinas sobre as atividades circenses e que a carga horária varia de 68h/a à 34h/a. Podemos observar que em cinco instituições a carga horária varia de 30h à 34hs e que em quatro instituições essa carga horária varia de 60h à 68hs.

Em algumas instituições os currículos dos cursos de graduação em Educação Física estão se diversificando e os mesmos mostram que estão inserindo novos conteúdos como as Atividades Circenses. Mas, ainda há poucas IES que possuem essa disciplina. Esse dado está de acordo com Miranda (2014) e Tucundunva (2015), que constataram que apenas um número reduzido de instituições de ensino superior (IES) no Brasil estão incluindo o conhecimento circense na formação inicial em Educação Física e que, frequentemente, o que se observa são ações isoladas sendo introduzidas nos currículos, sem o apoio das suas instituições para a execução das atividades abordadas. Devido a esse panorama, verifica-se uma dificuldade na inclusão desse conhecimento no currículo (BORTOLETO; CELANTE, 2011).

De acordo com Bernstein (1988), o currículo não se limita apenas aos conteúdos formais, mas se estende a todas as práticas e atividades que ocorrem no ambiente escolar. Isso inclui as atividades extracurriculares, eventos culturais e outras práticas pedagógicas que compõem a experiência escolar dos alunos.

Nesse sentido, mesmo que as atividades circenses não estejam presentes de forma escrita no currículo oficial, sua inclusão em outros espaços escolares pode ser vista como uma forma de ampliar sua visibilidade e reivindicar um espaço maior no planejamento curricular da escola.

Ao incluir as atividades circenses em projetos e rotinas escolares, é possível evidenciar sua importância como uma forma de conhecimento legítima e valiosa. Além disso, essa prática pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e para o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação integral dos alunos.

No campo do currículo, a importância de uma disciplina é revelada de diversas formas, e uma delas é a carga horária dedicada a ela. A carga horária é um indicativo importante da relevância atribuída a uma disciplina ou área do conhecimento no contexto escolar, e pode influenciar diretamente na sua visibilidade e reconhecimento (SACRISTAN, 2013).

Podemos observar que os dados da pesquisa indicam que a carga horária disciplinas relacionadas às atividades circenses é geralmente baixa. Isso demonstra que, apesar de essas disciplinas estarem presentes no currículo, ainda não conseguem ganhar o destaque e a importância necessários para serem consideradas como uma área de conhecimento legítima e relevante para a formação dos futuros professores.

Quadro 03 – A proporção das regiões em relação a sua obrigatoriedade.

Região	Universidade	Disciplina	Obrigatória
Centro-Oeste	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos -Campus Cáceres (UNEMAT)	Esporte II	Não
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus Pantanal (UFMS)	Educação Física e Circo	Não
Sudeste	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Fundamentos Pedagógicos das Atividades Circenses	Não
	Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Circo na Educação Física	Não
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Circo e Educação Física	Não
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais-Campus Barbacena (IFSEMG)	Práticas Corporais Circenses na Educação Física	Não
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Atividades Circenses e Educação Física	Não
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Ginásticas e Atividades Circenses	Obrigatória
Sul	Universidade Estadual do Centro Oeste-Campus Irati (Unicentro)	Atividades Circenses na Escola	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 04 – Conteúdo programático e ementas

Ementas e conteúdos programáticos			
Nº	IES	Conteúdos Programáticos	Ementa
1	UNEMAT	Objetivo Geral	Vivências, experiências e aprendizagens para a organização do trabalho pedagógico dos esportes radicais e de aventura, das atividades circenses e seus elementos nos espaços escolares e não escolares.
		- Compreender a relação existente entre esportes radicais e de aventura, bem como atividades circenses no processo de construção do conhecimento em Educação Física, enquanto elementos da cultura corporal.	
		Objetivos Específicos	
		- Conhecer e analisar as principais atividades de esportes radicais e de aventura e seus elementos pedagógicos;	
		- Conhecer e analisar as principais atividades circenses e seus elementos pedagógicos;	
		- Compreender as diferentes fases no processo de planejamento e organização das atividades circenses e dos esportes radicais de aventura;	
		- Discutir as concepções educativas da prática das atividades circenses e dos esportes radicais e de aventura, bem como compreender as limitações dessas práticas.	
		Conteúdo programático	
		- Estudos de conceitos, histórias e das concepções das atividades circenses;	
		- Aspectos pedagógicos e metodológicos da aplicabilidade das atividades circenses no contexto escolar e não escolar;	
		- Oficina pedagógica para a produção de materiais de ensino e intervenção no âmbito das atividades circenses;	
		- Estudo das concepções e evolução dos esportes radicais e de aventura;	
		- Aspectos pedagógicos e metodológicos da aplicabilidade dos esportes radicais e de aventura no contexto escolar e não escolar.	
2	UFMS	- Análise dos diferentes âmbitos de práticas, objetivos, tipos de circo, ambientes e níveis de prática. Desenvolvimento e vivências dos fundamentos das diferentes modalidades circenses. Construção de materiais e equipamentos alternativos. Circo e Educação Física na Escola.	Origem, história e categorização do circo no mundo e no Brasil. Análise dos diferentes âmbitos de prática, objetivo, tipos de circo, ambientes e níveis de práticas. Desenvolvimento e vivência dos fundamentos das diferentes modalidades circenses. Construção de materiais e equipamentos alternativos. Circo e Educação Física na escola.

3	UFV	- Introdução e histórico das Atividades Circenses: 1- Introdução às atividades circenses 2- Histórico.	Introdução e histórico das atividades circenses. O circo e a escola. O circo e sua função social. Visita técnica e palestras.
		- Introdução à técnica das atividades circenses: 1- Segurança na prática circense; 2- Características dos diversos conteúdos e materiais do circo.	
		- O circo e a escola: 1- O ensino e a aprendizagem; 2- O circo como arte do conteúdo da Educação Física na escola; 3- Possibilidades e adaptações no espaço escolar para a prática circense; 4- O circo e a interdisciplinaridade.	
		- O circo e sua função social: 1- Projeto Social e Atividade Circense; 2- Legislação e lei de incentivo a cultura; 3- Espetáculo e suas entrelinhas.	
		- Visita técnica ou palestra.; Acrobacias de solo e acrobacias coletivas; Construção de materiais; Bolinhas e claves; Diabolô e swing Perna de pau; Rola-rola; Tecido aéreo; Palhaço; Monociclo e cama elástica. Trapézio.	
4	UFVJM	-Discutir a presença das atividades circenses na formação e nas aulas de Educação Física;	Estudo e aplicação das atividades circenses nos diferentes âmbitos (educativo, recreativo, social, artístico) e suas implicações pedagógicas.
		- Objetivo: Debater os principais pressupostos históricos das artes do circo e sua relação com a Educação Física;	
		- Fomentar a reflexão sobre as atividades circenses como uma prática expressiva, comunicativa artística e estética;	
		- Confeccionar materiais pedagógicos de natureza circense;	
		- Experimentar jogos de encenação, manipulação, equilíbrio e acrobáticos.	
		Conteúdo programático: Introdução a história do circo 2h/a, Educação Física e Circo, 2h/a. As especificidades Pedagógicas das Atividades Circenses nos distintos espaços formativos, 4h/a. Princípios elementares da pedagogia das atividades circenses, 4h/a. Filme SALTIBANCO <i>Cirque du Soleil</i> , 2h/a. Aspectos fundamentais da segurança nas atividades circenses, 2h/a. Jogos circenses como recursos pedagógicos, 4h/a. Construção de materiais circenses, 4h/a. A comicidade e o palhaço/Clown, 4h/a.	
5	UFU	Específicos	Estudo dos aspectos sócio-histórico-filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, metodológicos do circo. Problematização dos elementos constitutivos, das estratégias de organização e metodologia de ensino do circo. Reflexões sobre a produção do conhecimento e os processos de transposição didática do circo para o componente curricular denominada Educação Física escolar (incluindo as especificidades do público alvo da educação especial). O circo na formação de professores de Educação Física. Aspectos de segurança do circo na escola.
		Programa: Aspectos sócio-históricos-culturais, políticos, filosófico do circo, Interfaces dos conhecimentos do circo com a tecnologia, a economia e a sociedade. Transposição didática dos elementos constitutivos do circo na escola. Aspectos de segurança do circo na escola. Estratégias de ensino do circo ao longo dos anos da escolarização básica. O circo na formação de professores de Educação Física. A produção de conhecimento acerca da prática pedagógica do circo na escola.	
6	IFSEMG	OBS: A disciplina não tem conteúdos programáticos.	Estudo das manifestações corporais relacionadas às atividades circenses e suas possibilidades de inserção enquanto conteúdo da Educação Física.

7	UNICAMP	<p>- Discutir a presença das atividades circenses na formação/ aulas de Educação Física;</p> <p>- Debater os principais pressupostos históricos das artes do circo e sua relação com a Educação Física expor alguns dos princípios próprios do processo de ensino-aprendizagem das atividades circenses;</p> <p>- Fomentar a reflexão sobre as atividades circenses como uma prática expressiva, comunicativa, artística e estética.</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA:</p> <p>- Introdução a história do circo;</p> <p>- O corpo como mediador das artes do circo e a Educação Física;</p> <p>- As especificidades pedagógicas das atividades circenses nos distintos espaços formativos (escola, universidade, Academias, clubes e escolas do circo);</p> <p>- Distintos objetivos da prática circense: social, lazer, profissional, educativo e terapêutico;</p> <p>Diferentes espaços circenses (lona, rua, teatro etc.) e suas implicações pedagógicas e estéticas;</p> <p>- Princípios elementares da pedagogia das atividades circenses e classificação das modalidades: circenses, acrobáticas de manipulação de objetos, de equilíbrio, aéreas, de interpretação-palhaço;</p> <p>- Jogos circenses como recurso pedagógico.</p>	<p>Estudo e aplicação das atividades circenses nos diferentes âmbitos (educativo, recreativo, social, artístico) e suas implicações pedagógicas, especialmente no campo da Educação Física.</p>
8	UFF	<p style="text-align: center;">Objetivos da disciplina:</p> <p>- Conhecer e vivenciar os fundamentos básico das diferentes manifestações das ginásticas e das Atividades Circenses (acrobacias e malabarismos).</p> <p>- Organizar e sistematizar os elementos básicos das diferentes manifestações das ginásticas e das Atividades Circenses (acrobacias e malabarismo) no contexto da Educação Física Escolar, nos diferentes segmentos.</p> <p>- Participar de oficinas e construir materiais para desenvolvimento de aulas das diferentes manifestações das ginásticas e das Atividades Circenses.</p> <p>- Efetuar leituras, participar de debates, oficinas e seminários sobre os conteúdos da disciplina.</p>	<p>Conhecimento e vivência das diferentes manifestações das ginásticas (artística, rítmica, para todos, acrobáticas e de condicionamento) e das atividades circenses (acrobacias e malabarismo). Sistematização e introdução dos elementos das ginásticas e rítmica, assim como das atividades circenses (acrobacias e malabarismo) nas aulas de Educação Física escolar, nos diferentes segmentos de ensino, reflexão crítica, a partir da compreensão social e histórica desses elementos da cultura corporal.</p>

9	Unicentro	Objetivos:	Estudo das dimensões históricas e culturais do circo e sua relação com a Educação Física. As atividades circenses na Educação Física escolar.
		- Conhecer a história do Circo e sua aproximação com a história das práticas corporais e da educação do corpo;	
		- Compreender o Circo como uma manifestação da cultura corporal elaborada pela humanidade ao longo de sua história;	
		- Reconhecer o Circo como conteúdo da Educação Física Escolar;	
		- Conhecer e elaborar estratégias pedagógicas para o ensino das atividades circenses nas aulas de Educação Física.	
		Programa de Ensino	
		Circo e educação do corpo:	
		- A criação do Circo Moderno - Philip Astley	
		- A racionalização das práticas corporais, o circo civilizado e a criação da Educação Física;	
		O Circo Brasileiro	
		- Famílias tradicionais e suas trajetórias	
		- Circo-teatro e a cultura brasileira	
		- O conhecimento e a escolarização das práticas corporais circenses	
		Atividades Circenses na Educação Física Escolar	
		- Acrobacias de solo individuais	
		- Acrobacias de solo coletiva	
		- Equilíbrios	
		- Malabares	
		- Acrobacias aéreas em tecido, lira e trapézio	
		- Materiais alternativos	
		* Festival Artes do Corpo	

Fonte: dados da pesquisa.

Diante do quadro acima, podemos observar que das nove instituições apresentadas, apenas em uma IES essa disciplina encontra-se como obrigatória. Isso mostra que na luta de poder com os outros conhecimentos, a disciplina Atividades Circenses pode ser entendida como um conhecimento secundarizado.

No ponto de vista fenomenológico, o currículo não é composto de fatos, nem mesmo de conceituação teórica e abstrata: o currículo é um espaço no qual formadores aprendizes tem o ensejo de pesquisar de forma renovada, os significados da vida cotidiana que se habituaram ao enxergar como os dados naturais. O currículo é enxergado como experiência e local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2005). Dessa forma, a disciplina Atividades Circenses parece estar ganhando o seu espaço nas instituições brasileiras.

No que se refere às ementas, podemos observar que o histórico e o circo no espaço escolar foram os temas que mais se sobressairam nas ementas e que estão presentes em quase todas elas. O circo como função social é citado duas vezes nas ementas. A acrobacia e o malabarismo são citados apenas uma vez. Em relação aos conteúdos programáticos, das nove instituições oito delas os conteúdos estão disponibilizados nos PPC e uma instituição só consta as referências. Todas as instituições abordam nos seus conteúdos os diferentes tipos de práticas, quatro abordam a construção de materiais e equipamentos, cinco abordam o histórico das atividades circenses, duas abordam a segurança, todas as seis abordam o circo na escola, três abordam o circo e sua função social, quatro abordam sobre as acrobacias e malabarismo, três abordam sobre o palhaço, duas abordam sobre visitas técnicas e palestras, quatro abordam sobre a prática expressiva, comunicativa, artística e estética e uma aborda o circo nas academias, clubes e escolas de circo. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campos Barbacena, a disciplina não está sendo ministrada, a professora está afastada fazendo doutorado.

De acordo com Patrocínio *et al.* (2007), o circo está passando por uma transformação e crescimento, o que torna este o momento ideal para ampliar e divulgar o conhecimento sobre essa arte. Eles veem a escola, em particular a Educação Física Escolar, responsável pela cultura corporal, como um cenário ideal para essa disseminação. Para Duprat (2007), a inclusão das atividades circenses como conteúdo educacional representa uma mudança significativa para romper com os modelos estabelecidos pela educação física 'rotineira'. Invernón (2003) destaca que as atividades circenses agregam diversos conhecimentos de caráter educativo, o que as torna relevantes para serem abordadas no currículo, não só na educação física, mas também em outras disciplinas. Para Bortoleto (2008) a

introdução das atividades circenses no âmbito escolar, tem a oportunidade de desmitificação de determinados equívocos próprios do senso comum com relação a esse tipo de atividade.

Para Soares (2002) existe uma dificuldade de incluir a disciplina Atividades Circenses ao programa, na qual aponta uma certa discriminação em relação ao circo, mostrando que essa prática é apenas uma diversão sem compromissos "que não pretendia educar, apenas encantar" (SOARES, 2002). No Brasil, a inserção das Atividades Circenses está dando os seus primeiros passos. Há informações da presença desse conteúdo em escolas públicas e privadas em algumas regiões (São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, etc.) que já incorporam as atividades circenses como conteúdo de Educação Física em variados níveis, a esta ação demos graças a profissionais sensibilizados por já terem vivenciado algum tipo de experiência em relação ao circo (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a disciplina de Atividades Circenses nos cursos de licenciatura em Educação Física em instituições públicas brasileira, a partir dos dados disponibilizados pelo E-mec.

Observa-se que a disciplina Atividades Circenses está ganhando espaço, porém o número de instituições em que a mesma está inserida nos seus currículos se encontra em pouca quantidade. Nessas instituições a disciplina Atividades Circenses se apresenta em sua maioria como disciplina optativa, com uma carga horária variando de trinta a sessenta e oito horas, e os conteúdos programáticos junto as suas ementas verifica-se que não há muita diferenciação entre as instituições, e que elas têm segmentos similares em relação ao circo.

O Circo faz parte da humanidade há séculos, e a importância desse conteúdo nas escolas e a sua disseminação faz com que as atividades circenses estejam em diversos espaços da sociedade, ultrapassando as fronteiras da lona, como por exemplo, nas academias de ginástica que oferecem esse tipo de atividade, nos projetos sociais, no trabalho de formação de atores, expressão corporal e treinamento físico e nas aulas de educação física. Mesmo que ainda esse conteúdo não esteja tão explícito na BNCC, porém dando menção ao malabarismo e a exploração das possibilidades expressivas e acrobáticas dentro do conteúdo de ginástica geral.

Portanto, torna-se necessário que mais universidades disponibilizem essa disciplina nos seus currículos para que os futuros professores se socializem com esse conhecimento e possa atuar com mais profundidade

valorizando o circo como manifestação cultural para que sua presença efetiva seja justificada como conteúdo de estudos e esteja inserida na prática pedagógica das escolas.

REFERÊNCIAS

- BORTOLETO, M. A. C, BARRAGÁN, T. O; SILVA, E. **Circo**: Horizontes educativos. Campinas: Autores associados, 2016.
- BORTOLETO, M. A. C. A perna de pau circense: o mundo sobre outra perspectiva. Revista **Motriz**, volume 9, n. 3p. 125-133, set./dez. 2003.
- BORTOLETO, M. A. C. Atividades Circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Caderno de formação RBCE**, Brasília, v. 2, p. 43-55, 2011.
- BORTOLETO, M. A. C. Circo y educación: los juegos circenses como recurso pedagógico. **Revista Estadium**, Buenos Aires, ano 35, n. 195, p. 15-26, mar. 2006.
- BORTOLETO, M. A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. v.1, Jundiaí: Editora, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C.; CELANTE, A. R. **O ensino de atividades circenses no curso de educação física: experiências no ensino superior**. 1 ed. Campinas: UNICAMP, V. 1, 2011, p. 178-190.
- BORTOLETO, M. A. C; SILVA, E. **Circo**: educando entre as gretas. Rascunho, 2017: 4:104-117.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- DUPRAT, R. M. **Realidades e Particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2014.
- DUPRAT, R. M; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 2, n. 28, p. 171-190, 2007.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**: 1999-2004. Brasília: INEP/MEC, 2006, v.3.
- INVERNÓ, J. **Circo y educación física: otra forma de aprender**. Barcelona: INDE, 2003.
- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, A. F; TOMAZ T. da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, (2001).
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto alegre. Artmed, 2000.
- SILVA, E.; ABREU, L. A. **Respeitável público... O circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.
- SOARES, C. L. *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DE PEDAGOGIA

Tássia Beatriz Machado Alvim¹
Vania Maria de Oliveira Vieira²

Subject of religious education in basic citizen education: The social representations of Pedagogy students

Resumo:

Pesquisa de natureza quanti-qualitativa. Objetiva compreender as representações sociais de alunos de um curso de Pedagogia de uma IES em MG, sobre a disciplina de Ensino Religioso (ER) para a Educação Básica e suas implicações na formação integral do cidadão, Toma como referencial teórico-metodológico a TRS de Moscovici (2014) e a abordagem estrutural de Abric (2001), Participaram da pesquisa 40 alunas matriculadas nos últimos períodos do referido Curso. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a TALP, Técnica de Associação Livre de palavras, Para as análises, além do respaldo da TRS e da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), contou também com os *softwares* EVOC e Iramuteq. Os resultados mostram que o núcleo central das representações sociais das licenciandas sobre a disciplina de ER para a Educação Básica está representado pelas evocações "Respeito", "Conhecimento", "Liberdade", "Fé-Deus" e "Necessário". Essas evocações evidenciam que para esse grupo o ER ainda não é bem compreendido como disciplina que contribui para a formação integral do aluno. Ao mesmo tempo em que afirmam ser essa disciplina um meio importante para uma formação que busca o respeito pelo outro, a partir do conhecimento, mostram também a fragilidade desse conhecimento ao atribuir os seus conteúdos numa percepção íntima que tem a ver com as escolhas de cada um e com o respeito às opções dos outros, quando incluem a expressão "Fé-Deus".

Palavras-chave: Ensino Religioso, Formação Integral, Educação Superior, Representações Sociais.

Abstract:

Research of a quantitative-qualitative nature, It aims to understand the social representations of students in a Pedagogy course in MG., on the subject of Religious Teaching for Basic Education and its implications for the integral formation of the citizen, It takes Moscovici's Theory of Social Representations (2004) and Abric's (2001) structural approach as a theoretical-methodological framework, Forty students enrolled in the last periods of the mentioned course participated in the research, Data collection was performed through a questionnaire, containing open and closed questions and TALP, Technique of Free Association of Words, For the analyses, in addition to the support of Bardin's Theory of Social Representations and Content Analysis (2016), it also had the software, EVOC and Iramuteq, The results show that the central core of the social representations of the undergraduates about the subject of Religious Teaching for Basic Education is represented by the evocations "Respect", "Knowledge", "Freedom", "Faith-God" and "Necessary". These evocations show that for this group Religious Education is still not well understood as a discipline that contributes to the integral formation of the student, At the same time that they claim that this discipline is an important means for training that seeks respect for the other, based on knowledge, they also show the fragility of this knowledge by attributing its contents to an intimate perception that has to do with the choices of each individual, one and with respect for the options of others, when they include the expression "Faith-God".

Keywords: Religious Education, Comprehensive Training, College Education, Social Representations.

1. Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba. Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Marta Carneiro.
2. Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Docente do curso Psicologia e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel da escola na formação integral do aluno não é um tema recente, há muito essa preocupação tem sido pauta de diversas fragilidades que ainda permeiam a educação. Nesse contexto, reconhecemos que os caminhos para pensar uma formação docente, que compreenda o papel da escola na formação integral para a cidadania, são muitos. Sabemos também que essa formação, de forma interdisciplinar, perpassa todas as ações pedagógicas que são desenvolvidas na escola. E, dentre muitas, elegemos a disciplina de Ensino Religioso (ER) para investigar e questionamos – essa disciplina, de matrícula facultativa, para a Educação Básica, pode ser considerada um caminho para pensar a formação integral do aluno? Diante dessas inquietações, tomamos como problema de pesquisa: quais as representações sociais de alunos de um Curso de Pedagogia, de uma IES em Uberaba/MG, sobre a disciplina de ER para a Educação Básica? Desse problema surgiram algumas questões relativas a ele, São elas: Os currículos dos Cursos de Pedagogia contemplam discussões sobre a disciplina de ER para a Educação básica? Os alunos dos Cursos de Pedagogia têm conhecimento sobre a legislação brasileira, com relação à disciplina de ER para a Educação básica? Como foram as experiências com a disciplina de ER, dos alunos de um Curso de Pedagogia, quando eram estudantes na Educação Básica? E o que pensam hoje sobre essa disciplina? Pelo fato de ser uma disciplina de matrícula facultativa, conforme a LDB (1996), art. 33, na visão dos alunos, deve ser oferecida ou não na Educação Básica? A formação oferecida nos Cursos de Pedagogia prepara o professor para atuar ou compreender a oferta dessa disciplina? Caso a disciplina de ER para a Educação Básica deva ser oferecida, como necessita ser o planejamento, a escolha dos conteúdos, os procedimentos didáticos (ou estratégias de ensino) e a avaliação do processo ensino-aprendizagem? Que sugestões podem ser oferecidas aos Cursos de Pedagogia para uma compreensão melhor da disciplina de ER para a Educação básica?

Essa foi nossa investigação. Ouvimos dos futuros professores da Educação Básica o que eles pensam sobre a Disciplina de ER e quais as implicações desta na formação integral do aluno.

Para isso, partimos da hipótese de que as representações sociais dos alunos dos últimos períodos (7º a 9º) de um Curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior de MG., sobre o ER para a Educação Básica, podem evidenciar a compreensão deles sobre as implicações dessa disciplina na formação básica do cidadão, também tratada neste texto como formação integral.

Assim, tomamos como objetivo geral compreender as representações sociais de alunos dos últimos períodos de um curso de Pedagogia, sobre a disciplina de ER para a Educação Básica e suas implicações na formação integral do cidadão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho, a pesquisa é do tipo descritiva, assumindo uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados coletados. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva tem por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, ou seja, os fatos serão observados, analisados, registrados, classificados e interpretados.

Para discutir o objeto de pesquisa desse estudo, a luz de referenciais teóricos, inicialmente vamos apresentar o ER no contexto da legislação brasileira. Em seguida, apresentaremos discussões e reflexões sobre essa temática e, por último, vamos apresentar o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) para verificar a relação da oferta da disciplina com a formação integral do aluno para a cidadania.

O ER não é novidade no Brasil, remonta ao tempo do descobrimento, das cruzadas e das catequeses que se intitulavam civilizatórias dos povos indígenas, muito embora saibamos que não era essa a sua principal função.

Podemos perceber uma tradição confessional católica quando tratamos de ER no Brasil, a despeito de uma legislação que preza pelo pluralismo. A tradição está presente e atuante em muitos estados e cidades brasileiras.

Junqueira (2015) faz a pontuação de que o ER surge da aula de religião, mas que não se prende a ela, que está atendendo a necessidades de um Estado plural e laico, buscando traçar caminhos para construção de uma cidadania ativa.

Como mostra Caron (2014), o ER, no Brasil, vem de uma tradição cristã, predominantemente Católica Apostólica Romana. Ao longo de sua existência, são muitos os desafios que tem enfrentado para ser compreendido como componente curricular; o que dificultou os direcionamentos de propostas legais que direcionassem o trabalho pedagógico nas escolas.

Podemos observar que, só a partir das normativas nacionais de 1988, o ER figura como disciplina curricular, sendo sua matrícula facultativa, como descreve o Art. 210 da CF/88: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, § 1º O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

Em 1996, o ER volta a ser parte do texto legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tendo sua redação em vigor com a seguinte orientação:

Art. 33. O ER, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ER e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ER, (LDB N° 9.394/ de 20/12/1996).

Após a LDB nº 9.394/96, como resposta à necessidade de reunir uma equipe capaz de traçar caminhos para o ER, no Fórum Nacional Permanente do ER, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do ER (PCNER).

No texto do PCNER (1997), encontramos a afirmativa de que a razão de ser do ER, que não foge à razão de ser da escola, é o conhecimento e o diálogo, Conhecimento e diálogo estes que não são possíveis a partir de uma única disciplina curricular, mas, sim, do trabalho inter e transdisciplinar entre elas.

Diferentemente das legislações anteriores, a BNCC traz o ER como uma "área", e não mais uma "disciplina". A mudança na denominação não tem justificativa expressa no texto, mas, como em sua totalidade a BNCC preza pela interdisciplinaridade e conexão entre as diversas áreas do saber, acreditamos que essa mudança de nomenclatura venha para tirar a ideia de singularidade e estagnação que pode vir atrelada ao termo anterior, ou seja, as áreas afastam a ideia de conteúdos isolados, e como desdobramento, o Ensino Religioso passa a permear também as demais áreas do saber.

Então o ER passa a ser uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, sendo matéria obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa,

Sintetizando, quanto ao ER no contexto da legislação brasileira, concordamos com Pozzer et.al (2015, p, 9) quando afirmam que: "O ER, tendo por base o Art. 210 da Constituição Federal (1988), o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE), nº 4 e 7 de 2010, é concebido como uma das áreas de conhecimento da Educação Básica e componente curricular do Ensino Fundamental". Os autores acrescentam, ainda, que, de acordo com a legislação brasileira, o ER "vem se constituindo em um dos direitos de aprendizagem dos estudantes e parte da formação integral, devendo ser assegurado seu tratamento no currículo da Educação Básica" (POZZER et al., 2015, p. 9).

Com relação ao ER a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), podemos verificar que ele está descrito no tópico 4.5 da BNCC como área de conhecimento.

Assim como as demais áreas, apresenta objetivos e competências gerais, bem como proposta curricular para cada ano do Ensino Básico.

De acordo com os objetivos gerais propostos pela Base, os objetivos gerais do ER sinalizam uma proposta emancipatória e humanista.

São eles:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC, 2018, p. 436).

Com a leitura e compreensão dos objetivos da normativa, é possível afastar por completo a ideia de ER como uma proposta de catequese, doutrinação ou dominação ideológica ou política, posto que é reforçado a todo instante o caráter reflexivo, dialógico e crítico da proposta que acolhe a multiplicidade de saberes e vivências humanas, sejam religiosas ou não.

Existem, entretanto, algumas críticas ao corpo desse texto legislativo, como as citadas por Silva (2018, p. 62) "A BNCC surge na política educacional como algo neutro, necessário, inevitável, uma vez que ela atenderia aos interesses de todos os segmentos sociais. Ela, na verdade, esconde as contradições sociais e os problemas inerentes à sociedade capitalista".

3. METODOLOGIA

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi mencionada pela primeira vez por Moscovici em sua obra *Psychanalyse: son image et son public*; tendo esse conceito sido originado nas ciências antropológicas e sociológicas por Durkheim e Levi-Bruhl, (ALEXANDRE, 2004).

Nas palavras de Moscovici (1976, p. 40-41) as representações sociais

"são entidades quase tangíveis, Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano [...]".

Nossas escolhas, forma de ser, agir e nos organizar, refletem nossas representações sociais, que, de maneira inconsciente, construímos e reconstruímos cotidianamente, Essas mesmas representações é que contribuem para nossa organização em grupos sociais, aproximam-nos e nos afastam de ideologias, crenças e dinâmicas profissionais ou familiares; as representações permeiam toda a existência.

De acordo com Moscovici (2014), para identificar as representações sociais de algum objeto ou fenômeno, é preciso compreendê-lo a partir de dois processos: a "Objetivação" e "Ancoragem", Processos estes que estão diretamente ligados um ou outro, sendo modelados por fatores sociais.

Para Bertoni e Galinkin (2017), a objetivação teria como função "reter, de maneira seletiva, parte da informação que circula" para que assim seja possível "produzir um corpo particular de conhecimentos" sobre aquele dado objeto, Posterior à objetivação, ocorre ancoragem, que, como denomina Moscovici, consiste em familiarizar um fenômeno, ou seja, fazer conexões daquele objeto de estudo com conceitos, ideias, teorias que são conhecidos, compreendidos e reconhecidos por nosso saber.

Neste estudo, adotamos a abordagem estrutural de Abric (2001), O autor defende que toda representação social é composta por um núcleo central e um sistema periférico. Conforme a Teoria do Núcleo Central, "uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas – o central e o periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar", (ABRIC, 1998 apud MACHADO E ANICETO, 2010, p.353).

O núcleo central, de acordo com Sá (1996), seria a percepção coletiva do objeto, tendo certa constância e confiabilidade, Sua consistência e confiabilidade

possibilitam a construção das interpretações sobre a representação encontrada. Já o sistema periférico, segundo Sá (1996, p. 22), seria constituído de percepções individuais, não menos importantes; mais flexíveis e individualizadas sobre o objeto.

Quanto aos procedimentos, este estudo é caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa ou mista, explicativa. Para Haguette (1992, p. 63) "os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser".

Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras. Para as análises, esta pesquisa buscou respaldo teórico-metodológico na TRS de Moscovici (2014), na abordagem estrutural de Abric (2000) e na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Utilizamos, também, para auxiliar as análises, dois programas denominados EVOC e Iramuteq. O primeiro, desenvolvido por Vergès (2002), organiza as evocações de acordo com a ordem de aparecimento, Calcula também as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações. O segundo, o Iramuteq, foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) permitindo diferentes formas de análises estatísticas sobre textos e tabelas de indivíduos por palavras.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Essa análise responde aos objetivos propostos nesta pesquisa, bem como as questões norteadoras relativas ao problema enunciado. Vamos apresentar e discutir o perfil das participantes da pesquisa; a identificação das representações sociais das alunas de Pedagogia dos últimos períodos do Curso de uma IES de MG., sobre a disciplina de ER para a Educação Básica; o Núcleo Central e o sistema periférico dessas representações sociais; e mostrar, na visão das alunas, as implicações da disciplina de ER para a Educação Básica, na formação integral do cidadão. Nessa última parte, apresentamos também a análise das ações formativas sugeridas pelas participantes, para o Curso de Pedagogia, com relação à compreensão da disciplina de ER.

4.1 Perfil das participantes

Pesquisas que utilizam o referencial teórico-metodológico da TRS procuram também identificar o perfil dos participantes, uma vez que eles podem influenciar a construção das representações sociais que se busca identificar. Em razão disso, investigamos: o sexo, idade, se frequentam alguma religião, as atividades de interesse e o motivo pelo qual optaram pelo curso de Pedagogia.

Sintetizando, quanto ao perfil das participantes, podemos depreender que: trata-se um grupo composto por 40 estudantes do Curso de Pedagogia, todas do sexo feminino, com a idade entre 19 e 25 anos, portanto, um grupo jovem; a maioria (33) frequenta uma religião, dentre elas católica, espírita kardecista, evangélicos e umbanda; ouvir música, navegar na internet, conversar com amigos, ler livros e assistir TV são as atividades de maior interesse desse grupo; a opção pelo Curso de Pedagogia se deve, principalmente, pelo "desejo de ser professor" (17) e "pelas amplas áreas de atuação" (16).

Portanto, temos um grupo de participantes, com características de perfil, que parece não favorecer as construções de representações sociais negativas com relação ao ER.

4.2 Sobre a disciplina de ER para a Educação Básica

Nesta parte, analisamos diversas questões relacionadas à disciplina de ER, com o objetivo de identificar as representações sociais que estão sendo construídas pelas alunas de Pedagogia sobre essa disciplina. Para isso, investigamos: as experiências das participantes com a disciplina de ER, quando cursaram a Educação Básica; a compreensão das participantes sobre a legislação brasileira, com relação ao ER para a Educação Básica; a compreensão sobre os objetivos do ER, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016); a compreensão das participantes sobre as propostas da BNCC/2018, para o ER; o que pensam as participantes sobre a formação oferecida no Curso de Pedagogia com relação ao ER; o que pensam os participantes sobre se o aluno deve cursar ou não a disciplina de ER na Educação Básica; se a disciplina de ER pode ser considerada um caminho para pensar a formação integral do aluno, na opinião das participantes.

Sintetizando as análises que versam sobre a disciplina de ER para a Educação Básica, podemos elencar: 23 participantes afirmam que gostavam da disciplina de ER na Educação Básica e participavam ativamente das atividades; sobre a legislação brasileira, com relação ao ER para a Educação Básica, 20 participantes afirmam que não têm conhecimento, mas têm interesse em conhecer, e apenas oito afirmam que têm conhecimento e compreendem a legislação; a maioria concorda com os objetivos do ER, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018); a maioria compreende e concorda com as propostas da BNCC/2018, para o ER; para a maioria (23), a formação oferecida no Curso de Pedagogia com relação ao ER ainda não foi realizada; em contrapartida, 11 alunas assinalaram que o curso "prepara para atuar ou compreender a oferta da disciplina"; a maioria, 38 participantes, concorda que a disciplina de ER na Educação Básica deva ser ofertada; para a maioria (34), a disciplina de ER na Educação Básica pode ser considerada um caminho para pensar a formação integral do aluno, pois ajuda a formar cidadãos éticos, humanos com sentimentos de empatia e respeito pela diversidade, além de ajudar a pensar sobre religião.

Posto isso, podemos observar que as análises até aqui realizadas sinalizam, de modo geral, construções de representações sociais positivas sobre a disciplina de ER. A ancoragem dessas representações mostra-se

presente em elementos que evidenciam ser o ER uma disciplina que pode auxiliar a formação integral do aluno.

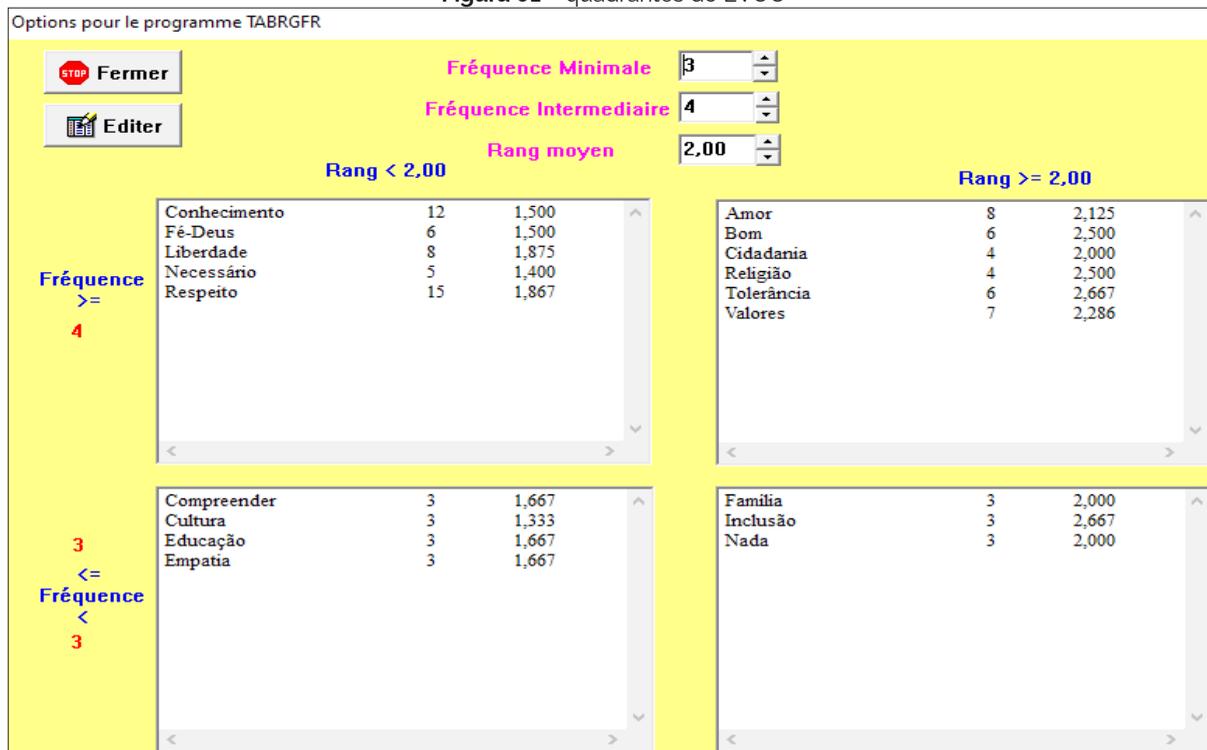
4.3 Técnicas de Associação Livre de Palavras: o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais

Para realizar a TALP e posterior processamento de dados no EVOC, foi pedido aos participantes que escrevessem as três primeiras palavras que viessem a sua mente ao lerem a frase: A Disciplina de ER para a Educação Básica. Entre essas três palavras, o participante deveria assinalar a que considerasse mais importante e, em seguida, justificasse sua escolha.

Mediante essas respostas, foi realizado o tratamento das palavras, sendo necessários alguns alinhamentos quanto à forma de escrita, tempo verbal e significados homólogos.

Para obtermos o quadrante do EVOC, calculamos as frequências, mínima e intermediária, de acordo com os dados fornecidos pela etapa de processamento das palavras denominadas de RANGMONT, que mostra a frequência e a distribuição das classificações para cada palavra; o que permite, em seguida, ao definirmos as frequências mínima e intermediária, a elaboração do RANGFRQ que gera os quadrantes do EVOC.

Figura 01 – quadrantes do EVOC



Fonte: dados do EVOC.

De acordo com o EVOC, no primeiro quadrante, encontramos o possível núcleo central das Representações Sociais dos alunos do curso de Pedagogia sobre "A Disciplina de ER para a Educação Básica", As cinco palavras apontadas pelo EVOC como possível núcleo central foram: Respeito (15), Conhecimento (12), Liberdade (8), Fé-Deus (6) e Necessário (5).

A palavra mais citada foi "respeito," evocada 15 vezes pelas participantes, sendo que 10 vezes foram assinaladas como sendo a mais importante. As justificativas e sinônimos indicados nos levam a interpretar o uso da palavra como um pedido, uma necessidade elencada pelas participantes, Elas apontam para a necessidade de um maior sentimento de respeito entre as crenças e entre os indivíduos, Sinalizam, também, que, mesmo não concordando ou compartilhando com o outro, o respeito permite manter uma boa relação.

Sobre o respeito para com as diversas religiões e crenças, Cury (2004, 188), corrobora as justificativas das participantes, aclarando que "Todas as tradições religiosas, tenham elas origens em quaisquer regiões ou povos da terra, merecem respeito e, portanto, devem contar com a pluralidade cultural dos diferentes modos de se buscar a religião".

A segunda palavra, citada 12 vezes, foi "conhecimento", Por 5 vezes, foi assinalada como a mais importante, sendo relacionada com o estudo, o aprendizado e os ensinamentos que levam ao respeito. Ao observarmos as justificativas atribuídas à palavra "conhecimento", podemos perceber uma relação com a palavra anterior "respeito", sendo o conhecimento apontado como o caminho para alcançar o respeito.

A terceira palavra mais citada foi "liberdade", evocada 8 vezes. Os sinônimos e justificativas relativos a ela mostram representações ligadas não só às escolhas, mas também à liberdade de expressão, ou seja, além de ser livre para escolher, é preciso que o indivíduo também possa ser livre para expressar suas escolhas. O sentido e o significado dessa palavra, considerando o contexto religioso, sugerem algumas indagações ainda polêmicas. Se, por um lado, buscamos combinar a liberdade de escolha com liberdade de expressão, por outro, essa liberdade ainda sofre

represálias, preconceitos e restrições com relação a algumas religiões em nossa sociedade.

Na sequência, aparece as palavras "Fé-Deus", evocadas 6 vezes, sendo que uma delas foi considerada a mais importante e a justificativa para tal foi "Porque é Deus", e as demais apresentaram os seguintes sinônimos: "certeza", "Jeová" e "Acreditar", Em consonância com as demais análises do questionário, esta expressão "Fé-Deus" reforça a ideia de que o ER ainda é visto pelas participantes como uma disciplina que fale predominantemente de Deus e de Fé, o que, ao longo dos estudos teóricos, não se confirma, e, sim, se contrapõe. Assim, mesmo que a maioria tenha afirmado, ao longo do questionário respondido, que conhece a proposta de ER descrita na BNCC e já teve contato com ela durante a formação, ao final, quando questionadas na TALP sobre a que lhes remetia o ER, as respostas e justificativas sinalizam formação de representações sociais ligadas a conceitos religiosos íntimos, em vez de conceitos educacionais formativos.

Tanto as análises desses dados quanto as palavras de Paro (2020), publicadas em um pequeno texto nas redes sociais, suscitam algumas reflexões importantes sobre o ER nas escolas e, dentre elas, a certeza da necessidade de que esta disciplina precisa ser mais bem pensada e preparada para, de fato, ser um componente que possa contribuir para a formação integral do aluno, "[...] no Brasil, uma república que se diz laica, ainda tem prevalecido, infelizmente, o obscurantismo interesseiro das igrejas, [...] A escola é pública, diz respeito ao universal, como a ciência: tudo o que você defende deve ter validade para todos, por isso deve ser laica", (PARO, 2020, p.1).

Para Paro (2020), a forma como o ER tem sido ministrada nas escolas tem sido um crime, uma violação do princípio republicano, pois é contra a democracia e a emancipação histórica do homem. Daí a importância de pensar, com urgência, a formação específica para os professores que irão ministrar essa disciplina.

A última palavra presente no núcleo central foi "necessário", citada cinco vezes. Os sinônimos atribuídos a ela são: *Indispensável, Essencial e Valioso*. Para esse grupo de participantes, a disciplina de ER

é necessária nas escolas. No entanto, contrariando a afirmação desse grupo, Salla (2003, p. 1) afirma que “todos têm o direito de manifestar sua fé, mas incluir a disciplina na grade pode causar momentos embaraçosos”.

Para essa autora, aulas de religião na escola pública, de acordo com a legislação, podem ser oferecidas sim, mas “desde que não sejam obrigatórias para os alunos e a instituição assegure o respeito à diversidade de credos e coíba o proselitismo, ou seja, a tentativa de impor um dogma ou converter alguém”.

Embora as palavras que compõem o núcleo central mostrarem-se coerentes entre si, elas ainda deixam transparecer uma visão confusa do ER, por parte das participantes. Por um lado, deixam claro que o “respeito” é importante e deve ser obtido por meio do “conhecimento”. Por outro lado, a evocação “Fé-Deus” mostra sentimento de que a disciplina é percebida como parte da escolha religiosa íntima das participantes, tendo como parâmetros de avaliação e resposta critérios pessoais (religiosos), muitas vezes misturados ou sobrepostos à proposta educacional.

Quanto aos demais quadrantes, podemos observar que a periferia dessas representações mostra elementos positivos que devem ser reforçados, principalmente as evocações da primeira periferia, representados pelas palavras: “amor”, “valores”, “bom”, “tolerância”, “cidadania”, “religião”; e da zona de contraste “compreender”, “cultura”, “educação” e “empatia”. Aparecem como positivos, uma vez que estão ancorados em elementos que denotam sentimento de que a disciplina de ER pode contribuir para representações que caminham de acordo com as propostas educativas presentes na BNCC.

Sintetizando as análises do núcleo central das representações sociais desse grupo de licenciadas em Pedagogia, sobre a disciplina de ER para a Educação Básica, representado pelas evocações “Respeito”, “Conhecimento”, “Liberdade”, “Fé-Deus” e “Necessário”, podemos dizer que o ER ainda não é bem compreendido como disciplina que contribui para a formação integral do aluno. Ao mesmo tempo em que afirmam ser o ER um meio importante para uma formação que busca o respeito pelo outro, a partir do conhecimento, mostram também a

fragilidade desse conhecimento ao atribuir os seus conteúdos a uma perceptiva íntima, que tem a ver com as escolhas de cada um e com o respeito às opções dos outros, quando incluem a expressão “Fé-Deus”.

4.4 Implicações da disciplina de ER para a Educação Básica, na formação integral do cidadão.

Buscamos, nessa questão, outros elementos que pudessem crescer e auxiliar na compreensão das representações sociais das alunas sobre a disciplina de ER e suas implicações na formação integral do cidadão. Incluí também neste item, como contribuições da pesquisa para área de formação docente, a análise das ações formativas sugeridas pelas participantes, para o Curso de Pedagogia, com relação à compreensão da disciplina de ER.

Para realizar as análises, contamos com a orientação de Bardin (2016). Após passar pelas três fases, pré-análise, exploração de materiais e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, elencamos quatro categorias. A primeira, “Preocupações com o conteúdo e formação profissional”, integra as respostas de 13 participantes. Para elas, as implicações da disciplina de ER para a Educação Básica, na formação integral do cidadão, têm relação com a preocupação com o conteúdo e a formação profissional de professores. A segunda, “Respeito”, constitui as respostas de 11 participantes. Esta confirma a análise de palavras da TALP do *software* Evoc, em que se aponta o “respeito” como palavra pertencente ao núcleo central dessa representação social. O respeito aqui refere-se tanto às diferenças quando à diversidade religiosa. A terceira categoria, a “Ética e cidadania”, formada pelas respostas de 11 participantes, como a anterior, o foco centra-se na compreensão de que, cursando a disciplina ER, os alunos serão mais éticos e que esse aprendizado colaborará para a formação da cidadania. A quarta e última categoria, “implicações negativas ou neutras”, conta com respostas de cinco participantes. Para elas, as implicações da disciplina de ER para a Educação Básica, na formação integral do cidadão, são negativas e estão ligadas, principalmente, à não aceitação da relação do ER com a formação do cidadão ou mesmo com a discordância em ter que ouvir sobre outras religiões que não a sua.

Sintetizando, dentre as 40 participantes desta pesquisa, 18 delas, portanto a minoria, estão construindo representações sociais sobre as implicações da disciplina de ER na formação integral do aluno como **negativas**. Desse modo, como mostram as categorias "Preocupações com o conteúdo e formação profissional" e "Implicações negativas ou neutras", o ER traz um conteúdo que não contribui para a formação da cidadania, uma vez que os professores pensam que devem ensinar religião, sobretudo a católica, e também pela discordância em ter que ouvir sobre outras religiões que não a sua.

Contrapondo as afirmações acima, as categorias "Respeito" e "Ética e cidadania", com 22 respostas, portanto a maioria, apontam que a disciplina de ER, pode, sim, contribuir para a formação integral do aluno. Para esse grupo, esse ensino contribui para valorizar a vida, respeitar as diferenças e as práticas religiosas, orienta para as formas de tolerância, igualdade e respeito, amor ao próximo e solidariedade.

Quanto às contribuições dessa pesquisa para área de formação docente, as sugestões apontadas pelas participantes foram organizadas em três categorias.

As sugestões da primeira categoria, "Propostas de conteúdos", com 18 respostas, não acrescentam novidades, mas informações já existentes na proposta curricular. A maioria prioriza o ensino de variadas religiões, inclusive da Bíblia, trazendo uma visão distante do que pretende o currículo. As respostas dessa categoria mostram-se preocupantes com relação à formação que essas licenciadas ainda necessitam receber. Elas demonstram uma compreensão do ER ainda ligado a um modelo catequético, como se a laicidade fosse apenas uma questão de apresentar religiões variadas, sem sequer trazer nenhum contexto formativo e reflexivo para a proposta educacional.

A segunda categoria, "Ações diversas", com 18 respostas, mostra uma desconexão de respostas que podem não só sinalizar as dificuldades de compreensão e verbalização de questões voltadas à religiosidade, como também a ausência de discussões e reflexões sobre essa temática na formação acadêmica das futuras pedagogas.

Na terceira categoria, "Capacitação de professores", com 9 respostas, as respostas trazem a importância de conhecerem e compreenderem a legislação. Nesse sentido, sugerem que essa formação possa ser realizada a partir de palestras, cursos, capacitações, sugestões de leitura de livros, além da inclusão da disciplina de ER na Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia.

Podemos observar, nas representações sociais que estão sendo construídas pelas participantes, ao longo da pesquisa, que, embora demonstrem interesse e acreditem ser importante a disciplina de ER, mostram também uma compreensão limitada sobre essa temática; o que as impossibilita, até mesmo, de sugerirem ações formativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroboramos a opção por pesquisar a disciplina de ER pautadas no pensamento de Cury (2004, p. 184) ao afirmar que "O ER é problemático, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos [...] carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural".

Do pensamento de Cury (2004), iniciamos estas considerações finais, que foram tecidas a partir das análises construídas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante da síntese dessas análises e das representações sociais agora identificadas, uma vez que ancoramos e objetivamos o desconhecido que gerava desconforto e inquietações sobre a disciplina de ER, Apresenta-se também algumas reflexões para além desses resultados.

Com a análise dos dados, observamos que o currículo do Curso de Pedagogia, em sua maioria, não contempla discussões sobre a disciplina de ER; o que leva os alunos a se sentirem despreparados para ministrar essa disciplina, mesmo tendo uma parcela deles declarado conhecer a legislação.

A memória afetiva dos participantes para com a disciplina de ER mostrou-se positiva, porém

pouco relacionada ao conteúdo da disciplina em si, Declararam ainda ser a disciplina necessária à proposta curricular e a apontaram como uma das formas de contribuir para a formação para a cidadania, No entanto, foi curioso constatar que, mesmo acreditando e validando a proposta, as participantes não conseguiram descrever como esta proposta poderia contribuir para a formação integral.

Se, por um lado, a minoria demonstra grande aversão ao ER, por outro, a maioria das participantes fizeram declarações positivas que valorizaram a presença e a permanência dessa disciplina no currículo.

Embora a importância do ER para o currículo da Educação Básica tenha sido bem identificada pelas participantes, ainda constatamos várias divergências em relação a essa disciplina, pois a compreendem a partir de questões voltadas ao ensino de outras formas de crença e religiões – ponto central de discordância entre as participantes.

Observamos que há presença constante de menções a religiões específicas em muitos questionários, o que pode ser compreendido como uma dificuldade das licenciandas em perceber o ER sem serem influenciadas por suas percepções religiosas pessoais, Fica clara a influência das representações sociais sobre nossas ações e pensamentos, como afirma Moscovici (2014).

Importante salientar que, ao analisarmos as respostas das questões abertas, deparamos com uma maior presença de discordância com relação ao ER do que nas respostas das questões fechadas, Esse dado pode indicar uma inquietação quanto a alguns conteúdos presentes na BNCC/2018, principalmente os que apresentam conteúdos e habilidades para serem desenvolvidos.

Inicialmente as participantes mostraram-se confortáveis com as próprias memórias afetivas, com relação à presença dessa disciplina no currículo escolar, No entanto, quando aprofundamos as questões, trazendo ao questionário o pedido de concordância ou discordância para com itens ligados ao conteúdo, retirados da própria BNCC/2018, pudemos observar as preocupações surgirem desproporcionalmente nas respostas.

As participantes apontam a necessidade de maior número e diversidade de ações formativas para que a legislação e o currículo do ER sejam compreendidos e conhecidos pelos professores da área.

Frente à realização desta pesquisa, podemos afirmar que o ER, como mostra Cury (2004, p. 184), ainda é "problemático"; o que justifica a importância e a relevância deste estudo, Constatamos, também, diante da nossa hipótese, que essa disciplina pode ser um caminho possível para a formação integral do aluno, mas ainda há muitas incompreensões sobre a interpretação e a aplicação da proposta dela em sala de aula, Sendo assim, este estudo sugere investir na formação de professores, bem como incluir, nos currículos dos cursos de Pedagogia, um conteúdo específico para a compreensão dessa proposta.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social**, Goiânia: Ed. AB, 2000.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais** (pp. 155-171), Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- ALEXANDRE, Marcus. Representação Social: uma genealogia do conceito, **Comum** – Rio de Janeiro – v.10 – nº 23 – p. 122 a 138 – julho / dezembro 2004.
- BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**, Tradução: Luís Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia, Teoria e métodos em representações sociais, In: MORORÓ, Leila Pio, COUTO, Maria Elizabete Souza, ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (org.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**, Ilhéus: EDITUS, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018.
- BRASIL, **Constituição 1988**, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, LDBEN, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96, 3, ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CARON, Lurdes, Ensino Religioso: currículo, programas e formação, **Revista Pistis Praxis**, v. 6, n. 2, p. 627-647, set, 2014, Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/8222/7979>, Acesso em: 23 mai, 2022.
- CUNHA, Luiz Antônio, O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas, **Educação & Sociedade**, 2013, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300014>, Acesso em: 23 mai, 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente, **Revista Brasileira de Educação**, 2004.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota, **Metodologias Qualitativas na Sociologia**, Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, Educação e história do Ensino Religioso, **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015
- MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida, Núcleo Central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2010.
- MOSCOVICI, Serge, **A representação social da psicanálise**, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PARO, Vitor Henrique, **Ensino Religioso na Escola é Crime**, 2020, Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/14-ensino-religioso-na-escola-e-crime/>, Acesso em 08 de fevereiro de 2022,

MOSCOVICI, S, **Representações sociais**: Investigações em psicologia social, Petrópolis: Vozes, 2014.

POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares, Editora Saberes em Diálogo, Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

RATINAUD, Pierre, **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [*Computer software*], 2009.

SA, Celso Pereira de, **Representações sociais**: teoria e pesquisa do núcleo central, Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996, Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso, acesso em 20 jul. 2020.

SALLA, Fernanda, Ensino Religioso e escola pública: uma relação delicada, **Revista Nova Escola**, 2003.

SILVA, José Carlos da, O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas, **Revista Pedagógica** | V.20, N.44, MAI./AGO, 2018.

VERGÈS, P, **Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations**, EVOC 2000, Manuel, Version 5, 2002.

Francisco Tiago da Silva Pinheiro ¹

Forming readers: literary literacy practice with clarice lispector's chronicle "Mineirinho"

Resumo:

O presente artigo possui como objetivo construir uma proposta didática com a crônica "Mineirinho", inserida na obra Todos os contos (2016), da autora Clarice Lispector, visando um melhor trabalho com o texto literário pelos docentes. É uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como uma revisão de literatura de estudos desenvolvidos na construção e aplicação de métodos para o letramento literário. Para o referido estudo realizamos a leitura de pesquisas em torno da escrita de Clarice Lispector e autores como Rildo Cosson, que estrutura métodos para um trabalho de leitura com o texto literário. O estudo contribui para o ensino de literatura, pois permite que docente desenvolva essa prática para formar leitores críticos e assíduos do texto literário. Fundamentamo-nos para a construção dessa pesquisa nos estudos de Silva (2005), Feitoza, Pinheiro e Nogueira (2021), Cardoso e Santos (2017), Cavalcante (2011) Oliveira (2010), Cosson (2020, 2019) entre outros autores, que contribuíram com estudos desenvolvidos sobre o tema. Portanto, pretendemos subsidiar aos docentes um melhor aproveitamento em trabalhar o texto literário com os discentes.

Palavras-chave: Letramento Literário. Clarice Lispector. Literatura.

Abstract:

The teaching of literature suffers countless reflections. Many teachers relate only to teaching grammar and use the literary text for syntactic analyses. When classes turn to the teaching of literature always have a perspective and historical, never for the purpose of the literary text. For this reason, we aim to build a didactic proposal with the chronicle "Mineirinho", inserted in the work All short stories (2016), by the author Clarice Lispector, to be applied in classes of public schools of middle school. It is a qualitative research, characterized as a literature review of studies developed in the construction and application of methods for literary literacy. We base ourselves for the construction of this research in the studies of Silva (2005), Feitoza, Pinheiro and Nogueira (2021), Cardoso and Santos (2017), Cavalcante (2011) Oliveira (2010), Cosson (2020, 2019) among other authors who contributed to studies developed on the subject. Therefore, we intend to support teachers with a better use of working the literary text with the students.

Keywords: Literary Literacy. Clarice Lispector. Literature.

1. Graduando em Letras Português pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central DA Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Professor de Língua Portuguesa atuando nas instituições E. E. M. Fenelon Rodrigues Pinheiro e E. E. M. T. I. Euclides Pinheiro de Andrade.

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores tornou-se um tema bastante debatido dentro dos espaços acadêmicos. Estudos em torno da literatura e da leitura de textos literários, trouxeram uma reflexão sobre o ensino de leitura. Luciano Amaral de Oliveira, apresenta sua preocupação em sua obra *Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática* (2010), sobre o ensino literário. Para o autor a divisão no ensino de língua portuguesa prejudica a consolidação dos saberes, assim como, o ensino de literatura destina-se apenas ao ensino historiográfico das obras. Esse ensino, pautado no perpetuar histórico não forma autores críticos, mas seres que consideram o texto literário inalcançável e enfadonho.

Silva (2005, p. 31) nos alerta que "a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas". No entanto, Oliveira (2010) nos fala sobre o consenso que se perpetua na sociedade de que brasileiro ler pouco. Porém, essa ideia é reproduzida pela falta de incentivo leitora, o que também é questionada pelo autor citado, visto que, ele critica os cursos de letras vernáculas que perpetuam um ensino gramatical e não um ensino de leitura, como também deveria ser proposto. Esse não trabalho com a leitura, em específico a literária, é fruto, também, da divisão que se consolidou do ensino de Português.

É nesta perspectiva, que autores como Rildo Cosson formulam maneiras de trabalho com o texto literário. Através de sequências didáticas, as quais chamou de básica e expandida, o autor incentiva e norteia docentes para um trabalho com o texto literário que vise a formação crítica e leitora dos discentes. Por meio de seus métodos, Cosson consegue letrar literariamente os alunos de níveis educacionais básico e superior. Consegue despertar nesses alunos o gosto pela leitura do texto literário.

Ante o exposto, surgiu-nos o questionamento de como podemos despertar o letramento literário por meio de contos/crônicas de Clarice Lispector? Diante disso, objetivamos construir uma proposta didática com a crônica "Mineirinho", inserida na obra *Todos os contos* (2016), da autora Clarice Lispector, para ser aplicada em turmas de escolas públicas de nível médio.

É uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como uma revisão de literatura de estudos desenvolvidos na construção e aplicação de métodos para o letramento literário. Realizamos uma leitura e uma reflexão sobre os diversos estudos sobre o tema e buscamos construir uma proposta metodológica para auxiliar os docentes em suas aulas de literatura. Seguimos os pressupostos teóricos-metodológicos de Rildo Cosson (2020), baseando-nos na proposta da Sequência Básica, seguindo os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação; usando para consolidar a discussão uma extrapolação do texto lido.

A princípio, foi realizada a leitura da obra *Letramento Literário: teoria na prática* (2020), para entendermos o processo proposto por Rildo Cosson sobre a Sequência Básica. Em seguida, realizamos um mapeamento bibliográfico por meio de livros e plataformas como Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no sistema Scientific Electronic Library (SICELO), Sistema de Pesquisa de Trabalhos Acadêmicos e Obras dos Acervos da UECE, dentre outros, para que possamos identificar as pesquisas e trabalhos já desenvolvidos sobre a temática. Por fim, realizamos a leitura e fichamentos dos textos estudados e construímos a proposta de Sequência Básica, baseado na crônica "Mineirinho", de Clarice Lispector.

Fundamentamo-nos para a construção dessa pesquisa nos estudos de Silva (2005), Feitoza, Pinheiro e Nogueira (2021), Cardoso e Santos (2017), Pinheiro e Silva (2021) Oliveira (2010), Cosson (2020, 2019) entre outros autores que contribuíram com estudos desenvolvidos sobre o tema.

2. O ENSINO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Oliveira (2010), apresenta-nos um ensino de português que é dividido em áreas: o ensino de leitura, escrita, literatura, vocabulário e gramática. No entanto, o autor critica tal divisão, que é feita por muitos professores. O autor afirma não concordar com tal ensino, pois a disciplina de português funda-se ao ensino e trabalho com a gramática. Quando

voltamos o olhar para a leitura literária percebemos que sempre é repassada de forma tradicional.

Consoante Oliveira (2010), a escola e os cursos de letras acabam por reproduzir essa forma tradicional da leitura literária. Isso ocorre de tal forma que o ensino de literatura se torna mais uma aula de história, a qual debate-se o contexto histórico da época, do que análise do texto literário. Para o autor, isso acontece pelo conteúdo da disciplina literatura e pela má formação do professor para ensinar este campo. Outro aspecto que também pode ser ressaltado sobre a deficiência no ensino literário é a carga horária do professor que não permite, inúmeras vezes, o planejamento de aulas em que a literatura literária, o texto na íntegra, seja o foco. Diante dessa realidade, o docente prende-se apenas ao que é proposto pelo livro didático, que na grande maioria dos exemplares possui muitas atividades que focam na análise linguística e gramatical, na historiografia da literatura e fragmentos isolados das obras, para ilustrar um aspecto proposto e realizar a resolução da atividade.

Para Oliveira (2010, p. 173) "não se faz uso da literatura no ensino médio: os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história literária". Nesta perspectiva Feitoza, Pinheiro e Nogueira (2021) enfatizam que é preciso que o docente faça "uso" do texto literário. Não apenas fale do seu contexto historiográfico, mas proporcione ao aluno a leitura do texto conectando a obra ao contexto de vida do discente, para que ao realizar a ligação da ficção com a vida real, o aluno considere a literatura uma ciência com utilidade para sua vida sociocultural e pessoal.

Cosson (2019) nos alerta que "se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus do conhecimento" (COSSON, 2019, p. 15). O enfatizado pelo autor nos leva a concordar com Silva (2005). O autor nos mostra o quanto a leitura literária pode formar o indivíduo leitor.

Silva (2005) nos fala:

Entendendo-se por "experiência" o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, o instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos (SILVA, 2005, p. 32).

Diante do supracitado, Silva (2005) nos enfatiza que o indivíduo se constrói através de suas experiências com o mundo e com as pessoas. Essas experiências e fontes de conhecimentos pode ser gerada através da leitura de obras e textos literários. A afirmação de Silva (2005) encontra-se com a preocupação de Cosson (2019), que preocupado com o apagamento da literatura e do seu ensino, aponta que se a literatura, o trabalho com o texto literário some da escola, a literatura como forma de conhecimento desaparecerá. É, portanto, a literatura importante como ciência e formadora de seres.

Ante o exposto, percebemos o quanto o ensino de literatura e a necessidade de formarmos leitores literários críticos é urgente. Isso porque, como nos dizem Cardoso e Santos (2017), "a literatura pode contribuir para lidar com a multiplicidade de concepções, num mundo fragmentado" (CARDOSO; SANTOS, 2017, P. 89). Assim, quando os docentes entenderem o processo de formar leitores poderemos buscar um caminho, no qual o olhar seja voltado para as capacidades humanas.

Para Candido (2004), a literatura tem um poder humanizador. Tal realidade é possível quando os leitores são críticos e não meros reprodutores de pensamentos. Nessa perspectiva, Cardoso e Santos (2017) nos falam que por meio do texto literário e de sua leitura:

[...] podemos argumentar que nas sociedades democráticas a melhor maneira de garantir o direito à vida em sociedade, à participação nas discussões e vida política, a uma discussão pública, é através [...] do contato com os mais variados textos. Esta é a melhor maneira cultural de garantir tais direitos. [...] Então, uma proposta de uma cultura literária age de tal modo que possibilita o cuidado com a liberdade, a diversidade e a tolerância (CARDOSO; SANTOS, 2017, p. 89).

É seguindo o pensamento dos autores citados, que nasce esse estudo. Assim como afirma Cosson (2020), o texto tem que se fazer atual para os alunos. Não importa a época ou o contexto histórico em que foi produzido. A função do docente, é neste viés, mediar a obra literária dialogando-a com a realidade e o contexto social dos discentes. Seguindo essa teoria, Rildo Cosson (2019) cria seqüências que facilite a aplicação do texto literário em sala de aulas, formando leitores críticos e engajados com a realidade em que vive.

Feitoza, Pinheiro e Nogueira (2021) citam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo artístico literário, o qual o ensino de literatura está incluído, apresenta-se como um foco na prática social. Afirma que a literatura é uma arte entre todas as outras, por isso deve ser estudada em diálogo com práticas de linguagem e a sociedade, cuja está inserida. Dessa forma, e, segundo o documento, o professor é o mediador das práticas de leituras dos alunos.

Portanto, visando um ensino pautado no letramento literário Cosson (2020) nos apresenta métodos de ensino para a literatura. Segundo o autor "[...] a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário" (COSSON, 2020, p. 27). visto que, dialoga com as diferentes realidades e possibilidades do cotidiano dos indivíduos leitores.

3. A OBRA CLARICEANA: UM ESCRITO DE RESISTÊNCIA

Consoante Candido (2004) o texto literário tem e cumpre sua função social e humanizadora do leitor. Na visão do autor, o texto literário quando lido produz no ser uma ligação com o social e essa ligação desperta no leitor uma sensibilização que modifica o interior do mesmo. Roty (2007 *apud* CARDOSO; SANTOS, 2017), considera que nos últimos 200 anos a literatura teve mais poder de humanização, do que pensamentos filosóficos densos. Afirmação que nos leva a perceber o quanto a literatura é importante para a construção humana do indivíduo, pois é uma arte que imita as nossas experiências concretas. Para Cosson (2019), a literatura tem o poder de metamorfosear-se aos mais diferentes espaços e locais de circulação.

Nesta perspectiva, entendemos a literatura de Clarice Lispector como essa escrita formadora do humano, que dialoga com o social, mas com o íntimo do leitor. A escrita clariceana é concebida por Silva (2019), como uma escrita que aborda "temáticas voltadas ao existencialismo, o questionamento do ser, o intimismo, o peso existencial" (SILVA, 2019, p. 14). Essa escrita voltada para o questionamento do ser, promove no leitor um contato com questões subjetivas que o despertam um questionamento e uma busca de transformação, que culmina na construção socio-humana do leitor. A própria Clarice, por meio do narrador de sua obra *A hora da estrela* (2020, p. 11) nos leva a uma reflexão: "quem se indaga é incompleto". Essa incompletude do questionador, o transforma em um ser social que busca respostas e as experiências que podem o transformar em um ser humanizado.

No entanto, mesmo até este momento termos defendido o poder humanizador da literatura, não podemos atribuir, apenas a ela, essa missão. É preciso que o leitor esteja disposto a entrar em contato com essa mudança humanitária, pois a própria literatura, por si só, não consegue a realização deste trabalho. É preciso que o ser leitor, seja crítico e experencie a obra literária, que seja formado literariamente para alcançar o seu processo. Contudo, as obras de Clarice apresentam a importância dos sentimentos e emoções dos personagens, retratando através deles a vida cotidiana e conflitos psicológicos das personagens.

Clarice Lispector é uma das principais representantes da literatura intimista brasileira, vertente essa que se preocupava em descrever e analisar psicologicamente os personagens, retratando, assim, o cotidiano mais banal, analisando as realidades narradas sob uma perspectiva subjetiva e ao mesmo tempo particular, na qual a interpretação pode ir muito mais além. Para Silva (2019, p. 17) "sua temática existencialista foi o diferencial e veio para romper todos os padrões literários da época"; provavelmente por esse motivo, tenha causado estranheza ao estilo linear que prevalecia até então.

Em sua crônica "Mineirinho", podemos perceber como Clarice inova em sua escrita. Ao narrar um assassinato realizado pela polícia contra um bandido no Rio de Janeiro, Lispector nos leva a refletirmos

sobre a crueldade do punir. Para a escritora, o fato narrado não foi o direito de punir, mas o poder de punir. Mineirinho ao ser capturado depois de tantas vezes pela polícia, não tem mais direito de ser julgado e punido conforme a lei, mas os próprios que o capturaram tomaram o poder de punição para si, disparando 13 (treze) tiros contra o indivíduo.

Para Cavalcante (2011):

[...]o texto de Clarice é transgressor, ele leva o leitor adiante. Depois da leitura, é possível repensar, rever, caminhar até outros pontos, barreiras, problemas e questões levantadas por ela após a morte do bandido Mineirinho. Lispector coloca o leitor na cena, nos tiros, no corpo morto, na mão que mata, na confusão de quem presencia ou recebe a notícia, no alívio de quem quer ser outro, na hipocrisia ou na fuga que muitas vezes é a forma de se viver em paz (CAVALCANTE, 2011, p. 41).

Ante o exposto, Clarice nos leva a sentir os tiros proferidos contra a vítima. Ela nos envolve no texto literário e nos permite ir além. Sentir a dor e o desconforto de segurança. Nos leva a questionarmos se aqueles, os quais depositamos nossa confiança de segurança, cumprem sua função. Em Lispector, nos questionamos se os policiais nos transmitem segurança ou medo perante a atitude cruel com que assassinam Mineirinho. Em entrevista ao programa Panorama (1977), a própria Clarice nos fala que um tiro apenas, era capaz de matar e ceifar a vida do bandido, mas os treze tiros proferidos era vontade de matar, era prepotência, era poder.

Em sua crônica, Clarice nos mostra que somos todos culpados. Ao questionar a sua empresa sobre o que achava do acontecido escreve a reação da empresa: "a cozinheira se fechou um pouco, vendo-me talvez como a justiça que se vingá" (LISPECTOR, 2016, p.219). Neste momento, a narradora-personagem, que também é patroa, se apresenta como parte dessa justiça que matou Mineirinho. Justiça essa, que segundo Cavalcante (2011, p. 44) é "uma justiça que em vez de cuidar, recuperar e proteger, se vingá".

A revolta da escritora, que confunde-se com o narrador-personagem é o ato que se apresenta como resistência. Bosí (2002), considera o ato de resistência como uma luz no fim do túnel; um nó que acaba de se desfazer. Nesta perspectiva, encontramos a

resistência na escrita clariceana, que ao abordar tal tema, nos proporciona um diálogo social, o qual nos leva a refletir sobre tantas vítimas sociais da crueldade humana. A crônica é o ato resistente, pois nos leva a percebermos que fazemos parte destas violências, quando nos negamos a lutarmos pelo básico a todos. Percebe-se, desta maneira, como o texto de Lispector torna-se importante para o trabalho em sala de aula. Pois, além de nos levarmos a reflexões interiores, nos encaminha para a vivência sociocultural.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO: TECENDO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE "MINEIRINHO"

Ao propor sua Sequência Básica, Cosson (2020) pensa no trabalho direto com textos curtos, como contos, crônicas entre outros gêneros. Para textos extensos como romances e novelas entre outros, propõe a Sequência Expandida. Contudo, ambas dialogam com os gêneros pensados e podem se entrecruzar nas aplicações.

A proposta que desenvolveremos nesta seção segue os pressupostos teóricos da Sequência Básica, por se tratar de uma crônica. Seguiremos os passos da: motivação, introdução, leitura, interpretação e extrapolação. Os materiais e maneira de abordagem usada nesta seção é apenas uma sugestão aos docentes e formadores de leitura; ficando a liberdade para acrescentarem e realizarem de maneira diferente o trabalho com o texto em estudo.

Na proposta de Cosson (2020) a *motivação* é uma parte pré-textual feita para preparar a entrada do aluno no texto e que é importante para despertar no aluno/leitor o interesse pela obra trabalhada. Na *introdução* a finalidade é a apresentação do autor e dos aspectos relevantes de sua obra. O terceiro evento é a *leitura*, a qual o docente tem importante papel, pois deve acompanhar o processo de leitura dos alunos e auxiliá-los em suas dificuldades. Na última etapa *interpretação/extrapolação*, é momento de captar a essência do texto, de realizar questionamentos que norteiam a compreensão do aluno acerca do sentido geral da obra e ampliar seus

horizontes de expectativas, para levar aprendizados além dos muros escolares.

Na etapa da motivação sugerimos ao professor que acolha os discentes com a música "Meu guri", do cantor e compositor Chico Buarque. A música narra uma história, a qual tem como eu-lírico no início a própria mãe da vítima. O menino, por falta de condições para sobreviver procura meios mais fáceis de sair da miséria, que o estado finge não ter responsabilidade. No entanto, em um dado momento é morto e sua mãe descobre a perda de seu filho pela televisão. A história confunde-se com o texto clariceano, pois o escrito nos traz uma visão de humanidade diante dos 13 (treze) tiros proferidos contra mineirinho. Um dos tiros já o poderia ter matado como nos afirma Clarice. Assim, o docente pode levantar uma discussão de motivação sobre a violência sofrida pelo eu-lírico e personagem da música. Também, pode fazer referência ao estado e a falta de assistência.

O docente, pode ainda, buscar outro recurso para a motivação como é o caso da música "Rap da felicidade"³, cantado por Cidinho e Doca. A música trabalha um pedido às autoridades por dignidade e respeito as pessoas que vivem na favela, sem o mínimo para sua existência. No rap, o desejo exprimido pelo personagem é de ser feliz, de poder viver livremente na favela que nasceu e poder se orgulhar de seu lugar, porém, até mesmo uma simples oração é interrompida por tiros de metralhadora. Nesta perspectiva o docente já pode contextualizar os discentes com a realidade de muitos que vivem em áreas de violência constante.

Na etapa da *introdução* sugerimos que o docente apresente uma pequena biografia da autora Clarice Lispector, com uma foto da mesma. Isso pode ser feito através de slides para que todos possam ver, ou distribuído em papel a biografia e imagem da autora. Pode-se também apresentar as obras que a autora possui, apresentando imagens das capas dos livros publicados. A exemplo de biografia citamos: "Clarice Lispector, nasceu na aldeia de Tchetchelnik, na Ucrânia, em 1920. Fugiu de seu país com a família durante a guerra civil Russa. Ao chegar no Brasil, residiu em Maceió – AL. Depois mudou-se com sua

família para o Recife onde viveu sua infância. Aos 12 anos mudou-se para o Rio de Janeiro. Formou-se em direito, casou-se e levou a vida trabalhando em jornais. Publicou várias obras e faleceu em 1977".

Para a terceira etapa da sequência, nominada de *leitura* é o momento cujo docente, juntamente com os discentes, realizam a leitura integral do texto literário. O docente pode solicitar que um dos alunos faça a leitura integral do texto, ou pode sugerir uma leitura paragrafada. Antes de iniciar a leitura, depois de terem feito considerações sobre as músicas e associado ao social, o professor pode alertar aos alunos que tenham atenção da leitura que apresentará o que já foi debatido até ali e sugerir a forma de leitura que deseja realizar. Algo importante para o docente, ou mediador de leitura é que todos os que participam da leitura tenham acesso ao texto na íntegra. O docente também tem a opção de realizar a leitura por meio de vídeos. Apresentar o vídeo com a leitura do texto literário.

Ao finalizar a etapa anterior, uma outra surge chamada de *interpretação*. Nela, o professor buscará construir junto com os alunos o sentido do texto, desse modo, o docente pode elaborar questionamentos que o ajude a nortear as discussões. Já que o conto traz uma temática sobre violência os questionamentos que propomos são: "O que podemos dizer que motivou o personagem Mineirinho a ser um criminoso?"; "Segundo o narrador, somos responsáveis, também pelo curso da vida do personagem, qual seria, então, o papel do estado, da sociedade na vida de Mineirinho?"; "É questionado pela autora a necessidade dos tiros que mataram Mineirinho, a história do personagem dialoga com a nossa sociedade?"; "Apesar de não apresentar a cor racial do personagem, sabemos que muitas pessoas socialmente são vítimas de 'vontade de matar', como falado por Clarice. Que cor de pele, hoje, é mais vítima desses tiros?"; "O que nos quer dizer a expressão de Clarice no conto quando diz: 'O décimo terceiro tiro me assassina – porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro?'" É permitido ao professor a elaboração de outros questionamentos sobre o tema, ligando a obra ao contexto social dos estudantes.

3. Música "Rap da felicidade". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8kzZaLqk>

Como sugestão o mediador pode, para fixar os debates, apresentar um vídeo com a reportagem sobre a morte do músico Evaldo Rosa dos Santos⁴, vítima de 80 (oitenta) tiros disparados por militares do Exército na Zona Norte do Rio de Janeiro. O músico andava com sua família e foi alvo dos disparos. O professor, pode fazer a ligação do caso do Evaldo com a morte de Mineirinho. Apesar das histórias diferirem, pois no primeiro caso, o músico era inocente e no segundo, Mineirinho ser um criminoso, a forma de morte é cruel. Como nos afirma a própria autora, um só tiro era suficiente para matá-lo, o restante era vontade, prepotência de o ter matado.

Por fim, o docente pode sugerir uma atividade extrapolativa, na qual os discentes podem realizar uma recontagem da história de Mineirinho. O professor pode propor: "Se Mineirinho tivesse tido amparo estadual como a vida dele teria sido diferente?" e deixe que os alunos façam a recontagem. Também pode solicitar que façam uma encenação teatral do conto Mineirinho e apresentem a turma. Ainda pode solicitar, que os alunos construam, em forma de poema, uma história diferente para mineirinho, ou uma poesia em forma de protesto contra a crueldade do assassinato. Ademais, pode propor que os mesmos apresentem o conto em forma de um telejornal, o qual os discentes possam realizar a forma de um debate entre especialistas a favor e contra a opinião de Clarice sobre o ocorrido. Todas essas atividades podem ser desenvolvidas com toda a turma, ou dividir a turma em grupos de forma que cada grupo realize uma atividade extrapolativa diferente. Portanto, o professor pode para finalizar todos os debates apresentar a música "Faroeste Caboclo"⁵, de Legião Urbana, e enfatizar que a história se Santo Cristo – personagem presente na música – confunde-se em partes com o conto "Mineirinho".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas, percebemos o quão importante se faz o uso do texto literário na formação leitora dos discentes. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica e imediatista, torna-se mais necessário o trabalho escolar com as práticas de leitura e mediação que permitam aos discentes

um encantamento e uma formação leitora do texto literário. Os pressupostos de Cosson (2020) são de extrema importância para nossas salas de aulas, pois conseguem dialogar com a realidade dos alunos, leva-os ao mergulho sociocultural do texto. Também, percebemos como se faz urgente e necessário o uso de textos como os de Clarice Lispector, que se conectam com as vivências do aluno/leitor.

O trabalho aqui desenvolvido, contribui para a prática docente, pois auxilia e permite ao professor desenvolver uma aula com sequência de leitura que permita o deleite do discente e desenvolva o pensamento crítico do aluno. Além disso, este estudo possibilita que trabalhos futuros, como relatos da prática e mecanismos diferentes sejam relatados para o trabalho com o texto em análise ou outros textos que sirvam para a criticidade do aluno. Dessa maneira, o presente estudo é necessário, pois permite aos docentes um melhor aproveitamento em trabalhar o texto literário com os discentes.

5. Música "Faroeste Caboclo". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBlxI58odl8>

4. Reportagem sobre o caso de Evaldo Rosa dos Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sqFwBlIONkQ>

REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CARDOSO, M. R. SANTOS, J. F. Sociedade, literatura e contingência. **Questões Transversais**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/1407>. Acesso em: 31 de agosto de 2021.

CAVALCANTE, L. **Do factual ao lírico: a literariedade da Crônica mineirinho, de Clarice Lispector**. 2011. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em 2011) - Universidade Estadual do Ceará, 2011. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103888> Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

FEITOZA, F. R. S.; PINHEIRO, F. T. S.; NOGUEIRA, G. C. Letramento literário e prática de resistência: tecendo uma proposta metodológica com o conto "Zaita esqueceu de guardar os brinquedos". In: **Anais II jornada literatura e as metodologias para a formação de leitores (livro eletrônico): por uma educação emancipadora: entremeando a leitura do mundo com a leitura da palavra**. Org. FERREIRA, N. B. S.; SILVA, M. V. Quixadá, 2021. Disponível em: <https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/exibeDocumentosEvento.jsf?jsessionid=258943442EB2065DDFD4CBDCoABBD626?id=677&contexto=segundajornadalimefle>.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020.

LISPECTOR, C. **Todos os contos** [recurso eletrônico]. Orga. Benjamin Moser. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2016.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, F. T. R. **O social na crônica mineirinho, de Clarice Lispector**. 2019. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=102832> Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

TV CULTURA. **Panorama com Clarice Lispector**. YouTube. 7 de dez. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.



“ECOS DO ãO”: O DISCURSO DOCENTE DIANTE DA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA ERA BOLSONARO

Patrícia Lima Bezerra ¹
Jarles Lopes de Medeiros ²

“Ecos do ão”: the teacher's speech facing the Brazilian educational problem in the Bolsonaro Era

Resumo:

O artigo analisa as políticas públicas destinadas à educação desenvolvidas nos dois primeiros anos da gestão bolsonarista no Brasil sob a perspectiva docente. Diante das transformações ocorridas no país desde o fim do governo de Dilma Rousseff, em 2016, até a posse de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, tornou-se relevante a necessidade de reflexão acerca dos efeitos de tais alterações no cenário político educacional. As falas de 11 docentes atuantes na educação pública, coletadas através de entrevistas, foram o fio condutor de nossa investigação, sendo utilizada, como recurso metodológico, a análise do discurso. Como os docentes avaliam as políticas públicas do governo bolsonarista voltadas à pasta, a atuação do Ministério da Educação e os impactos das políticas educacionais no exercício da docência são algumas questões que conduzem esta pesquisa, no intuito de apontar possíveis implicações no desenvolvimento do projeto educacional brasileiro. Os resultados apontam que os sujeitos entrevistados consideram que as mudanças no campo da educação ocorridas no governo bolsonarista têm caráter de retrocesso. Os sujeitos fornecem elementos suficientes para chegarmos à conclusão de que o que está em curso atualmente no país é um projeto de destruição da educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Docência

Abstract:

The article analyzes the public policies aimed at education developed in the first two years of the Bolsonaroist administration in Brazil from the teaching perspective. Given the transformations that have occurred in the country since the beginning of the Bolsonaro government in 2019, the need for reflection on the effects of such changes in the educational political scenario has become relevant. The statements of 11 professors working in public education, collected through interviews, were the guiding thread of our investigation, being used, as a methodological resource, the discourse analysis. As the professors evaluate the public policies of the Bolsonaroist government focused on the portfolio, the performance of the Ministry of Education and the impacts of educational policies in the exercise of teaching are some of the issues that conduct this research, in order to point out possible implications in the development of the Brazilian educational project. The results indicate that the interviewed subjects consider that the changes in the field of education that occurred in the Bolsonaroist government have a retrogressive character. The subjects provide enough elements to reach the conclusion that what is currently underway in the country is a project of destruction of public, free and quality education.

Keywords: Education. Public policy. Teaching.

1. Licenciada em Pedagogia e História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza, Ceará (SME-FOR).

2. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de língua portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, após a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder executivo, movimentos de negacionismo e revisionismo histórico procuram consolidar narrativas que põem em xeque a confiança da população nas ciências, descredibilizando a comunidade científica das mais diversas áreas e dos mais variados níveis, inclusive da educação. Exemplo disso, tem sido as relativizações acerca de acontecimentos históricos, em específico, o genocídio contra os judeus nos campos de concentração na Alemanha Nazista, em que os estigmas do Holocausto são comemorados por grupos fundamentalistas.

Conforme Valim, Avelar e Bevernage (2021), esse movimento de negar o passado sob motivações escusas é cada vez mais frequente, sobretudo com o avanço da era digital, que veiculam com mais facilidade essas vozes. "O surgimento de um cenário midiático-digital global facilitou a ampla disseminação da negação do Holocausto e de outras formas de negacionismo histórico" (p. 18). A distorção de conceitos, ideias e obras do educador e patrono da educação nacional, Paulo Freire, assim como a perseguição ideológica contra ele perpetrada, também são exemplos de algumas dessas narrativas.

O crescimento desses movimentos ganhou força e representatividade com a eleição de Bolsonaro e seu discurso neofascista para a presidência em 2018, pouco depois do golpe de Estado que destituiu a presidenta Dilma Houssef. O processo de desmonte das políticas públicas educacionais, iniciado ainda em 2016 após o golpe, aprofundou-se com o governo bolsonarista, colocando em risco históricas conquistas do setor educacional, como, por exemplo, o decreto 10.512/2020, que basicamente anula a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular.³

Como recorte epistêmico da presente pesquisa, temos as falas de professores e professoras, uma vez que, no desenvolvimento deste estudo, nosso lugar de fala é o chamado chão da escola. Portanto, tecemos análises das políticas educacionais

bolsonaristas a partir do discurso docente, que serve como amostra para suscitar reflexões macropolíticas. A escolha dos sujeitos da pesquisa e de seus discursos para análise aqui proposta se justifica, pois, segundo Paulo Freire (2019), a educação é um ato político, não sendo possível atuar na educação de forma neutra. Afinal, se é no chão da escola que se refletem os efeitos das políticas públicas educacionais, como seria possível apartar docência e política? Tal constatação ganha força quando trazemos para a pauta a onda de conservadorismo que o Brasil vê avançar desde o fim do governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 2015, durante protestos contra Dilma Rousseff, então presidenta em exercício, viam-se faixas com os dizeres "Chega de doutrinação marxista – Basta de Paulo Freire". Após o golpe que depôs a presidenta, em 2016, movimentos contrários ao pensamento do educador pernambucano inflaram-se contra a educação humanizada e libertária, amplamente abordada e esmiuçada por Freire em suas obras. Podemos citar como exemplo o MBL – Movimento Brasil Livre –, que chegou a organizar um abaixo assinado, em 2017, exigindo a retirada do nome de Paulo Freire como patrono da educação.

Também é de 2015 o projeto de lei nº 867/2015, apresentado pelo Deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal, que tinha como missão incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o programa Escola sem Partido. Tal projeto, de acordo com seu website, defende uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar e parte do pressuposto de que as salas de aulas são utilizadas por docentes como espaços de propaganda política de esquerda e doutrinação marxista.

Durante o pleito presidencial de 2018, a campanha de Jair Messias Bolsonaro deu volume às narrativas que delineavam profissionais da educação como doutrinadores comunistas, prontos para transformar estudantes em soldados da guerra ideológica. A perseguição bolsonarista à docência se desenvolveu a partir da deturpação de conceitos e da disseminação de ideias e notícias falsas, como, por exemplo, a distribuição fictícia de um "kit gay" nas escolas públicas. O inexistente *kit* seria

3. STF referenda liminar que barra decreto de Bolsonaro para a educação especial. Extra Classe. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/12/stf-referenda-liminar-que-barra-decreto-de-bolsonaro-para-educacao-especial/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

utilizado por professores e professoras para abordar a também fictícia ideologia de gênero e "incitar" a homossexualidade de estudantes. É nesse contexto que surge o movimento "Escola sem Partido".

Conforme Frigotto (2016), o "Escola sem Partido" é uma tentativa de cercear a liberdade de ensinar em seu sentido mais amplo, que desemboca no conceito freireano de educar, que vai além de ensinar um conhecimento, e sim ler o mundo a partir desse conhecimento. O autor destaca que esse movimento se pauta em um partido político único e absoluto, intolerante com a diferença, que põe limites à liberdade, à justiça, xenofóbico (gênero, etnia, pobreza). "Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente" (p. 12).

Diante do exposto, discutir política e ação docente tendo como ponto de partida a fala dos professores e professoras que atuam na linha de frente de sistema educacional brasileiro, ou seja, a escola pública, torna-se relevante para a sociedade e para as políticas públicas, uma vez que são esses/essas profissionais que vivenciam diretamente, com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, a materialização de tais políticas.

Metodologicamente, utilizamos a análise do discurso, também conhecida como análise do discurso francesa. Carvalho (2017, p. 5) destaca que essa metodologia "[...] direciona o olhar para que a construção discursiva – em sua historicidade e subjetividade – seja entendida como um objeto de pesquisa". De acordo com Santos (2021, p. 215), com essa abordagem "[...] compreende-se o sujeito como sendo atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente; logo seu sujeito não é *uno* ou do *cogito*, porém é considerado um sujeito *descentrada*, *cindido*, *clivado*" (p. 215).

Tivemos como propósito compreender os dados coletados (fala dos sujeitos) levando em consideração dimensões externas (históricas e

sociais), as conexões da linguagem com o social, conforme destacam Medeiros e Jucá (2019):

A análise discursiva não se restringe ao objeto/texto. É preciso considerar que os elementos constituintes do discurso presente em determinado texto ou fala se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos (MEDEIROS; JUCÁ, 2019, p. 68).

Como critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, foram considerados os seguintes: ser pedagogo/a e/ou possuir diploma de licenciatura plena, atuantes na educação básica e/ou no ensino superior públicos no período entre 2016 e 2021. Dessa forma, selecionamos 11 professores e professoras que atuam desde a educação infantil ao ensino superior.

Devido ao distanciamento social implementado no estado do Ceará pelo Decreto n.º 33.519, de 19 de março de 2020 (CEARÁ, 2020), em decorrência da pandemia de Covid-19,⁴ as entrevistas foram realizadas de forma remota, via *Google* Formulário, com um questionário de entrevista semiestruturado. Após a realização das entrevistas, ocorridas no mês de fevereiro de 2021, elas foram organizadas e analisadas, sob a perspectiva da análise do discurso. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, eles foram identificados com a palavra "professor" seguida de um número: Professor 01, Professor 02, etc.

2. "LINHA DE FRENTE" – QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS VOZES DO DISCURSO DOCENTE

Ninguém melhor para orientar a análise das políticas do governo Bolsonaro do que personagens que compõem o cenário educacional. O questionário, composto por oito questões objetivas e subjetivas, foi direcionado a professores e professoras do ensino público, abrangendo profissionais de todos os níveis da educação básica e do ensino superior.

4. Em fevereiro (2020), a OMS passou a utilizar oficialmente o termo Covid-19 para a síndrome respiratória aguda grave causada pelo novo vírus, que também ganhou sua nomenclatura definitiva: Sars-CoV-2. A Covid-19 colocou diversas nações do planeta em isolamento social, sua incidência já matou milhões de pessoas no mundo e em maio de 2020 foi considerada a maior *causa mortis* no Brasil. Fonte: Fiocruz. Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1853-especial-covid-19-os-historiadores-e-a-pandemia.html#YDRGLuhKjIV>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Ao todo, responderam ao nosso questionário 11 profissionais da educação, sendo 3 da educação infantil, 3 do ensino fundamental, 3 do ensino médio e 2 do ensino superior, todos e todas atuantes no setor público. As falas coletadas funcionarão como amostra da opinião docente acerca das políticas públicas propostas para a educação durante os dois primeiros anos do governo de Bolsonaro no Brasil (2019-2020).

A maioria, cerca de 81,8%, das pessoas entrevistadas, considera que ocorreram muitas mudanças no campo da educação sob a administração bolsonarista e, no que diz respeito ao caráter dessas mudanças, 100% das pessoas entrevistadas caracterizaram como retrocesso. Quanto à atuação do Ministério da Educação no período pesquisado, os/as professores/as avaliam como ruim (18,2%) ou péssima (81,8%). As políticas educacionais da gestão bolsonarista são consideradas razoáveis (18,2%), ruins (18,2%) e péssimas (63,6%) pelos/as docentes.

Ao longo das respostas dadas às perguntas de nosso questionário, as falas dos/das educadores/as reforçam a imagem de desmonte e retrocesso educacional atribuída à gestão bolsonarista, apontada como retrógrada e antidemocrática.⁵

3. “BOCA DE LOBO” – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BOLSONARISMO PARA A EDUCAÇÃO

Em 2019, ao assumir o Ministério da Educação, Abraham Weintraub lançou um pacote de medidas destinadas à pasta, a começar pelo “Future-se”, apresentado em julho. Este programa tratava de recursos para o Ensino Superior, prometendo maior autonomia financeira para as Universidades e Institutos Federais. Seu objetivo primordial é incentivar as instituições de ensino superior federais a captar a própria receita através de contratos e parcerias com organizações privadas para o fomento do empreendedorismo.⁶

O programa apresentado pelo ministro revela o ensejo de ampliação da presença da iniciativa privada na educação pública. Utilizando como pretexto o incentivo a uma maior autonomia financeira, o MEC mercantiliza a educação e tenta dissolver a responsabilidade do Estado de ampliar o investimento público no Ensino Superior. Encontramos ecos dessa medida nas seguintes falas de alguns/algumas entrevistados/as, ao perguntarmos suas opiniões sobre as políticas educacionais bolsonaristas:

São políticas que atendem apenas aos interesses dos setores privados da educação e desmanche da educação pública, que já é historicamente frágil. Os cortes de recursos para as universidades públicas e o ataque ideológico contra a ciência, aliado ao negacionismo que é defendido pelo presidente, buscam retirar o caráter crítico da educação, além de torná-la cada vez menos democrática, o que ficou evidente após o início da pandemia (Docente 02).

Não existem políticas públicas do governo Bolsonaro. Nada criado por ele. A maior parte da educação brasileira está estagnada, sem qualquer gestão que não seja a pura manutenção do óbvio. Fora isso, pode-se falar em destruição de políticas com a redução de programas e projetos, bem como do financiamento ao ensino superior (Docente 03). Políticas que atendem aos interesses da classe empresarial e dos interesses ideológicos religiosos, mesmo o Estado sendo laico (Docente 04).

A péssima relação entre o MEC e as instituições de ensino federais marca a gestão do ministro Weintraub. Pouco depois de assumir o Ministério, em entrevista a um jornal, ameaçou cortar verbas das Universidades que, a seu ver, promoviam “balbúrdia”. No mesmo dia, o MEC anunciou corte orçamentário em todas as universidades, Institutos Federais (suspensão do repasse de 30% das verbas discricionárias) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A medida foi recebida com grande insatisfação pela comunidade acadêmica que, em forma de protesto, passou a divulgar nas redes sociais o desenvolvimento científico nas Universidades. (TORRES, 2020, p. 163)

5. Adjetivos regularmente atribuídos ao governo Bolsonaro pelos/pelas entrevistados/as.

6. Future-se: entenda os principais pontos do programa do MEC. Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/future-se-entenda-os-principais-pontos-do-programa-do-mec/>. Acesso em: 24 fev. 2021

Em setembro de 2019, o MEC anunciou diminuição dos recursos destinados à CAPES, que, em 2020, teve apenas metade do orçamento de 2019. O combo de medidas restritivas orçamentárias levou a uma série de protestos e em todo o país milhares de pessoas foram às ruas em manifestação ao desmonte público. Essas manifestações ficaram conhecidas como tsunami da educação ⁷.

As opiniões docentes a seguir corroboram os efeitos danosos da gestão confusa e desqualificada do governo Bolsonaro na pasta educacional:

Desmonte total. Acabou com a pesquisa e o desenvolvimento autônomo das IES. Nessa soberba da luta ideológica sobrou muita perseguição e faltou planejamento e organização naquilo que é fundamental (Docente 07).

De modo geral, as políticas educacionais neste governo estão estagnadas ou sofrendo retrocessos pela ausência de gestão e financiamento. A cada ano temos nos deparado com o orçamento reduzido, ou seja, falta gestão e com a pandemia identificamos que falta consciência da necessidade de produzir justiça social a partir da educação pública, o ENEM foi uma pertinente demonstração (Docente 09).

Outro programa apresentado por Weintraub e oficializado pelo seu sucessor, é fruto da parceria do MEC com o Ministério da Defesa e prevê a implantação de 216 escolas cívico-militares em todo o território nacional até 2023. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi regulamentado pela Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021⁸ e é apontado por um dos entrevistados como um retrocesso, pois representa, de acordo com o Docente 08, "grande investimento em escolas cívico-militares, em vez de destinar recursos para todas as escolas, principalmente as que mais necessitam".

O único avanço do período pesquisado citado nas falas docentes foi a aprovação, em agosto de 2020, do Novo FUNDEB, apontada como fruto da luta articulada pela base de oposição ao governo e da participação efetiva da comunidade escolar e acadêmica. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, é o principal mecanismo de financiamento da educação básica e tinha vigência prevista até 2020.

A lista a seguir, coletada na entrevista, sintetiza alguns dos retrocessos apontados pelos/pelas docentes:

- Os cortes nos recursos das universidades públicas (Docente 02);
- A intervenção e censura nas universidades, a partir da indicação de interventores (Docente 03);
- O impacto negativo que o desmanche do Ensino Superior tem no Ensino Básico (Docente 04);
- O negacionismo e anticientificismo como "crença" educacional (Docente 07);
- A censura velada aos docentes (Docente 08);
- Alinhamento aos interesses dos setores privados ligados à educação (Docente 09);
- A desvalorização da carreira docente (Docente 10);
- A educação como um espaço antidemocrático (Docente 11).

Ainda sobre a cadeia de retrocessos impostos à educação entre 2019 e 2020, um/uma dos/das docentes alega:

Não vejo nenhum avanço. De retrocesso, penso que são exemplos: a prioridade de discussão de ensino domiciliar; a redução de programas como o PIBID; o corte de investimentos na pós-graduação; a estagnação do debate sobre o novo ensino médio (que era uma proposta ruim da gestão Temer, mas que poderia evoluir para um status minimamente útil); a total falta de apoio às redes estaduais e municipais para enfrentamento da pandemia; e a recente modificação do edital do PNLD retirando temas importantes da escola básica. Deve ter muito mais, sem sombra de dúvida (Docente 03).

O espírito antidemocrático foi materializado na Medida Provisória 914/2019, através da qual o MEC interferiu na escolha dos dirigentes das unidades de ensino federais, desrespeitando a autonomia e a democracia das instituições, chegando a nomear interventores no lugar dos reitores eleitos. O anticientificismo foi alimentado pelo governo de Bolsonaro através da suspensão do edital de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do corte de milhares de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (TORRES, 2020, p. 163-164).

7. "Grito dos excluídos" e "Tsunami da Educação" levam milhares às ruas contra Bolsonaro. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/07/grito-dos-excluidos-e-tsunami-da-educacao-levam-milhares-as-ruas-contra-bolsonaro>. Acesso em: 23 fev 2021.

8. MEC. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Uma das pessoas entrevistadas aponta "o pior e mais cruel legado que teremos deste governo: amargar a ideia que está sendo imposta à sociedade de que professores, sindicatos, pesquisadores e até o mestre Paulo Freire são inimigos da educação" (Docente 08).

A gestão bolsonarista suspendeu em 2020 a contratação de docentes e técnicos administrativos e, anteriormente, tentou impor o ingresso de docentes nas Universidades federais através de contratação via CLT, numa tentativa explícita de desvalorizar e sucatear a carreira docente. Destacamos aqui algumas respostas dadas à pergunta sobre possíveis impactos da gestão bolsonarista na docência:

Impactou negativamente, pois colocou o docente na posição de "inimigo": doutrinador, comunista e partidário. Ao legitimar discursos alinhados ao grupo ideológico de tendências fascistas e neoliberais "Escola Sem Partido", o presidente apoiou o ataque à liberdade de cátedra e ao pensamento crítico que a nossa profissão exige (Docente 02).

Impactou com desesperança e medo. Haja vista que o mandatário em questão não era e não é um grande admirador da função docente como ela é, para eufemizar, a possibilidade de um ataque direto aos professores era real. Todavia, a incompetência parece que foi maior: até para destruir esse governo tem de dificuldade (ainda bem) (Docente 03).

Sim, já desde a campanha presidencial foram divulgadas nas redes sociais várias *fake news* sobre o trabalho dos professores, gerando desconfiança na sociedade sobre a atuação profissional dos docentes. Além disso, houve um incentivo por parte do presidente de um verdadeiro patrulhamento de suas ações pedagógicas, expondo profissionais e até colocando em risco a segurança dos mesmos a partir de filmagens descontextualizadas e divulgadas sem autorização. Toda essa ação tem como objetivo de fomentar ainda mais a desvalorização social do professor. A partir daí as ideias da escola sem partido vieram colocar os professores em situação temerária (Docente 08).

O governo Bolsonaro e o rodízio de sua tríade de ministros dedicaram-se com afinco a perseguir a educação progressista, representada pela figura docente. Ao voltar a opinião pública contra educadores e educadoras de todo o país, o bolsonarismo tenta frear o desenvolvimento do projeto educacional iniciado na década anterior,

demonstrando ferrenha oposição às políticas de diminuição das desigualdades sociais. Essa postura governamental, baseada no ódio de classe e traduzida nas falas dos ministros bolsonaristas, é citada pelos/pelas profissionais da educação:

Sim, as famigeradas acusações fantasiosas de que nós, professores, promovemos doutrinação marxista e de ideologia de gênero fez e ainda faz parte da base ideológica do atual governo (Docente 10).

A educação foi abalada com uma ideologia contrária ao que pregam educadores críticos e humanizadores. A perseguição a docentes críticos em um país polarizado e que ascendeu um fascismo descarado e sem filtro, sem precedentes na história contemporânea (Docente 11).

Podemos inferir, a partir das falas acima, que o governo Bolsonaro se empenhou em aparelhar a máquina pública contra a educação. Suas medidas e programas refletem exatamente a espinha dorsal do bolsonarismo: autoritarismo, perseguição ideológica, desprezo pelas ciências e pela educação e uma profunda imperícia para gerir políticas públicas.

Para os/as professores/professoras, a política bolsonarista é, em síntese:

Necropolítica. Políticas de destruição de direitos básicos da população, principalmente das minorias. Políticas que reforçam preconceitos e a falta de preparo de políticas que melhorem a vida das pessoas. Políticas que atendem aos interesses da classe empresarial e dos interesses ideológicos religiosos, mesmo o estado sendo laico. Políticas ambientais sendo fragilizadas e deixando aberta a destruição ambiental por parte do agronegócio. Isso é a necropolítica do governo Bolsonaro (Docente 11).

Aqui vale evocar, uma vez mais, a problemática em torno do projeto Escola sem partido, cujos argumentos são constantemente alimentados pelo discurso persecutório do Executivo Federal e de suas forças aliadas. Para a comunidade educacional comprometida com a educação libertária, fundada nos princípios de cidadania, liberdade e respeito às diversidades e aos direitos humanos, um alerta: é preciso estar atento e forte.⁹

9. Referência à canção "Divino maravilhoso" de Gilberto Gil e Caetano Veloso.

Assim, sob a lógica da ditadura comissária, em que a norma pode ser suspensa sem, entretanto, deixar de vigorar (a lei não se aplica, mas permanece em vigor), o Projeto do Escola sem Partido, ainda que inconstitucional, pode ser aprovado e aplicado. Já sob uma ditadura soberana, em que se suspende a velha constituição e a nova ainda não está plena, o Projeto de Lei pode ser aprovado ou, se não, aplicado mesmo sem estar formalmente em vigor (RAMOS, 2017, p. 79).

Também pedimos aos professores e às professoras que definissem a gestão educacional bolsonarista e suas respostas avolumam o coro dos descontentes:

Retrocedendo, antidemocrática, tecnicista e militarizante (Docente 01).

Retrógrada, antidemocrática e entreguista (Docente 02).

Conservadora; repressora do imaginário; limitadora da empatia; alheia ao civilizacional. Utilizando um adjetivo usado pelo ex-ministro da educação Weintraub: "balbúrdia" (Docente 06).

Um retrocesso completo embasado em sucessivos erros e tomada de posições notadamente equivocadas. Lastimável (Docente 08).

Atrapalhada, ideológica, fascista e preconceituosa (Docente 11).

Podemos perceber que, pelo menos entre os/as entrevistados/as, é consenso que a política bolsonarista representa retrocesso e põe em risco o regime democrático. O tratamento dado pelo bolsonarismo à educação é fundamentado na precarização da educação pública, em todos os níveis, insulto à Docência, insubordinação e desprezo às Ciências e profundo agravamento do abismo social brasileiro. A repercussão das investidas de Bolsonaro contra a educação coloca o próprio futuro do país em risco, paulatinamente caminhando no rumo contrário ao desenvolvimento.

Na obra literária "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carroll, há uma frase muito interessante: "Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve!" A profunda ignorância e incompetência com que Bolsonaro e sua equipe gerem a nação podem criar a ilusão de que caminhamos sem destino, o que justificaria erros e confusões na trajetória educacional do período. Um dos anúncios-denúncias pretendidos nesta pesquisa é justamente a constatação de que

o bolsonarismo no Brasil não está sem rumo, não caminha a esmo.

O desmonte público e a galopante precarização da educação pública são os tijolos verde-amarelos da estrada que leva à cidade das esmeraldas neoliberais, onde o Brasil, guiado por homens sem cérebro, sem coração e sem coragem, marcha de encontro a um futuro que repete o passado mais remoto.

É preciso ter esperança, como aponta Paulo Freire em "Pedagogia da autonomia" (2019). O autor destaca que existe uma prática fatalista, criada na pós-modernidade, de conformismo, "o mundo é assim mesmo", em que os alunos são educados para se moldarem ao sistema, que não pode ser mudado. No entanto, aponta a relação entre a prática educativa e a esperança, e esta tem a ver com a busca. Sem a esperança, a história se resumiria ao determinismo, pois é nos movimentos contra a hegemonia posta pela história que há mudanças. O mundo está sendo, ele não é determinado a priori, dessa forma, é preciso compreender o futuro como problema, e não como inexorabilidade, e o conhecimento histórico como possibilidade, e não determinação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – A LUTA APENAS PRINCIPIA

*Tudo que bate é tambor
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África
Pois em prática, essa tática, matemática falou
Enquanto a Terra não for livre, eu também não sou
(Principia – Emicida)*

Não pretendemos aqui estender as discussões acerca das débeis políticas públicas dos dois primeiros anos do bolsonarismo no Brasil. Os/as profissionais da educação entrevistados/as integram parte do coro dos descontentes e fornecem elementos suficientes para chegarmos à conclusão de que o que está em curso atualmente no país é um projeto de destruição da educação pública, gratuita e de qualidade. Todos os dias, nos veículos de mídia, nas redes sociais, manchetes noticiam o aumento da lista de direitos que nos são retirados pela necropolítica de Jair Messias Bolsonaro.

Enquanto parlamentares e magistrados recebem uma penca de auxílios que inflam seus já vultosos salários, professores e professoras, apontados pelo presidente da república como predadores/as da inocência e perigosos/as doutrinadores/as, pelem para resistir à precarização das condições de trabalho docente.

Nas palavras de conclusão deste artigo, convocamos nossa classe a esperar. Nossa missão para com a educação libertadora é a mesma para com a nossa formação: continua e permanente. Enquanto o sistema, obtuso, busca nos fazer desistir da luta, nós lhes daremos o que temos de melhor: a garantia da imortalidade das sementes plantadas por Paulo Freire e por Marielle Franco.

Evocamos aqui a lembrança da pertinência da luta pela educação, que é luta pela nossa própria libertação. Conforme Freire (1987, p. 20): "E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos". Dessa forma, conforme o autor, é tarefa primordial promover a libertação dos oprimidos, pois é destes que é emana a força necessária para sua libertação, como também para a libertação dos opressores.

Qual futuro está reservado para a educação no Brasil? Como os efeitos da necropolítica bolsonarista vão incidir sobre a qualidade e o desenvolvimento educacional e científico no país? Qual será o legado da educação após a Pandemia de Covid-19? Cenas dos próximos episódios de *Game of Brazil*.

REFERÊNCIAS

CEARÁ, **Decreto n.º 33.519, de 19 de março de 2020**. Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390941>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CARVALHO, Leandro de. Abordagem discursiva da ação pública: discurso no cotidiano da gestão pública. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 199, dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34377/21304>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Escola sem Partido": imposição da mordalha aos educadores. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**, v. 5, n. 9, jun. 2016.

MEDEIROS, Jarles Lopes de; JUCÁ, Gisafran, Nazareno Mota. Itinerários metodológicos de pesquisa: uma abordagem transdisciplinar. **Revista Plures Humanidades**, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/393>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75-85.

SANTOS, Kelly Cristine Martins dos. Como os discursos das mulheres negras militantes são reverberados a atualidade: uma análise discursiva. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 226, jan./fev. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52867/751375151453>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TORRES, Michelangelo. Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. In: FARIA, Fabiano Gondinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. **Giros à direita: Análises e perspectivas sobre o campo libero-conservador**. Sobral: Sertão Cult, 2020. p. 159-173 Disponível em: <http://sintifjr.org.br/sintifjr/wpcontent/uploads/2020/10/ebook-giro-a-direita-interativo-final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqxyCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO