

Elizete Santos Balbino  
Maria Ediney Ferreira da Silva  
Maria do Socorro Barbosa Macedo  
Org.

COLEÇÃO APCN

LINGUAGENS,  
FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES  
E DOCÊNCIA:  
MODOS DE HABITAR  
A ESCOLA

Elizete Santos Balbino  
Maria Ediney Ferreira da Silva  
Maria do Socorro Barbosa Macedo  
Org.

COLEÇÃO APCN

**LINGUAGENS,  
FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES  
E DOCÊNCIA:  
MODOS DE HABITAR  
A ESCOLA**

  
**EDuneal**  
Arapiraca/AL  
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Moraes

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Revisão:** Maria Luzimar Fernandes dos Santos

**Capa:** Marseille E.

**Diagramação:** Marseille E.

**Catálogo na Fonte**

**Universidade Estadual de Alagoas**

**Sistema de Bibliotecas- SiBi/UNEAL**

**Divisão de Tratamento Técnico da Informação**

**Bibliotecária Responsável: Márcia Janaina Souza**

L755] Linguagens, formação de professores e docência: modos de habitar a escola / Elizete Santos Balbino; Maria Ediney Ferreira da Silva; Maria do Socorro Barbosa Macedo (Organizadoras) - Arapiraca: Eduneal, 2021. 204p.: il.: color.

ISBN: 978-65-86680-65-2

DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652eduneal>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/linguagens-fp/>

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Ensino e aprendizagem. I. Balbino. Elizete Santos (Org.). II. Silva, Maria Ediney Ferreira da (Org.). III. Macedo, Maria do Socorro (Org.).

CDU 37. 13(813.5)

# SUMÁRIO

## 6 APRESENTAÇÃO

### 10 1. INFÂNCIAS E LINGUAGENS: PERCURSOS QUE SE ENTRELAÇAM NO CURTA “VIDA MARIA”

*Maria do Socorro Barbosa MACEDO*

*Elizete Santos BALBINO*

*Jane Cleide dos Santos BEZERRA*

### 40 2. A UTILIZAÇÃO DE PARÓDIAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA

*José Atalvanio da SILVA*

*Oséas Silva SANTOS*

### 68 3. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA: NOTAS A PARTIR DA ESCOLA MANOEL IZIDÓRIO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ATOLEIRO EM CAETÉS/ PE

*Diana C. de SOUZA*

*Katiane V. de SANTANA*

*Clélio Cristiano dos SANTOS*

- 88**      **4. AS CIÊNCIAS HUMANAS A PARTIR DA PROPOSTA DE ALINHAMENTO À NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BNCC- UM BREVE PANORAMA A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**  
*Maria Ediney Ferreira da SILVA*
- 116**      **5. QUESTÕES ATUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) A PARTIR DAS RECENTES IMPOSIÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO MOVIMENTO EM DEFESA DO CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**  
*Adelina Maria Salles BIZARRO*
- 136**      **6. FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE EM TEMPOS DE ATIVIDADES REMOTAS: UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**  
*Alice Virginia Brito de OLIVEIRA*
- 165**      **7. O DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO NO CAMPO ACADÊMICO: MEMÓRIA DISCURSIVA E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO**  
*Lucas Pereira da SILVA*  
*Márcio de Matos CANIELLO*  
*Jenaice Israel FERRO*
- 191**      **SOBRE OS AUTORES**
- 198**      **ÍNDICE REMISSIVO**

## APRESENTAÇÃO

**A**o intitular-se **Linguagens, formação de professores e docência: modos de habitar a escola**, o livro aqui apresentado, fruto da iniciativa dos grupos de docentes que compõem a Apresentação de Propostas para Cursos Novos (APCN) para área da Educação, desenvolvida na Universidade Estadual de Alagoas, traz um quadro de discussões que versa em um primeiro olhar sobre a Prática Pedagógica e a Docência.

Ousamos aprofundar essa perspectiva, tomando, como aporte, duas dimensões filosóficas do fazer docente: a “*práxis*” e a “*poiesis*”. Essas dimensões são facetas de um trabalho fundido à própria vida docente, que, em consonância com o trabalho pedagógico, abrange inúmeras condições de alcance, além do imediato e fins que não se esgotam em si mesmos. É na sugestão, na troca de experiências, nos relatos enunciados a partir de um lugar de fala enquanto protagonista que o professor encontra possibilidades para continuar, aprimorar e refazer sua prática cotidiana. Dessa forma, os capítulos deste livro transitam entre as possibilidades para uma “*poiesis*” das práticas, como um lampejo que traz uma sugestão de inovação para o fazer cotidiano da sala de aula, materializadas aqui nas sugestões do uso de documentários, na construção de paródias como aportes para discussão, na utilização de videoaulas e webnários, considerando os regimes



especiais de atividades não presenciais, frente ao período de pandemia que vivenciamos hoje.

Assim, o Capítulo 1 traz como aporte o curta-metragem “Vida Maria”, estabelecendo uma reflexão teórico-metodológica, na qual os conceitos de linguagens, territórios, infâncias/crianças, inclusão/exclusão, oriundos dos estudos da infância e dos estudos da linguagem estabelecem diálogos que suscitam práticas sociais instituidoras do ser/criança. O Capítulo 2 nos convida a visitar o universo criativo da construção de paródias, rompendo com a ilusão de que ensinar química significa instrumentalizar os cidadãos. Entretanto, a experiência demonstra como ensino de química e o uso da música, através da produção de paródias, são combinações que envolvem e aproximam os alunos dos compostos químicos, com a leveza e consistência que resulta em aprendizagem.

Para retomar a ideia de “práxis”, visitamos o infinitivo do verbo grego *Práttein*, utilizado para designar ação, atividade, realização. Para a cultura grega, este verbo significava o ato de percorrer um caminho até o fim. Dele deriva o substantivo *práxis*, que, no pensamento aristotélico, trata-se de uma ação na qual o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto. Esta é a apreensão que norteia os demais capítulos deste livro, que discute temáticas diferentes, mas que enquanto partes só podem ser compreendidas ao olhar o todo.

No caso, o todo versa sobre a formação de professores, mas possui como base para esta caminhada, a escola. Palco do fazer docente, onde ação e o que dela provém coabitam seus espaços, a escola desvela o que de fato é possível e o que, apesar das mudanças normativas, não consegue se concretizar. É no diverso modo de

habité-la que possibilidades de mudança se constroem e resistências são estabelecidas.

Amparados nesta apreensão, os demais capítulos constituem a faceta de um movimento constante da prática docente, sem deixar de encontrar a “*poiesis*.” Desta forma, o terceiro capítulo lança luz sobre questões cruciais da história e cultura afro-brasileira. A Lei N° 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, torna-se um dos pontos de atenção do capítulo que, em conjunto com o ensino de Geografia, fomenta a inserção das proposições ao processo de ensino-aprendizagem. No capítulo 4, um breve panorama sobre como os conteúdos das ciências humanas estão distribuídos ao longo de algumas etapas da educação básica, após as medidas propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Os desafios atuais na formação de professores(as) e o movimento em defesa do Curso de Licenciatura em Pedagogia são discutidos no capítulo 5, a partir das últimas normativas impostas pelo Conselho Nacional de Educação.

O capítulo 6 parte de uma questão central: qual é o papel da educação sistemática diante dessa diversidade cultural? Em seguida, discute quais as possibilidades para que a escola realmente cumpra seu papel social, como instrumento de inclusão. No capítulo 7, intitulado “Formação e exercício docente em tempos de atividades remotas: um estudo de caso na licenciatura de história da Universidade Estadual de Alagoas”, encontramos a discussão como a cultura digital tem permeado o trabalho universitário; principalmente, no ensino-aprendizagem, com propostas de inclusão de estratégias concretas em articulação com as tecnologias digitais ao currículo. Por fim, o capítulo 7 nos traz uma dimensão discursiva a partir do *corpus* constituído por narrativas autobiográficas escritas por estudantes de graduação.

Nesse percurso, convidamos o leitor a visitar essas duas dimensões filosóficas, a “*práxis*” e a “*poesis*”, responsáveis aqui por abrir enunciados, na medida em que aproximam os capítulos e seus interlocutores, formando uma trama costurada por registros singulares, mas com possibilidades de aproximação dos diferentes exercícios intelectuais de análise. Assim, estas produções, cada uma ao seu modo, trazem para esfera da ação, aspectos que se entrelaçam em nós, múltiplos fios enlaçados em um movimento que constrói tramas diversas, tecido em muitas mãos.

Arapiraca, 20 de julho de 2021.

# 1

## INFÂNCIAS E LINGUAGENS: PERCURSOS QUE SE ENTRELAÇAM NO CURTA “VIDA MARIA”<sup>1</sup>

*Maria do Socorro Barbosa MACEDO*  
<https://orcid.org/0000-0003-0291-2786>

*Elizete Santos BALBINO*  
<https://orcid.org/0000-0002-6173-3668>

*Jane Cleide dos Santos BEZERRA*  
<https://orcid.org/0000-0003-3900-7472>

O conhecimento produzido no campo dos Estudos da Criança apresenta uma natureza interdisciplinar. Destarte, nas últimas décadas, observa-se uma nítida ampliação das imagens sociais das crianças e de suas infâncias, tecidas a partir dos múltiplos modos de (re)existência, representados por diferentes discursos que, por seu turno, capturaram práticas sociais, subjetividades, expressão cultural, como modo de habitar os territórios da infância. Essa perspectiva aponta para a necessidade de se considerar as formas como as crianças se expressam, enquanto sujeitos criativos e sensíveis, por meio de linguagens variadas, a contemplar o movimento corporal e as sensações provocadas por essa mesma cinesia, bem como, as narrativas, as composições que registram os conhecimentos elaborados e consolidados a partir de vivências diversificadas.

---

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap1>

De acordo com Sarmiento (2015), é insuspeito que o conhecimento científico sobre a criança tenha alcançado expressivos avanços e viabilizado debates vultosos nas esferas em que esses saberes se proliferam e se qualificam. Ainda que esse desenvolvimento tenha, em algum momento, decorrido de apreciações críticas relacionadas ao conhecimento institucionalizado que se assenta, pela ciência moderna, na e sobre a criança. De igual modo, é inquestionável, que a imperceptibilidade de tais estudos seja também uma realidade palpável tanto nos diversos espaços geográficos, históricos, sociais e culturais, nos quais as infâncias são corporificadas quanto nos campos de investigação que apresentam inclinações para a análise e a compreensão desses objetos. Ao defender esse ponto de vista, o discurso do pesquisador soa com um tom de inquietude, o que enfatiza a importância de que sejam intensificadas mais reflexões dessa natureza. Nas palavras do estudioso, “o conhecimento científico sobre a criança tem tido progressos significativos nos últimos anos. Talvez a percepção disso não seja visível para todos os que intervêm nos mundos sociais e culturais da criança” (SARMENTO, 2015, p. 32).

Essa postura ao ser assumida, coopera para o fortalecimento nesse campo de estudos da criança, justamente porque intenta não somente apontar os problemas, mas, também, fomentar ações que propiciem meios e alternativas para que as situações de vida concretamente experimentadas nas e pelas infâncias, sejam alteradas de modo assertivo ao seu direito de ser criança naquele espaço/tempo. Na visão de Sarmiento (2015), apesar dos contributos já existentes “é possível vislumbrar-se o quanto falta fazer na consolidação do campo de estudos da criança e no desenvolvimento da pesquisa crítica, no

quadro de mudança e transformação da realidade social e do estatuto social da infância” (SARMENTO, 2015, p 45).

Ancoradas nessa discussão, apresentamos, neste capítulo, uma reflexão teórico-metodológica, na qual os conceitos de linguagens, territórios, infâncias/crianças, inclusão/exclusão, advindos dos estudos da infância e dos estudos da linguagem estabelecem diálogos que suscitam práticas sociais instituidoras do ser/criança. Entendemos que o conhecimento produzido nesses campos, por apresentarem uma natureza interdisciplinar, nos impele também a trilhar nessa estrada em uma posição confortável tanto na condição de educadoras, formadoras de professores, quanto de pesquisadoras/aprendizes. Isto porque, ao tomarmos nosso objeto estudos para perscrutação, reputamo-nos em conceitos e concepções cunhadas em campos investigativos que excedem a prática de conferir natureza e subjetividades à criança e se empenham na “compreensão de uma criança e de uma infância” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 53) que, segundo as autoras, inclui de modo especial, as categorias minoritárias, a saber, raça, gênero, sexualidade e classe social. Esse posicionamento de ordem conceitual e metodológica, tende a expandir o debate já estabelecido e, ao mesmo tempo, coadjuvar para o devir de novos debates, de novas visões, a contribuir para a visibilidade e o fortalecimento da concepção de infâncias/crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Com fins de elucidação de nossa proposta, elegemos como amostra ilustrativa, o curta-metragem “Vida Maria” e, nesse modelo exemplar de análise, intentamos compreender o entrelaçamento dos diálogos estabelecidos a partir dos conceitos aludidos e dos vários olhares provenientes dos campos de estudos da criança. Seleccionamos para o viés analítico, os discursos sociais produzidos no filme, com

vistas à exauribilidade temática e que manifestam as práticas sociais do grupo retratado. Os enunciados escolhidos são organizados e consubstanciados, valorativamente, por meio da palavra verbalmente expressa, das imagens, dos gestos, dos movimentos, dos desenhos, das formas e traços, etc. Para tanto, são apresentados de forma concisa, noções e conceitos advindos dos estudos desenvolvidos por Lopes e Costa (2017); Martins Filho e Dornelles (2018); Abramowicz e Oliveira (2012); Marchi e Sarmiento (2017); Sarmiento (2015); Bakhtin (2003[1979]; 2010[1986] e Volóchinov (2019[1929/1930]), entre outros. As discussões aqui, implementadas somadas à materialidade analisada, sinalizam entendimentos de que, entre outras linguagens, a linguagem cinematográfica e as diversas paisagens nela reportada, admitem a compreensão dos elementos da cultura da infância. Apontam ainda, que a apreciação do ser criança deve ser feita na consideração de que a infância, mesmo sendo uma construção social, não admite que todas as crianças sejam vistas por um único prisma e, muito menos, abalizadas a partir dessa visão restrita, ou seja, a configuração de uma criança não pode ser reconhecida como a configuração da criança. É preciso que se lance um olhar que a leve a falar por si e para si, a partir do lugar por ela ocupado e das práticas sociais que a constituem. Condutas destoantes dessa perspectiva podem contribuir com práticas excludentes, além de incorrerem na possibilidade de não trazer à tona, questões que urgem ser elucidadas porque recaem, pontualmente, sobre as crianças, a exemplo da violência social e do cerceamento instucional, que têm sido causas de silenciamentos e até mesmo de extermínios.

## Dos aspectos teóricos-conceituais

O conjunto de regras e disposições jurídicas que regulam a posição, o comportamento e as ações das crianças em determinados ambientes/espacos e que visam garantir os direitos de proteção e de provimento de condições para uma vida digna, já vêm sendo avaliado e discutido há algum tempo, em vieses distintos e com perspectivas diferenciadas. Destacamos, para este estudo, alguns questionamentos debatidos de modo frutífero no campo de estudos da criança, porque nos serve de ancoragem conceitual. A questão norteadora das demais interrogações, diz respeito à compreensão das próprias bases ideológicas e culturais integradas à normatividade da infância. Será que tais bases conseguem garantir o asseguramento dos direitos de todas as crianças, uma vez que há vários estudos que comprovam a existência de uma multiplicidade de concepções de infâncias? Se algumas infâncias são desconsideradas, como ficam as crianças imersas nessas infâncias? Onde estão essas crianças? A normatividade pode de alguma forma contribuir com a exclusão de algumas crianças, em vez de promover sua inclusão? Ora, trazer ao debate, tais questões é fulcral “para impedir que, no plano da teoria e plano da prática social, as crianças em situação de exclusão, fiquem também simbolicamente excluídas da condição de infância por estarem *fora da norma*” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 961, grifos dos autores). Julgamos, portanto, que encaminhamentos dessa natureza favorecem nossas elucubrações a despeito das formas diversas de compreender a questão infância/criança, de maneira a expandir o escopo e a capacidade para perscrutar e interpretar os estudos sociais da infância.

Não é intento precípua deste estudo, fazer uma análise acurada acerca da normatividade fundante do processo de “institucionalização

da infância<sup>2</sup>”, no sentido de oferecer uma apreciação concordante ou discordante em relação à trajetória de instauração/legitimação ou à eficácia de sua aplicabilidade, contudo, para o tratamento ao nosso objeto de estudo, precisamos refletir, de forma abreviada, acerca da posição ocupada pela criança na sociedade, buscando contemplar sua inserção nos mais diversos contextos e nas relações neles firmadas. A título de ilustração quanto a esse processo, se considerarmos ainda que de forma rasa, as bases que fundamentam a estrutura formal do ensino, fica incontestado que há uma normatividade específica, diluída em documentos oficiais, orientadores da instituição escola, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), embora, anuímos com aqueles que consideram que tais orientações careçam de reflexões mais acuradas.

No primeiro documento mencionado (BNCC), tem-se especificado, por exemplo, seis direitos de aprendizagens a serem garantidos em ambientes convencionais de ensino, a saber: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (BRASIL, 2016). Fato que nos remete à discussão implementada pelas DCNEI, ao instituírem princípios de ação que se fundamentam no conceito de criança e de currículo (BRASIL, 2010). Na verdade, são precisamente esses princípios, os principais contributos para a ampliação do debate presente na BNCC, o que nos permite compreender a urgência de se levar em conta no campo dos estudos da infância, a noção de criança na condição de sujeito ativo, com necessidades próprias, com opiniões e posicionamentos, com sentimentos, com anseios e desejos, justamente porque esses elementos norteiam e envolvem a produção e a fruição de

---

2 Termo usado por Marchi e Sarmiento (2017).

linguagens em todas as suas formas de manifestações. Ao acolhermos essa percepção, movemo-nos em direção a uma efetiva escuta da criança categorizada, por exemplo, na condição de estudante. Se o nosso movimento for para ouvir os seus rogos de ajuda, esse posicionamento ativo irá nos direcionar a assisti-los como indivíduos ocupantes de um determinado lugar, firmados em um tempo/espaço demarcado pelas práticas sociais, que não somente os envolvem, mas, sobretudo, os constituem, logo, precisamos considerá-la na condição de criança. É nessa linha de pensamento, que fazemos valer um dos direitos da criança, o direito de ser ouvida, porque mesmo categorizada como um estudante, ela não deve deixar de ser a criança das suas infâncias.

A evocação dos direitos da criança, confere a este estudo, um caráter de avaliação de questões referentes ao seu bem-estar, à expressão de sua cidadania em conjunto com as condições dadas à efetivação desse exercício. Na realidade, os estudos da criança se apresentam envoltos e devem ser alicerçados nas pautas políticas e sociais que implicam na produção de conhecimento tanto sobre a criança quanto com a criança, já que é, propriamente, nos liames estabelecidos socialmente, que se dá a percepção da criança e do lugar por ela ocupado. Nesse contexto, os estudos vêm, ao longo do tempo, tratando de objetos, cujas reflexões implicam em ações interventivas, posto que as vozes sociais oriundas das interações nas quais as crianças participam ecoam em discursos diversos, analisados a partir de temas que versam sobre

[...] a dominação política, social e cultural da infância, além da patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais, as relações das crianças com as cidades, o urbanismo e as políticas urbanas, a pobreza infantil, o trabalho

infantil e, de forma genérica, as condições de exercício da cidadania infantil (SARMENTO, 2015, p. 37).

Ao se debruçar sobre tais temáticas, o pesquisador toma como posicionamento ético, político e social, a compreensão de criança enquanto um ser singular, por considerar que sua individualidade é constituída no coletivo social. Trata-se de posicionamento que vem sendo defendido pelos estudiosos, como uma problemática a ser também assumida em ambientes formais de ensino, a fim de que nas práticas pedagógicas desenvolvidas, não sejam preteridas nenhuma manifestação expressiva das crianças. Dito de outro modo, é preciso que as múltiplas linguagens, tais como, as falas, os movimentos corporais, os desenhos, as pinturas, as brincadeiras, entre outras, se constituam como formas de compreensão da realidade. Dessa forma, o sentido do discurso somente se efetiva em contextos de interação, o que leva a inferir que o entendimento das temáticas está condicionado à apreciação dos aspectos valorativos, isto é, do valor que os sujeitos dão aos eventos sociais nos quais se integram (BAKHTIN (2010[1986])). As compreensões do mundo e das coisas que dele fazem parte, ocorrem na partilha, na comunhão dos valores históricos, políticos, sociais e culturais e isso somente se corporifica nas múltiplas interações fundadas em contextos da vida concreta. Por esse viés, pode-se afirmar que os discursos configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, justamente porque emergem das diversas relações instituídas entre os diferentes sujeitos, logo, tais relações são, valorativamente, compartilhadas nas e pelas práticas sociais, o que demanda reconhecer a linguagem como dialógica e complexa e, sobretudo, como um elemento mediador das relações estabelecidas.

Tratar a criança enquanto um ser social, imerso nos mais variados contextos e nas diversas formas e modos que a constitui, leva-nos a considerar a infância na qualidade de uma categoria social, todavia, particular de espaço e tempo demarcados. Esse critério vindica pela realização de um estudo que prima pela alteridade da criança que, por sua vez, é sempre instituída nos elos assentes em determinada situação da vida cotidiana, posto que, os valores são fundados e compartilhados nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem. A nós, os pesquisadores, compete o compromisso de atentarmos aos meios que possibilitem uma problematização que aponte para novos horizontes, a fim de não sermos capturados pelo discurso imposto como factual. Em outros dizeres, precisamos sair do lugar comum das nossas inquirições, premissas, investigações, proposições e intervenções, para nos empenhar no esforço de “reinterpretar as infâncias fazendo transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como outra possibilidade de viver, e viver de outra forma o ser criança” (DORNELLES, 2010, p. 1).

Nessa rota, deferimos a importância das descobertas que vão sendo consumadas no dia a dia da criança, nos diversos ambientes por ela transitados, pois somente nessa dinâmica, podemos entender o seu lugar de fala, bem como, as suas visões de mundo, ou seja, abrimo-nos para perspectivas outras, que nos direcionam a outros olhares, a outros modos de ver e de compreender a criança e, essa criança, no mundo. Com isso, entendemos que olhar para o espaço geográfico é aceitar que a criança não somente se constitui nos e pelos espaços do mundo, mas também, é integrante ativa desses espaços. Daí, a importância de se considerar os estudos das crianças e das suas infâncias pelas condições geográficas, já que,

à Geografia da Infância, atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos adultos (LOPES; COSTA, 2017, p. 105).

Aceitarmos que a infância é tão heterogênea quanto os olhares que devemos lançar sobre ela, força-nos ainda, enquanto pesquisadoras, a admitir novas posturas no percurso investigativo. Isso se dá, precipuamente, quando assumimos um posicionamento que não visa somente tecer críticas à identificação das complexas relações entre identidade geracional e diferenças culturais, porque, apesar de admitirmos a importância dessas categorias, pelo fato de serem ancoradas em questões cruciais, a exemplo da invisibilidade da criança, admitimos também, que essa percepção precisa concorrer na promoção do seu resgate e, para tanto, é necessário recorrer às políticas de atendimento às desigualdades.

Esse movimento clama, sobretudo, para o levantamento e a compreensão de práticas culturais das crianças a partir dos seus contextos de vida, fato que recai sobre as questões ligadas aos processos diversificados da construção social da infância e, em consequência, às opressões sociais e às críticas que se erguem em torno delas. Na verdade, trata-se de fatores que incidem nas desigualdades sociais na infância, forçando o pesquisador a problematizar a despeito das infâncias e do que é ser criança nelas. São reflexões que fazem aflorar encaminhamentos de intervenção social e política com intento de transformação das condições de vida das crianças. É nessa esteira reflexiva, que vislumbramos a necessidade de compreensão dos modos

como as relações geracionais são estruturadas e como os estudos teóricos e empíricos podem auxiliar na interpretação das condições sociais e nas práticas sociais das crianças.

As ponderações tecidas até então, leva-nos a compreender e a assumir que a expressão da criança é sempre carregada de um conhecimento sensível do mundo, por ela conhecido e por ela experienciado. Daí, a necessidade de que sejam assegurados os seus direitos, incluindo aqui, o direito de expressão, visto que nele e por ele, se manifesta o ser e o agir que se institui nas relações estabelecidas nos grupos sociais, dos quais é partícipe. Isso posto, aceitamos que é impossível implementar e desenvolver diálogos sobre crianças/infâncias sem pensar nas múltiplas linguagens, já que as interações e manifestações infantis carecem da linguagem para sua efetivação, porque ela é um eixo que atravessa todos os campos e domínios e se faz presentes em toda forma de expressão. “A criança na mediação com o outro constrói seu mundo por meio do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade” (MARTINS FILHO e DORNELLES, 2018, p. 8). Essa forma de perceber a criança fortalece a noção de linguagem na qual este estudo encontra-se embasado, justamente porque assumimos que a linguagem e os sentidos são produzidos, reiteradamente, nas experiências vivenciadas pelos seres humanos. Igualmente, inferimos que há necessidade de se entender o valor dado ao discurso construído e proferido nos diversos espaços sócio-históricos-culturais, nos quais a criança é incorporada, porque o valor do dizer emerge e firma-se nas ideologias do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), isto porque, o elemento valorativo é próprio da natureza humana.

Na realidade, o valor social dado ao objeto, é o que realmente organiza as ações humanas, logo, se apresenta nos posicionamentos do

sujeito que fala, por isso, que adquire os mais variados significados de acordo com o contexto em que se insere. Para entendê-lo é necessário considerar a situação social e o lugar ocupado pelo falante (BAKHTIN, 2003[1979]). É, pois, por essa vertente, que concebemos a importância da linguagem como elemento inseparável da vida, das interações discursivas, pelas quais a criança se marca e se posiciona. Por esse motivo, sobrelevamos a necessidade de se entender o valor dado ao discurso, uma vez que este elemento é efetivado no dia a dia, nas sugestões dadas, nos pontos de vista defendidos, nos dizeres refutados ou na concordância de posturas assumidas, daí dizer que a valoração é própria do ser humano. É, pois, por essa vertente, que concebemos a importância da linguagem como elemento inseparável da vida, das interações discursivas, pelas quais a criança se marca, se posiciona.

### **DAS ANÁLISES DO CURTA-METRAGEM “VIDA MARIA”**

Nesta sessão, apresentamos a análise e a discussão da amostra ilustrativa, que tem como materialidade o curta-metragem, “Vida Maria”. Trata-se de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista e como procedimento metodológico complementar, apoiamo-nos no dialogismo, apresentado pelos estudos advindos do Círculo de Bakhtin, por admitir o estabelecimento de relações dialógicas entre o filme e a vida real. Para tanto, selecionamos a imagem inicial do filme e outras três cenas com imagens entrelaçadas. A primeira cena, refere-se à infância da personagem protagonista, a segunda, à adolescência e, a última, condiz ao desfecho do filme.

É importante esclarecer que, aos objetivos deste trabalho, não cabe uma discussão pormenorizada acerca das concepções de gêneros

do discurso, contudo, tomamos o curta-metragem na condição gênero discursivo, porque compreendemos que os requisitos formais de sua estrutura, bem como, sua função social, correspondem ao que é defendido no Círculo de Bakhtin, visto que, os gêneros são enunciados com “formas relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 286). Em outros dizeres, o curta-metragem possui estilo de composição, conteúdo temático, esfera de circulação e suporte de veiculação, além da característica primordial, que é o uso social efetivo, atendendo ao princípio de que todo gênero é calcado no e pelo contexto social. Dispomos, adiante, no Quadro 1, algumas informações técnicas sobre o filme “Vida Maria”.


**QUADRO 1: FICHA TÉCNICA E SINOPSE DO FILME**

Obra	Vida Maria
Diretor	Márcio Ramos
Ano	2006
Duração	9 min.
Gênero	Animação
Computação gráfica e roteiro	Márcio Ramos
Produção	Joelma Ramos/Márcio Ramos
Co-produção	VIACG/Trio filmes
Roteiro e edição	Márcio Ramos
Trilha sonora	Hérлон Robson
Sinopse	
O filme se inicia com a cena de uma criança aparentando grande satisfação por estar treinando a escrita do seu nome, mas que é bruscamente interrompida pela mãe, para auxiliar nos afazeres que ajudam a garantir a sobrevivência da família. Ao ficar impedida de estudar, rompe-se o ciclo da aquisição da escrita inicial e, com ele, a possibilidade de desenvolvimento ante o processo educacional a que a criança tem direito. O final do filme retrata que o ciclo do árduo labor é repetido de geração em geração, a manifestar a vida de tantas outras mulheres que vivem em situação análoga.	

**FONTE:** RAMOS, J.; RAMOS, M; **Vida Maria** [Curta-metragem – Animação]. Fortaleza: VIACG, 2006.

Os quadros subsequentes apresentam imagens que retratam as cenas do filme. Ressaltamos que, por uma questão de ordem metodológica, optamos em descrever as cenas de acordo com a disposição das imagens. Assim, quando no quadro a imagem for exposta individualmente implica dizer que aquela representação, por si só, já corresponde a uma perspectiva de análise correlacionada a algum conceito discutido. Nesse caso, a descrição da cena é colocada ao lado da imagem. Quando há mais de uma imagem disposta lado a lado, consideramos, do ponto de vista discursivo, que há um entrelaçamento temático. Nessa situação, a descrição da cena é feita logo abaixo. Informamos ainda que cada quadro é seguido pela análise e discussão das cenas.

#### QUADRO 2 – DESCRIÇÃO SINÓPTICA DO PRIMEIRO RECORTE DE CENAS

SITUAÇÃO INICIAL	
	<p>O título do filme se constitui na ação inaugural da trama, a instaurar o processo de exauribilidade temática. Para tanto, o enunciado “Vida Maria”, ao ser exibido, revela peculiaridades da caligrafia infantil, já que aparece em letras cursivas, na cor branca, escritas em um fundo preto.</p>

**FONTE:** RAMOS, J.; RAMOS, M. **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. Fortaleza: VIACG, 2006.

A primeira imagem mostra o nome do filme, escrito em letras cursivas, a nos remeter a um diálogo social que suscita práticas sociais institucionalizadas. Interagir com o meio social é condição fundamental para que se compreenda o tom valorativo manifesto no discurso. Para tornar mais clara essa asserção, tomamos a concepção de relações dialógicas defendida pelo Círculo de Bakhtin, que trata

justamente da vinculação do discurso expresso em palavras, imagens, gestos, expressões, etc., com o contexto de vida concreta, até porque a linguagem tem seus sentidos instituídos a partir das situações reais nas quais se manifesta. Desse modo, o dialogismo é concebido como o cerne de todo intercâmbio linguístico, uma vez que é na constante troca com o outro, que se estabelece o ponto de encontro de opiniões e visões de mundo (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Para assimilarmos o entrelaçamento temático trazido na cena inaugural, tomemos como ilustração do contexto da vida real uma discussão que vem sendo travada há algum tempo, aliás, bem antes da data de lançamento do filme, mas que continua em voga. Essa discussão serve de pano de fundo à análise dos valores sociais manifestos na primeira cena. Trata-se do embate social entre professores, alfabetizadores e pesquisadores acerca da utilização (ou não) da letra cursiva em processos de alfabetização. Isto porque a letra cursiva roga pelo desenvolvimento de um processo de coordenação motora fina, fato que exige da criança dedicação tanto no que concerne à paciência e à concentração quanto ao desenvolvimento dessa destreza.





A polêmica gira em torno da reflexão sobre a utilidade tangível desse tipo de letra no processo de escolarização. Os especialistas que refutam essa prática de escrita ancoram suas concepções em dois importantes argumentos: a) existem outras formas de trabalhar a coordenação motora fina e b) o mundo letrado em que a criança está inserida não usa mais esse tipo de caligrafia, portanto, insistir nessa perspectiva seria uma forma de romantizar uma escrita sem funcionalidade. Já as justificativas para a permanência desse tipo de escrita se pautam nos seguintes pontos: a) o domínio da letra cursiva destaca maior velocidade à escrita; b) por serem letras conectadas

auxiliam na conexão do pensamento; c) trata-se de uma atividade que auxilia no desenvolvimento psicomotor, tais como controlar o movimento do lápis sobre o papel, lateralidade, ritmo, orientação espacial, práxia global e fixa, além da sucessão temporal para as sequências gráficas. Enfim, os que defendem seu uso, firmam-se na ideia de que esse tipo de letra estimula o desenvolvimento de áreas no cérebro responsáveis pelo pensamento, pela linguagem e, que nessa atividade, a memória de trabalho é desenvolvida, assim a criança expande os processos de reflexão e de criatividade.

O embate entre os especialistas a respeito da letra cursiva evidencia posicionamentos diferenciados, perpassados por ênfases valorativas multidirecionadas. O que mostra que todo discurso emerge em dependência do projeto de dizer do seu locutor, porque tem a ver com suas intenções comunicativas. Portanto, os posicionamentos tomados como exemplos para esta análise acerca do uso ou não da letra cursiva são ideologicamente constituídos, o que nos impele a afirmar que “o signo se transforma no palco da luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930, p. 113]). Dito de outro modo, na palavra, os valores sociais são confrontados; por isso, podemos analisar de modo valorativo a cena montada a partir do título do filme “Vida Maria” como uma escolha consciente do sujeito enunciatador que entona a manifestação de um processo educativo, ao qual toda criança tem direito. Uma das marcas valorativas que nos leva a expressar esse parecer é a cor preta utilizada no fundo da imagem em oposição ao nome do filme escrito na cor branca. Tal escolha nos remete à lembrança do quadro negro em salas de aulas de tempos pretéritos. Assim, quando o nosso olhar se depara com esse tipo de escrita, exterioriza a memória social que remete às práticas sociais relacionadas ao ensino inicial da escrita

institucionalizada. Entendemos com isso que a cena inaugural cumpre a sua finalidade enunciativa de mostra que a temática do filme será desenvolvida a partir do direito que a criança tem de estudar. Seguimos com a análise da próxima cena.

### QUADRO 3 - DESCRIÇÃO SINÓPTICA DO SEGUNDO RECORTE DE CENAS

CICLO 01		
	Tem-se na cena uma criança pequena, ajoelhada em um banco de madeira, debruçada na janela, com seu rosto voltado para um caderno um pouco velho e amassado, no qual escreve o seu nome. Alguns borrões são vistos na página, acompanhados de alguns desenhos, entre estes, uma casinha. Os traços fisionômicos mostram uma feição de muito entretenimento e deleite, tanto que não percebe o chamado de sua mãe.	
CENAS ENTRELAÇADAS		
		
<p>A menina é surpreendida por sua mãe, que arranca o caderno de suas mãos e verbaliza de maneira autoritária, enérgica e ríspida, o seguinte enunciado:</p> <p>“Maria José...Oh Maria, num tá me ouvindo chamar não, menina? Tu num sabe que aqui não é lugar pra ficar, não? Em vez de ficar aqui perdendo tempo, vá lá pra fora que tem muito o que fazer... tem que varrer o pátio, dá água pros bichos...Vá menina, vê se tu me ajuda, Maria José!</p> <p>O rosto da menina mostra uma expressão de medo diante da rigidez da mãe e, em sinal de obediência, balança a cabeça, para baixo e para cima, em sinal afirmativo, e sai correndo para o quintal.</p>		



A cena mostra a menina manuseando uma alavanca para encher de água, uma lata velha utilizada como balde. Ela volta o seu olhar para a casa e vê sua mãe observando-a pela janela, em sinal de vigilância; logo depois, a mãe vira-se de costas e sai. A cena é finalizada, mostrando o amplo quintal de terra, coberto por um sol escaldante. No terreno, há uma única árvore que oferece uma sombra muito discreta, enquanto na paisagem distante são exibidas algumas montanhas, a dar ênfase à noção de escassez de vegetação.

**FONTE:** RAMOS, J.; RAMOS, M. **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. Fortaleza: VIACG, 2006.

Essa sequência de cenas se constitui no argumento basilar do tema, porque engloba o conflito que serve de pano de fundo para o filme. Toda trama se fundamenta na relação estabelecida entre mãe e filha, fato que designa também a condição do ser criança naquele lugar. Vemos, na primeira imagem, a menina debruçada na janela, treinando a escrita do seu nome. Nossa atenção é levada às expressões fisionômicas que enunciam o discurso não verbalizado em palavras. Os olhos arregalados e a atenção máxima à execução da tarefa de escrever o seu próprio nome nos remetem aos antigos exercícios de caligrafia. Enquanto realiza a tarefa, Maria José mantém um sorriso levemente esboçado no rosto, que entona a noção de satisfação, de contento no manuseio do lápis e do caderno. A menina enquanto sujeito social ativo faz uma avaliação apreciativa positiva da atividade que realiza, abalizando-a como uma atividade prazerosa.

Cabe mencionar que um dos postulados do Círculo de Bakhtin é o de que nós avaliamos cada palavra dita, como também, avaliamos as atitudes, as expressões e os sentimentos, antes mesmo que se tornem palavra-discurso. Na realidade, a avaliação social é responsável por individualizar e concretizar o sentido de todas as enunciações. Dessa maneira, analisamos a expressão facial de Maria José como um discurso vivo que enuncia prazer, deleite, contentamento. Tais sentimentos não estão verbalizados em palavras, mas estão presumidos nas e pelas expressões faciais da protagonista.

O entretenimento gerado na realização da tarefa de escrita é somente rompido com a aproximação da mãe de Maria José, que toma bruscamente o caderno das mãos da menina e ordena com severidade que ela vá cuidar dos afazeres “que realmente importam”. A avaliação social que cabe à mãe de Maria José, devido à sua própria condição de vida, é entonada na perspectiva de que escrever não é uma atividade significativa, ao menos naquele contexto. O discurso por ela proferido enuncia a “não importância” da escrita para o processo de sobrevivência da família e nos leva a refletir sobre as condições de aprendizagens de crianças com condições sociais igualitárias. Impulsiona-nos a considerar que aquele espaço mostrado no filme é representativo de outros tantos, espalhados no mundo e socialmente valorados como espaços não favoráveis às práticas escolarizadas.

Nesse contexto, precisamos perceber as contradições entre o que está posto na lei e o seu usufruto. Precisamos ponderar melhor sobre os direitos da criança na modernidade, já que tais direitos nem sempre alcançam as crianças. Muitas delas ficam à margem justamente por não corresponderem às suas condições sociais. Daí defender que é imperioso que se investigue das mais diversas maneiras as transições

da normatividade infantil, visto que recai em questões fundadas nas desigualdades, nas condições sociais precárias, nas diferenças geográficas e étnico-raciais.




Se essa normatividade incorpora uma concepção de bem-estar das crianças, assente em direitos de proteção, provisão e participação, a realidade não apenas contraria aquilo que os documentos jurídicos reguladores preconizam

— o que, aliás, sempre aconteceu num quadro de profunda contradição entre a lei escrita e a lei na prática — como, de modo mais grave, o que na presente década parece emergir é um abandono não apenas da retórica jurídica, mas também da consideração das crianças como sujeitos específicos de direitos (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 960).

Para a ampliação desse entendimento, basta fazermos uma breve reflexão acerca das condições sociais da protagonista, Maria José; principalmente, no que se refere a fazer valer o seu direito de aprender. Basta ponderarmos se a infância naquele território admite a constituição de uma criança que usufrua do direito legal de estudar. O tipo de criança e de infância ali retratados são também retratos espalhados pelo mundo. Na verdade, essas condições mantêm as crianças excluídas e invisíveis ao cumprimento das leis criadas; essencialmente, para protegê-las. Essas discussões nos permitem compreender melhor questões ligadas à normatividade, à sua aplicação e às suas implicações, posto que essas interações reflexivas favorecem o entendimento da diversidade e das condições da infância; principalmente, no que concerne ao debate que nos oportuniza assimilar “os processos de transição e mudança em curso, na relação entre adultos e crianças, nas suas diferentes dimensões

políticas, educativas, culturais” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 961). Adiante, analisamos as cenas entrelaçadas que se referem ao período em que Maria José deixa a infância e entra na adolescência.

#### QUADRO 4 - DESCRIÇÃO SINÓPTICA DO TERCEIRO RECORTE DE CENAS

CICLO 02		
CENAS ENTRELAÇADAS		
		
<p>A nova cena expõe a menina já na adolescência; contudo, continua a manusear a alavanca da cisterna. Isso mostra que a passagem do tempo não modificou nem a paisagem, nem o seu destino. Na lateral do terreiro, aparece um varal com algumas peças de roupas dependuradas. Maria José, sem expressividade no olhar, pega a lata de água cheia de água e a carrega com dificuldade. A expressão de sua face evidencia o esforço físico. Em determinado momento, Maria José põe a lata no chão para descansar, posiciona as mãos na cintura e respira com dificuldade, a demonstrar o peso que carrega. Balança a cabeça, dando a entender sua insatisfação e cansaço diante da situação, mas, em seguida, coloca novamente a lata e segue, o que nos leva a inferir que aquela cena será repetida várias vezes ao longo de sua vida.</p>		

**FONTE:** RAMOS, J.; RAMOS, M. **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. Fortaleza: VIACC, 2006.

As cenas expostas revelam que, na adolescência, a menina dá continuidade aos trabalhos iniciados na infância, já que, na primeira imagem, Maria José continua a manusear a alavanca da cisterna. Os afazeres aos quais a menina foi convocada pela mãe a realizar naquele momento da infância perduram na adolescência. Vale ressaltar que, de





um modo geral, o trabalho, incluindo os afazeres domésticos resulta de práticas sociais instituídas pelas próprias condições de vida dos sujeitos nelas inseridos. A menina do filme, por exemplo, realiza tarefas, comumente executadas por habitantes da zona rural, que vivem e trabalham no campo, de forma especial, às mulheres. A realização desse trabalho é uma condição de garantia da própria sobrevivência.

A cena analisada enfatiza a ruptura da infância e, ao mesmo tempo, expõe questões ligadas ao território demarcado no filme que incidem na vida adulta da personagem. Ao considerar esse enquadramento social, Sarmiento (2015) esclarece que é urgente realizar estudos, pesquisas e intervenções, a partir de uma visão que fomente uma efetiva criticidade da situação da infância considerada frequentemente como um problema social. Ele adverte ainda que esse debate precisa ser calcado na multiplicidade de normatividades da infância porque esta “entronca diretamente nas questões da desigualdade social e na diferença cultural, na prática, “[...] o que uma perspectiva crítica introduz no debate é a recuperação do ponto de vista das crianças para a análise das desigualdades (SARMENTO, 2015, p. 41). Por essa linha reflexiva, sobrelevamos que o filme mobiliza uma situação comum ao nordeste brasileiro, mas que é recorrente em outras regiões e em outros países.

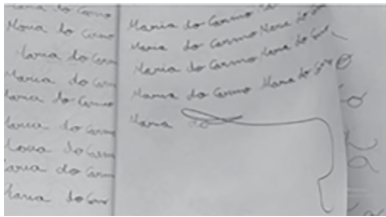
Esses problemas são bem debatidos nos estudos que tratam da geografia da infância, visto que essa área percebe a criança não só na condição de sujeito social, que impele os estudos dos espaços por ela produzidos pelo fato de considerar tanto a dinâmica desse ser dentro de suas espacialidades quanto o espaço geográfico como um campo produtivo para compreender a criança. Na prática, as crianças são “constituintes e constituídas pelos espaços do mundo” (LOPES; COSTA, 2017, p. 105). Em outros termos, as crianças se constituem nas

infâncias; por isso, lançar o olhar para o espaço geográfico é, antes de tudo, compreendê-lo “como instância constituinte do desenvolvimento humano” (LOPES; COSTA, 2017, p. 104). A seguir, dispomos a análise das cenas que compõem o desfecho do filme.

#### QUADRO 5 - DESCRIÇÃO SINÓPTICA RECORTE DE CENAS

DESFECHO	
CENAS ENTRELAÇADAS	
	
<p>O cenário que compõe essa cena é composto por uma mesa de canto, ao fundo da sala da casa de Maria José, com uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, uma imagem de Padre Cícero e duas velas acesas. Na parede, há um crucifixo a nos reportar para práticas religiosas. Ao centro da sala, o corpo da mãe de Maria José está sendo velado. Maria José está vestida de preto, com um lenço marrom cobrindo parte dos cabelos brancos e se dirige lentamente até o caixão de sua mãe. Seu pai está sentado em uma cadeira, ao lado do caixão, e mantém o olhar fixo na esposa morta, enquanto apoia-se em uma bengala. O marido de Maria José encontra-se em pé, ao lado dos filhos. Toda cena é desenvolvida a partir de um fundo musical fúnebre, o que permite a manifestação de um sentimento de consternação e grande tristeza.</p>	
	

Após o posicionamento de Maria José, ao lado do caixão, a cena se modifica a partir de um giro que mostra sua filha, Maria de Lourdes, manuseando a alavanca da cisterna para encher a lata de água. O enfoque da cena, nesse momento, volta-se ao caderno na janela com o nome de Maria de Lourdes. As páginas do caderno esvoaçam pela força do vento e, ao tempo que vão sendo passadas, revelam as outras tantas Marias que a antecederam: Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo... e, por fim, apresenta a cena inaugural com o nome “Vida Maria”.



A última cena se dá com a página do caderno exibindo o nome Maria do Carmo; no entanto, as folhas do caderno continuam a esvoaçar, o que nos leva a inferir que é feita uma alusão às meninas que viveram/ vivem em situações congêneres e, na sequência, finaliza a trama, com o nome do filme, “Vida Maria”. O foco central é dado às letras cursivas, tal qual o início do curta-metragem.

**FONTE:** RAMOS, J.; RAMOS, M. **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. Fortaleza: VIACG, 2006.

O desfecho do filme se dá na retomada das ações de Maria José de forma semelhante às ações outrora realizadas por sua mãe. No primeiro momento, ela, tal qual a mãe, encontra a filha debruçada na janela, a treinar a escrita do seu nome e toma a mesma atitude que sua mãe tomou quando a encontrou estudando; inclusive, repete o mesmo discurso, apenas troca o nome “Maria José” por “Lourdes” (Maria de Lourdes). Essa retomada de cenas é fulcral para a compreensão do ciclo de vida naquele território. Ao final da cena, Maria José aparece olhando fixamente para sua filha, Maria de Lourdes, ao longe, realizando as mesmas tarefas que ela executava no decurso de sua vida, após ter tido

também seus estudos interrompidos por sua mãe. O ciclo se completa com o discurso proferido por Maria José em forma de resmungo: “fica aí, fazendo nada, desenhando nome!” O resmungar verbalizado no enunciado demonstra a compreensão e a aceitação de sua condição de vida. É uma resposta ativa à sua condição social, porque ali não há como vislumbrar o acionamento de direitos que incluam as meninas “Marias”.

É preciso ainda salientar que, quando Maria José se posiciona na sala de sua casa, onde o corpo de sua mãe é velado, os sentimentos percebidos é o de que a personagem aceita a morte da mesma forma que acata a vida: em profundo silêncio. Essa resposta é, indubitavelmente, uma construção social, porque não se trata de uma escolha individualizada, mas, sobretudo, de uma resposta coletiva à sua vivência. Na verdade, um indivíduo nunca se manifesta de forma isolada; ao contrário, as atividades e os papéis por ele desempenhados se constituem em respostas ativas à realidade social e discursiva em que ele está inserido. Compreender isso significa assimilar as vivências complexas, representativas das práticas sociais situadas porque “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real” (BAKHTIN, 2010 [1986], p. 93-94).

É nesse contexto que a temática do filme é plenamente exaurida e nos permite avaliar as ações e as atitudes da protagonista, Maria José, desde a sua infância até a sua velhice, como práticas coletivas valoradas e compartilhadas. São práticas sociais constituídas a partir da repetição de determinados padrões que remetem à pobreza, à carência, à falta de políticas públicas, aos discursos institucionalizados, normatizados,

mas que não agregam ações que contemplem as diferentes infâncias de crianças em lugares, espaços e tempos diversificados. E, propriamente, por não se levar isso em conta, incorremos sempre no risco de excluir em vez de incluir.

O arremate final é dado pela retomada da cena de Maria de Lourdes, manuseando a alavanca para encher o balde de água, a relembrar a mesma ação realizada por Maria José, sua mãe, na infância. Em seguida, é dada certa visibilidade ao caderno abandonado na janela, cujas folhas são esvoaçadas pela força do vento, a demonstrar outros nomes que marcam sujeitos sociais imersos em condições sociais equivalentes. Fecha-se a cena do caderno com o nome “Maria do Carmo” e, insere-se, a cena usada no começo do filme com o nome do filme “Vida Maria”. Essa retomada da cena introdutória firma-se como essencial ao processo de exaurir o tema tratado no filme. Ao se reportar às letras cursivas em seu desfecho, o filme, conseqüentemente, reporta-se às primeiras letras da infância e aos sonhos deixados de lado pela dura realidade laboral imposta naquele território e, entre esses sonhos, está o processo de escolarização.

Nosso entendimento, na condição de estudiosos, é o de que, para além do uso de qualquer tipo de escrita, urge refletir sobre as garantias de usufruto dos direitos constituídos em relação à educação escolar. Vale salientar que o acesso a esse direito começa no reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma herança cultural. O conhecimento permite que o sujeito desenvolva padrões cognitivos e formativos que potencializam sua participação nos destinos da sociedade. Para tanto, precisamos defender que “ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos” (CURY, 2002, p. 260).

## DA RETOMADA DO TEMA

Os estudos da criança têm conclamado professores, estudiosos e pesquisadores para, no plano da intervenção concreta, buscarem o desenvolvimento de ações integradas que se fundamentem nas multiplicidades de concepções de infância existentes e possíveis. Esse posicionamento assumido promove, no âmbito das metodologias de intervenção, uma importante transformação tanto no que se refere ao trabalho especializado em contextos de vida das crianças quanto na construção das políticas públicas. Com isso, assumimos que os estudos da criança têm se constituído com proficuidade, justamente porque fornecem condições de reflexão a abranger ações contra a pobreza, a exclusão, a invisibilidade, ou seja, contribuem com efetivação dos direitos da criança. Na amostra analítica realizada neste estudo a partir da análise valorativa das ações das personagens do curta-metragem “Vida Maria”, ficou evidente que ao levarmos em conta o espaço geográfico, histórico, social, cultural e ideológico, enquanto elementos instauradores das práticas desenvolvidas no coletivo social, percebemos que as condições sociais determinam o ser/criança no mundo. Este ser, por vezes, é emudecido e invisibilizado, tal qual aconteceu no filme. Portanto, ao buscarmos assimilar a unidade temática do curta-metragem pelo entrelaçamento das infâncias e das linguagens, estabelecemos relações dialógicas significativas entre o gênero discursivo filme e a vida real.

As discussões feitas demandam por estudos complementares que favoreçam implementações de ações interventivas, mas, sem comprometer as constituições alteritárias das crianças em situações idênticas, vindicam por agir, a partir de um olhar humanitário, fundamentado nas infâncias instituídas em territórios e condições; por

vezes, distintos daqueles que estamos acostumados a enfrentar. Essa percepção já é em si uma atitude responsiva ativa, porque tende a nos tirar do lugar comum e nos lançar em outro movimento que nos força a conceber um outro modo de olhar e de ver o que até então não enxergávamos. Sobre isso, Sarmento diz que “é essa perspectiva crítica também a única que pode fundamentar políticas para a infância atentas à diversidade e promotoras de igualdade (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 962). Assim, como resultados exordiais deste estudo, consideramos que, para compreender a criança, é necessário assimilar a infância na condição de elemento que age integralmente sobre ela e, por conseguinte, delibera e autoriza seus modos de ser e de agir. Entendemos com isso que a temática pesquisada integra um campo bastante abrangente; por isso, não apresentamos resultados ultimados, visto que há ainda muitas questões a serem exploradas e discutidas. O que ousamos apresentar aqui é, sem dúvidas, a instauração de um diálogo estabelecido tanto com as vozes sociais conclamadas neste texto quanto com outras tantas que virão após essa leitura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-54.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de: BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > . Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 116 [Acessado 20 Julho 2021] , pp. 245-262. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010> > . Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/v-coloquio-internacional-de-filosofia-da-educacao-devir-crianca-da-filosofia-infancia-da>. Acesso em: 05 jul. 2021. p. 1-13.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Geografia da infância: onde encontramos as crianças?. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, 2017, p.101-118. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4774>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 141, p. 951-964, out-dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNqthNr/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. (Orgs.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018. p. 7-10.

RAMOS, J.; RAMOS, M. (2006). **Vida Maria** [Curta-metragem - Animação]. 9 min. color. son. Fortaleza: VIACG, 2006. Disponível em: <https://www.agrandeartedeserfeliz.com/vida-maria-um-curta-metragem-que-todos-os-alunos-devem-assistir/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36710>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

# 2

## A UTILIZAÇÃO DE PARÓDIAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA<sup>3</sup>

*José Atalvanio da SILVA*

<https://orcid.org/0000-0002-5916-2130>

*Oséas Silva SANTOS*

<https://orcid.org/0000-0001-9298-1130>



### 1. INTRODUÇÃO

O ensino monótono e entediante tem afetado o nível de aprendizagem dos alunos, gerando falta de atenção e interesse dos discentes. Este problema está no centro das preocupações de muitos pesquisadores e estudiosos da educação. Embora o ensino de química seja de grande importância, muitos alunos o veem como complicado, de difícil aprendizagem, enfadonho e desinteressante (ALVES *et al.*, 2016). Filho *et al.* (2011) salientam que, quando o aluno vê significado no que está estudando, consegue compreender e produzir o saber, desse modo vale ressaltar a importância de relacionar os conteúdos com situações do cotidiano, para melhor fixação do mesmo. Para Santos e Maldaner (2010 p. 14), ensinar Química no Ensino Médio

<sup>3</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap2>

significa instrumentalizar os cidadãos com conhecimentos que possam ser inseridos no processo de construção de uma sociedade científica e tecnológica comprometida com a justiça e a igualdade social, reafirmando a relevância de se estudar química.

Nesse sentido, no presente artigo, demonstramos os resultados da pesquisa de campo realizada na qual relacionamos o ensino de química com o uso da música através da produção de paródias. A pesquisa do tipo descritiva e de campo foi aplicada a 40 alunos da 3ª série do Ensino Médio vespertino, em uma escola estadual da cidade de Junqueiro – AL. As paródias musicais foram elaboradas na disciplina de química para o conteúdo Funções Orgânicas, sendo necessário fragmentar a atividade em etapas. O uso de paródias no ensino de química tem apresentado resultados positivos, entre eles atrair o interesse e a motivação dos alunos e estreitar o diálogo entre professores, alunos e conhecimento científico. O planejamento de diferentes estratégias de ensino possibilita ao professor dos dias atuais alcançar resultados satisfatórios de aprendizagem.

### 1.1. METODOLOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA

De forma geral, as metodologias de ensino são diversas e adaptáveis a diferentes contextos e situações para maximizar a aprendizagem do aluno através da dinamização do ensino. Para Alves *et al.* (2016), na disciplina de química não é diferente e o ensino, na maioria das vezes, é monótono e não atrativo, o que desperta o desinteresse do aluno.

Para Coutinho (2014), cada aluno possui particularidades na forma de pensar, agir, compreender, relacionar-se, conviver, comunicar-se, as quais são construídas no decorrer da vida. No

sentido de tornar o ensino de Química contextualizado, interessante, com qualidade e que vá ao encontro da realidade do estudante, houve a necessidade de mudanças.

As metodologias precisam ser modificadas de modo que suceda uma aprendizagem significativa através de estratégias de ensino motivadoras. Mediante o uso de metodologias alternativas torna-se possível envolver um maior número de alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que existe uma diversidade nas maneiras de aprender (GARCIA; PEREIRA; FIALHO, 2017). Quando o aluno relaciona o conteúdo da disciplina com o seu cotidiano, melhora o aprendizado e desperta a curiosidade (FILHO *et al.*, 2011). Para Santos e Maldaner (2010, p. 14), a química no ensino médio tem a função de instrumentalizar estes alunos com conhecimento suficiente para contribuir na sociedade científica e tecnológica, dentro dos valores de justiça e igualdade social.

## 1.2 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A música, quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade, outros dons e aptidões. Desse modo, pode-se aproveitar esta tão rica ferramenta educacional dentro das salas de aula com a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno, visto que ensina o indivíduo a ouvir e escutar de maneira ativa e refletida, além de propiciar ao aluno um aprendizado global emotivo com o mundo (CAVALCANTI; LINS, 2010).

Barros *et al.* (2013) destacam que a música não ilustra o conteúdo que pode ser explorado, mas ela se constitui como um veículo de expressão que é capaz de aproximar o aluno do tema a ser estudado, sendo beneficiado pela facilidade em assimilar a música ao conteúdo disciplinar, utilizando este recurso de forma prazerosa. Este

instrumento sempre fez parte da vida da humanidade e se faz presente em todas as culturas e nas mais diversas situações. Ao longo da história, sua presença foi alternada na sociedade de acordo com o momento político ou histórico, refletindo consecutivamente no ambiente escolar (JARDIM; SILVA, 2013).

Coutinho (2014) reforça que a música faz parte da vida cotidiana na sociedade e que se destaca na escola através do uso intenso pelos estudantes, sem um aproveitamento dos aspectos pedagógicos que oferece. Ainda que o emprego da música em sala de aula não seja bastante utilizado, ela pode propiciar ao discente interesse e motivação pelos conteúdos de Química, de uma forma que facilite a compreensão (SAVISKI; NICOLINI, 2008 *apud* SILVA, 2013).

Filho (2018) salienta que o uso de paródias e o estudo de letras de músicas com conteúdos que essa disciplina envolve tornam as aulas mais dinâmicas, satisfatórias e participativas. Por meio dessa integração e dinâmica, a relação professor-aluno tem sido enriquecida, gerando interesse e despertando a curiosidade dos alunos em sala. Além de aproximar as pessoas, ela também oferece uma relação harmônica e envolvente, promovendo uma troca de conhecimento satisfatório com interação e envolvimento.

Neste sentido, antes de trazermos os resultados da pesquisa de campo realizada, pretendemos fazer uma abordagem do levantamento bibliográfico realizado (Tabela 1), o qual traz informações dos trabalhos que relacionam o ensino de química com o uso da música através da produção de paródias.

**Tabela 1-** Artigos relacionados para revisão bibliográfica.

NOME DO ARTIGO/DISSERTAÇÃO	NOME DO(S) AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO
1. Musicalizando o currículo: uma proposta de ensino e aprendizagem da matemática	Cavalcanti, V. S. Lins, A. F	2010
2. A paródia: uma estratégia educativa para conhecimentos relacionados à saúde.	Santos C. M. P. Oliveira E. C. S. Sousa, F. N. Tomaz Santo, L. C. S. Silva, J. V. P. Tânia M.V. Sampaio	2011
3. A música em aulas de química: uma proposta para avaliação e problematização de conceitos.	Junior, W. E. F. Lauthartte, L. C.	2012
4. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências? Analisando concepções de professores da educação básica.	Barros, M. D. M. Zanella, P.G. Jorge T.C.A.	2013
5. A música como recurso didático no ensino de química	Coutinho, L. R. Hussein, F. R. G. S.	2013
6. Paródias como estratégias do ensino de biologia com intermediação tecnológica.	Ferreira, G. R. A. M. Lima M.M.C. Jesus, R. S.	2013
7. O uso de paródias em abordagens conceituais: vivência na formação inicial para docência	Xavier, R. A. G.	2014
8. A paródia como objeto de aprendizagem	Machado, L.A.R.	2015
9. Cantando Ligação Química	Abrantes, K. N. C. Rodrigues, M.A. S. Gomes, F Gonçalves, A. M.	2016
10. Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência.	Souza, E. M. S. G. Pereira, K.S.Fialho, N. N.	2017
11. O uso de paródias musicais como instrumento facilitador de ensino e aprendizagem de funções orgânicas.	Lopes, D.P. Barros, D.M.B. Nascimento, L.T.Reis, J.D.E. Barbosa Juniro, A.S.Silva, D.R.S. Costa, W.C.L Feio, A. M. Souza, R.F.	2017
12. A composição de paródias no ensino de química e suas contribuições no processo de aprendizagem.	Lupinetti, J. M. Pereira A.S.	2017
13. Estratégias didáticas no ensino de Química: em foco no uso de paródias	Carvalho, C.V.M. Silva, L.A.S.	2018
14. O uso de paródias para auxiliar o aprendizado em sala de aula.	Filho, J.C.T.	2018

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Como visto na tabela 1, trouxemos os trabalhos que fazem uso de conteúdos de química, tendo como ferramenta facilitadora o uso de músicas ou paródias. A seguir, traremos algumas considerações e contribuições dos autores pesquisados sobre a relevância do uso da música nas aulas de química e, em seguida, mostraremos e discutiremos os dados obtidos na pesquisa de campo.

Cavalcanti e Lins (2010) salientam que a música pode ser um recurso interessante que provoca envolvimento dos alunos e os auxilia a superar suas dificuldades. Até os dias atuais, a música passou a ser usada por muitos professores, seja como forma de relaxamento ou em forma de paródias nos cursinhos como recurso de abstração nas fórmulas matemáticas e químicas, por exemplo.

Santos et al. (2011) afirmam que conduzir o processo educativo através do uso de paródias pode proporcionar aulas mais alegres, atraentes, motivadoras, capazes de transmitir conhecimentos e que cumpram uma de suas responsabilidades que é a de aliar a promoção da saúde aos benefícios da atividade física, dos esportes, e das práticas recreativas e de lazer. Além disso, a paródia pode ser usada como estratégia no processo educativo e ser entendida como uma linguagem que se manifesta pela intertextualidade, consistindo numa forma de recriar e transformar, por meio de algo que já foi criado e que pode ser identificado dentro do processo recriador, além da intenção subversiva, constituída de crítica e ironia, marcadamente reflexiva.

Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013) enfatizam que as vantagens para a utilização da música como recurso didático-pedagógico em aulas de ciências se tornou uma alternativa de baixo custo, além de ser uma oportunidade para o aluno estabelecer relações interdisciplinares e de realizar atividades lúdicas que ultrapassassem a barreira da educação

formal. Os autores ressaltam que, apesar da música não ilustrar visualmente o conteúdo que pode ser explorado, ela se constitui como um veículo de expressão que é capaz de aproximar mais o aluno do tema a ser estudado.

Coutinho e Hussein (2013) apontam que o uso da música como recurso didático pode contribuir para uma aprendizagem dinâmica, divertida e com excelência em sala de aula, através de uma análise sobre a aplicação da música como recurso didático e as possíveis contribuições para uma aprendizagem significativa. O aluno entende a música como elemento motivacional, que o estimula a buscar o conhecimento.

Segundo os autores, a atividade eleva a sensibilidade e a criatividade dos alunos. Reforça a relação interpessoal entre eles e com o docente, ao realizarem práticas de ações coletivas como a organização de cada atividade (a seleção da música, o preparo da letra, a organização da apresentação da música, do ritmo corporal, da dança e os ensaios), melhorando a afetividade.

Ferreira, Lima e Jesus (2013) frisam que o professor precisa criar estratégias que estimulem os alunos, proporcionando aulas motivadoras e interessantes para a educação básica. O processo de ensino e aprendizagem deve ser dinâmico e multidirecional gerando a necessidade de criação de mecanismos de construção diferentes dos tradicionalmente utilizados nas escolas. Trabalhos com uso de paródia como estratégia de ensino e aprendizagem em turmas do ensino médio, com intermediação tecnológica, demonstraram-se ser uma solução possível para despertar o interesse dos alunos, através da inovação e diversificação das práticas escolares.

Xavier (2014) avulta que o método tradicional de ensino dificulta ao aluno perceber os acontecimentos a sua volta, tampouco

faz com que se sinta a vontade estudando. Por outro lado, aulas práticas e dinâmicas, que tirem o discente da rotina de sala para enxergar o conteúdo ministrado por outra perspectiva, geram entusiasmo e despertam o desejo de aprender, pois auxiliam a condução de um ensino inovador, em que o aluno saberá identificar na disciplina a importância de aprender para a vida.

Para Machado (2015), a aprendizagem também pode acontecer com o auxílio da música, através da memorização do conteúdo. Desse modo, a música se revela como um instrumento de grande potencial para a educação, estimulando a memória e a inteligência, desenvolvendo habilidades não só para disciplinas exatas, mas linguísticas também, ao elaborar letras musicais, ao cantar, elaborar roteiros, envolve procedimentos que permitem que o aluno identifique o seu papel, ajudando-o a conviver melhor em sociedade.

O uso de paródias no ensino de química tem apresentado resultados positivos, entre eles atrair o interesse e a motivação dos alunos e estreitar o diálogo entre professores, alunos e conhecimento científico. O planejamento de diferentes estratégias de ensino possibilita ao professor dos dias atuais alcançarem resultados satisfatórios de aprendizagem. O uso de atividades prazerosas e exercícios lúdicos facilitam o aprendizado, pois os métodos para os processos de descobertas são intensificados (ABRANTES *et al.* 2016).

Garcia, Pereira e Fialho (2017) ressaltam que a busca por novas metodologias de ensino pode motivar a aprendizagem e promover o interesse do aluno para aquilo que ele supõe ser uma disciplina sem importância no seu cotidiano, além de demonstrar ao aluno o motivo pelo qual precisa estudar determinados conteúdos, podendo assim beneficiar o processo de aprendizagem. Os autores destacam que o uso

de materiais didáticos diversificados e metodologias alternativas podem atenuar as diferenças e a pluralidade existente entre os alunos.

Autores como Lopes *et al.* (2017) mostram que a paródia, no ensino de química, como ferramenta didática é promissor, pois contribui para o processo de ensino e aprendizagem do tema em questão, uma vez que desperta o interesse e motivação por parte dos discentes, levando estes a expansão do conhecimento científico de forma dinâmica. Lupinetti e Pereira (2017) salientam que, ao utilizar a ferramenta música em sala de aula, o professor pode criar possibilidades de aprendizagem e de investigação sobre as dúvidas e questionamentos, pois a partir dela o educando estará expondo sua vivência tornando possível perceber as compreensões em relação ao conteúdo e a química. Os autores ressaltam que a música possui um potencial significativo no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor modificar e convencionar as suas aulas para utilizar esse recurso como ferramenta mediadora da aprendizagem no ensino de diferentes conteúdos e temáticas.

Damascena, Carvalho e Silva (2018) apresentam um relato de experiência envolvendo a utilização de paródias como estratégia no ensino de química, com enfoque na contextualização e interdisciplinaridade. A paródia pode despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores, a utilização de música parodiada torna-se relevante, pois trabalha conteúdos e conceitos de uma forma lúdica, permitindo que a construção de saberes ocorra de uma maneira muito mais prazerosa.

Filho (2018) destaca que é preciso buscar novas tecnologias e ideias que somem numa busca por melhores resultados no ensino e para a sociedade em geral. As paródias são uma grande possibilidade para isso. Através do uso de paródias e análises de letras de músicas, torna-

se possível produzir aulas mais dinâmicas, satisfatórias e participativas, essa interação e dinâmica é algo que tem enriquecido as relações e provocado interesse e curiosidade cada vez mais dos alunos em sala. Destaca-se ainda que a música possibilita uma troca de conhecimentos com satisfação, interação e muito envolvimento de todos da turma.

## **2. METODOLOGIA (EM CASO DE ANÁLISE, OS CRITÉRIOS UTILIZADOS)**

A pesquisa do tipo descritiva e de campo foi aplicada com 40 alunos da 3ª série do Ensino Médio vespertino, em uma escola estadual da cidade de Junqueiro-AL. As paródias musicais foram elaboradas na disciplina de química para o conteúdo Funções Orgânicas, sendo necessário fragmentar a atividade em três etapas. A primeira etapa foi realizada através de um questionário de diagnóstico aplicado com os alunos, com questões abertas e fechadas, para sabermos o que os alunos pensavam sobre o uso da música nas aulas de química.

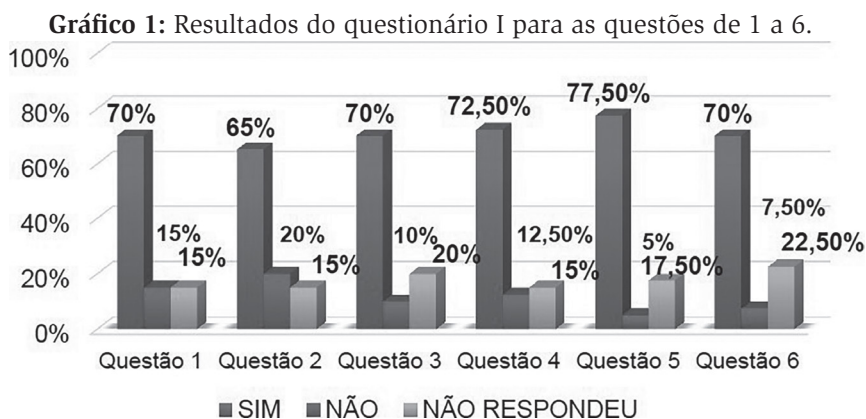
Na segunda etapa, a turma foi dividida em 6 equipes para a produção das paródias, com a participação de todos os alunos, sendo atribuído o tema geral sobre Funções Nitrogenadas: aminas, amidas, nitro composto e nitrilas. Com os seguintes subtemas: drogas (tipos e consequências para o organismo), agricultura (fertilizantes e agrotóxico), indústrias farmacêutica e cosmética, explosivos, produção de plásticos e corantes, cheiros desagradáveis (putrefação de peixes e carnes).

Na terceira etapa, realizou-se a apresentação das paródias. Cada grupo poderia utilizar instrumentos musicais ou *playback* para a realização da mesma. A atividade ocorreu durante a aula de química com duração de 50 minutos. Ao final, aplicamos um segundo

questionário, para identificarmos a relevância da utilização de paródias em sala de aula.

### 3. RESULTADOS

Iniciaremos a apresentação dos resultados trazendo informações colhidas com a aplicação do primeiro questionário de diagnóstico aplicados aos alunos, buscando analisar a aceitação dos discentes a esta nova experiência didática. O gráfico 1 apresenta o resultado obtido para as questões de 1 a 6.



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a questão 1, perguntou-se “Você gosta de estudar Química?” Para este questionamento, 70% dos alunos responderam que sim; 15% disseram não gostar de estudar química e 15% não responderam a questão. Quando questionados sobre “Sentiu ou sente dificuldade em aprender Química?”; na questão 2, notamos que 65% dos alunos já sentiram ou sentem dificuldades em aprender química,

enquanto que 20% não sentiram dificuldades e 15% não responderam a questão.

Na questão 3, perguntamos sobre “Seu professor de Química explica bem os conteúdos?” e, para este questionamento, verificamos que, para 70% dos discentes, o professor explica bem o conteúdo de química, 10% consideram que o professor não explica bem e 20% não responderam.

Também foi questionado se, nas aulas, há uma relação dos conteúdos de química com cotidiano do aluno. Assim, para a questão 4 “O professor relaciona a Química da sala de aula com assuntos do dia a dia?”, notamos que, para 72,5% dos alunos, o professor relaciona o conteúdo de química com o dia a dia, para 12,5% não há esta relação e 15% não responderam a questão. Na questão 5, perguntamos “Seu professor estimula você a estudar Química?”, sendo verificado que, para 77,5% dos alunos, o professor os incentiva a estudar os conteúdos de química, enquanto que, para 5%, não há incentivo por parte do professor, para que eles estudem química, e 17,5% não responderam ao questionamento.

Quando questionados, na pergunta 6, “Você acha que a música em sala de aula pode tornar o ambiente e o assunto mais agradável?”, 70% dos alunos responderam que sim, 7,5% responderam que a música não torna o ambiente e assunto mais agradáveis e 22,5% não responderam.

Verificamos que a grande maioria dos alunos gosta de estudar química, como ficou evidenciado na primeira questão, embora grande parte deles confesse ter dificuldades em aprender química, como mostrou a questão 2, e, mesmo observando que o professor explica bem o conteúdo de química, como mencionado na questão 3. Isto mostra que devemos realizar mais pesquisas para entender de fato

o que está provocando este entrave no aprender química. Notamos também que a porcentagem de alunos que não responderam as questões é bastante significativa.

Podemos sugerir que são alunos com pouca frequências às aulas ou que constantemente saem da sala de aula, pedindo para ir ao banheiro ou tomar água. Entretanto, reforçamos a necessidade de mais pesquisas para poder afirmamos tal hipótese e, caso sejam confirmadas, devemos buscar junto à gestão escolar meios de atrair estes alunos à escola e também desenvolver formas do aluno ver a importância de participar das aulas sem solicitar ausência do ambiente escolar sem necessidade.

Para a questão 6, foi indagado “Quais são os recursos didáticos usados pelo professor?” e, para esta questão, obtivemos os seguintes dados:

Recurso didático	%
Livro	69
Filmes	4
Brincadeiras	11
Não respondeu	16

Observamos com os dados da questão 6 que o livro continua sendo o principal recurso didático (69%) usado pelo professor em sala de aula, seguido de brincadeiras (11%) e filmes (4%). Vemos que as brincadeiras e os filmes podem ser recursos didáticos de extrema relevância no aprendizado, uma vez que fazem uso da ludicidade e estimulam a criatividade, o trabalho em equipe e a troca de ideias entre os participantes.

De posse destes resultados, seguimos com a segunda parte da metodologia, que consistiu em formar grupos com os estudantes. Assim, os 40 alunos que constituíam a turma se organizaram em seis grupos para a produção das paródias de acordo com os temas propostos na metodologia deste trabalho.

Os discentes foram instruídos a criarem suas paródias em um período de quinze dias após a aula em que foi realizada a divisão dos grupos. Sob a orientação do docente e dos pesquisadores desta pesquisa, os educandos tiraram suas dúvidas para então iniciarem a construção de suas paródias, obedecendo às regras propostas: compor uma letra original, gênero musical livre escolha, evitar o plágio.

Após o período de 15 dias, estabelecido para a criação das paródias, os alunos apresentaram os trabalhos em sala de aula, sendo permitida a utilização de playback e instrumentos musicais, caso necessário. Foi observado que as paródias estavam de acordo com os temas propostos e também percebeu-se a euforia dos alunos e entusiasmo gerados pela execução do trabalho.

Os quadros a seguir mostram as letras das músicas originais e as letras das paródias produzidas pelos discentes. Esta tarefa possibilitou aos alunos verem a química com outro olhar e como ela pode ser incluída em situações do cotidiano, além de trazer a música para o cotidiano da sala de aula e explorando o lúdico.

O quadro 1 exhibe a paródia elaborada pelo grupo 1, composto por 9 alunos, que tem como melodia a música “Eu sei de cor”, da compositora Marília Mendonça.

**QUADRO 1** – Paródia elaborada pelo grupo 1.

Música	Paródia
<p>É já tá ficando chato, né? A encheção de saco, pois é! Prepara, que eu já tô me preparando enquanto cê tá indo, eu to voltando.</p> <p>E todo esse caminho eu sei de cor se eu não me engano, agora vai me deixar só, o segundo passo é não me atender, o terceiro é se arrepender, se o que dói em mim doesse em você.</p> <p>Deixa! Deixa mesmo de ser importante vai deixando a gente pra outra hora vai tentar abrir a porta desse amor quando eu tiver jogado a chave fora. <b>(Refrão)</b></p>	<p>É já esta usando droga em zé? Nicotina, Cocaína, pois é, LSD também tá fazendo mal saiu do seu estado natural.</p> <p>E todas essas drogas são amina seu tipo principal cadaverina tá destruindo o seu organismo já não controla mais o seu vicio substâncias toxicas no organismo Não deixa, nicotina manchar teu pulmão a cocaína acelera teu coração sentir e ver coisas não reais a droga LSD é o que faz. <b>(Refrão)</b></p>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A paródia do grupo 1 fala sobre drogas, seus tipos e consequências para o organismo. Procurou-se salientar as substâncias que contém funções nitrogenadas em sua composição, além de apresentar seus malefícios de acordo com a droga a ser utilizada pelo ser humano. A equipe destacou nos trechos “nicotina, cocaína, pois é LSD também tá fazendo mal” e “e todas essas drogas são amina”.

O segundo grupo composto por 9 alunos, mesmo recebendo orientação da professora e dos pesquisadores deste trabalho, mencionou que não estava preparado para apresentar a paródia sobre agricultura (fertilizantes e agrotóxicos) no dia da aula, mas se comprometeu com a professora em realizar a atividade em outra oportunidade. Embora não estivessem prontos para a apresentação na data marcada, os

alunos desta equipe permanecerem presentes para prestigiar as demais apresentações e poderem analisar como fariam sua paródia.

O quadro 3 apresenta a paródia elaborada pelo grupo 3, composto por 6 alunos, que fizeram um remix com a melodia das músicas “Versos Simples”, da banda Chimarruts, “Baile de Favela”, do compositor MC João, “Vida de Empreguete”, do compositor Quito Ribeiro, e “Olha a onda”, da banda Tchakabum.

**QUADRO 3** – Paródia elaborada pelo grupo 3.

Música	Paródia
<p>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo. Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo, quer desafiar? Num tô entendendo mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo (vai).</p> <p><b>(Baile de Favela)</b></p> <p>Todo dia acordo cedo, moro longe do emprego quando volto do serviço quero o meu sofá, tá sempre cheia a condução eu passo pano, encero chão a outra vê defeito até onde não há.</p> <p><b>(Vida de Empreguete)</b></p> <p>Vou te pegar, essa é a galera do avião se ligue agora nessa nova onda sou um pirata jogando a marcação, ôôô.</p> <p>Vou navegar, cumprindo as ordens do meu capitão, capitão tchaka vem dançando com a galera nessa aventura que é pura emoção, olha a ondal Onda, onda, olha a onda (4x)</p> <p><b>(Olha a onda)</b></p>	<p>Se você não esta entendendo são funções que tem nitrogênio opa peraí, eu tava esquecendo também tem carbono eoxigênio.</p> <p><b>(Baile de favela)</b></p> <p>Todo dia acordo cedo, eu arrumo meu cabelo quando olho o shampoo a amina tá lá, eu compro logo de potão para enxaguar meu cabelão a química esta presente em todo lugar.</p> <p><b>(Música vida de empregue-te)</b></p> <p>Vou te mostrar que não é só na cosmética não na farmácia também tem essa função vamos comigo, acompanhe essa canção. Ôôô.</p> <p>E na hora, de sedar um animal o que seria sem amida afinal? Não ia dar certo, ia pegar muito mal. Ôôô .... Olha elaaa...</p> <p>Amida, amida olha a amida (4x)</p> <p><b>(Olha a onda)</b></p> <p><i>-Estrofe falada para fechamento-</i></p> <p>E essa foi à forma cantada de mostrar uma ciência quem gostou bate palma quem não gostou, paciência.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo 3 expôs sua paródia sobre a indústria farmacêutica e cosmética, mencionando as funções nitrogenadas presentes em seus produtos. Trechos como “Quando olho o shampoo a amina tá lá” e “e na hora de sedar um animal o que seria sem amina afinal?”, confirmam este relato. Os alunos desta equipe se mostraram bastantes eufóricos com a apresentação, cada discente cantou, individualmente, um parágrafo da música remixada. Para este mesmo grupo, um único aluno compôs um rap de encerramento, onde se pôde observar que houve um maior entrosamento e segurança nesta equipe; inclusive, ficou claro que o trabalho proporcionou uma maior socialização, promovendo a troca de ideias, a relação aluno-aluno e contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Para as atividades do grupo 4, composto por 5 alunos, apresentamos o quadro 4 que apresenta a paródia com melodia da música “Papum”, do compositor Kevinho.

QUADRO 4 – Paródia elaborada pelo grupo 4.

Música	Paródia
Não para dá uma reboladinha, repara, olha só pra essa menina. Prepara e saia do seu comum hoje ela marca qualquer um. (2x) E, quando eu mandar, é papum esse movimento que ela faz, papum quando ela joga e vai pra trás, papum hoje ela marca qualquer um (2x)	Não para e dá uma olhadinha Repara Olha só pra essa bombinha. Prepara, pra fazer uma baguncinha hoje ela mata qualquer um... (2x) Papum, E quando joga faz papum, o barulho que ela faz papum, quando joga pra cima faz papum, hoje ela mata qualquer um... (2x)

Fonte: Dados da pesquisa.

A paródia deste grupo versou sobre explosivos; entretanto, verificamos que a pesquisa realizada pela equipe poderia ter sido mais elaborada sobre o conteúdo. Observamos que o objetivo geral do trabalho que seria inserir as funções nitrogenadas no contexto não havia sido atendido. Entretanto, a equipe estava animada e segura durante a apresentação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atividade proporcionou socialização entre os alunos, membros do grupo, o que pode ser considerado de extrema relevância no convívio da sala de aula. Destacamos que o aprendizado não consiste apenas na capacidade de elaborar uma música, uma paródia ou outra atividade lúdica. O aprendizado também ocorre no convívio com o outro, na troca de informações, no ouvir, no falar, escutar o colega. Assim, partindo deste ponto de vista, podemos afirmar que houve sim aprendizado durante a elaboração da paródia deste grupo, mesmo que ela não tenha abordado o que foi proposto.

O quadro 5 apresenta a paródia elaborada pelo grupo 5, composto por 5 alunos que teve como melodia a música “Baile de Favela”, do compositor Mc João.

QUADRO 5 – Paródia elaborada pelo grupo 5.

Música	Paródia
<p>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo, que ela veio quente, hoje eu tô fervendo, quer desafiar? Num tô entendendo mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo (vai).</p> <p>Que o Helipa, é, baile de favela, que a Marcone, é, baile de favela que a são Rafael, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xota dela (vai).</p>	<p>Ela veio sólida, também é solúvel ela veio sólida, também é solúvel, quer desafiar, não tô entendendo, mexeu com as nitrilas, já, já vão ficar sabendo (vai).</p> <p>Que o plástico, é feito da nitrila que o plástico, é feito da nitrila e a pesticida, são feitas da nitrila e os fertilizantes também vão entrar na fila (vai).</p>
<p>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo, Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo, quer desafiar? Num tô entendendo mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo (vai).</p> <p>Que o Helipa, é, baile de favela, que a Marcone, é, baile de favela que a são Rafael, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xota dela (vai)</p> <p>Eliza Maria, é, baile de favela invasão, é, baile de favela e as casinha, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai).</p> <p>Que o Hebron, é, baile de favela a Bailão, é, baile de favela e na rua 77 Baile de favela! E os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai).</p> <p>Ela veio quente, hoje eu tô fervendo ela veio quente, hoje eu tô fervendo quer desafiar? Num tô entendendo mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo (vai).</p> <p>Que o Helipa, é, baile de favela que a Marcone, baile de favela que a são Rafael, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xota dela (vai).</p> <p>Que o Helipa, é, baile de favela que a Marcone, baile de favela</p> <p>Que a são Rafael, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xota dela (vai).</p>	<p>Ela veio sólida, também é solúvel ela veio sólida, também é solúvel, quer desafiar, não tô entendendo, mexeu com as nitrilas, já, já vão ficar sabendo (vai).</p> <p>Que o plástico, é feito da nitrila que o plástico, é feito da nitrila e a pesticida, são feitas da nitrila e os fertilizantes também vão entrar na fila (vai)</p> <p>A nitrila, é função nitrogenada a nitrila, é função nitrogenada e as ligações, é simples e tripla elas são bem simples, você vai pegas a fita (vai).</p> <p>Que o corante, pode ser natural e o corante, são hidrossolúveis ele muda de cor, é interessante e os malefícios prejudicam sua saúde (vai).</p> <p>Ela veio sólida, também é solúvel ela veio sólida, também é solúvel quer desafiar, não tô entendendo mexeu com as nitrilas, já, já vão ficar sabendo (vai).</p> <p>Que o plástico, veio do petróleo e o pasticho, tem outros compostos ele é complicado, logo no calor! Podendo derreter e não formar um mal odor (vai).</p> <p>E os corantes, podem ser catiônicos e os corantes, podem ser catiônicos e se for covalente, não tem nem problema todos são corantes e vai pegar bem no esquema (vai).</p>
<p>Que o Helipa, é, baile de favela que a Marcone, é, baile de favela que a são Rafael, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xota dela (vai).</p> <p>Eliza Maria, é, baile de favela invasão, é, baile de favela e as casinha, é, baile de favela e os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai).</p>	<p>E esse nome, hidrocarbonetos e esse nome, com a própria nitrila podem me explicar, como é que fica é uma junção, e assim forma a nitrila (vai).</p> <p>Com dois grupos, esse são os plásticos se for natural, pode ser corante e se for termorrígido? Ele vai ser plástico vamos aprender logo, assim vai ficar mais fácil (vai).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O próximo tema abordado foi sobre produção de plásticos e corantes para o qual o grupo 5 ficou responsável. A equipe expôs sua paródia seguindo as orientações propostas, o que foi evidenciado em alguns trechos como “Que o plástico é feito da nitrila”, “E as pesticidas são feitas da nitrila”, “E os corantes são hidrossolúveis” e “E os corantes podem ser catiônicos”. Os integrantes do grupo se mostraram comprometidos e seguros com a atividade, além de bastante empolgados e participativos. A apresentação foi muito divertida por ser uma música conhecida pela turma, o que ocasionou um envolvimento geral não só da equipe, mas de toda sala.

Para a temática sobre cheiros desagradáveis (putrefação de peixes e carnes), o grupo 6, composto por 6 alunos, elaborou a paródia com a melodia a música “Indiozinho”, da cantora Eliana (Quadro 6).

**QUADRO 6** – Paródia elaborada pelo grupo 6.

Música	Paródia
<p align="center"><b>(Refrão)</b></p> <p align="center">Um, dois, três indiozinhos, quatro, cinco, seis indiozinhos, sete, oito, nove indiozinhos, dez num pequeno bote.</p>	<p align="center"><b>(Refrão)</b></p> <p align="center">Um, dois, três peixinhos, quatro, cinco, seis peixinhos, sete, oito, nove peixinhos, dez com a carne podre.</p>
<p>lam navegando pelo rio abaixo quando o jacaré se aproximou e o pequeno bote dos indiozinhos quase, quase virou quase, quase virou, mas não virou! <b>(Refrão)</b></p>	<p>Estava vendendo na rua quando o cliente se aproximou e ela saiu correndo quando sentiu o odor... <b>(Refrão)</b>. E o vendedor correu atrás para saber o que aconteceu e ficou assustado e quando o cliente respondeu que tinha uma substância no peixe que ele vendeu. <b>(Refrão)</b>. A fórmula era simples e ele não quer comprar foi quando o vendedor rebateu que muitos piores tinham lá e ainda escapou o elemento cadaverina que tinha nos peixes de lá. <b>(Refrão)</b>. NH<sub>3</sub> é a fórmula e você não pode nega, cuide bem dos rios para que os peixes não venham acabar. <b>(Refrão)</b>.</p>

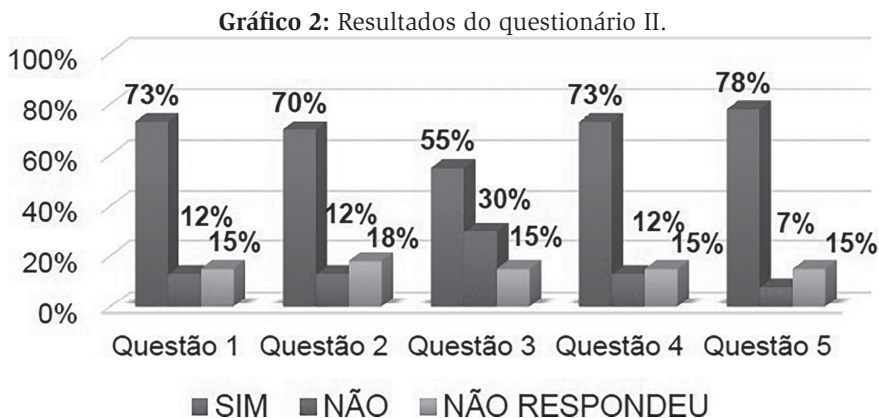
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os componentes desta equipe estavam seguros e a música escolhida pelo grupo foi bastante divertida por ser uma canção popular bastante conhecida e envolvente; principalmente, por ter feito parte da infância deles. O tema de cheiros desagradáveis (putrefação de peixes

e carnes) foi salientando em alguns trechos como “Quando sentiu o odor...”, “Que tinha uma substância no peixe” e “ $\text{NH}_3$  é a fórmula”. Os alunos trouxeram na letra da paródia a ideia de conscientização, deixando a atividade lúdica ainda mais educativa do que a proposta que tínhamos idealizado.

Após as apresentações das paródias pelas equipes, foi aplicado um segundo questionário, contendo seis questões organizadas de acordo com o que foi feito em sala de aula, onde avaliavam a metodologia aplicada. Nesta fase, foi possível observar se a elaboração das paródias havia contribuído para a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo de química. O gráfico 2 a seguir mostra os resultados obtidos para as questões de 1 a 5, as quais discutiremos nos parágrafos seguintes.

Para a primeira questão indagamos “Você acha que o uso da música auxiliou no desenvolvimento de novas habilidades e na criatividade?”



Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que, para 73% dos alunos, a inserção da música para abordar conteúdos de química pode contribuir com o desenvolvimento de novas habilidades e na criatividade, enquanto que, para 12%, o uso de paródias não contribui e 15% não respondeu a questão. Os alunos que responderam “sim” para a questão 1 também justificaram sua alternativa com frases do tipo: “Sim, a música ajuda no desenvolvimento”, “Nos ajudou a ‘se’ aprofundar no assunto e ter mais conhecimento”. “Tivemos que ter criatividade para o desenvolvimento da música”, “É uma forma divertida de aprender.” Isso evidencia que o uso de atividades como a elaboração de paródias auxilia na criatividade, trabalho em grupo, facilitando a forma de transmissão e aquisição do conteúdo.

Quando questionados, na pergunta 2, sobre “Sentiu que a música pode ajudar na aprendizagem de Química?”, observamos que 70% dos alunos creem que sim, que a música pode ajudar na aprendizagem de química. Para 12% dos discentes, o uso da música não contribui com a aprendizagem de química e 18% não respondeu a esta questão. Também nesta questão os alunos puderam justificar suas respostas e alguns relataram as seguintes afirmações: “Sim, porque isso faz com que o assunto fixe mais na cabeça”. “Sim, pois a música ajuda a memorizar o conteúdo”. “Sim, pois quando aprendemos uma música não esquecemos”. “Sim, visto que você procura formas de encaixar a música com o assunto”.

Os trechos citados reafirmam que o recurso didático utilizado foi bem aceito pelos educandos, além de ser possível constatar que a atividade contribuiu para a criatividade dos alunos e auxiliou na aprendizagem e memorização do conteúdo. Pode-se ressaltar que o exercício também proporcionou uma maior afinidade entre os discentes,

além de afetividade e unidade que são fundamentais para um ambiente harmonioso. Torres (2017) afirma que a proposta de construção de paródias é uma ferramenta pedagógica de contextualizar o conteúdo, pois as letras podem abordar diversos assuntos do cotidiano além de promoverem interdisciplinaridade com a língua portuguesa, pois contribui para a produção textual das letras.

Quanto à questão 3, buscamos saber se os alunos tiveram alguma dificuldade na produção da paródia. Para esta indagação, notamos que 55% não teve dificuldades em elaborar a paródia, enquanto que esta dificuldade foi relatada por 30% dos alunos, e 15% não respondeu à pergunta. Podemos considerar que a dificuldade em escrever a paródia está interligada com a dificuldade em ler, interpretar e redigir os textos próprios da disciplina química. Isso evidencia que é necessário mais incentivo e adoção de práticas de leitura, interpretação e escrita científica durante as aulas não somente de química, mas de todas as disciplinas.

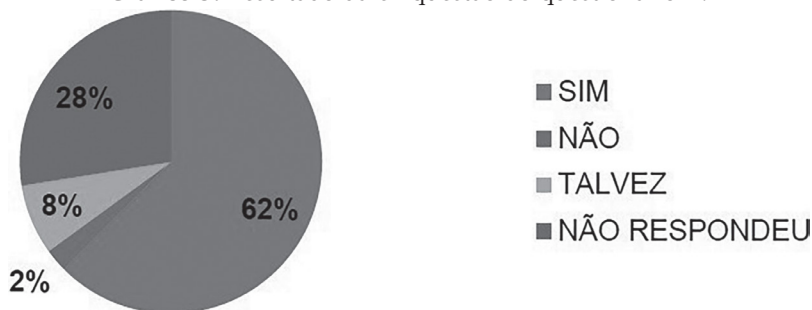
Para a questão 4, indagamos “Você acredita que a atividade estimulou o trabalho em equipe?” Como podemos verificar, 73% dos alunos acredita que a elaboração da atividade lúdica contribuiu para o trabalho em equipe. Para 12% dos alunos, a elaboração da paródia não contribuiu para o trabalho em equipe e 15% não respondeu. Estes dados complementam os obtidos para questão 5, quando perguntamos se os alunos gostaram da atividade realizada. Verificamos que 78% dos alunos gostou da atividade realizada sobre a criação das paródias; 7% não gostou da atividade e 15% não respondeu à pergunta.

Podemos considerar os resultados obtidos para estas 5 questões como satisfatórios; entretanto, com a aplicação da atividade, percebemos que algumas equipes tiveram dificuldades em realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema. Também notamos um entrave em relacionar

o tema com o cotidiano, causando dificuldade na contextualização e assimilação dos conteúdos. Novamente, podemos sugerir que estas dificuldades estejam relacionadas a falta de atividades que incentivem a leitura e a interpretação de textos científicos, que poderão contribuir para a redação de trabalhos que exijam uso da criatividade e o uso da língua portuguesa.

Para a questão 6, perguntamos “O uso da música como recurso didático colaborou para um melhor entendimento dos conteúdos abordados?”. Observamos, no gráfico 3, que, para 62% dos alunos, a elaboração da paródia ajudou no entendimento dos conteúdos abordados na disciplina. Para 8% dos alunos, talvez a inserção da música nas aulas de química possa ter auxiliado no entendimento do conteúdo e 2% dos alunos consideraram que a elaboração da paródia não colaborou no entendimento do conteúdo. Verificamos que 28% dos discentes não responderam a questão. Provavelmente, porque são alunos que normalmente já apresentem ausências frequentes nas aulas de química ou não souberam expressar o que tinha sido solicitado na questão, ou ainda apenas não quiseram responder a questão.

**Gráfico 3:** Resultado da 6ª questão do questionário II.



Fonte: Dados da pesquisa

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, K.N.C. et al. **Cantando ligação química**. XIII Semana de Licenciatura. IV Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. II Encontro de Egressos do Mestrado. I Encontro de Egressos de Licenciatura. Jataí – GO – 03 a 08 de outubro de 2016.

ALVES, R. C. M. et al. **Formação docente: reflexão e didática por um ensino de química atrativo**. Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional, 2016.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; JORGE, T. C. A. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte – MG. v. 15. n. 1, p. 81-94, 2013.

CAVALCANTI, V.S.; LINS, A. F. Musicalizando o currículo: uma proposta de ensino e aprendizagem da matemática In: **Espaço do Currículo**. v.3, n.1, p. 363-379, 2010.

COUTINHO, L. R. **Integrando Música e Química: uma proposta de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, PR. 2014.

COUTINHO, L.R.; HUSSEIN F.R.G.S. A música como recurso didático no ensino de Química. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindoia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. p. 1-8, 2013.

CARVALHO, C. V. M.; SILVA, L. A. S. Estratégias didáticas no ensino de Química: em foco o uso de paródias. In: **MultiScienceJournal**, v. 1, n. 13, p. 30-38, 2018.

FERREIRA, G.R.A.M.; LIMA, M.M.C.; JESUS, R.S.: **Paródias como estratégia de ensino de biologia com intermediação tecnológica**. 19º Congresso Internacional ABED de Educação a distância. Salvador-BA. p. 1-10, 2013.

Disponível em: << <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/325.pdf> >> .  
Acesso em: 16 nov. 2021.

FILHO, J. C. T. **O uso de paródias para auxiliar o aprendizado em sala de aula.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade Estadual de Guarabira - PB, Centro de Humanidades, 2018.

FILHO, F. S. L. et al. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no Ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias. In: **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, n.12, p. 166-173, 2011.

GARCIA, E. M. S. S.; PEREIRA, K. S.; FIALHO, N. N. Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência. In: VI Seminário Internacional Sobre Profissional Docente (SIPD/CATADRA UNESCO). p. 1-11, 2017.

JARDIM, T. M. S.; SILVA, F. L. Música na escola: história e desafios. In: **II jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD.** Docência na educação superior: caminhos para uma praxis transformadora. p. 151-162, 2019. Disponível em: << <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/MUSICA%20NA%20ESCOLA%20HISTORIAS%20E%20DESAFIOS.pdf> >> . Acesso em: 16 nov. 2021.

LOPES, D.P., et al. O uso de paródias musicais como instrumento facilitador de ensino e aprendizagem de funções orgânicas. In: **57º Congresso Brasileiro de Química.** Megatendências: desafios e oportunidades para o futuro da Química. Gramado-RS, 23 a 27 de outubro de 2017. Disponível em: < <http://www.abq.org.br/cbq/2017/trabalhos/6/12353-24272.html> >> . Acesso em: 16 nov. 2021.

LUPINETTI, J.M; PEREIRA, A.S. A composição de paródias no ensino de química e suas contribuições no processo de aprendizagem. **Revista debates em ensino de química.** v. 3, n. 2, p. 49-69, 2017.

MACHADO, L.A.R. **A paródia como objeto de aprendizagem.** 2015. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS M.P.S., et al. A paródia: uma estratégia educativa para conhecimentos relacionados à saúde. In: **R. bras. Ci. e Mov.** v. 19, n. 3, p. 86-98, 2011.

SANTOS, W. L. P., MALDANER, O. A. **Ensino de química em foco.** Rio Grande do Sul: Ijuí, 2010.

SILVA, F. B. **A utilização da música como instrumento didático-pedagógico no ensino de química orgânica.** 2013. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química), Centro de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

XAVIER, R. A. G. O uso da música em abordagens conceituais: vivência na formação inicial para docência. In: *Anais de Congresso: Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento*, 2014. Sorocaba. São Paulo. p. 1-10, 2014. Disponível em: << [http://unisos.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/47.pdf](http://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/47.pdf) >>. Acesso em: 16 nov. 2021.

# 3

## HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA: NOTAS A PARTIR DA ESCOLA MANOEL IZIDÓRIO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ATOLEIRO EM CAETÉS/PE<sup>4</sup>



*Diana C. de SOUZA*

<https://orcid.org/0000-0002-2169-6647>

*Katiane V. de SANTANA*

<https://orcid.org/0000-0002-2785-5004>

*Clélio Cristiano dos SANTOS*

<https://orcid.org/0000-0003-3554-4115>

### 1. INTRODUÇÃO

A Lei Nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, resulta de lutas históricas do Movimento Negro no Brasil que, há tempos, busca combater o preconceito racial existente na sociedade brasileira e reposicionar o negro no mundo da educação. Mais tarde, esta lei passou por uma atualização, a partir da Lei Nº 11.645/08, que inclui assertivamente não só o ensino de história e cultura afro-brasileira, mas também o ensino de história e cultura indígena no âmbito da educação básica brasileira.

<sup>4</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap3>

Tais leis são de fundamental importância na Educação, tendo em vista a necessidade de as escolas propiciarem aos seus discentes desde cedo a compreensão da importância da história e da cultura afro-brasileira e indígena, as contribuições dos negros e dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, respeitando-as e valorizando-as, de forma a combater o racismo tanto no espaço escolar quanto fora dele. Nesta perspectiva, a Geografia se coloca como ferramenta fundamental, dada à importância desta disciplina para o combate ao preconceito étnico-racial gerado dentro e fora do espaço escolar e a valorização cultural das comunidades remanescentes quilombolas e dos povos indígenas na sociedade brasileira.

É neste contexto que as reflexões deste artigo partem de um trabalho de conclusão de curso realizado em 2017, cuja pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a Lei Nº 10.639/03 permeava o processo de ensino-aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Manoel Izidório, situada na Comunidade Quilombola Atoleiro, no município de Caetés, em Pernambuco (SANTANA, 2017).

Para tanto, a pesquisa se pautou numa abordagem crítica, com a realização de levantamento/análise bibliográfica e documental, observações do ambiente escolar e das aulas de Geografia, aplicação de questionários à docente e aos discentes, além de conversas informais junto a estes e com a equipe pedagógica da escola, com o intuito de coletar dados e informações acerca do contexto escolar e do processo de ensino-aprendizagem da Geografia e verificar como aspectos da história e cultura afro-brasileira se inseriam nesse processo.

Com o intuito de trazer algumas reflexões a partir da referida pesquisa, este artigo se encontra estruturado em três partes. A primeira

traz algumas notas sobre o ensino de Geografia e sua relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira, a segunda busca realizar uma geodiagnose da Escola Manoel Izidório e a terceira toma como referência uma análise de como a Lei Nº 10.639/03 perpassava o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, a partir dos questionários aplicados à docente e aos discentes e das observações durante as aulas.

## 2. ALGUMAS NOTAS INICIAIS

A Geografia tem um papel essencial para a educação, uma vez que visa possibilitar aos discentes a compreensão do espaço geográfico, buscando desenvolver neles habilidades essenciais que os tornem capazes de intervir na realidade de forma crítica e reflexiva. Entretanto, o ensino de Geografia ainda é marcado, muitas vezes, por características enciclopédicas e mnemônicas, distante da realidade dos discentes, apresentando-se fragmentado e pontual, não permitindo conduzir o discente à percepção do mundo em que habita, o espaço geográfico, correlacionando-o às diversas escalas (local, regional, global) territoriais.

Callai (2003, p. 58) destaca que a Geografia é a ciência que estuda, analisa e busca explicar o espaço produzido pelo homem, o espaço geográfico. Enquanto matéria de ensino, ela deve permitir que o discente “[...] se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.” Por sua vez, Cavalcanti (2010) reforça que é necessário apontar evidências do lugar não só como localização de algo e como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas também como instância que permite perceber diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global.

Segundo Straforini (2004), o papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade pelo espaço, para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

É nesta perspectiva que reside a desconstrução de uma Geografia apenas centrada numa visão eurocêntrica e hegemônica, de forma a se avançar para uma consciência crítica e transformadora da realidade, sendo fundamental à Geografia abordar temáticas atuais que possibilitem o entendimento da atual configuração socioespacial da sociedade, tal como a questão racial. Daí encontrar-se intrinsecamente relacionado ao ensino de Geografia o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, preconizado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

No que tange particularmente à Lei Nº 10.639/03, concorda-se com Santos (2014, p. 2), quando este autor, ao discutir a questão étnico-racial com base nesta lei, analisando a produção acadêmica da Geografia sobre a temática, enfatiza que:

[...] a Lei [Nº 10.639/03] reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como os conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639/03 coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas.

É a partir disto que se pode pensar o ensino de Geografia inserido numa educação para igualdade racial, auxiliando na superação da discriminação racial, do preconceito e do racismo, rumando a uma possibilidade de transformação da realidade posta. E, nesta perspectiva, pensar o ensino de Geografia na Escola Manoel Izidório, situada na comunidade quilombola Atoleiro, é fazer desta disciplina uma ferramenta que propicie aos discentes, a partir do seu cotidiano e do exercício de uma consciência cidadã, a valorização da identidade territorial da comunidade na qual estão inseridos, resgatando e valorizando sua cultura e sua história, que estão tão intimamente relacionados às raízes do povo brasileiro, à história da formação econômica e territorial brasileira, que, por sua vez, se encontra vinculada ao processo de mundialização do capital, cujas desigualdades sociais e raciais são reflexo de um processo histórico, político, econômico, social e cultural, de forma que os discentes possam atuar efetivamente sobre a realidade em que vive a partir do momento em que a conhece e se reconhece nela.

### **3. GEODIAGNOSE DA ESCOLA MANOEL IZIDÓRIO**

A Escola Manoel Izidório, construída na década de 1960, é uma escola pública municipal, localizada em uma vila, denominada Atoleiro, na zona rural do município de Caetés, em Pernambuco. É uma das maiores escolas do município, com o ensino da Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental.

A escola se situa em uma comunidade que, em 2013, foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como sendo remanescente de quilombo. A comunidade possui cerca 635 hectares de terras, aproximadamente 1.310 habitantes, distribuídos em 347 famílias.

A maioria dos moradores tem Ensino Fundamental incompleto e a maior fonte de renda é a agricultura familiar. Alguns trabalham para a prefeitura, outros trabalham nos municípios circunvizinhos, mas muitos ainda dependem de programas sociais do Governo Federal como o Bolsa Família e outros programas sociais voltados para o campo.

Depois da certificação da comunidade como remanescente quilombola, o Projeto Político Pedagógico da escola passou a ser reformulado, devendo seu currículo escolar estar voltado para atender as especificidades da comunidade, tendo como base a Lei Nº10.639/03. Tais adequações estavam voltadas inicialmente para os anos iniciais (1o ao 5o ano) do Ensino Fundamental, com o auxílio do projeto Escola da Terra, que tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, através do apoio à formação de docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2004).

A Escola Manoel Izidório se apresentava bastante organizada e havia passado por uma reforma à época da pesquisa, tendo todos os seus espaços requalificados. Havia na escola uma pequena sala de leitura, observando-se que raramente os discentes a frequentavam. Esta sala não possuía livros suficientes, bem como eram pouquíssimos os livros direcionados à história e cultura afro-brasileira e africana. A escola possuía nove salas de aula, todas ventiladas, com carteiras novas, exceto as improvisadas para o Programa Mais Educação, o que fazia com que seus monitores desenvolvessem as atividades com os discentes nos corredores da escola. Havia ainda uma sala para a gestora, que funcionava também como sala dos professores e secretaria.

Neste espaço se encontravam todos os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis: quatro computadores, uma impressora, dois notebooks, um datashow, uma TV, um DVD e um som, todos funcionando adequadamente, embora não fossem suficientes. Além desses recursos tecnológicos e de livros didáticos e paradidáticos, a escola dispunha de mapas, atlas, globos, jogos e DVDs educativos, incluindo material que visava o ensino da cultura afro-brasileira, porém em pequena quantidade. Infelizmente, a escola não tinha uma biblioteca ou um laboratório de informática.

Em 2016, a escola possuía 391 discentes matriculados, sendo 212 discentes no turno da manhã, distribuídos em oito turmas da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, e 179 discentes no turno da tarde, em sete turmas do Ensino Fundamental II e mais quatro turmas do Programa Mais Educação, que visava a educação em tempo integral.

A escola tinha uma gestora, uma coordenadora pedagógica, um auxiliar de disciplina, um secretário, um porteiro, três vigias, seis auxiliares de serviços gerais e seis merendeiras. O quadro de docentes era composto por 22 profissionais e, destes, apenas dois eram homens e os demais mulheres. Destas, apenas três eram empregadas com vínculo de trabalho efetivo. Todos os docentes eram formados e atuavam em suas respectivas áreas de formação, exceto a docente de Geografia, que, além dessa disciplina, lecionava a disciplina de Artes. A escola contava ainda com nove voluntários, que eram os monitores do Programa Mais Educação, que recebiam apenas um auxílio para custear o transporte e a alimentação.

A escola promovia várias festividades como as Festas Juninas, com apresentações de quadrilhas formadas pelos próprios discentes e pela comunidade e outros grupos de dança, a exemplo do Grupo Pérola

Negra, formado apenas por mulheres, visando à valorização da cultura afro-brasileira da comunidade. A participação da família na escola estava vinculada ao comparecimento dos pais dos discentes às festividades que a escola realizava, a exemplo das Festas Juninas. Outras comemorações também eram realizadas pela escola, como a Festa do Folclore, o Dia das Crianças e o Dia da Consciência Negra. Para este último, além de ser trabalhada a cultura afro-brasileira durante uma semana pelos docentes e discentes na sala de aula, a comunidade também elaborava projetos que eram enviados à escola, com o intuito de formarem um evento único e organizado. Havia ainda outros projetos como o Sarau Literário que se desenvolvia durante uma semana na escola, visando melhorar, ampliar a leitura e interpretação textual e incluir vários gêneros da literatura brasileira nas leituras cotidianas dos discentes.

Apesar de haver vários projetos e apresentações culturais, a escola não dispunha de um espaço adequado às apresentações, sendo estas realizadas na praça ou na igreja da comunidade.

É interessante observar que, mesmo o estado sendo considerado laico e a escola situada numa comunidade quilombola, nela se verificou um forte direcionamento à religião católica, que é a religião predominante na comunidade. Segundo Almeida (2013), observou-se que a religiosidade não foi influenciada por afrodescendência, pois, ao lado da escola, na praça, ficava a Capela de Santa Luzia, o que se evidenciava a prática do catolicismo. Estas evidências também foram observadas na escola, já que, no corredor principal, tinha-se uma imagem de Santa Luzia, considerada pelos católicos a padroeira da comunidade. Registre-se também que, antes de iniciar as aulas, os docentes da Educação Infantil ao 5o ano tinham a prática de fazerem uma oração com os discentes.

Percebeu-se que a escola Manoel Izidório vinha desenvolvendo um trabalho que buscava propiciar a permanência dos discentes na escola, atraindo-os e lhes oferecendo várias atividades que extrapolavam o ensino de sala de aula, através da culminância dos projetos culturais que eram desenvolvidos, como também das diferentes oficinas realizadas no programa Mais Educação.

No entanto, a escola carecia de espaços para comportar todos os discentes deste programa assim como para a realização das apresentações dos projetos culturais que eram desenvolvidos, como também precisava de um espaço mais adequado para a sala de leitura, por ser esta um espaço pequeno, não comportando atividades com os discentes neste ambiente. Ressalte-se ainda a necessidade de uma maior participação dos pais no âmbito escolar para além das datas comemorativas, a ampliação de recursos didáticos que valorizassem a cultura local e o ensino afro-brasileiro como um todo nas diferentes disciplinas e a ampliação das formações continuadas que auxiliassem todos os docentes do Ensino Fundamental a trabalharem de acordo com as especificidades da comunidade.

#### **4. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

Com o intuito de analisar de que forma a história e a cultura afro-brasileira perpassavam o processo de ensino-aprendizagem da Geografia na Escola Manoel Izidório, tomou-se como referência para a discussão neste tópico os questionários aplicados à docente e aos discentes e as observações durante as aulas de Geografia na escola.

A docente entrevistada tinha 35 anos de idade, possuía licenciatura em Geografia e especialização em ensino de Geografia. Atuava no magistério há 14 anos e, destes, há 12 anos ministrava a disciplina de Geografia na escola Manoel Izidório. No momento da pesquisa, lecionava em sete turmas do Ensino Fundamental as disciplinas de Geografia e Artes. Além deste vínculo, a docente também lecionava na rede estadual, ministrando as disciplinas de Artes, História, Sociologia, Filosofia e Geografia em quatro turmas do Ensino Médio. Durante as observações em sala, a docente demonstrou ter domínio de conteúdo e domínio de sala. A docente definiu a Geografia como “a compreensão da relação do ser humano e o meio”, afirmando que gostava de ensinar Geografia “devido às contribuições e os conhecimentos que a Geografia traz sobre o espaço humano e suas formas de transformações e ocupações”. Questionada sobre a importância da Geografia para o Ensino Fundamental, a docente ressaltou: “A Geografia ajuda o educando a desvendar o mundo, levando (sic) a conhecer a organização do espaço local, nacional e mundial, bem como suas interrelações com a natureza”.

Solicitada para que caracterizasse as suas aulas de Geografia, a docente afirmou que procurava instigar a curiosidade dos discentes para que estes pudessem trazer suas contribuições para a sala de aula. Ao responder de que forma os discentes participavam das aulas, a docente ressaltou que buscava uma interação durante as aulas com perguntas sobre o conteúdo, através de trabalhos e de exercícios propostos. Questionada sobre de que maneira relacionava os conteúdos de Geografia ao cotidiano dos discentes, a docente respondeu que “fazendo comparações e estimulando o aluno a perceber as semelhanças e diferenças entre os lugares”. Ela também afirmou não ter dificuldades

de relacionar a Geografia com o cotidiano dos discentes, “porque é uma forma de valorizar a prática escolar e a experiência cotidiana do aluno de maneira reflexiva e crítica”.

Entretanto, observou-se que poucas vezes a docente estimulou os discentes à participarem da aula, limitando-se a fazer algumas perguntas a eles, sem estimular o espírito reflexivo e crítico sobre o conteúdo abordado ou a partir da valorização das experiências cotidianas dos discentes. Em determinados conteúdos, em que possuía mais facilidade de explicar e citava exemplos próximos a eles, a docente instigou-os a participarem das aulas. Entretanto, esta vinculação dos conteúdos à realidade dos discentes pouco se dava em relação à realidade social em que a comunidade se encontrava.

A docente afirmou que a escola disponibiliza recursos didáticos e ao ser indagada sobre quais recursos utilizava para ministrar suas aulas, mencionou além dos que a escola possui, textos complementares, slides, música, filme, vídeo e cartazes. Mas, durante as aulas observadas, na maioria das vezes, a docente utilizou o livro didático, fazendo uma explanação do conteúdo e solicitando aos discentes, individualmente ou em dupla, a resolução de exercícios do livro. Poucas vezes utilizou um mapa ou algum outro recurso. Em geral, a docente abordou os conteúdos de acordo com a sequência em que apareciam no livro didático. Em sua prática, observou-se uma Geografia de cunho mais tradicional, voltada para a memorização dos conteúdos e pelo uso excessivo do livro didático.

Mesmo utilizando muito o livro didático, a docente avaliava o livro que utilizava como péssimo, afirmando que restringia o seu uso à resolução de exercícios e para mostrar imagens e mapas durante as aulas, pois, segundo ela, seu conteúdo é muito resumido e não abordava

as questões afro-brasileiras. Entretanto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ressaltava que, no referido livro, se dá “ênfase às temáticas relativas ao respeito aos direitos civis, bem como aquelas que promovem a valorização da diversidade étnica-cultural, da convivência igualitária, da justiça social e das formas de liberdade de expressão político-ideológica” (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013) destacam que propor um trabalho pedagógico diferenciado com as chamadas escalas geográficas requer estabelecer conexões entre o que se encontra na perspectiva do nosso campo de visão, do lugar de vivência e o que se encontra para além dele, buscando sempre uma relação com a totalidade, de modo a compreender que os acontecimentos vividos em nossa cidade, em nosso lugar podem influenciar outras escalas geográficas e ser influenciadas por ela. Nesta assertiva, Cavalcanti (2010) enfatiza que, “[...] se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais”.

A docente afirmou conhecer a Lei No10.639/03, discorrendo que “essa lei trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, no que diz respeito à história africana e sua contribuição para a formação social, cultural e econômica para o Brasil.” Ao ser indagada sobre de que forma esta lei perpassava o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na escola, a docente afirmou que procurava abordar a história e a cultura afro-brasileira e africana em suas aulas “através de oficinas, com a utilização de mapas, vídeos e de outros elementos unido à oralidade com a experiência cotidiana dos alunos”. Mencionou ainda que trabalhava a cultura da

comunidade Atoleiro, através de oficinas, trabalhos e debates, no quais os alunos expressavam situações de racismo e refletiam sobre a questão racial.

Contudo, não se verificou em nenhuma aula observada a inserção de temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira ou a correlação de conteúdos relacionados a estas temáticas, nem mesmo quando a docente trabalhou o continente africano. E, em relação à cultura local, as atividades desenvolvidas pela docente, sobretudo as oficinas, só foram observadas durante a semana em que foram desenvolvidos na escola projetos que culminaram no dia da Consciência Negra, fato também registrado pelos discentes ao responderem os questionários.

De acordo com a docente, a escola desenvolvia atividades e projetos pedagógicos que visavam o ensino da história e a cultura afro-brasileira, mais especificamente no Dia da Consciência Negra, quando promoviam o trabalho de pesquisa histórica sobre as danças regionais, sobretudo aquelas ligadas à cultura negra, trabalhavam com mitos africanos, montando representações teatrais e realizavam uma pequena exposição de trabalhos dos alunos inspirados em artistas negros. Embora a comunidade participasse das festividades deste dia em que ocorriam a culminância dos projetos da escola e também apresentassem seus grupos de Samba de Coco e Banda de Pífano, sua participação se dava apenas como telespectadora das apresentações dos discentes, não havendo uma maior interação entre a escola e a comunidade na construção dos projetos da escola.

Cabe destacar que, mesmo a escola desenvolvendo esses projetos, ainda faltava um longo caminho a percorrer para uma educação étnico-racial; principalmente, no que tange a uma estruturação no currículo escolar para que se trabalhe mais a história e a cultura afro-brasileira,

bem como a implantação do currículo quilombola. Contudo, para que isso seja feito, tem que haver uma maior participação da comunidade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem que, para a implantação da Lei No10.639/03 e do Currículo Quilombola, a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola é de fundamental importância, pois é a comunidade que possui um conhecimento mais amplo dos aspectos históricos e culturais que apresenta e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes deve contemplar esses aspectos (BRASIL, 2004). A gestão pública também deve se responsabilizar para que a escola avance sobre esta questão, fornecendo material didático e paradidático necessário e propiciando capacitações e formações continuadas aos docentes.

A docente de Geografia ressaltava que não só ela como também os demais profissionais da escola encontram várias dificuldades de trabalhar em sala de aula os aspectos que envolviam a história e cultura afro-brasileira, uma vez que não havia capacitação e formação continuada para os docentes, bem como não havia material didático específico disponível que desse suporte às aulas.

No tocante aos discentes, com intuito de apreender na perspectiva destes de que forma esses aspectos perpassavam o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, realizou-se um cálculo amostral, a partir do qual foram aplicados 124 questionários, sendo 18 questionários por sala, cuja escolha dos discentes se deu por sorteio.

Contatou-se que alguns discentes não apresentavam distorção idade/ano de ensino, mas muitos se encontravam fora da faixa etária correspondente ao ano/série. O nível de aprendizagem variava de turma para turma, apresentando melhores resultados nas turmas em que

os discentes não apresentavam tanta distorção idade/ano de ensino, nas quais havia também maior interesse por parte dos discentes pelo aprendizado e menos indisciplina. Percebeu-se que muitos deles tinham dificuldades de aprendizagem na disciplina de Geografia, como também dificuldades de escrever de forma clara e objetiva suas opiniões.

Muitos discentes não souberam definir o que é Geografia, principalmente aqueles que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Quando indagados sobre o que é a Geografia, alguns deixaram a pergunta do questionário em branco, outros deram respostas vagas e sem nexos e cerca de 70% respondeu à questão. Destes, muitos associaram a Geografia à localização espacial e poucos a relacionaram ao conhecimento do espaço em que viviam. As turmas que

apresentaram dificuldades em definir a Geografia também tiveram dificuldades em escrever sobre a importância desta disciplina. Muitos afirmaram que a Geografia “é para aprender várias coisas” e outros disseram que esta era importante porque ensinava a usar os mapas, globos, aprender sobre a terra, etc., sem estabelecer uma relação entre esses elementos e entre esses e a sociedade. Observou-se nestas respostas uma Geografia de caráter descritivo, pautada na memorização, na localização dos fatos e fenômenos, vinculada a conhecimentos cartográficos.

A partir das respostas dadas, foi possível também observar a dificuldade que os discentes tinham em relacionar os conhecimentos geográficos aos seus cotidianos, mesmo que a docente tenha afirmado procurar fazer tal correlação. Muitos disseram que a Geografia só estava presente no seu dia a dia na escola, nos exercícios, nas avaliações e que não conseguiam vê-la fora da escola e nas suas atividades diárias. Quando indagados sobre de que forma a docente relacionava os

conteúdos de Geografia com o dia a dia deles, muitos apresentaram dificuldades em responder.

Percebeu-se que não havia uma interligação dos conteúdos geográficos às questões afro-brasileiras. Apenas se pontuava algumas questões que, para a maioria dos discentes, não fazia parte das aulas de Geografia, reforçando a ideia que muitos tinham sobre a Geografia, ou seja, que é uma disciplina apenas para ensinar os aspectos físicos da paisagem, das regiões, dos estados, dos países, perpetuando dessa forma um ensino descritivo que não ensina os discentes a pensar a sua realidade de forma crítica e sim apenas a memorizar os assuntos sem contextualizar com suas vivências.

Verificou-se que os discentes possuíam um conhecimento sobre o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, sobretudo quando este conhecimento estava relacionado à comunidade quilombola Atoleiro, na qual muitos estavam inseridos. Tal fato estava associado às atividades e eventos realizados na escola, que visavam o reconhecimento e a valorização das questões históricas e culturais desta comunidade quilombola, o que provocava o interesse dos discentes.

No entanto, no que tange a inserção deste conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, notou-se que não havia um diálogo entre os conhecimentos geográficos e as questões que perpassavam a história e a cultura afro-brasileira. A docente de Geografia conhecia a Lei Nº 10.639/03, mas não sabia como inseri-la no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, o que se devia, dentre outros fatores, à falta de capacitação, à má formação dos docentes, à falta de material específico que desse suporte às aulas, ao uso excessivo do livro didático. Isto se reflete numa aprendizagem descontextualizada e fragmentada dos conhecimentos geográficos e, em particular, da relação

desses conhecimentos com as proposições da referida lei. Embora a maioria dos discentes tenha afirmado que a docente aborde aspectos da história e cultura afro-brasileira, o que se observou é que isto ocorre de forma pontual e descontextualizada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, a partir das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, é fundamental para o reconhecimento da importância cultural e histórica desses povos para o Brasil. Embora muito se precise avançar para que essas leis façam cumprir o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, elas representam uma grande conquista no âmbito educacional, fruto de lutas e reivindicações dos povos afro-brasileiro e indígena, não podendo serem alijadas do contexto escolar diante dos contextos políticos em que reformas no campo da educação já suscitaram excluí-las.

Nessa assertiva, a Geografia tem muito a contribuir no que tange à inserção das proposições destas leis no seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao se olhar para a escola Manoel Izidório, particularmente no que diz respeito ao estudo da história e cultura afro-brasileira, constatou-se que, mesmo a escola se situando numa comunidade quilombola e desenvolvendo atividades e projetos voltados para a valorização da cultura local da comunidade quilombola, sobretudo vinculados à “Semana da Consciência Negra”, há muito a ser feito para que de fato a prática docente consiga estabelecer o diálogo necessário entre as referidas leis e a Geografia, e os discentes possam perceber a relação desta disciplina com o seu cotidiano, associando-o

aos diversos aspectos da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política no âmbito da história do Brasil.

É com base nesses aspectos que se vê como fundamental o reconhecimento e a valorização do negro, no âmbito do ensino da Escola Manoel Izidório, a partir da aprendizagem da Geografia, de forma que esta venha a contribuir para uma igualdade racial, bem como para a valorização da cultura local da comunidade quilombola e possibilitar analisar não só o lugar em que os discentes vivem como também o mundo em que este lugar está inserido, estabelecendo as relações entre estes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magdalena M. de. **Samba de coco e políticas públicas: patrimônio e formação cultural em Pernambuco**. Brasília: Fundação Palmares, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Geografia: ensino fundamental: anos finais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 03 set. 2017.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas de reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2003. p. 57-63.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo horizonte, novembro de 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 03 set. 2017.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica de estado de Pernambuco.** Secretaria do Educação de Estado de Pernambuco, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/geografia\\_parametros\\_efm2013.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/geografia_parametros_efm2013.pdf). Acesso em: 30 jan. 2017.

SANTANA, Katiane V. de. **A Lei 10.639/03 e o processo de ensino aprendizagem de geografia na escola municipal Manoel Izidório na comunidade quilombola Atoleiro em Caetés/PE.** TCC (Licenciatura em Geografia) – Campus Garanhuns, Universidade de Pernambuco, 2017.

SANTOS, Clézio. O Ensino de Geografia e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola. In: **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Annablume, 2004.

# 4

## AS CIÊNCIAS HUMANAS ALINHADA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – UM BREVE PANORAMA A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE<sup>5</sup>



*Maria Ediney Ferreira da SILVA*

<https://orcid.org/0000-0003-3843-8190>

### 1. INTRODUÇÃO

O saber crítico e reflexivo foi, desde tempos remotos, a base para compreensão do que seria fundamental para emancipação da consciência humana. Nesse sentido, as Humanidades surgiram como uma possibilidade para construção do conhecimento complexo e fundamental na formação do sujeito; principalmente, frente à “tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2011, p. 7). Esta tensão, de tempos em tempos, nos convida a esclarecer que os conhecimentos classificados como conteúdos “das humanidades” não são apenas apêndices ou aportes para outras áreas do conhecimento.

---

<sup>5</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap4>

Na realidade, a vocação técnica, quando não utilitária, tende a diferenciar os campos de conhecimento, estabelecendo hierarquias que isolam os saberes, sem permitir sua interação, troca e diálogo. Aponta-se a prioridade crescente, materializada em diferentes leis e normatizações, das ciências exatas e biológicas em detrimento das ciências humanas. Em inúmeros casos, ainda que buscando esconder a inclinação em buscar destituí-las de caráter científico a imposição de medidas e sanções acabam por desvelar os mecanismos sutis, porém eficazes de destituição do potencial aparato que as ciências humanas carregam, na construção de visões de mundo em consonância com noções de igualdade, alteridade, pertencimento e cidadania. Noções estas essenciais para o exercício do direito pleno de todo ser humano enquanto sujeito, que não depende apenas das prerrogativas legais ou dos documentos que delimitam direitos e deveres, mas que são acessadas por meio de posicionamentos compromissados, provenientes de reflexões amparadas no entendimento de que todos podem e devem participar de uma forma ativa, organizada e consciente da construção da vida coletiva com seus dilemas, impasses e condições de possibilidades para mudanças.

Frente a estas apreensões, propomos lançar luz sobre as medidas normativas implementadas na escola, diretamente ligadas aos componentes das ciências humanas, no intuito de traçar um breve panorama sobre como os conteúdos das áreas de conhecimento, ligadas a este ramo do saber, estão distribuídas ao longo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como ao longo do Ensino Médio, após algumas medidas propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ressalta-se que a BNCC consiste em uma política pública de Estado, onde estão reunidos um conjunto de atores individuais e

coletivos, públicos e privados, sendo prevista na Constituição Federal de 1988, em três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Nessa última, destaca-se a necessidade de uma base nacional comum “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Agrega-se a esta a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e que designa como eixo central reforçar as relações de poder que envolvem a BNCC, quando aponta na meta nº 7, estratégia 7.1: [...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014).

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), além da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 36 da LDB, nº 9.384/1996, entende como disciplinas que compõem as Ciências Humanas a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. Partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento é uma obra humana, realizada ao longo do tempo e espaço diversos, onde cada uma destas disciplinas foi paulatinamente sendo construída e instituída por meio de particularidades, amparados por estatutos epistemológicos únicos.

Todavia, para além das análises destas prerrogativas, interessa-nos deter atenção sobre a forma como as ciências humanas se diluem

ao longo dos anos fundamental e médio da educação básica, porém com ênfase na prática docente. A proposta que assumimos é a de pensar o professor das ciências humanas na dinâmica da práxis, onde ao mesmo tempo em que o sujeito age/reflete e ao refletir age. Teoria e prática se constituem juntas, perpetuando-se na práxis. Contudo, sem desconsiderar a dimensão do desafio que esta postura requer, consideramos que a força do lugar de fala do professor, seu poder de enunciar, nos revela facetas de sua prática que colocam em xeque proposições, por vezes assertivas, que surgem em mecanismos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa tem caráter qualitativo e caracteriza-se por ter a coleta de dados em dois momentos. Um primeiro momento foi realizado o envio de dois questionários online (*Google Forms*), de caráter misto, por ter divulgação simples e fácil execução. Os questionários foram criados exclusivamente para esta pesquisa, aplicados no período de 1º a 7 de fevereiro de 2021, enviados para as redes de contato dos autores. Um total de 98 indivíduos participaram do estudo no primeiro momento. Destes, 47 sujeitos (39 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) responderam ao questionário destinado ao Grupo 1, composto por professores de Geografia, História e Pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto o Grupo 2, composto por professores dos anos finais do Ensino Fundamental nos componentes Geografia, Sociologia, Pedagogia, Filosofia e História, cerca de 51 professores (34 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) respondeu o formulário. Em ambos os grupos os professores desempenhavam suas funções em regimes administrativos públicos e privados.

Em um segundo momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas de forma remota, com uso do *Google Meet*, com cerca de

14 professores. Neste grupo, composto por 6 mulheres e 8 homens, que trabalhavam do Ensino Fundamental ao Médio, na rede pública e privada de ensino. Os dados aqui apresentados são frutos destes dois momentos distintos, onde foram priorizados os relatos provenientes das entrevistas, bem como as respostas encontradas nos formulários disponibilizados em rede.

Inicialmente, apresentaremos, ainda que de forma breve, como as ciências humanas são compreendidas em cada uma das etapas do ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio, explanando seus objetivos principais, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa, além das propostas de ação sugeridas aos docentes. Em contrapartida, alguns relatos das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores da área das ciências humanas serão transcritos, isto como possibilidade de apreensão dos dilemas enfrentados frente às mudanças normativas propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

### **1.1 As Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:**

De acordo com a proposta presente na BNCC, a área de Ciências Humanas deve contribuir para o desenvolvimento das noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano é responsável pela produção do espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A possibilidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.

A partir desta apreensão, o aluno é instigado a pensar em conceitos fundamentais para relação espaço e tempo, onde os componentes História e Geografia traçam parâmetros teóricos que visam favorecer a compreensão dos diferentes tempos sociais e da natureza, priorizando as relações com os espaços. Para efetivação dos objetivos propostos, é de fundamental importância o uso de diferentes linguagens: mapas, imagens, fotografias, documentos etc. Todos utilizados com a finalidade de explorar noções de espaço e tempo de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos. Sem, contudo, abandonar a capacidade de refletir e valorizar a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e à produção de conhecimentos decorrentes das circunstâncias históricas e geográficas que as estabeleceram.

No contexto do que é proposto pela BNCC para o ensino fundamental, as Ciências Humanas ainda devem estimular uma formação ética, de forma a conduzir a construção do sentido de responsabilidade, valorizando princípios como: direitos humanos, respeito ao ambiente e à coletividade, a solidariedade, a preocupação com as desigualdades sociais, além da participação e protagonismo voltados para o bem comum. Isso percebendo as experiências humanas a partir do respeito à diversidade de pontos de vista e visões de mundo. É perceptível que as bases para construção de princípios fundamentais para reprodução da vida em sociedade estão presentes no que a BNCC propõe para o ensino nos dez anos de escolarização, salvo os anos dedicados à educação infantil, porém é imprescindível ater-se aos pormenores do que cada uma das etapas enseja, isso com a intenção em refletir sobre quais reais possibilidades para sua efetivação.

### **1.1.1 As Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma base consistente, mas quais as reais possibilidades para sua aplicação?**

A importância destinada às experiências e vivências individuais e familiares nos anos iniciais do Ensino Fundamental são permeadas por proposições que trazem como ferramenta o lúdico, as ações de escuta, a troca de experiências, com a possibilidade para explicar diferentes espaços, sejam estes na escola, na rua onde o aluno reside, em espaços de convivência como igrejas, associações etc. Ferramentas como o trabalho de campo, entrevistas, a observação, além do desenvolvimento de análises e argumentações são instrumentos presentes na BNCC.

Já nas etapas iniciais, os alunos se deparam com atividades embasadas na investigação, fato que potencializa descobertas, estimula o pensamento crítico, além de despertar a criatividade. A pesquisa sobre diferentes fontes documentais e o registro das experiências trazem o cotidiano como base para discussão, o que facilita na abordagem das peculiaridades locais. O professor que atua em áreas urbanas ou em comunidades quilombolas, campesinas dentre outras, encontra nesta forma de trabalho a possibilidade de aproximar os dilemas enfrentados no local onde o aluno se insere. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e aqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Em termos conceituais, os componentes de História e Geografia buscam atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, assim como entre o homem e a natureza, nas atividades de trabalho, lazer. Busca ainda tratar dos registros históricos da humanidade, a relação com o tempo, as formas como sujeito ocupa

seu lugar no mundo, dentre outros. Quanto às unidades temáticas para o componente História no que se refere aos anos iniciais, a base entende que deve ser contemplada a construção do sujeito desde o momento no qual a criança toma consciência da existência do “Eu e um Outro”. A BNCC considera que o processo de constituição do sujeito é marcado por um complexo e longa trajetória, sendo necessário que determinados conceitos sejam desenvolvidos de forma gradual, ancorados nas percepções do cotidiano que possibilitam ao aluno construir a consciência de si e do outro, reconhecendo que cada sujeito ocupa seu lugar em sociedade de forma única.

Quanto ao componente Geografia, o conceito de espaço é trabalhado associado à categoria tempo, sendo que ambas precisam ser pensadas de forma articulada, como um processo contínuo e marcado por intensas transformações. Dessa forma, ambos os componentes buscam associar memória e identidade social, à medida em que propiciam uma reflexão sobre o fazer humano frente ao tempo, aos seus semelhantes e a natureza que o cerca.

Diante desta perspectiva, o espaço vivido assume um caráter primordial para que o aluno consiga estabelecer relações com o que está próximo de sua realidade, sem deixar de retomar nas ações pretéritas as razões que possibilitaram sua comunidade, seu lugar a existir de forma peculiar no mundo. Afinal, todo conhecimento a respeito do passado é também um conhecimento sobre o presente. Cabe a ambos os componentes, História e Geografia, compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes.

Entretanto, frente a todas as proposições que a BNCC estabelece, cabe dar vazão ao que os sujeitos diretamente envolvidos no processo

de ensino e aprendizagem destes componentes pensam e compreendem sobre o real alcance do que o documento propõe. Para os professores participantes da pesquisa, que responderam o formulário do *Google Forms* e que foram entrevistados, foi realizado o questionamento sobre quais as possíveis mudanças e inovações que a proposta para os componentes das Ciências Humanas – História e Geografia – trouxe para o ensino e aprendizagem dos alunos. E se estas são de fato aplicáveis no cotidiano escolar.

“A apresentação da BNCC pareceu aplicável e democrática. Valoriza a realidade local e nos dá a possibilidade de propor discussões sobre nossa realidade. A dificuldade é a carga horária muito pequena. (PARTICIPANTE GRUPO 1 = ETAPA 1 DA PESQUISA).

“Continuamos trabalhando separadamente, nunca existiu ‘ciências humanas’. O que temos é História e Geografia, fragmentado e separadas. (PARTICIPANTE GRUPO 1 = ETAPA 1 DA PESQUISA).

“Trabalhar com o cotidiano foi, sem dúvida, uma forma mais fácil de tratar alguns conceitos de forma mais tranquila, principalmente da Geografia. Sinto dificuldade com alguns assuntos referentes à natureza, como relevo, clima. A quantidade de aulas para estes componentes nos anos iniciais é muito reduzida, pois os conteúdos exigem mais tempo para apresentação e entendimento dos alunos” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

“Tenho a sensação de estar trabalhando mais do mesmo, não consegui ver de fato uma mudança consistente. Mas não posso negar que encontro muito mais ciências humanas no ensino fundamental” (PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

Frente aos relatos, é perceptível que um dos fatores limitantes é a carga horária destinada à História e Geografia. Apesar de contar com o mesmo número de aulas (2 semanais) que outras disciplinas como Ciências, Artes, Língua Inglesa, o cabedal teórico que História e Geografia requerem não consegue ser efetivamente trabalhado dentro da carga horária destinada. Sem contar que a BNCC se propõe a trabalhar os saberes em grandes eixos estruturantes, nomeados no documento como “ciências humanas”, mas continuam sendo ministrados individualmente.

É preciso atentar que o “monoglotismo” científico ou cultural, fato que acontece quando professores ou alunos abordam a realidade a partir de apenas uma ciência, separada e isoladamente, tem não somente um cerceado as formas de pensar, mas o silenciado inúmeras possibilidades para que alunos e professores possam estabelecer correlações precisas, por vezes fundamentais, para construção do pensamento reflexivo. Morin (2011, p. 20) declara que a não-comunicação entre a cultura científica e a cultura humanística traz graves consequências para ambas, o que significa repensar que esta máxima também se aplica à própria escola.

### **1.1.2 O segundo ciclo do ensino fundamental: o início da invisibilidade das ciências humanas?**

O Ensino Fundamental – Anos Finais constitui em uma das etapas de transição presentes na Educação Básica, momentos como esse exigem de pais, professores e demais envolvidos uma compreensão sobre as exigências que recaem sobre os alunos; principalmente, quando partem do convívio com um ou no máximo três professores, para cerca de oito ou mais profissionais. Um momento em que o tempo de convívio com os professores, a dinâmica na troca das aulas, a estruturação da carga horária, dentre outros fatores, agrega ao cotidiano escolar do aluno dos anos finais uma gama de exigências decorrentes dessas mudanças, que acabam por reverberar, por vezes, na aprendizagem.

Olhar para os saberes destinados ao ensino dos alunos nesta etapa da educação escolar requer considerar estas modificações; principalmente, considerando a necessidade do aprofundamento gradual dos conhecimentos, assim como o compromisso de dar continuidade à compreensão de noções anteriormente já tratadas. Na realidade, soma-se a este compromisso o fato de esse momento ser crucial na vida dos alunos, já que a entrada na adolescência agrega ao pensamento novas perspectivas e suposições sobre o espaço que os cerca. Por isso, o aperfeiçoamento da instrumentalidade conceitual para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo torna-se fundamentalmente importante para a vida em sociedade. Isso fica ainda mais dramático, pois o mundo ganha uma maior complexificação, as interrelações entre os lugares e ações dos sujeitos não ocorrem mais apenas no nível local, em diálogo direto com seu lugar de origem, mas a aceleração dos processos sociais conduzem a uma sobreposição de

escalas, permeadas por um mosaico de discursos e apreensões que exigem o entendimento, cada vez mais aprofundado, sobre facetas da reprodução da vida em sociedade, sejam estas econômica, social e política. Essas influências acabam por levar o aluno a chocar-se com o mundo posto, com suas contradições, desigualdades, diferenças, que, por vezes, são dadas a conhecer a estes jovens de forma dura e sem parcimônia.

Segundo a BNCC, os conhecimentos desta etapa do ensino devem propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo e compreender fenômenos sociais, políticos e culturais, na medida em que consolidam de forma ética, responsável e autônoma posturas frente a realidade que os cerca, no enfrentamento dos mais diversos fenômenos sociais e naturais. Com esse intuito, os pressupostos dispostos na base, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, assumem as seguintes competências específicas:

**QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Esse conjunto de competências nos possibilita apreender que as Ciências Humanas nos anos finais do Ensino fundamental tomam como ponto de partida as práticas da vida em sociedade; principalmente, por sua capacidade em prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade, a partir da relação espaço- tempo-fazer humano, ou seja, a compreensão do papel da temporalidade das práticas sociais e delas na configuração do espaço, em suas diferentes escalas, mas que, por fim, estabelecem relação com o local; por conseguinte, com a realidade que cerca a vida dos alunos.

Contudo, quando voltamos a atenção para distribuição dos conteúdos, através das unidades temáticas e as sequências de habilidades a serem trabalhadas, observamos o distanciamento gradual da perspectiva mais local. Ou seja, o objeto do conhecimento, habilidade e competência priorizam uma escala distante. Como exemplo, a sequência de habilidades propostas para o 9º Ano do componente Geografia.

- *(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. Corporações e organismos internacionais.*
- *(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. As manifestações culturais na formação populacional.*
- *(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade*

*cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.*

- *(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais (BNCC, 2017 p. 394, grifos nossos)*

Já no quadro referencial do 8º ano, ainda para o componente Geografia, foram definidas 24 “habilidades”, algumas extensas, quando não desconectadas do que o documento trata como ensino e aprendizagem e o próprio conceito de habilidades. Essa apreensão de desconexão entre as habilidades, bem como distanciamento entre os objetos de conhecimento, pode ser constatado nos dados da pesquisa. Cerca de 42% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nos componentes Geografia, Sociologia, Pedagogia, Filosofia e História, que respondeu o formulário, concorda com o distanciamento entre o que a BNCC compreende como habilidades e o que de fato é proposto no rol de conteúdos dispostos na relação das competências e habilidades.

Nos relatos dos docentes entrevistados, duas apreensões foram recorrentes: a primeira refere-se ao fato de que as escalas de proximidade, tanto no que se refere a relação espaço- tempo, quanto as escalas dos fenômenos sociais se distanciam substancialmente da realidade dos alunos. Para um maior engajamento dos alunos, os professores relatam buscar fatos que se aproximem da realidade brasileira ou estabeleçam com ela uma relação. A segunda questão recorrente foi a sensação de que os diálogos entre os campos do saber das ciências humanas torna-se cada vez mais escassos a medida em que avançam os anos finais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que em alguns relatos dos professores que desempenhavam suas atividades ao longo de todo Ensino Fundamental e o Ensino Médio a constatação de que as Ciências Humanas perdem gradativamente não apenas espaço, mas amplitude para discussão, pois, além de ficarem restritas a dois componentes apenas, o fator interdisciplinar não consegue ser estabelecido de fato.

## **2. O ENSINO MÉDIO, METODOLOGIAS ATIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: QUAL O LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um documento onde estão definidas as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. Entretanto, a versão final da BNCC, que incluiu o Ensino Médio, foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018. A partir desta data, foi estabelecido um prazo de dois anos para que as redes públicas e privadas efetivassem a implantação da base para o Ensino Médio. Em paralelo a esta implementação, ficou estabelecido que ocorreria a reelaboração dos referenciais curriculares federais, estaduais, municipais, assim como os da esfera privada. Posteriormente, seriam reformulados os Projetos Político Pedagógicos de cada unidade escolar, amparados por políticas públicas que envolveriam a adaptação de materiais didáticos, bem como os processos de avaliação da Educação Básica.

Em termos de organização para o Ensino Médio, as únicas disciplinas que passaram a ter habilidades prescritas pela BNCC foram Língua Portuguesa e Matemática, pois sua abordagem, segundo o documento, necessita ser realizada de forma específica em todos os anos letivos:

**QUADRO 2: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ANTES/DEPOIS -BNCC**

ANTES	DEPOIS
<b>ORGANIZAÇÃO POR COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>ORGANIZAÇÃO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>
Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física	Linguagens e suas Tecnologias
Matemática	Matemática e suas Tecnologias
Química, Física e Biologia	Ciências da Natureza
História, Geografia, Sociologia e Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Dados da Pesquisa.

É preciso destacar que essa estruturação condiz com as avaliações de larga escala, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, isso em ambos os documentos. Ou seja, tanto na reforma do Ensino Médio quanto na formulação da BNCC chama-se atenção para a importância da qualidade da educação, porém qualidade que toma como aporte apenas duas áreas do conhecimento. Sabemos a importância em valorizar a linguagem e a matemática, mas não podemos deixar de reconhecer que, em termos de estruturação, essa prioridade pode significar um enfraquecimento das demais áreas, como as Ciências Humanas. Para a BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integram as disciplinas, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propostas a partir de uma ampliação e aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Um dos princípios chaves para BNCC, segundo o

documento, é o de que a educação, para essa área do conhecimento, deve ser pautada por uma educação ética, embasada na apreciação da conduta humana, atitude necessária para o viver em sociedade.

Observa-se que, enquanto no Ensino Fundamental, a BNCC se concentra em relações do Eu com o Outro, a proposta para o Ensino Médio busca tratar do coletivo, da vida em sociedade, tomando como base objetivos como analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades sociais, visando problematizar, criticar e tomar posições conscientes, além de trazer a necessidade de oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades.

Uma das estratégias pedagógicas assumidas pela BNCC, para o ensino das Ciências Humanas, foi do uso das Metodologias Ativas. Ainda com base no documento, ao utilizar metodologias ativas, o professor passa a propor atividades que se desenvolvem a partir de problemas e situações reais. Assim, uma série de ferramentas de pesquisa podem ser utilizadas, possibilitando aos envolvidos na pesquisa entrar em contato com problemas reais de aprendizagem, por meio de variadas atividades com diferentes graus de complexidades, tais como jogos, experimentos, criação de desafios, além de atividades como discussões, exercícios de simulação, dentre outros. Dessa forma, a realidade vivenciada pelos alunos torna-se fonte para problematização, assumindo um caráter fundamental na significância da aprendizagem, bem como desperta diferentes olhares na compreensão dos dilemas cotidianos enfrentados pela comunidade onde estão inseridos.

Para Fonseca (2015, p. 218), metodologia ativa se configura em conceito amplo, na medida em que mobiliza uma variedade de estratégias de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas, problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem

por pares (ou *peer instruction*), *design thinking*, método do caso e sala de aula invertida, dentre outras. Estratégias essas que buscam valorizar o incentivo ao pensamento crítico, responsabilidade frente ao ato de ensinar, respeito aos ritmos, tempo e outros aspectos peculiares de cada aluno no decorrer do processo de aprendizagem. Essas metodologias reúnem concepções de aprendizagem que investem no conhecimento como construção, exigindo do sujeito movimento de busca, crítica, estudo, produção, autonomia e compartilhamento entre os seus pares.

Segundo Yamamoto (2016), o uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem fomenta a investigação, proporcionando um pensamento crítico e despertando responsabilidade à medida em que se sentem coparticipantes pelo ato de aprender. Para o autor, esta compreensão não está limitada a apreensão de um método eficiente, mas seu propósito essencial liga-se diretamente aos objetivos da aprendizagem.

Vale ressaltar que uma aprendizagem significativa requer clareza e compreensão de quais são os objetivos a serem alcançados no decorrer do ato de aprender e ensinar, bem como da relevância de tal conhecimento. Ausubel (1980) destaca que a aprendizagem significativa busca fornecer sentido, estabelecendo relações de modo não arbitrário e substancial entre novos conhecimentos e os conceitos que já existem no rol de conhecimentos adquiridos. Constitui em uma reorganização da estrutura cognitiva, onde uma nova informação acaba por estabelecer relações com um aspecto relevante na estrutura do conhecimento do estudante. Nesse sentido, uma aprendizagem que parta de uma metodologia ativa busca, ao menos em tese, conectar estes conhecimentos sem, contudo, se distanciar de uma reflexão sobre o que estamos a aprender e a ensinar.

Por fim, outra mudança foi a inclusão dos denominados itinerários formativos, considerados eixos para orientação das disciplinas que visam flexibilizar o currículo, permitindo que os alunos “escolham” o que irão estudar. Cada escola dedicou parte de sua carga horária a oferta dos itinerários. Segundo a BNCC, o foco dos itinerários formativos é expandir a aprendizagem, sendo que cada itinerário está vinculado à uma determinada área de conhecimento. A implementação dos itinerários formativos, nas instituições públicas de ensino, passa por componentes curriculares propostos e pelo aprofundamento curricular, sendo possível compor por meio das áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, bem como propor opções de áreas integradas. O estudante ainda pode optar pela formação técnica e profissional.

Frente ao exposto a respeito das mudanças oriundas da reforma do Ensino Médio, alinhada à BNCC, cabe-nos lembrar os intensos debates que acompanharam toda construção dessas mudanças. Reconhecida por alguns estudiosos como arbitrária e verticalizada, a reforma do Ensino Médio suscita questões que perpassam por questões estruturais das escolas, além de problemas como as parcerias entre público e privado, com financiamento de fundo público (Fundeb), a precarização do currículo na escola pública, o que poderá beneficiar a oferta privada a médio e longo prazo, dentre outras possíveis consequências. Sem deixar de mencionar os ataques sistemáticos que as Ciências Humanas vêm sofrendo, isso não apenas na redução de sua carga horária, mas na retirada de conteúdos e formas de abordagens sobre determinados assuntos, dentre outras medidas. É válido lembrar ainda que boa parte destes movimentos foram oriundos de manifestos como Escola Sem Partido (ESP), grupos extremistas, religiosos e até ministérios de governo.

Todavia, consideramos essencial possibilitar, mais uma vez, que as apreensões, percepções, pontos de vista e relatos das experiências dos professores sejam aqui transpostas. Acreditamos que o lugar de fala traz a consciência e a consistência das ações dos indivíduos em suas lutas, condição que desperta a lucidez, a propriedade e o esclarecimento de ser atuante no cenário de discussão. Assim, aos professores entrevistados que atuavam no Ensino Médio, na área das Ciências Humanas, foram feitos questionamentos que buscaram compreender os possíveis impactos destas mudanças na prática docente.

Quando questionados sobre o fato de perceberem ou mesmo enfrentarem alguma forma de cerceamento dos conteúdos das Ciências Humanas, cerca de 22% responderam que sim. Nos relatos foi possível encontrar exemplos como:

“Confesso que algumas vezes fiquei com medo de aprofundar assuntos de cunho político, religioso nem se fala. Com esse negócio de poder gravar, quem é professor sabe aonde isso pode chegar. Não me sinto bem sendo gravado. E não é pelo que falo, mas o que podem fazer com essas gravações”.  
PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA  
– ENTREVISTA).

“Trabalho em uma escola onde temos câmeras em toda sala, agora com o ensino remoto realmente acabo não tratando a fundo alguns conteúdos. Não sei quem está realmente acompanhado as aulas. Tenho medo de ser mal interpretado.”  
PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA  
– ENTREVISTA).

Sobre as mudanças decorrentes dos itinerários formativos, 13% dos entrevistados relatam que conhece pouco a respeito de como será implantado, enquanto 21,8% não acreditam que os alunos escolherão por interesse, mas por facilidade em alcançar aprovação. Quando abordado sobre a escolha de uma área vinculada ao ensino profissionalizante, alguns entrevistados declararam:

“Pode até ser que os alunos escolham os itinerários da área profissionalizante, mas, se o curso não der frutos, quer dizer, se não for realmente bom, eles abandonam. Não tenho dúvida. Daí a importância em saber quem serão os responsáveis em ministrar esses cursos? No mínimo alguma instituição privada.” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

“Para nossa região existiriam cursos que seriam bastante aproveitados, mas se vai despertar interesse nos alunos, isto já é outra história. Não vejo alguns alunos da escola particular fazendo este tipo de curso, pelo desinteresse mesmo ou por não precisar trabalhar.” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

Quando questionados sobre o conhecimento sobre metodologias ativas, 48% declararam não conhecer, 39% disseram conhecer, mas não aplicar e apenas 13% afirmaram já ter aplicado algum recurso voltado às metodologias ativas. No que se refere aos itinerários formativos, cerca de 38% consideram ineficaz e destacam experiências sem êxito. Alguns fracassos atribuídos à falta de planejamento, outros à própria estrutura de orientação das disciplinas escolares separadamente.

“Vejo estes itinerários como uma manobra clara para reduzir mão de obra. Colocam vários professores de áreas diferentes, uma verdadeira salada, para discutir identidade, isso aqui em nossa região. Mas a minha discussão enquanto historiador é uma, do colega que é da filosofia é outra, se não tivermos um ajuste antes, um planejamento virá uma confusão na cabeça do aluno. Ele não entende nada.” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

“Nunca consegui entender alguns conteúdos da filosofia, e explicar para os alunos? Não sei nem pra mim. Por isso fico só na discussão da História mesmo. Quando preciso falar algo, falo só da minha área mesmo, não arrisco. Cada um no seu quadrado” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

“Falta planejamento e tudo ficou mais difícil agora com o ensino remoto. Até estabelecemos o que podemos tratar na semana nos itinerários com os alunos, mas daí sempre fica para um professor apenas para falar do assunto. A secretaria estadual elegeu que devíamos trabalhar identidade, devido a história local, mas está muito difícil conseguir organizar as aulas para que os alunos realmente entendam.” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

“Quando falam dos itinerários, sempre penso sobre um debate que assisti. O debate falava que, se faltasse um professor de alguma disciplina, os itinerários formativos poderiam suprir a carência convocando os professores disponíveis na escola.

Fiquei pensando na minha cidade, que está em uma região pobre, e com certeza isso vai acontecer aqui, por que falta muito professores em muitas áreas.” PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA – ENTREVISTA).

Sem adentrar em uma discussão que verse algum juízo de valor sobre o ensino por disciplinas ou de forma interdisciplinar, é preciso considerar que a prática dos professores está sendo diretamente afetada com as mudanças decorrentes da implementação dos itinerários formativos, fato que levanta a necessidade em repensar os formatos sugeridos, bem como as reais possibilidades para sua aplicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição das Ciências Humanas é incontestável, porém os discursos que buscam relativizar ou diminuir esta relevância são constantes na trajetória dos que se dedicam a esta área do conhecimento. Talvez algumas perguntas centrais, ao finalizar estas argumentações, seriam: por qual motivo é preciso deter, barrar, restringir o ensino das humanidades? A justificativa estaria pelo fato deste conhecimento nos aproximar do que verdadeiramente somos: humanos? E, por meio dessa aproximação, determinadas visões de mundo, calcadas na lógica desigual de sobrevivência de um sistema como o capitalismo, estariam ameaçadas?

Sem a pretensão em buscar respostas prontas, mas com a intenção clara em assumir o debate, sabemos, desde tempos pretéritos, que o conhecimento sempre foi considerado uma arma na reversão de *status quo*. Todavia, não estamos falando de qualquer

conhecimento, o saber que tratamos aqui é o que desperta dúvida, o que instiga a refletir, a (re)pensar, a revisitar posturas e situações possivelmente excludentes, discriminatórias ou ainda emancipatórias e libertadoras. Estamos aqui tratando da defesa ou da necessidade de reconhecer a eficiência de um campo de saberes, no despertar de mentes para não mais seguir o ritmo da dominação. Acreditar que o ato de pensar de forma reflexiva emancipa, engradece o espírito, ao tempo que estabelece estratégias de combate sejam essas discursivas ou no campo das ações. Quiçá, seja esse o motivo para os ataques às Ciências Humanas.

Porém, para discussão aqui estabelecida, tomamos como ponto de partida a escola. Ao final, foi possível constatar que ocorre uma diminuição, seguida de um empobrecimento, frente às habilidades e competências que a BNCC estipula. Dos anos iniciais, voltados à construção do “Eu”, aos distantes continentes asiáticos e africanos ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos realizam uma trajetória de distanciamento com sua realidade, o que possivelmente pode acarretar um menor interesse.

Ao chegar no Ensino Médio, os alunos são convidados a escolher dentre os itinerários propostos o que querem estudar. Mas aqui retomamos a fala de um dos professores entrevistados: os alunos irão fazer essa escolha com base em seu interesse ou considerando a facilidade para aprovação? Independente da escolha, esse questionamento nos convida a refletir qual formato de ensino estamos dedicando aos jovens, pois os motivos que o motivarão no ato de escolher podem nos desvelar questões que envolvem a consciência e a responsabilidade frente a uma decisão a ser tomada. Por outro lado, não podemos deixar de lançar luz sobre os

trâmites econômicos e financeiros que envolvem a implementação dos itinerários formativos, em especial os voltados à educação profissionalizante.

Por fim, cabe aqui retomar as implicações das mudanças decorrentes da BNCC, assim como as reformas desencadeadas, posteriormente, na prática de inúmeros professores e professoras da Educação Básica brasileira. Retomamos as sábias palavras de Paulo Freire, quando declara que a educação problematizadora implica em um constante empenho na desmitificação e no ato de desvelamento da realidade.

Ela se faz num “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2013, p. 100). Esse processo contínuo e progressivo que encerra o ato de “desvelar” implica em uma dimensão “*práxis*”, que se constrói no fazer cotidiano, no enfrentamento das adversidades que a vida nos guarda. Por serem protagonistas nesse processo, os professores assumem um lugar de fala, onde não cabe subterfúgios, pois embasam seus discursos em ações. Por esse motivo, possuem forte poder de desconstrução das mais belas proposições que a letra da lei pode impor.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

COGGIOLA, Osvaldo. **Ciências Humanas: o que são, para que servem**. Intelligere, Revista de História Intelectual n° 9, jul. 2020

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. 2015b. **BNCC, 1ª versão**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302.

BRASIL. 2016. **BNCC, 2ª versão**. Brasília, DF, Ministério da Educação.

BRASIL. 2017a. **BNCC, 3ª versão**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 1140, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União**. Seção 1, n° 238, Brasília, DF, 9 dez. 2013, p. 24-25.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II– Caderno II: Ciências Humanas**. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

FONSECA, João José Saraiva da; MOURA, Anaisa Alves de; FONSECA, Sonia Henrique Pereira da. A aprendizagem invertida em educação a distância. 2015. In: **CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 21., 2015, Bento Gonçalves, RS. Pags. 23-37.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

YAMAMOTO, Iara. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

# 5

## **QUESTÕES ATUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): AS RECENTES IMPOSIÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NAS DEMAIS LICENCIATURAS<sup>6</sup>**



*Adelina Maria Salles BIZARRO*

<https://orcid.org/0000-0003-1294-8395>

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A formação de professores(as) é tema de incessante discussão. Os cursos brasileiros de licenciaturas, desde instituídos, foram marcados, em seus debates, pelas dimensões políticas, econômicas e sociais, entre outras. Tais cursos são estratégicos para articulação com a educação básica. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores(as) e o movimento em defesa do Curso de Licenciatura em Pedagogia à luz das últimas normativas impostas pelo Conselho Nacional de Educação.

A fundamentação teórica, deste estudo, foi pautada na análise documental, realizada a partir de textos legais e pesquisa bibliográfica.

---

6 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap5>

Também ajudaram neste texto as participações nas *lives* realizadas pelas instituições acadêmicas e entidades científicas.

Na pesquisa bibliográfica, recorremos à base teórica fundamentada em autores(as) como Aguiar e Dourado (2019), Santos e Mossoró (2019) e Saviani (2009), para o aprofundamento do tema em questão. Também foram relevantes para escrita deste texto os debates nas participações em fóruns de discussão, a partir das *lives* realizadas por universidades e entidades científicas, com o propósito de fortalecer a defesa referente à formação de professores(as) e, em especial, ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, este último, sendo o mais prejudicado, no contexto da Resolução CNE/CP nº 2/2019, desencadeados a partir de abril de 2021.

Nesse contexto, esta produção textual se encontra distribuída em cinco (5) seções, além das considerações iniciais e finais: na primeira seção intitulada *Algumas considerações sobre a trajetória histórica da formação de professores(as)*, expomos, sucintamente, uma retrospectiva de períodos que balizaram a formação de professores(as).

Na sequência, em *Algumas reflexões à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2019: impactos na formação docente e com risco para o Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir das imposições atuais do CNE*, apresentamos o quadro 1, tratando do percurso histórico das licenciaturas e, em especial, do Curso de Pedagogia, tendo como referência os marcos legais. Também expomos outras considerações referentes às licenciaturas em geral e à formação de pedagogos(as). Sinalizamos pontos inconsistentes desta Resolução, pondo em risco o curso em destaque, sem esquecermos os danos para as demais licenciaturas.

Na seção subsequente, *Breves pontuações à luz da Portaria MEC nº 412/2021*, manifestamos nosso descontentamento com a publicação

por trazer uma proposição de desconsiderar a universidade no que tange à oferta de licenciaturas voltadas a uma formação docente sólida e pautada nas dimensões indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão.

Na seção *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: mais um documento em discordância à democratização da gestão escolar*, tecemos algumas críticas, no que dizem respeito às incoerências quanto aos termos e às visões restritas e padronizadas das competências, entre outros pontos questionáveis.

## **1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

A discussão e a preocupação com a formação de professores(as) não são recentes, pois remonta ao século XI. Comenius, no século XVII, indicava a necessidade da referida formação, de acordo com Saviani (2009, p. 148), quando aponta que “[...] havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI [...], em que pese Comenius tenha também ressaltado a necessidade da formação supracitada. Este autor ressalta ainda, recorrendo a Duarte (1986), que a primeira instituição educacional, no que diz respeito à formação de professores(as), data de 1684, em Reims, denominada Seminário dos Mestres.

No entanto, o quesito formação docente aporta, com exigência institucional, somente no século XIX, após a Revolução Industrial, a partir da problemática ‘instrução’ popular, desencadeando “[...] o processo de criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). Esta terminologia, “[...] Escola Normal, foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada

em Paris em 1795 [...] (SAVIANI, 2009, p. 143). Desde aquela época, houve a diferenciação entre as Escolas Normais:

[...] Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Infelizmente, as Escolas Normais responsáveis, naquele tempo, pela formação docente de nível secundário foram “[...] deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático- pedagógico [...]” (SAVIANI, 2009, p. 143). Ainda, durante o século XIX, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos implantaram Escolas Normais, acompanhando França e Itália. Será que a situação da não importância em relação à área pedagógica nas licenciaturas, exceto na pedagogia, que é a base do curso, é uma coincidência ou é uma herança daquela época? Tal situação parece que ter sido um legado nada satisfatório às licenciaturas.

No Brasil, em 1939, a formação de professores(as) tem seu percurso histórico desencadeado e marcado por muitas discussões emblemáticas. Santos e Mossoró (2019, p. 3) sinalizam que “[...] sua origem está associada à regulação da atividade docente, à exigência da licença para exercer a docência e ao registro de professores, os quais constituem um marco na política de formação de professor [...]”.

Nessa época, essa formação estava vinculada aos cursos instituídos e ligados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Posteriormente, houve a desvinculação das licenciaturas dessa faculdade, com a criação dos departamentos específicos, para cada área de conhecimento, nas universidades, na década de 60, do século XX.

Esse novo formato, além de “[...] uma resposta política diante da demanda da sociedade pela expansão de vagas e pela democratização do ensino superior<sup>7</sup> [...]” (SANTOS e MOSSORÓ, 2019, p. 3) possibilitou um ajustamento atrelado à história brasileira, no que se refere às licenciaturas, com momentos de recuos e avanços.

Outro elemento que vale ressaltar, antes dos períodos elencados por Saviani (2009), foi a análise da educação imperial realizada por Rui Barbosa, em 1882, quando teceu uma crítica no tocante à situação em que se encontrava, naquela época, o ensino superior brasileiro<sup>8</sup>.

Saviani (2009) sinaliza, a partir da análise acerca da discussão pedagógica atrelada às mudanças sociais, a distribuição, em seis períodos, da história da formação de professores(as):

1º. período: entre 1827-1890, onde houve tentativas descontínuas de formação de professores(as). Havia obrigatoriedade de “instrução” dos(as) professores(as) que eram pagos(as) por eles(as) próprios(as). Nesse período, há prevalência ao modelo das Escolas Normais.

2º. período: entre 1890-1932, foi consolidado e expandido o padrão das Escolas Normais, tendo a escola-modelo, como anexo, com a reforma paulista da Escola Normal.

3º. período: entre 1932-1939, houve a organização dos Institutos de Educação, cujas demarcações foram as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.

---

7 Atual educação superior

8 Atual educação superior brasileira.

4º. período: entre 1939-1971, foi a vez da organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e solidificação do modelo das Escolas Normais.

5º. período: entre 1971-1996, foi o momento de substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.

6º. período: entre 1996-2006, ocorreu o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Após a cronologia apresentada, segundo visão de Saviani (2009), será que se pode arriscar dizer que mais dois períodos poderiam ser acrescentados a essa discussão sobre o percurso histórico da formação docente? Será que o 7º período, na trajetória histórica dessa formação, poderá ser registrado, entre 2015-2019, tendo como demarcação a Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015?

Essa etapa foi considerada como um grande marco à educação, tendo em vista que a elaboração da normativa 2/2015 foi pautada numa construção coletiva, com realização de audiências públicas, onde muitas das sugestões propostas pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil foram acatadas e inseridas ao documento, fortalecendo a democratização da educação em prol da melhoria da formação inicial e continuada de professores(as), consolidando uma articulação entre as duas dimensões da formação.

Lamentavelmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, de forma desrespeitosa e desastrosa, rompendo com a formação continuada e sem permitir que um ciclo de tempo fosse completado, para que uma avaliação pudesse ter sido realizada. Será este o início

do 8º período da formação de professores(as), no Brasil, mesmo que marcado por um recuo, de forma negativa?

Na intenção de uma visão panorâmica sobre o percurso histórico trilhado pelo Curso de Pedagogia e um melhor detalhamento, apresentamos, a seguir, o Quadro 1 com um registro sistematizado acerca dos impactos nas licenciaturas e, em especial, na Licenciatura em Pedagogia, à luz de alguns documentos legais.

**QUADRO 1 - CURSO DE PEDAGOGIA: UM PERCURSO HISTÓRICO MARCOS LEGAIS SOBRE O CURSO**

Nº	ANO	DOCUMENTO OFICIAL	SÍNTESE	FORMATO DO CURSO
1	1939	Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939	Instituição do Curso no cerne da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil /Implementação da reforma Francisco Campos e debates acerca da criação das universidades brasileiras com influência do ideário da Escola Nova	Bacharelado e Licenciatura  “Esquema 3 + 1”
2	1962	Parecer CFE nº 251, de 1962	Estabelecimento do currículo mínimo e da duração do curso	Continuação do Bacharelado e Licenciatura
3	1969	Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969 Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969	Conferência do grau de licenciado(a)  Fixação do currículo mínimo e da duração do curso	Licenciatura (instituição de habilitações)

4	2006	<p>Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares da Pedagogia</p> <p>Parecer nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006</p> <p>Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia</p> <p>Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia</p> <p>Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura).</p>	<p>Licenciatura (extinção de habilitações)</p>
5 (?)	2019 (?)	<p>Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 Homologado pela Portaria nº 2.167, publicada DOU de 20/12/2019</p> <p>Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, DOU de 23/12/2019, Seção 1, pp. 115-119 (Republicada por ter saído com incorreção, no DOU de 10/02/2020, Seção 1, p. 87)</p> <p>Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021 DOU 18/06/2021</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)</p> <p>Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)</p> <p>Instituição do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares</p>	<p>Será o retorno às habilitações(?)</p> <p>Será um risco de extinção do Curso(?)</p>

Fonte: elaboração da autora (2021)

Relacionamos, a seguir, outros pontos emblemáticos referentes às licenciaturas em geral e ao Curso de Licenciatura em Pedagogia que influenciaram na trajetória da formação docente.

1º Seminário de Educação Brasileira (1978 – UNICAMP) - Discussão entre educadores(as) preocupados(as) com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade criou o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, transitando pelas discussões sobre formação docente, que passou a editar, a partir de 1979, a Revista Educação e Sociedade e, posteriormente, Cadernos CEDES, com publicações acerca da formação de professores(as), entre outras temáticas, envolvendo educação.

1ª Conferência Brasileira de Educação (1980 – PUC-SP) - Criação do Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

- CONARCFE (1983) - Constituição desta Comissão e, na sequência, a transformação em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1990).

- Lei nº 9.394/1996 - Inserção do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação (ISE), dando lugar para novos embates, em relação aos perfis dos(as) egressos(as) dos Cursos Normal Superior *versus* Licenciatura em Pedagogia.

Após os pontos destacados, vamos continuar apresentando o cenário da formação docente com alguns avanços significativos, mediante políticas respaldadas, dentre outras, na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de Graduação em Pedagogia, licenciatura; na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, demonstrando valorização aos(às) profissionais da educação brasileira, apesar de que, atualmente, em alguns estados, não esteja sendo cumprida esta legislação.

Outro avanço está evidenciado na realização de duas Conferências Nacionais de Educação, em 2010 e 2014, em prol de uma melhor organização educacional brasileira. Também ressaltamos a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que 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.

A exceção, nesses avanços, está localizada no período posterior às modificações das direções políticas que ocorreram no país a partir de agosto de 2016 até o momento, pondo em risco toda conquista conseguida relativa à formação de professores(as).

Situação real de recuo e ameaça às licenciaturas encontra-se na revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, em vigência, estando esta última pautada em “[...] um texto alinhado com o projeto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Básica [...]” (SANTOS e MOSSORÓ, 2019, p. 14). Nesse sentido, parece ser reflexo de uma predileção política do Ministério da Educação – MEC numa perspectiva de contexto neoliberal, com vinculação aos interesses mercadológicos.

Essa prioridade política assumida pelo MEC, influenciada principalmente pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE) e instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Unibanco, dentre outros, deixou em segundo plano importantes metas estabelecidas [...] (AGUIAR e DOURADO, 2019, p. 33-34).

Ainda,

[...] Observa-se, portanto, que as políticas de formação de professores continuam no centro do debate da educação nacional. Fica ainda latente a necessidade da consolidação de uma política nacional de formação de professores [...] e o reconhecimento das licenciaturas como principal espaço de formação não dissociado do ensino, da pesquisa e da extensão (SANTOS e MOSSORÓ, 2019, p. 14).

Isto posto, vamos tecer observações que indicam implicações à formação docente e, diretamente, ao Curso Licenciatura em Pedagogia.

## **2. ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DA RESOLUÇÃO CNE/CPNº 2/2019: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E COM RISCO AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A PARTIR DAS IMPOSIÇÕES ATUAIS DO CNE**

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 está constituída por trinta artigos, instituindo apenas a formação inicial com um, ‘considerando’ apenas sendo composto de cinco tópicos. O documento, em tela, inclui ainda um anexo com dois tipos de competências, sendo dez competências gerais e três competências específicas, destas últimas cada uma delas

com desdobramento em quatro itens. No Quadro 2, visualizamos esta composição, de forma sucinta. Vale ressaltar que essa desastrosa Resolução tem como ponto central a ruptura entre a Formação Inicial e Formação Continuada.

**QUADRO 2 - DADOS SOBRE O ANEXO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/2019**

Nº	COMPETÊNCIAS	DIMENSÕES	QUANTIDADE	HABILIDADES
1	GERAIS	-	10	-
2	ESPECÍFICAS	1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	4	21
		2. PRÁTICA PROFISSIONAL	4	22
		3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	4	19
TOTAL	2	3	22	62

Fonte: elaboração da autora (2021)

Na sequência, elencamos, como exemplos, possíveis dispositivos prejudiciais à formação docente, que estão prescritos na Resolução em questão. Então, vejamos:

O art. 2º trata do desenvolvimento da formação docente, a partir das competências gerais e aprendizagens essenciais da BNCC, que revela uma redução da formação docente aos conhecimentos da BNCC;

O art. 13 faz alusão a três tipos de cursos, para o Grupo II, destacando os dois primeiros para um questionamento:

- formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

- formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Por que desvincular estas duas etapas e não mencionar que terão formação em Cursos de Licenciatura em Pedagogia?

Os arts. 19 e 20 tratam da Formação em Segunda Licenciatura, quando esta Resolução versa sobre Formação Inicial. Será que a primeira licenciatura não é considerada? Então, por que tratar de Segunda Licenciatura?

O art. 21 indica Formação Pedagógica para Graduados(as) não licenciados(as). Mais uma vez, lembramos que esta Resolução trata de Formação Inicial. Por que, então, tratar de quem já possui graduação? Será que a graduação não é uma Formação Inicial, mesmo que não seja uma licenciatura?

O art. 22 trata da formação para atuação em Atividades Pedagógicas e de Gestão, nos termos do Art. 64 da Lei nº 9.394/1996, sendo considerada essa formação como complementação de carga horária e tendo que cumprir mais 400 horas, além das 3.200 horas já cumpridas ou em Cursos *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Estes dois últimos são vinculados a cursos de pós-graduação, após uma formação.

O § 3º do art. 23 dispõe sobre processo avaliativo individual ou em equipe. Mesmo sendo opcional, será que é pertinente um Trabalho de Conclusão de Curso ser realizado em equipe? Como fica o objeto de estudo? É coletivo?

Diante desses e de outros descompassos, dois artigos que constituem a Resolução CNE/ CP nº 2/2019 parecem respeitar a Resolução CNE/CP nº 2/2015. São eles:

O art. 27 fixa o prazo limite para implantação, desta Resolução, por parte das IES. Mas, em seu parágrafo único, há permissão de um prazo maior (três anos), para as IES em que seus PPC implementaram o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diante dos desmontes, pelo menos, “uma luz no final do túnel”, a fim de dar tempo, quem sabe, para se conseguir a revogação desta prejudicial Resolução.

O art. 28 garante o direito de conclusão aos(às) licenciandos(as) que ingressaram, nos cursos, na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Pelo menos, assegurado este direito.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem mais completa e articulada, constituída por vinte e cinco artigos, contemplando formação inicial e continuada, contendo treze ‘considerando’ e respeitando a conexão entre a formação inicial e continuada, foi revogada pela questionada Resolução CNE/CP nº 2/2019.

### **3. BREVES PONTUAÇÕES À LUZ DA PORTARIA MEC Nº 412/2021**

Mesmo com o crescimento do movimento de resistência às Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, foi publicada a Portaria MEC nº 412/2021, de 17 de junho de 2021 e, na sequência, houve o lançamento do Edital nº 35/2021, instituindo o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e mencionando a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

O objetivo da Portaria MEC nº 412/2021 visa promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares

que atuam nessa etapa de ensino (Onde fica a autonomia universitária das IES?)

As propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas apoiados devem, obrigatoriamente, estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial – BNC – Formação Inicial (Imposição quanto ao alinhamento de documentos limitadores à formação e à proposta para promoção de cursos concorrentes aos ofertados pelas IES?)

A oferta dos cursos de formação continuada deve, obrigatoriamente, estar alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC – Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (mesmo questionamento anterior: imposição quanto ao alinhamento de documentos limitadores à formação e à proposta para promoção de cursos concorrentes aos ofertados pelas IES?)

Um dos objetivos específicos do Programa disposto na Portaria MEC em tela é promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC – Formação Inicial (mais uma vez, redução dos projetos pedagógicos dos cursos a documentos limitadores à formação)

O Edital nº 35/2021, desde sua publicação, vem recebendo críticas ferrenhas e com posicionamentos firmes a não adesão, desse Programa, pelas universidades, além de outras entidades científicas e acadêmicas,

como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES e Colégio de Pró-Reitores(as) de Graduação – COGRAD. Também a Sociedade para o Progresso da Ciência – SBPC se manifestou contrária a este Edital que institui esse Programa.

São várias as frentes de resistência em busca de um objetivo comum: reverter o quadro tão desfavorável à formação de professores(as) que enfrentamos no momento e, em especial, ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Mas continuam sendo publicadas muitas normativas do MEC e CNE, que causam mais inquietações e preocupações.

#### **4. MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR: MAIS UM DOCUMENTO EM DISCORDÂNCIA À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

Outro problema identificado, contrário à democratização da formação na Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas, chama-se Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar em pauta e mencionada na Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021, publicada no DOU 18/06/2021, a qual é outra normativa que causa descontentamento e preocupação à comunidade acadêmica, porque compromete também a autonomia das universidades, principalmente das públicas.

Quanto a esta Matriz Nacional supracitada, em um breve recorte sobre atuação do(a) gestor(a) escolar, pensamos haver um equívoco no que tange à inconsistência de algumas concepções. Um exemplo dessa inconsistência se encontra no parágrafo “A atuação do diretor escolar concorre diretamente para a qualidade do trabalho realizado na escola e é destacada em diversas pesquisas sobre gestão e liderança escolar, a

partir de diferentes abordagens e contextos. [...]” (BRASIL, 2021, p. 2).

Nesse breve recorte, a expressão diretor escolar lembra uma época em que se defendia uma estrutura administrativa vertical, amparada por uma linha de pensamento resgatada da administração empresarial, tendo como características: hierarquia vertical, regime monocrático, chefia. Em que pese encontrarmos pensamentos diversos a esses, defendemos uma coerência entre gestão e liderança escolar com gestor(a) escolar.

Ao reler a citação, observa-se um retrocesso no que cerne à consideração de alicerçar o respectivo documento sobre competências padronizadas de cunho tecnicista.

**QUADRO 3 - DADOS SOBRE A MATRIZ NACIONAL COMUM DE  
COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR**

Nº	DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÕES	ATRIBUIÇÕES/ PRÁTICAS/ AÇÕES ESPERADAS
1	A. POLÍTICO- INSTITUCIONAL	7	7	39
2	B. PEDAGÓGICA	6	6	30
3	C. ADMINISTRATIVO- FINANCEIRA	4	4	26
4	D. PESSOAL E RELACIONAL	7	7	21
TOTAL	4	24	24	116

**Fonte:** elaboração da autora (2021)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este texto, precisamos chamar a atenção para o fato de que a discussão da formação de professores(as) não pode estar dissociada de outros elementos fundamentais, para uma melhor compreensão dessa formação, tais como: condições de trabalho, envolvendo a carreira docente que refletem as questões do salário e da jornada de trabalho. A precarização das condições de trabalho não apenas pode comprometer a ação dos(as) professores(as), mesmo quando são bem formados, como também tais condições poderão tornar difícil uma boa formação, pois causam desencorajamento na busca dos cursos de formação docente.

Na perspectiva de um fechamento provisório a este estudo, recorreremos aos possíveis encaminhamentos de enfrentamento, constantemente divulgados, realizados e expedidos em defesa das licenciaturas brasileiras e, especialmente, dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em decorrência da adoção desta atual política nacional de formação docente contrária à democratização da educação brasileira:

- Participação docente e discente nas discussões sobre movimento em defesa do Curso de Licenciatura em Pedagogia frente à Resolução CNE/CP nº 2/2019.
- Criação de fóruns estaduais para discussões e organizações de enfrentamento.
- Elaboração de documento a ser protocolado no CNE com as seguintes solicitações:
  - \* Revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 2/2019, sendo mais difícil de ser conseguida, porém não impossível;

\* Prorrogação por mais dois anos para adequação aos projetos pedagógicos dos cursos, talvez uma possibilidade mais próxima.

Vamos continuar com a palavra de ordem: resistência! Vamos fortalecer as discussões sobre formação de professores(as) e o movimento em defesa do Curso de Licenciatura em Pedagogia! Vamos à luta!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br> > Acesso em: 21 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital CAPES nº 35, de 21 de junho de 2021**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162> > Acesso em: 21 jul 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-411-de-17-de-junho-de-2021-326511393> > Acesso em: 18 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> > Acesso em: 18 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> > Acesso em: 21 dez 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> > Acesso em: 18 jul 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 19 maio 2021

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MOSSORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. In: **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.191-19e0190182019. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841> > Acesso em: 19 jul 2021

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40, jan/abr 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 18 jul 2021.

# 6

## FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DOCENTE EM TEMPOS DE ATIVIDADES REMOTAS: UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS<sup>9</sup>

*Alice Virginia Brito de OLIVEIRA*  
<https://orcid.org/0000-0001-6246-380X>



### 1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por inúmeras reformas curriculares em atendimento às prerrogativas legais com a intenção de melhorar a educação nacional. Sabe-se que ainda muito se tem a fazer para que a tão sonhada qualidade e equidade da educação seja de fato e de direito efetivada em todas as regiões do país. Com isso, a formação docente necessita ser pensada também a partir das mudanças curriculares, sobretudo com todas as problemáticas atuais postas à humanidade, à economia, à educação, à comunicação e aos processos de ensinar e aprender nas condições de isolamento social.

Em detrimento das transformações tecnológicas ocorridas socialmente, a educação precisa ser redirecionada no sentido de

---

9 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap6>

acompanhar a inserção das tecnologias digitais nos processos educativos; principalmente, nesse momento com os desafios enfrentados com as atividades remotas no desenvolvimento das atividades de ensino. Sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na universidade, pode-se afirmar que ainda são pouco utilizadas, mas professores e alunos usufruem mais em outras áreas de sua vida.

É fundamental dizer que os meios de comunicação têm exercido forte influência em áreas sociais, econômicas, políticas e na educação, bem como em relação aos avanços digitais nos trabalhos na universidade. Portanto, ressalta-se a utilização de vários dispositivos tecnológicos como sistemas governamentais, *sites*, *blogs*, redes sociais e afins, viabilizando diversos benefícios tanto para os docentes, que tem a possibilidade de inovar sua prática pedagógica, quanto para os estudantes, com as facilidades de diversos recursos ao seu favor.

No ano de 2020, a sociedade planetária viveu o início da terrível pandemia do COVID-19, que está afetando drasticamente o mundo, a humanidade, a saúde e a vida das pessoas. Ressalta-se também o reconhecimento da importância da ciência e o imprescindível papel que ela desempenha na solução ou minimização das patologias que surgem com a evolução humana. Dessa forma, ressalte-se o desenvolvimento de pesquisas em todas as áreas e, neste trabalho, na área da educação, a qual foi impactada em todos os níveis e modalidades, obrigando por meio de decretos as instituições a trabalharem de modo de teletrabalho, *home office*, aulas remotas, teleconferências, vídeos aulas, *webnários*, a regimes especiais de atividades não presenciais e outras formas metodológicas mediadas pelas tecnologias. A inserção das TDIC na educação requer uma reorganização das instituições em seu planejamento e nas reformulações curriculares; primeiro, em

atendimento às legislações para a Educação Superior, para a formação de professores que irão atuar na Educação Básica, em especial, a Resolução N° 2, de 20 de Dezembro de 2019; e segundo, a situação da pandemia (durante e pós-pandemia), que influencia no trabalho de toda a comunidade acadêmica, especialmente, dos docentes para conhecimento, aprendizagem das novas linguagens comunicacionais e dos recursos tecnológicos digitais.

Essas questões motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa<sup>101</sup>, realizada com os docentes e discentes da Licenciatura de História – Campus I da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a qual discorre sobre a formação dos professores e como esses profissionais pensaram e desenvolveram suas aulas a partir destes recursos e como foram utilizadas, ou simplesmente se os mesmos usufruíram como mais um instrumento que ampara uma concepção metodológica tradicional. Além disso, buscou saber quais as TDIC que os professores conheciam, como trabalhavam em aula, a percepção dos estudantes sobre essas aulas e as aprendizagens que elas possibilitaram. A investigação traz a discussão sobre as concepções acerca da inserção das TDIC na universidade, na prática pedagógica docente, na aprendizagem dos discentes, bem como os desafios que estão vivenciando no ensino e na aprendizagem com as atividades remotas.

Para tanto, se fez necessário analisar como a cultura digital tem permeado o trabalho universitário, principalmente, no ensino-aprendizagem mediante a organização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente a Licenciatura de História – Campus I, com a inclusão de estratégias concretas em articulação com as tecnologias

---

10 Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido por meio da parceria Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PROPEP) / Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

digitais ao currículo. A pesquisa teve como objetivo compreender a organização curricular da referida licenciatura e o redirecionamento metodológico em função da pandemia do COVID-19 com as atividades remotas para o desenvolvimento do ensino. A proposta pedagógica desse curso tornou-se uma fonte documental, pois, mediante sua análise, foi possível identificar se a mesma contemplava as diretrizes curriculares para formação de professores em seus princípios e fundamentos, sobretudo os referentes às metodologias inovadoras, o uso pedagógico das tecnologias e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento pelos professores em formação.

Existem expectativas de que a formação dos professores seja melhorada com o trabalho mediado pelas TDIC, que possa trazer conhecimentos para a educação, para a formação dos seus profissionais, viabilizando ampliar o conceito de aula, espaço e tempo, comunicação audiovisual, estabelecer novas articulações entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados à distância. Portanto, defende-se que a formação de professores seja debatida em prol das mudanças necessárias quanto à reorganização das licenciaturas no atendimento às novas demandas da qualificação e valorização profissional.

Isso implica em diálogos sobre o currículo e as modificações necessárias para as novas formas de ensinar e aprender. Sempre existiram desafios em todas as épocas, mas nunca como os que estão sendo experimentados nessa fase com as aulas remotas. Assim, endossa-se a importância dessa discussão para a área educacional, para universidades, para as licenciaturas e, no âmbito da UNEAL, uma reorganização administrativa e pedagógica, bem como as modificações curriculares na formação dos professores e o repensar do exercício profissional nesta sociedade de cultura digital.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA SOBRE AS MUDANÇAS NOS FORMATOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE E NA PRÁTICA DOCENTE**

No ano de 2020, o mundo viveu o início da pandemia do COVID-19, ainda em curso, o que está desafiando a ciência, as políticas, a educação, a universidade e a docência. A nova realidade impôs ir além das regras, fatos, teorias, procedimentos conhecidos e disponíveis na tentativa de eliminação do vírus, minimização das problemáticas surgidos nos diversos setores da vida humana.

No exercício cotidiano, o docente defronta-se com diversas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e necessitam ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional docente, o diálogo a partir das adversidades enfrentadas deixa transparecer aspectos divergentes que se encontram ocultos na realidade, como também cria novos marcos de referências, novas formas de trabalhar e perspectivas de reagir a determinadas circunstâncias.

A situação causada pelo vírus impôs às instituições, à universidade, ao trabalho com a formação inicial e continuada dos professores, bem como aos docentes, novas exigências, dentre elas, que as relações sejam mediadas pelas TDIC em detrimento do isolamento social, que, por sua vez, afeta o processo educativo. Esses fatores foram norteadores para delimitação de questões que refletem sobre essa temática: a organização curricular das licenciaturas tem respondido as diretrizes curriculares para a formação inicial dos professores para atuar na Educação Básica? Como estão sendo ministradas as atividades remotas? Como os professores estão concebendo, inserindo e trabalhando as TDIC na prática pedagógica

do ensino e na aprendizagem? Quais as dificuldades dos professores e dos estudantes?

Percebe-se que, na sociedade contemporânea, o cenário socioeducacional foi amplamente modificado com a evolução da internet que tem contribuído com vários setores da sociedade. Atualmente, com a pandemia do COVID-19, tornou-se vital, pois as pessoas foram obrigadas, mediante decretos das várias esferas governamentais, a ficarem em isolamento social, adotando estilos diferentes de vida, mas não sem comunicação e interação, graças aos dispositivos tecnológicos que possibilitam a comunicação, a interação e o trabalho com as novas formas, chamadas de teletrabalho, *home office*, aulas remotas, dentre outros.

Isso nos leva a pensar sobre os obstáculos enfrentados pelas instituições educacionais, pela universidade, pela docência e, de modo especial, com a formação dos professores. Assim, tem-se como pressuposto que a universidade, mesmo sendo o âmbito de ensino superior, ainda em pleno século XXI, não tem infraestrutura tecnológica para o desenvolvimento das atividades *online* e tem privações no desenvolvimento de um currículo híbrido. Portanto, mesmo já sendo critério posto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, no Capítulo III, Art. 8º, Inciso IV – “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019), a comunidade acadêmica tem dificuldades em trabalhar com as tecnologias digitais, essencialmente, o uso pedagógico desses dispositivos no ensino e na aprendizagem,

Essa prerrogativa legal exige formação inicial e continuada dos professores no que diz respeito a outro pressuposto: o de que alguns docentes da Educação Superior não tiveram formações específicas sobre recursos tecnológicos e não usam em seu exercício profissional, constituindo-se assim em um desafio a inclusão na prática pedagógica. Isto representa um transtorno tanto para os professores quanto para os estudantes que, além da questão do acesso à internet e dos recursos tecnológicos que dispõem ou não, têm a necessidade de formas totalmente diferentes de aprendizagens.

### **3. A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA UNIVERSIDADE E NO EXERCÍCIO DOCENTE**

O século XXI vem se destacando com as transformações evidenciadas em diferentes áreas como na socioeconômica, política, cultural e na área tecnológica, que impactou de certa forma todos os setores. Na educação e na formação docente, verifica-se essa questão, ainda mais complexa em função da expansão e sofisticação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Informação (TDIC), que muito lentamente chegam às instituições educativas.

Com a evolução da internet, as transformações foram significativas e o acesso imediato a uma grande quantidade de informações, conhecimentos nunca vistos na história da humanidade. Mas isso também pode causar problemas na vida das pessoas, quando os limites não são colocados e ainda ela não é regulamentada. Segundo Castells (2005, p. 40), “[...], além disso, um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras,

sons e imagens de nossa cultura [...]”. Nesse mundo globalizado, no qual a informação é digitalizada, Pérez Gómez (2015, p. 14) afirma que:

[...] o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. [...] Vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar.

Nesse sentido, estamos em uma sociedade tecnológica (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 14), chamada também por Castells (2005) de sociedade em rede, a qual exige políticas de educação voltadas para formações das aprendizagens dos novos dispositivos tecnológicos. É preciso reconhecer que a educação necessita de mudanças no processo de formação dos professores, nas práticas pedagógicas com o uso das TDIC, mesmo que timidamente inseridas, mas agora, com a pandemia do COVID-19, os docentes e estudantes tiveram que de forma imediata passar a ter aulas remotas com a utilização desses recursos. Essas transformações radicais influenciaram diretamente a educação superior, a formação dos professores e as concepções de ensinar e aprender nessa sociedade em que cada vez mais os jovens estudantes estão imersos no *cyberespaço*, comunicando-se com outras pessoas sem sair de casa, estão cada vez mais conectados ao mundo da informação e comunicação.

A nova geração já estava presente no ambiente virtual, pois já nasceu nesse novo paradigma e para eles é um ambiente natural, o que faz a geração passada, aqui se encontra uma parcela do corpo docente, estranhar essas formas de ensinar e aprender. Para Coll e Monereo (2010, p.31), “a imagem de um professor transmissor de informação,

protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começou e começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador”. Os professores que não acompanharam as transformações e inovações ocorridas com o avanço da tecnologia se sentem como imigrantes dentro dessa nova geração, são desafiados pela tecnologia a mudar a sua forma de ensinar.

Os computadores, *smartphones*, *internet*, *softwares*, jogos eletrônicos e outras tecnologias são amplamente utilizados pelos estudantes em seu dia a dia. Na educação, os estudantes, no uso das TDIC, se tornam mais autônomos, com habilidades mais desenvolvidas em relação à *internet* quando comparado a alguns professores. Em relação às dificuldades docentes, Coll e Monereo (2010) relatam que é preciso investigar essas dificuldades porque as tecnologias têm várias possibilidades de uso no ensino e na aprendizagem e pedagogicamente podem ser utilizadas, reinventadas e reconstruídas pelos professores e pelos alunos.

O ensinar, como princípio desta profissão, não significa mais simplesmente o repasse dos conteúdos historicamente acumulados, vai além, na construção de novos conhecimentos, essencialmente porque nessa sociedade as informações são produzidas em quantidade e socializadas com uma velocidade impressionante. No entanto, a questão central é de como essas informações serão transformadas em conhecimentos, tarefa complexa a ser planejada pelos professores como mediadores da aprendizagem dos estudantes e que envolve também sua formação continuada.

O volume de informações deixa as pessoas com sensações de impotência diante do conhecimento. Na educação, há a demora em admitir a urgência dos novos recursos de aprendizagem deste

tempo e o sentido de aprendizagem nessa sociedade. Cabe aos professores um repensar do ato educativo em atendimento às novas demandas da aprendizagem para este século, pensar como articular essas informações aos conteúdos historicamente acumulados tão necessários às novas gerações e à produção dos novos conhecimentos. Essas são questões merecedoras de reflexão pela universidade, a qual foi delegada como sendo o local por excelência da produção do saber. Da mesma forma, o aprender neste tempo é desafiante, pois requer a capacidade de análise e compreensão das informações, dos conhecimentos, da apreensão desta realidade, o que implica na função docente a proposição de novas formas metodológicas que estimulem a aprendizagem dos estudantes.

Na estrutura educacional, o ensino superior deveria ser responsável por integrar com mais facilidade as TIDC no seu sistema didático-pedagógico, isso porque dispõe de uma metodologia mais autodidata e autônoma (SILVA, 2014). Assim, os professores e alunos introduzem em seu cotidiano de aprendizagem dispositivos tecnológicos que os auxiliem em seus trabalhos. Ao passo que, ao incorporar tais tecnologias na prática docente e discente, as universidades contribuem diretamente para a implementação de uma educação situada na perspectiva digital, formando profissionais aptos para as exigências da modernidade e pautada pelo desenvolvimento tecnológico.

O ensino e aprendizagem mediada pelas TDIC será respaldada nesse trabalho por Castells (2005), Coll e Monereo (2010), Kenski (2013) e Pérez Gómez (2015), que abordam a temática sem uma visão ilusória que muitos teóricos apresentam das tecnologias, como se elas fossem resolver todos os problemas do mundo, mas sim com o entendimento de que as tecnologias fazem parte da evolução humana e que “as

tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e espaço” (KENSKI, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os docentes reconheçam que estamos em um novo mundo, no qual novas aprendizagens são importantes para as demandas de estudantes que têm um perfil diferente dos tradicionais. Conhecer os recursos tecnológicos implica em formação para que se possa inclui-los na prática profissional. Integrar os recursos oferecidos pelas TDIC não quer dizer que o professor vai mudar totalmente o espaço educacional, mas ele vai usar os recursos que se identifica, em diversas formas, na intenção de melhorar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

A inserção das TDIC na prática profissional docente perpassa a compreensão dessa nova sociedade, da formação inicial e continuada docente, dos recursos disponíveis, seus pontos positivos e negativos. É preciso aprender, entender e ter condições para resolver as problemáticas do cenário educacional. Nesse contexto, ainda existe a questão da resistência ao uso das tecnologias como recurso pedagógico, expressa em alguns discursos como falta de tempo, ausência de uma formação específica para esse fim. De fato, existem várias dificuldades em todos os âmbitos educacionais, mas o foco aqui será o ensino superior.

A esse respeito, Pérez Gómez (2015, p. 21) afirma que: “[...] Para participar desta nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a ‘linguagem da tela’, das ‘tecnologias da interrupção’ chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais”. O que requer um trabalho voltado para aprendizagem, não apenas para decifração das plataformas digitais, exige-se mais do que isso, a compreensão das entrelinhas, das conexões

com a vida em sociedade, requer conhecimentos técnicos e éticos das pessoas sobre esses espaços.

Na perspectiva sociomaterial, concebida por Gourlay (2017), entende-se que o digital é constituído em rede, em práticas complexas, mas sempre estão articuladas ao real. “[...] Isso leva em conta tanto o digital quanto o analógico, o síncrono e o assíncrono, o presente e o distante” (GOURLAY 2017, p. 420). Portanto, o professor deve planejar o uso pedagógico das TDIC a partir de sua realidade, das condições efetivas e do diálogo permanente com os estudantes sobre suas aprendizagens.

Para o professor, a aprendizagem das tecnologias digitais vai proporcionar o uso de diversas tecnologias e integrá-las no ensino e aprendizagem, pois oferecem uma gama de opções para a articulação ao trabalho docente. O professor será o responsável por selecionar os recursos tecnológicos que considera os mais importantes para ser usados em sala de aula. Nem tudo que a tecnologia oferece é viável para a educação, para a sala de aula, requer conhecimento para fazer um planejamento do que pode ser utilizado na prática pedagógica.

Segundo Oliveira, Pinto e Silva (2018, p. 55), “as tecnologias digitais possibilitam tornar o ensino de História mais interessante, oportunizando ao aluno a possibilidade de conhecer novas formas de aprender, interagir e de construir a partir de suas vivências e competências seu próprio conhecimento”. Esse pensamento se confirma porque é notório que cada vez mais os estudantes estão usando a tecnologia para pesquisar, fazer seus trabalhos, responder questões, trocar ideias com outros alunos virtualmente. Tudo isso deve ser dialogado entre estudante e professor para que esse último repense suas concepções e suas formas metodológicas de trabalho.

Assim, a universidade também deve redirecionar seu projeto pedagógico, seus currículos com a finalidade de inovar a educação superior, mais que inovar, viabilizar as novas aprendizagens que demandam o século XXI. Corroborando com essa ideia, Kenski (2013, p. 15) alerta: “[...] para a reformulação das condições de ensino, não basta a mudança em suas formas de atuação. São necessárias também mudanças estruturais nos currículos, na administração, na organização do trabalho e na hierarquia de poderes que permeiam todas as esferas educacionais”.

Desse modo, acredita-se que a formação docente necessita de investimentos em cursos de formação continuada com a capacidade de subsidiar esses profissionais em sua prática pedagógica. Nesse contexto, urge uma política formativa para a comunidade acadêmica, uma vez que não tem sentido se manter a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado e subjetivo. É preciso que haja a inserção das TDIC no desenvolvimento das atividades da universidade, no exercício e na formação docente para que assim o ensino e a aprendizagem sejam repensados a partir dos princípios e fundamentos da formação de professores na sociedade contemporânea.

#### **4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR MEIO DO ENSINO REMOTO A PARTIR DA ÓTICA DOCENTE E DISCENTE**

Para iniciar, recorreu-se ao entendimento dos conceitos sobre a alfabetização e letramento digital, para inseri-los no contexto dessa discussão, assim como a compreensão dos resultados obtidos na

pesquisa por meio das vozes docentes e discentes desse estudo. Nesse sentido, durante o período pandêmico as novas necessidades impostas à vida, às relações humanas e ao trabalho impulsionaram a investigação do processo de ensinar e aprender de forma remota mediante a utilização das TDIC.

Segundo Silva (2014), vem se tornando cada vez mais comum o uso de recursos tecnológicos para fins educacionais, seja para lecionar ou estudar, de forma que a comunidade interna escolar e o sistema educacional estão cada vez mais interativos com as denominadas TDIC. Dessa maneira, o autor, a partir de uma pesquisa realizada com professores universitários, classifica os principais recursos tecnológicos utilizados para esses fins como sendo os computadores, editores de textos, *software* da web, bem como “[...] *software* de segurança/proteção do computador, *software* de ferramenta para gerar apresentações, *software* de leitor de documentos PDF, ambientes virtuais de aprendizagem, *software* de visualização/edição de imagem e projetor multimídia (SILVA, 2014, p. 3)”.

Compreendeu-se então que o avanço das TDIC na mediação pedagógica trouxe flexibilidade para a educação no quesito espaço-tempo, diminuindo a demora nas repostas às dúvidas do aluno, a separação física, entre outras questões que a utilização de recursos tecnológicos ajuda a resolver (OLIVEIRA, 2017). De tal modo, a cultura digital foi tornando-se cada vez mais concreta e crescendo a demanda por profissionais que saibam utilizar pedagogicamente esses recursos no ambiente denominado *ciberespaço*, isto é, o ambiente virtual de aprendizagem. Como explica Alves (2008, p. 3), “o desafio que se impõe ao professor seria adquirir competências que lhe permitam mediar pedagogicamente atividades no *ciberespaço*, e não simplesmente

transpor para o *online* a pedagogia utilizada em contextos sociais”, explanando que o uso de TDIC necessita de uma formação específica.

Do ponto de vista conceitual, a alfabetização digital constitui-se em uma troca de saberes e experiências, de modo que um rigor metodológico e crítico se faz necessário no momento da utilização das tecnologias digitais tanto pelo docente quanto pelo discente e que se faça com o devido preparo, a fim de atingir um crescimento intelectual e social de ambos. Isso só é possível com uma formação continuada que promova tal capacitação, visto que o uso de recursos digitais é comum e cotidiano na sociedade, porém, para fins profissionais, educacionais e sociais, requer-se uma metodologia criteriosa.

Nesse sentido, constitui-se a necessidade do chamado letramento ou literacia digital, ou seja, uma formação dada aos profissionais docentes e aos discentes com o objetivo que os mesmos desenvolvam habilidades precisas para o uso didático-pedagógico das TDIC. “Trata-se do conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades e expressão e de comunicação através desses mesmos *media* (ALVES, 2008, p. 4)”. Letramento digital diz respeito à alfabetização digital em seu caráter funcional, metodológico e educativo, de maneira que, quando se fala em letramento digital, refere-se ao processo de amadurecimento quanto ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na sua função educacional, ou seja, a utilização de forma consciente, com finalidade de se atingir objetivos e metas traçadas.

Letramento digital envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes, qualidades pessoais, a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas do

cotidiano, inclui também a capacidade autocrítica para refletir sobre o desenvolvimento da alfabetização digital de si próprio (PEREIRA, 2011). Em Alves (2008, p. 2), evidencia-se que “literacia digital trata da capacidade de acessar, analisar, compreender, utilizar e avaliar de modo crítico as TDIC”, ressaltando que, para além dessas funções, os recursos digitais devem ser utilizados de forma consciente para promover a imersão da comunidade educacional no *ciberespaço*, possibilitando o entendimento de como as TDIC podem e devem agregar positivamente no ensino em geral, sobretudo no superior, responsável pela formação dos mais diversos profissionais.

Nessa responsabilidade, a universidade como local de produção do conhecimento científico e formação dos profissionais para o mercado de trabalho necessita planejar a inserção das TIDC no rol de seus processos, pois “a informação não pode ser vista como algo estático [...]. Ela precisa ser, como produto social, compartilhada de forma democrática, impactando o desenvolvimento social, político e econômico do país e a qualidade de vida dos cidadãos” (OLIVEIRA, 2017, p. 159). Assim, a utilização de dispositivos tecnológicos pode contribuir intensamente para a promoção de tais objetivos e a instituição de ensino superior desenvolva uma política gestora e pedagógica que possibilite os meios necessários para a consecução dessas finalidades.

Na Universidade Estadual de Alagoas, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) datado de 2019, que tem vigência até 2024, consta uma série de políticas que devem ser adotadas pela universidade a fim de suprir a necessidade tecnológica da instituição. Em seu programa de apoio pedagógico, está registrado que a UNEAL está comprometida com a promoção de “ações de apoio ao acesso às tecnologias de informação [...], com a oferta de cursos para capacitação

básica na área” (ALAGOAS, 2019, p. 61), isto é, não somente responsável por promover o acesso a recursos tecnológicos essenciais para o desenvolvimento de suas atividades, como também se responsabiliza pelo letramento digital de seu corpo docente e discente.

O compromisso acima, escrito no artigo 7.1.5 no plano da UNEAL é de fundamental importância para a compreensão de como se desenvolvem as políticas internas de incorporação da universidade no *ciberespaço*. Necessário frisar que a instituição no seu plano de desenvolvimento, apesar de não expressar diretamente a deficiência quanto às questões tecnológicas, principalmente de aquisição de recursos tecnológicos, estabelece algumas metas com o intuito de ter disponibilidade de uma quantidade que supra a necessidade do campus (ALAGOAS, 2019), visto que a demanda é maior que a oferta.

Apesar de constar nos documentos oficiais da UNEAL um plano de integração da mesma com os recursos tecnológicos e sua introdução no *ciberespaço*, há uma discrepância entre tal discurso com a realidade vivenciada na universidade, como será exposta a seguir. Com o advento da pandemia e o início das atividades remotas que a instituição começa a promover, há a carência de alguns eventos relacionados a uma formação continuada no que tange às tecnologias, bem como a fazer uso do ambiente virtual para realização de atividades fins e meios, como *lives*, cursos de extensão, eventos científicos e a promoção de uma formação continuada em como utilizar as plataformas digitais para o ensino.

Nesse item “recursos digitais”, o curso de licenciatura em História, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), também aponta mecanismos pelos quais o curso se compromete com a imersão pedagógica no *ciberespaço*, bem como na incrementação de TDIC em

suas atividades básicas, apresentando preocupação com a inserção das tecnologias na formação do discente, futuro professor de história, bem como na formação continuada do docente.

Dessa forma, um dos objetivos do curso é a formação para as competências e habilidades das quais se pretendem agregar aos seus formandos, quanto à utilização de “tecnologias da informação e da comunicação voltadas ao ensino e à pesquisa” (ALAGOAS, 2017, p. 18), bem como o domínio de “métodos e técnicas pedagógicas, inclusive tecnologias da informação (TICs), que permitam a construção do conhecimento em diferentes níveis em lugares e tempo diversos” (ALAGOAS, 2017, p. 19); assim, as tecnologias tratadas no documento como TIC (tecnologia da informação e comunicação) se consolidam não somente como um recurso auxiliar do curso, mas também como um meio necessário para a formação qualitativa do graduando.

[...] Portanto, a tecnologia precisa estar inserida em um projeto pedagógico de curso que busque o desenvolvimento integral do aluno e que o capacite para o uso e a correta aplicação dos recursos e processos tecnológicos em seu fazer pedagógico, atendendo dessa maneira uma formação que corresponda às demandas de uma sociedade em permanente mudança (ALAGOAS, 2017, p. 22-23).

É essencial o domínio e habilidade em manusear tais recursos, visto que o ensino de História na atualidade está intrinsecamente conectado com o *ciberespaço*, dado que “as tecnologias digitais possibilitam tornar o ensino de História mais interessante, oportunizando ao aluno a possibilidade de conhecer novas formas de aprender, interagir e de construir a partir de suas vivências e competências seu próprio

conhecimento” (OLIVEIRA; PINTO; SILVA, 2018, p. 55) e promovendo assim um processo de ensino e aprendizagem inerente à cultura digital dessa sociedade.

Ao analisar as falas do corpo docente da licenciatura de História, ficou evidente o quão a cultura digital permeia a educação superior, pois, quando questionados sobre a utilização de TDIC para realização de seu trabalho antes do período de atividades remotas, 100% (cem por cento) afirmaram que já a utilizavam, direta ou indiretamente, para ministrar suas aulas, de modo que mais de 80% (oitenta por cento) dos discentes entrevistados colocam os recursos tecnológicos como importantes para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Esses elementos demonstram que as tecnologias na educação, sem o aparato das instituições e dos professores, não cumprem o papel socioeducacional. Logo, as TIDC não vieram para substituir ou alterar o sistema educacional, mas para agregar e completá-lo. “A escola desempenha um papel fundamental no suporte da cultura tecnológica da sociedade globalizada” (ALVES, 2008, p. 7), de tal forma que a adaptação a esta cultura precisa se dar a partir das novas demandas dessa sociedade, incluindo as TDIC na educação, para além do uso meramente técnico, mas integrando-as na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na universidade.

Desse modo, cinco professores entrevistados colocam que, apesar de a UNEAL dispor de alguns recursos tecnológicos, como projetores de multimídia e computadores, são em quantidade insuficiente para o uso dos mesmos, obrigando-os a disporem de seus próprios recursos para fins profissionais. Assim, 80% (oitenta por cento) desses classificaram as TDIC como importantes para ministrar aulas, mas não essenciais, visto que nem sempre possuem à sua disposição os equipamentos

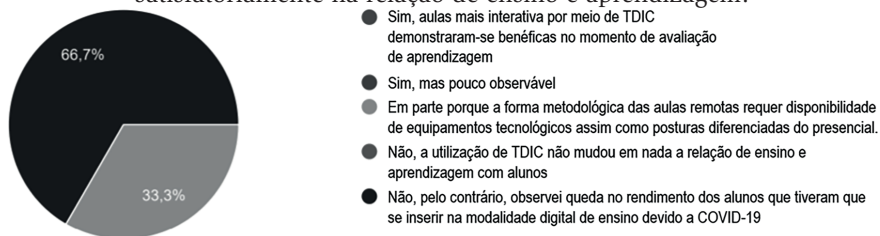
necessários. Esse fator impactou diretamente na adesão ao sistema de atividades remotas devido à pandemia, expondo que 66% (sessenta e seis por cento) dos professores não se sentem capacitados para o uso eficiente das tecnologias digitais, necessitando de auxílio tanto material quanto instrucional. Afirmaram também o já exposto que, apesar da UNEAL ter utilizado seu espaço virtual para promover algumas atividades de formação continuada na área de TDIC, não suprimiram todas as carências impostas.

Como responderam 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados, por ter a UNEAL iniciado essas formações durante a pandemia e de modo remoto, constitui-se para esses professores em suas primeiras formações nessa área.

Nesse sentido, a análise das aulas remotas sob a ótica dos professores, quando questionados sobre as implicações psicológicas desse momento singular da sociedade, expressaram suas inquietações não necessariamente com as TDIC, visto que há um consenso da sua relevância, mas sim quanto à calamidade sanitária atual e à carência de um apoio psicológico para lidar com todas as transformações cotidianas de calamidade pública e de perdas familiares tanto dos estudantes quanto dos professores, alguns acometidos pela doença e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a análise pedagógica da situação mostra que 66% (sessenta e seis) dos professores observaram uma queda no rendimento dos alunos devido à mudança repentina na modalidade de ensino e a necessidade de adaptação às novas exigências, com as atividades remotas, quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Além disso, foi elencado por muitos discentes as condições estruturais desfavoráveis de inserção tecnológica, acesso à internet, equipamentos tecnológicos e ao ambiente domiciliar ser adaptado para os estudos.

Em vista disso, a questão levantada no Gráfico 2 mostra que existe uma correlação entre o fato da baixa quantidade de recursos tecnológicos na universidade, a necessidade do professor ter que utilizá-lo por conta própria e o baixo rendimento dos alunos no período em que mais necessitam fazer uso constante das TDIC para seus estudos. O que levou 33% dos docentes afirmarem que tiveram graves dificuldades de adaptação, o que poderia ter sido evitado caso o curso de História já estivesse familiarizado intrinsecamente com a cultura digital. Isso justifica a necessidade da implantação urgente de uma política formativa nos planos de desenvolvimento institucional e do curso em pauta. O Gráfico chamado de 2 na pesquisa apresenta essa discussão:

**Gráfico 2** - Quanto ao rendimento dos alunos e da aula, você considera que a metodologia com utilização dos dispositivos tecnológicos contribuiu satisfatoriamente na relação de ensino e aprendizagem?



Fonte: Silva, (2021)<sup>11</sup>.

A falta de recursos tecnológicos na universidade contribui diretamente para o baixo rendimento dos alunos, visto que já existe uma relação cultural com a tecnologia por parte dos discentes, sua aplicação na educação se dá de maneira diferenciada, necessitando da intermediação feita pelo profissional formado, no caso, o professor. O

<sup>11</sup> SILVA, Willames Nunes da. Estudante bolsista da referida pesquisa. 2021

que implica nas formações continuadas apontadas anteriormente. De igual modo, essa formação poderá minimizar outro problema indicado, no gráfico 2, pelos docentes, relacionado à metodologia inovadora para o ensino, visto que a educação contemporânea exige uma metodologia didática que responda às demandas formativas, não à mera transcrição de um sistema presencial para o virtual.

Quanto aos discentes, nota-se o quanto estão inclusos na cultura digital, precisando também integrar seus estudos ao *ciberespaço*; contudo, necessitam passar pelo processo de letramento digital em sua maioria. O que foi expresso por 96% (noventa e seis por cento) dos estudantes quando responderam que fazem o uso de recursos tecnológicos para seus estudos e 72% (setenta e dois por cento) reconhecem a importância das TDIC para suas aulas presenciais. Assim, foi possível identificar as várias possibilidades de utilização de recursos tecnológicos para fins educacionais, a variedade dos mesmos e a abrangência no *ciberespaço*, como na leitura de textos, pesquisas, grupos de estudo, resolução de atividades, produções científicas, entre outras. Pela escassez de equipamentos tecnológicos na instituição, 92% (noventa e dois por cento) dos entrevistados assinalaram que se veem na obrigação de utilizarem seus celulares pessoais, classificado também como sendo o principal recurso tecnológico que o auxilia nos estudos diários.

Essas concepções estão expressas em Gourlay (2017, p. 414), quando diz: “[...] com o advento de dispositivos móveis em rede e computadores domésticos e notebooks, o aluno poderia estar em quase qualquer lugar; em espaços públicos compartilhados, em movimento, ou nos complexos espaços privados da casa”. O entendimento de que os ambientes virtuais de aprendizagem podem agregar na universalização

do ensino superior, na articulação com as TDIC pode contribuir em outros aspectos como, a não evasão das universidades, devido às jornadas e cargas horárias de trabalho, assim como as dinâmicas dos empregos atuais. Também é uma maneira de estar acessível por mais tempo e oferecer mais disponibilidade para quem é impossibilitado de estar no campus universitário continuamente.

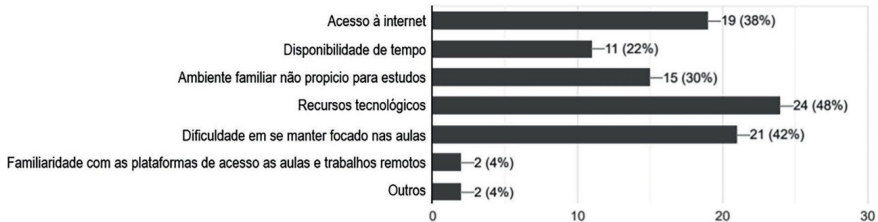
Essa disponibilidade, no caso do docente, foi discutida com o desenvolvimento das atividades remotas, principalmente nos momentos de carga horária assíncrona, a falta de compreensão tanto pelos docentes quanto pelos discentes sobre a utilização do tempo, o quantitativo de atividades, a intensificação da comunicação pelos grupos de *whatsapp* a toda hora revelou o despreparo para essas atividades. Outro ponto é a relevância no aspecto do acesso as TDIC, evidenciado na questão da forma de acesso e apreensão nos processos educacionais.

Considerando esses aspectos, Barreto (2015, p. 323) aborda: “[...] Por outro lado, a ênfase na ação ‘comunitária’ também favorece o afastamento do critério de disponibilidade doméstica, inevitavelmente referida às desigualdades de poder aquisitivo entre os sujeitos ‘incluídos’ e ‘excluídos’, bem como de disponibilização do serviço de banda larga para as diversas regiões”. A esse respeito, a inclusão e exclusão digital é ponto fundamental nos discursos referentes às tecnologias digitais, pois esses dois pontos ainda são os maiores problemas na democratização do acesso.

Há uma série de dificuldades, sejam elas de ordem social, econômica ou cultural, que impossibilitam a educação, a universidade e seus cursos de efetivar a articulação com as TDIC. Problemáticas essas reveladas agora na pandemia por inúmeras questões, algumas delas apontadas nessa discussão quando perguntado aos discentes sobre suas

dificuldades de estudo com as atividades remotas, as mesmas foram registradas no gráfico chamado de 3 na pesquisa:

**Gráfico 3** - Devido a pandemia da COVID-19, quais as suas principais dificuldades em se manter estudando de forma remota?



Fonte: Silva<sup>123</sup>, (2021).

A partir dessa indagação, 74% (setenta e quatro por cento) dos discentes frisaram que as TDIC são essenciais para o curso de História e que o mesmo se vê limitado nesse momento para diversas questões práticas, como para desenvolver pesquisa, aula de campo, outras. Mas, Oliveira, Pinto e Silva (2018) afirmam que se pode recorrer à tecnologia para suprir diversas necessidades apresentadas no curso, bem como a possibilidade de dinamização e diversificação metodológica de um curso. Por outro lado, a política institucional deve partir da realidade existencial, entendendo que as tecnologias digitais não irão resolver todos os problemas da educação, como escreve Gourlay (2017, p. 417-418), em seu estudo:

As políticas educacionais tendem a considerar o digital como uma força que, de alguma forma, é qualitativamente diferente de tudo o que a rodeia. Ela tende a ser imbuída de uma força ‘mágica’, como

12 SILVA, Willames Nunes da. Estudante bolsista da referida pesquisa. 2021.

resultado, e, como tal, é frequentemente discutida em termos de seu potencial para ‘transformação’ de práticas individuais, subjetividades, resultados e configurações educacionais.

Essa constatação sobre as TDIC e os ambientes virtuais de aprendizagem não deve ser considerada na educação, porque esses recursos possuem também limitações e problemas. Por isso devem ser inseridos no trabalho em conjunto com os métodos presenciais e físicos, essa associação possibilitará maior compreensão dos conteúdos, a universalização e a democratização do ensino superior, haja vista as universidades devem estar preparadas com políticas de incentivo a integração das TDIC ao trabalho desenvolvido presencialmente.

Outros elementos apontados no gráfico acima são as consequências do ensino remoto e que referenciam para esse formato de trabalho a necessidade de letramento digital, por meio de formação para o uso de TDIC. Um deles que chamou a atenção foi a dificuldade em se manter concentrado, devido à dinamicidade dos aparelhos tecnológicos como computadores e celulares, exigindo do estudante um nível a mais de comprometimento e concentração para não se distrair com as outras possibilidades de utilização desses recursos, bem como um acompanhamento psicopedagógico, para que não haja uma queda de rendimento dos respectivos alunos, como exposto pelos professores.

Nesse sentido, faz-se necessário suprir algumas carências da comunidade acadêmica para que ocorra de fato um redirecionar da universidade e formações voltadas para as demandas atuais, dentre as quais a democratização ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos. Um deles, os computadores, requisito indicado por 48% dos alunos entrevistados como sendo um dos maiores fatores de exclusão dos

mesmos nas atividades remotas. Equipamento imprescindível no mundo contemporâneo e esse dado evidencia a necessidade de uma política social de inclusão digital que promova a duplicidade da democratização da educação e da tecnologia (BARRETO, 2015).

## 5. CONCLUSÃO

Partindo do exposto, o ensino remoto de fato não pode se tornar parâmetro para o uso de TDIC na educação, visto que o mesmo foi necessário a um momento inesperado de isolamento social da humanidade. Porém, há urgência que as universidades sejam estruturadas cada vez mais e se preparem para a introdução efetiva dos recursos tecnológicos em sua comunidade, o que é imprescindível nessa sociedade para uma educação de qualidade.

No Estado de Alagoas, observa-se a necessidade de maiores investimentos na área de inovação e tecnologia, como também esses investimentos nas instituições de ensino. Assim, a UNEAL, presente no interior do Estado, por meio de seus planos, projetos e programas desenvolve um trabalho em prol da produção, desenvolvimento e divulgação do conhecimento científico e tecnológico, pois essa instituição possui uma potencialidade de impacto e alcance essencial para a abertura de novas pontes educacionais e profissionais.

Nesse contexto, a UNEAL deverá viabilizar condições de infraestrutura tecnológica aos seus cursos para que, no cenário acadêmico local, desenvolva um plano de modernização de forma a impactar diretamente a formação dos futuros profissionais, nesse caso, os da área de História. Inclusive, deve ser mencionado que a Licenciatura em História é das poucas ofertadas de maneira gratuita no interior

do estado. Esse curso também deverá pleitear recursos e aparatos digitais para expandir as fronteiras de seu projeto político-pedagógico, mediante a inserção digital de seus partícipes com o desenvolvimento de atividades no mundo virtual.

Na efetivação dos objetivos específicos de identificar nos documentos da UNEAL um plano de ação que buscasse integrar a universidade às inovações tecnológicas e também de analisar o curso de História da referida instituição, bem como a relação de seus docentes e discentes com as TDIC, faz-se necessário salientar que a existência de tais registros e discussões não conferem a demanda prática, como visto nas entrevistas.

Nesse sentido, é importante que a equipe gestora da universidade procure, em seu âmbito acadêmico, iniciar um trabalho voltado para formação continuada de sua comunidade, realizar investimentos em recursos tecnológicos e preparar os colegiados dos cursos para aderirem à cultura digital amplamente vivenciada fora do ambiente universitário. A busca pelo letramento digital da comunidade interna deve tornar-se objetivo precípuo da instituição, assim como a discussão sobre as TDIC seja para além das atividades remotas, tão importantes durante a pandemia esse momento trágico da humanidade.

Em suma, pensar a educação, a universidade e as licenciaturas na contemporaneidade implica necessariamente em redimensionar as formações sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em uma aprendizagem contínua para toda a comunidade acadêmica; em especial, para quem está a frente do processo de ensinar e aprender, os docentes e discentes, para que os mesmos tornem-se protagonistas e multiplicadores desse conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine J. Literacia digital de professores: competências e habilidades para uso da TDIC na docência. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena. et. al ( orgs.) **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Livro 1. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará: EdUECE, 2008. p. 1- 13. Disponível em: < <https://xdocs.com.br/doc/literacia-digital-de-professores-competencias-e-habilidades-para-o-uso-das-tdic-na-docencia-qoeymp6ge2n6> > Acesso em: 21 abr. 2021.

BARRETO, Raquel G. Discursos sobre a inclusão digital. Educação. In: **Porto Alegre**, v. 38, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2015. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21771> > . Acesso em 22 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação)**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> > . Acesso em: 04 Mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOURLAY, Lesley. Re-corporificando a universidade digital. In: FERREIRA, Giselle Martins dosSantos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva e CARVALHO, Jaciara de Sá (Org./ Eds.). **Educação eTecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017**. Disponível em: < <https://paulocarrano.blog/2017/04/15/e-book-educacao-e-tecnologia-abordagens-de-criticas/> > . Acesso em: 10 Mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

OLIVEIRA, Alice V. B. de; PINTO, Francisco S.; SILVA, Wilma R. da. A Integração das da Informação e Comunicação no Ensino de História. *In*: OLIVEIRA, Alice V. B. de; NUNES, Andréa K. F. (orgs.). **Educação, História e Formação Docente na Sociedade Contemporânea**. Arapiraca: Eduneal, 2018.

OLIVEIRA, Eloiza. da S. G. de. Práticas de formação docente on-line: a experiência de um curso de aperfeiçoamento de gestores públicos. *In*: SOBRAL, M. N.; GOMES, C. M.; ROMÃO, E. **Didática on-line: teorias e práticas**. Maceió-AL: Edufal, 2017.

PEREIRA, Luís M. G. **Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação**. Portugal, 2011. Tese (Doutorado em Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Minho, 2011. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19825/1/Lu%20c3%20ads%20Miguel%20Gon%20a7alves%20Pereira.pdf> > . Acesso em 21 abr. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Bento (2015). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *In*: Lima, Maria Socorro Lucena et al. (orgs.). *In: Didática e prática de Ensino na relação com a escola*, Livro 01. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, pp. 874-878. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51896> > . Acesso em: 21 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto de desenvolvimento institucional - PDI 2019-2024**. Alagoas: UNEAL, 2019. Disponível em: < <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/1pdi-uneal-2019-2024-versao-final.pdf> > . Acesso em: 21 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em História**. Alagoas: UNEAL, 2017. Disponível em: < <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/ppc-de-historia-campus-i-arapiraca-2017-1.pdf> > . Acesso em: 21 abr. 2021.

# 7

## O DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO NO CAMPO ACADÊMICO: MEMÓRIA DISCURSIVA E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO<sup>13</sup>

*Lucas Pereira da SILVA*

<https://orcid.org/0000-0003-3797-6085>

*Márcio de Matos CANIELLO*

<https://orcid.org/0000-0003-2765-9393>

*Jenaice Israel FERRO*

<https://orcid.org/0000-0002-2397-3724>



### 1. ESBOÇO DE UMA ANÁLISE DE DISCURSO DO CAMPO ACADÊMICO

O texto em pauta tem como objetivo discutir limites e possibilidades de uma Análise de Discurso do campo acadêmico a partir do corpus constituído por narrativas autobiográficas escritas por estudantes de graduação nos *campi* universitários surgidos com o processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras.

Nesse sentido, representa um exercício epistemológico no sentido de reunir elementos para a construção de um delineamento teórico-metodológico, que auxilie na ida a campo para coletar dados no que se refere às pesquisas na interface entre Educação Superior e Ciências Sociais, quando o foco recai sobre as trajetórias de formação dos estudantes.

13 DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680652edunealcap7>

Para início dessa caminhada, faz-se necessário esclarecer que, com esta interface entre Educação Superior e Ciências Sociais, criamos a possibilidade de relacionar relatos autobiográficos de estudantes (o corpus), para o desenvolvimento de uma Análise do Discurso autobiográfico (o método), objetivando analisar as experiências universitárias de estudantes originários de escolas públicas do Semiárido Brasileiro nos novos *campi*, criados com o processo de expansão e interiorização da Educação Superior pública.

Nessa trilha que segue uma matriz sócio-histórica, pensamos que discutir as possibilidades e limites de uma Análise de Discurso do campo acadêmico implica numa interface teórico-metodológica, tecendo relações estre os estudos de Michel Pêcheux, Pierre Bourdieu e Walter Benjamin, na tentativa de reunir categorias próximas que possibilitem uma leitura das práticas dos sujeitos enquanto agentes, enunciadores de discursos e construtores de narrativas em suas atividades cotidianas. Assim, **autobiografia**, **análise de discurso** e **campo acadêmico** passam a compor uma base de sustentação do processo/projeto epistemológico nessa interface.

O conceito de **campo**, elemento central na obra de Pierre Bourdieu (1996; 1989; 1983), pode ser definido como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, o da religião, o da política, o da literatura, o das artes e o da ciência e, compondo este último, o campo acadêmico, foco do estudo em pauta. Nessa leitura, tem-se que a estrutura do campo é como um constante jogo, no qual, cientes das regras estabelecidas, os agentes participam, disputando posições e ganhos específicos.

Nessa empreitada teórico-metodológica, sentimos a necessidade ainda de interagir com a noção de **narrativa** como matéria prima, a partir da qual poderíamos chegar a compreensão de autobiografia, considerando a matriz sócio-histórica comum aos autores de base materialista, cada um à sua maneira. Para Walter Benjamin, a matéria prima da **narrativa** é a vida humana. Denunciando que, historicamente, a narrativa vem perdendo a sua legitimidade, este pensador reclama que “o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais”.

O filósofo berlinense ressalta no início do seu texto ensaístico *O Narrador* que “os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele”. No entanto, a arte de narrar está em vias de extinção. Fato preocupante, visto que a narrativa estaria na fonte da verdadeira transmissão da experiência.

De acordo com as investigações de Gagnebin (1994, p. 56), a respeito do ensaio *Experiência e pobreza*, outra produção de Benjamin, em comparação com *O Narrador*, podemos observar que a problemática do declínio da narração preocupou Benjamin desde o início de sua obra nos anos 20 do século passado até sua morte; sobretudo, por que ela (a narrativa) “concentra em si, de maneira exemplar, os paradoxos da nossa modernidade e, mais especificamente, de todo seu pensamento”.

Nessa direção, sublinhamos que, no ensaio mencionado, Benjamin chama atenção para os múltiplos usos da narrativa e de sua importância para a vida cotidiana em sua expressão real, vinculada à experiência de cada narrador quando ressalta que

Ela tem sempre em si, às vezes, de forma latente uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode

consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Consultando a obra de Benjamin para tratar da experiência e o saber de experiência, Jorge Larrosa (2002, p. 2) também nos auxilia a pensar a narrativa enquanto mediação dialética nas relações objetivo-subjetivas, quando esclarece que,

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Nessa direção, Walter Benjamin, em *O Narrador* (1994) já observava a pobreza de experiências enquanto característica marcante do mundo moderno, enfatizando que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. O autor afirma que “o primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno” (p. 201). Mas o surgimento dos meios de comunicação atrelados à informação é o fato que agrava o declínio da narrativa tradicional.

Nesse contexto, o que distingue inicialmente o romance da narrativa é que o primeiro trata ou busca reunir elementos em torno do “sentido da vida”, já a narrativa busca tecer os fios que asseguram “a moral da história”, estando aí, para Benjamin, o estatuto histórico completamente diferente de uma e outra forma.

Larrosa (2002, p. 21) discute essa questão fazendo referências e corroborando a posição de Benjamin segundo a qual o declínio da experiência vem sendo acentuado na atualidade “em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência”.

No contexto atual evidenciado por Larrosa (2002), encontramos posições teóricas na afirmativa de que vivemos na era da “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”. Por outro lado, encontramos posições que exercitam o combate a essas ideias a exemplo do que fez de forma interessante o pesquisador Newton Duarte (2008), em seu livro *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?*

O pesquisador brasileiro supracitado esclarece que tais teorizações embebidas de uma tendência que se intitula de “pós-moderna”, em que a educação estaria associada às pedagogias do “aprender a aprender” ou as ideias construtivistas, mascaram a realidade das relações sócio-históricas vivenciadas na sociedade atual, pregando inclusive que: 1) aquilo que o sujeito aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente.

Duarte, em texto de 2001, já combatia o que denominava de cinco ilusões da então denominada “sociedade do conhecimento ou da informação”. A primeira ilusão criada pelas ideias “pós-modernas” sustenta que o conhecimento nunca esteve tão acessível a todos como na atualidade; a segunda ilusão relaciona-se ao fim das grandes narrativas ou a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares

do cotidiano; como terceira ilusão o autor diz que tais posições teóricas tratam o conhecimento como uma convenção cultural resultado de uma negociação de significados; uma quarta ilusão assegura que os conhecimentos sobre fenômenos naturais e sociais têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles uma hierarquia; e a quinta ilusão estaria relacionada ao apelo à consciência, aos processos subjetivos, para a resolução de problemas objetivos, evidenciando uma dicotomia entre objetividade e subjetividade.

Tais posições carregam um viés subjetivista e, por isso, polarizado, apelando para experiências forjadas. Nessa direção, “acabar com as guerras seria algo possível através de ‘experiências educativas’, que cultivem a tolerância entre crianças e jovens”. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo, intersubjetivos (DUARTE, 2001).

Sobre a crítica às “grandes narrativas” ou meta-narrativas impetrada pelos que se intitulam de pós-modernos, Benjamin, já em *O Narrador*, oferecia elementos para uma reflexão coerente, afirmando que o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. “Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*” (seria uma crítica da crítica das grandes narrativas?).

A assim chamada “sociedade da informação e do conhecimento” deságua e reforça a ênfase contemporânea pela valorização da informação e da técnica, através de mediações diversas, em um jogo entre mídias concorrentes e extremamente comerciais para manter-nos informados, acentuando toda uma “retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados” (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Benjamin (1994), a narrativa não é informação, é resultado da experiência do narrador com sua realidade prática, pois “o senso prático é uma das características de muitos narradores natos”, visto que a fonte a que recorrem todos os narradores é a experiência que passa de pessoa a pessoa. Esclarecendo essa tensão o pensador berlinense (1994, p. 202) nos mostra que,

[...] com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação.

Por sua vez, as narrativas escritas que menos se distinguem das histórias orais são as melhores, na visão deste pensador, pois a verdadeira narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

Retomando as reflexões de Gagnebin (1994, p. 57) sobre *O Narrador*, “como uma prática comum, as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade”.

Segundo a defesa de Benjamin (1994), imprime-se na narrativa a marca do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nesse

sentido, a narrativa pode ser comparada ao artesanato, como um ofício manual, artefato diferente das produções comerciais originadas com o surgimento da imprensa e sua produção em série própria de um modelo industrial, com o desenvolvimento das forças produtivas.

É nesse contexto sócio-histórico que o autor de *O Narrador* denuncia, desde o início do século que se passou, a raridade das pessoas que sabem narrar devidamente, no sentido do intercâmbio de experiências, no sentido da formação, do “conselho tecido na substância viva da experiência” ou da sabedoria. Por que a característica comum a todos os grandes narradores seria a mobilidade, o movimento, já que experienciar implica movimento, motricidade, emoção e sabedoria?

## 2. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE ESTUDANTES: PACTO DE SINCERIDADE OU INVENÇÃO DE SI?

O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira ( BENJAMIN, 1994, p. 221).

O livro de Carla Milani Damiano intitulado *Sobre o Declínio da ‘Sinceridade’: filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin* (2006), resultado de sua pesquisa de doutoramento, concluída em 2003, teve uma importância singular quando resolvemos ampliar a leitura sobre a autobiografia na fronteira ou na interface entre Filosofia, Ciências Sociais e Educação; sobretudo, quando nessa interface, a Análise de Discurso representa a possibilidade metodológica de leitura mais aproximada das narrativas de estudantes universitários em contexto de formação.

Carla Damião (2003) realiza uma investigação próxima do nosso interesse atual sobre a temática, realizando uma discussão na interface entre filosofia e narrativa autobiográfica, ressaltando aspectos que são orientadores para o nosso trabalho tais como: a constituição da subjetividade e da identidade narrativa, o problema da verdade ou sinceridade do relato, a questão da memória. De nossa parte, privilegiamos a interface entre Ciências Sociais e Educação, através da Análise de Discurso como método, no qual os relatos autobiográficos servem de *corpus* para o estudo.

Damião (2003, p. 25), em sua pesquisa, realiza um levantamento sobre a temática autobiografia e ressalta que o termo surgiu no final do século XVIII; primeiramente, em alemão (*Autobiographie*, em 1779), e depois, em inglês (*autobiography*, 1809). O termo permitiu assim o agrupamento de certos textos e a classificação destes sob um gênero literário.

Ainda segundo a autora (2003, p. 25), o francês Philippe Lejeune seria o principal estudioso do assunto na atualidade. Lejeune afirma que o termo surge no séc. XIX, mas o livro que reúne a dimensão do gênero é *As Confissões*, de Rousseau, de 1782.

Para Damião (2003, p. 30), Philippe Lejeune, autor de *L'Autobiographie en France* (1971), *Le Pacte Autobiographique* (1973), *Je est un autre* (1980) e *Moi aussi* (1986), é um autor que se dedicou à investigação dos gêneros literários e forneceu a definição mais citada de autobiografia, para quem essa seria uma “narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, de maneira a acentuar sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade”.

Segundo Damião (2003, p. 31), “a questão da identidade autor-narrador-personagem é o elemento orientador do ‘pacto autobio-

gráfico’ segundo Lejeune”. Nessa direção, além da questão da identidade, Lejeune

aborda a questão da adequação dos fatos relatados à realidade. Essa relação só pode ser entendida a partir da própria narrativa, já que é uma relação por essência impossível de ser verificada. É o próprio texto ou a verdade que ele apresenta que pode se apresentar à verificação. Verifica-se, portanto, a autenticidade do relato e não sua exatidão. Essa questão caracteriza o que Lejeune chama de ‘pacto referencial’ (DAMIÃO, 2003, p. 31).

Carla Damiano (2003, p. 31) ressalta também que “a terceira parte do ‘contrato autobiográfico’ (os próprios termos empregados parecem ter uma inspiração rousseauiana) refere-se ao ‘pacto de leitura’, à problemática da recepção estética”. A concepção do gênero em Lejeune, portanto, dependeria dessa tripartição: o pacto autobiográfico, o pacto referencial e o pacto de leitura. Tripartição que se espelha nas instâncias: autor, escritura e leitor.

Para Damiano (2003, p. 32), a teoria de Lejeune tornou-se referência fundamental em toda análise que desenvolvesse o tema sobre o relato autobiográfico. O mérito de sua teoria estaria no fato de ter elevado a autobiografia à condição de gênero literário importante. Sua teoria serviu nesse percurso, inclusive, como modelo para estruturação de outras teorias que viriam paralelamente suprir o que nela faltava.

Por sua vez, o próprio Lejeune corrigiu eventuais falhas de sua teoria, ao longo de seus escritos, revendo também que a narrativa não necessariamente seria em prosa, mas poderia ser em verso também. Citando como exemplo a autobiografia de Thomas Hobbes, escrita em versos.

Mesmo sabendo que toda narrativa é apenas uma possibilidade de rememoração ou até mesmo invenção do vivido, a questão que nos move neste escrito motivado pela passagem que inicia este tópico, retirada de *O Narrador*, evidencia a concepção de Benjamin sobre o sujeito que narra em sua constituição subjetiva, trazendo elementos de uma história de vida que deve ser contada na primeira pessoa. Nessas condições, podemos falar de uma pacto de sinceridade ou de uma invenção de si quando o sujeito narra seu percurso formativo nos relatos autobiográfico?

Segundo Gagnebin (1994, p. 74), uma hipótese de trabalho sobre as possibilidades de uma narrativa autobiográfica na obra de Walter Benjamin seria a de que,

na sua prática autobiográfica, Benjamin nos propõem uma concepção do sujeito que, seguindo a herança de Proust e de Freud, não o restringe à afirmação da consciência de si, mas o abre às dimensões involuntárias, diria Proust, inconscientes diria Freud da vida psíquica, em particular da vida da lembrança, e inseparavelmente da vida do esquecimento.

Gagnebin (1994, p. 78) afirma que o caráter infinito do lembrar faz Benjamin transformar radicalmente a nossa visão da autobiografia, “pois, o *autos*, não é mais o mesmo, o *bios*, explode em várias vidas que se entrecruzam e a *grafia* segue o entrelaçamento de diversos tempos que não são ordenados por nenhuma linearidade exclusiva”.

Em resposta à sua hipótese Gagnebin (1994, p. 90) encontra na obra de Benjamin, sobretudo, em seu ensaio sobre a *Infância berlinense*, “um sujeito que se esconde, que não fala de si conscientemente, para

garantir a permanência da sua identidade, mas que, ao contar sua história, se desfaz de representações definitivas e ousa afirmar-se na incerteza”. Por que, para Benjamin, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 90).

Nessa direção, pensamos que, mesmo o narrador da narrativa autobiográfica não sendo análogo ao narrador de um romance, como sujeito de sua própria história de vida, ele também conta, “cria, segundo o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes” (BOSI, 1996, p. 15). Assim, não existe uma linearidade na narrativa, e sim uma possibilidade de constelação nos termos de Benjamin, para o entendimento dos fatos narrados, do texto para seu contexto, ao invés da simples descrição.

Defendendo a autonomia do Método Biográfico Ferrarotti (1988) esclarece que

A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutra lugar, na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social.

Nessa direção, almejamos refletir sobre aspectos sócio-históricos objetivo/subjetivos imbricados no processo da formação dos narradores, observando sempre os complexos (LUKÁCS, 1979) e mediações constituintes do ser social produzidos no emaranhado das relações sociais engendradas em suas atividades cotidianas. Cada sujeito, cada personagem no desenvolver das narrativas sofre “transformações pessoais” (TODOROV, 1976, p. 225). Nesse percurso, os sentimentos, os processos sociais e subjetivos experienciados pelos narradores vão sofrendo transformações no decorrer dos seus relatos narrativos.

António Nóvoa (1988), refletindo sobre a formação de adultos, demonstra a importância das histórias de vida e apresentam o método (auto)biográfico como sendo este uma alternativa recente que procura repensar as questões da formação dos sujeitos, como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Nesse íterim, como nos ensina Benjamin (1994, p. 204), muito diferente da informação que só tem valor no momento em que é nova, a narrativa – e, no caso em estudo, a narrativa autobiográfica – não se entrega. “Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”.

Instigando os interessados pela temática da formação humana, Nóvoa (1988, p. 116) apresenta as ideias de Gaston Pineau como sendo o marco do início da utilização sistemática do método (auto)biográfico, com a publicação do livro “vidas das histórias de vida”.

Percorrendo diversos autores, Gaston Pineau se refere às formas literárias, as abordagens psicológicas e as utilizações sociológicas e antropológicas das **histórias de vida** concluindo que o impacto social das autobiografias está intimamente ligado ao seu

paradoxo epistemológico fundamental: *a união do mais pessoal com o mais universal* [...] A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio da formação (NÓVOA, 1988, p. 116, grifos do autor).

Representando o método que há certo tempo vimos trabalhando em nossas pesquisas, procuramos saber dos narradores como estes vivenciavam cada momento importante para suas vidas, cada vivência mais significativa na infância, na adolescência e na atualidade, além das expectativas para o futuro.

Nesse caminho, também consideramos a constituição sócio-histórica da comunidade como grupo social, portadora de outros grupos e instituições formadoras do pensar, do sentir e do agir. Ainda segundo Nóvoa (1988), a abordagem biográfica e, por conseguinte, o método (auto) biográfico,

[...] reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a **implicação** do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Deste modo a **abordagem biográfica** deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*. (NÓVOA, 1988, p. 117, grifos do autor).

Nossa intenção, ao analisar a narrativa autobiográfica, tida como possibilidade de leitura de uma realidade sócio-histórica, um artefato, uma criação dos sujeitos narradores, é o encontro com suas memórias, como uma amostra ou representação do seu autor, indo além de uma análise formal.

### 3. A FORMA-SUJEITO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: MEMÓRIA DISCURSIVA E SENTIDO

Sabe-se que a partir dos estudos de Michel Pêcheux o objeto de estudo da Análise de Discurso fora delimitado. Como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. Por sua vez, a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (ORLANDI, 2005, p. 31).

Focalizando o objetivo de nosso estudo atual, buscamos nessa interface entre áreas do conhecimento uma aproximação mais sistemática com o estudante universitário, partindo de três questões de base: quem são os sujeitos da Educação Superior na atualidade? De que forma se identificam ou se deslocam da forma-sujeito estudante universitário? Que sentido atribuem às suas práticas formativas na universidade? No caminho para o alcance de algumas respostas, ressaltamos que a forma-sujeito estudante universitário proposta nos estudos que vimos realizando, longe de ser tomada enquanto uma posição idealista, deve ser orientada pelas experiências cotidianas vivenciadas no campo acadêmico em estudo, as quais produzem e são produzidas numa estrutura que engendra as possibilidades de um *habitus* universitário enquanto próximo do *habitus* acadêmico (BOUDIEU, 1996) por via das contradições.

Nessa direção, corroboramos a noção de forma-sujeito que Pêcheux (2009, p. 150) vivifica e reformula dos estudos de Althusser, explicitando que “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A forma-sujeito seria, assim, a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Nessa direção, conforme Pêcheux (2009, p. 197),

[...] não existe prática sem sujeito (e, em particular prática discursiva sem sujeito), uma vez que os ‘indivíduos-agentes, [...] agem sempre na forma de sujeitos enquanto sujeitos’, a questão da prática discursiva levará necessariamente à questão do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito.

Assim, podemos tratar de uma forma-sujeito estudante universitário, na qual o indivíduo que ingressa na universidade é interpelado pela Formação Discursiva do campo acadêmico e através desta pela Formação Ideológica em sujeito, passando a assumir uma identidade próxima dessa forma, mediado pela memória discursiva instituída em cada tempo e lugar específico.

Pensando com Pêcheux, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 1999, p. 198). É através desse processo que buscamos desvelar a produção de sentidos através dos enunciados materializados nas narrativas autobiográficas referente às marcas da territorialidade do Semiárido e ao processo de formação universitária na experiência formativa dos sujeitos estudantes, bem como o trabalho

que leva a identificação dos sujeitos a essa forma-sujeito ou mesmo o deslocamento dos sentidos enquanto possibilidade simbólica e material.

Para Pêcheux (1999, p. 52), a **memória discursiva** seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. Já segundo Eni Orlandi, memória discursiva e interdiscurso seriam conceitos idênticos. Nessa direção,

[...] o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da sequência textual funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-aforizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (ORLANDI, 2005, p.158)

Pressupomos nesse estudo, partindo dos relatos autobiográficos como *corpus* ou com o texto, um acesso ao discurso dos sujeitos considerando as condições de produção, as Formações Discursivas, as Formações Ideológicas e o Interdiscurso, enquanto Memória Discursiva, como categorias para acessar o processo de produção de sentidos pelos sujeitos. Para Orlandi (2005, p. 33), “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Buscamos assim a superação do que está posto na forma do texto em si, até por que, como afirma Vigotski (1999, p. 79), é necessário

perseguir o sentido dos registros humanos para compreender o que está por trás, considerando que “o princípio básico do formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo sócio-histórico mutatório da arte, a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionada àquele conteúdo”.

Com isso, buscamos o sentido ou os sentidos do discurso materializado no texto, na tentativa de compreender o subtexto contido nas narrativas autobiográficas, repleto de representações sócio-históricas e sentimentos construídos pelos narradores a respeito do mundo que os cerca e de suas experiências quando retratam seu cotidiano e sua própria historicidade, através de palavras com sentidos subjetivos múltiplos.

Para isso, buscamos uma compreensão dos aspectos sócio-históricos do fenômeno narrativo na atividade da escrita de si, indo além da “análise das suas propriedades externas e objetivas”, como afirma Vigotski (1999, p. 79), buscando, sobretudo, os constituintes apreendidos culturalmente na relação do sujeito com o mundo, caracterizando assim um estudo sócio-histórico objetivo/subjetivo em processo que supera o formalismo.

Nesta proposta, não nos interessa apenas a forma do texto em si, por que, como mostrou Vigotski (1999, p. 79), tratando do estudo de especialistas em estética, “a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o [...]”. Estando o conteúdo vencido pela forma do texto, encoberto, constituiu um subtexto, e é exatamente neste onde vamos encontrar os aspectos objetivos e subjetivos que procuramos, os motivos e sentidos que impulsionaram a ação desenvolvida pelo narrador/autor, caracterizando assim, o estudo do discurso e da história.

Segundo Perpétua (1997, p. 169), a autobiografia tradicional, serve “para dar a conhecer os grandes feitos, para representar o eu,

resgatar o passado, fixar uma imagem, isto é, tornar pública a imagem heroica que o protagonista tem de si”.

Esta mesma autora reflete que, na perspectiva tradicional, tenta-se mostrar “um sujeito pleno, aquele forjado pelo modelo ocidental: homem branco, burguês” (PERPÉTUA, 1997, p. 169), representando assim um gênero literário nascido historicamente com a ascensão da burguesia, permanecendo com esse mesmo referencial e modelo até a metade do século XX, quando a partir dessa época começa a sofrer transformações culturais e sociais, impulsionadas pelas vozes das chamadas “minorias”, que começaram a se fazer ouvir.

Nessa mesma época, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX, segundo a autora citada, “o mercado editorial europeu passa a absorver as publicações que evidenciam narrativas de cunho autobiográfico de prisioneiros, camponeses, negros, homossexuais, guerrilheiros, mulheres [...]” (PERPÉTUA, 1997, pp. 169-170). Por sua vez, a introdução do fenômeno, no Brasil, se deu no período da ditadura militar, sendo interrompido logo no início por força desse mesmo regime. O gênero é então retomado no final dos anos setenta, com as autobiografias que denunciavam os acontecimentos vivenciados pelos indivíduos durante esse período difícil em nosso país.

O estudo da autora mostra ainda que, a partir desse momento histórico, no Brasil, começa a aparecer um número significativo de publicações autobiográficas, sobretudo de mulheres de todas as classes sociais, trazendo um novo modelo de sujeito ocidental expresso através dos textos.

As autoras eram mulheres desconhecidas do meio literário, mulheres simples, da favela, operárias, domésticas, etc., representando assim um contraponto com o modelo tradicional de autobiografia, antes,

gênero consagrado aos “grandes homens”. Aqui, como a entendemos, possibilidade de resistência e/ou leitura das resistências.

Nessa direção, a narrativa autobiográfica trazia também como novidade várias indagações acerca da função ou dos usos dessa escrita, dando outra visão da utilidade e instrumentalidade ao escrever autobiográfico para a sociedade.

Com essa compreensão, a autora traz para a discussão a importância do estudo desse fenômeno inscrito na autobiografia como revelador da condição humana e mostra que o escrito autobiográfico “é essencial para o entendimento da escrita como um modo de figuração do sujeito contemporâneo” (PERPÉTUA, 1997, p. 171), a partir das representações e sentimentos que o sujeito tem de si e do mundo que o cerca.

Caracterizando o texto autobiográfico, a autora afirma que este se diferencia da literatura formal, assumindo uma “função social, por meio da qual o sujeito ali inscrito não representa uma autora, mas uma classe social” (PERPÉTUA, 1997, p. 172). É, portanto, um sujeito que se inscreve, toma forma para ser apresentado ao outro através da escrita, não como um sujeito pleno, realizado, mas, sobretudo, como um sujeito social, representando sua classe social desfavorecida, oprimida, em um determinado local e uma determinada época histórica.

Assim, esses textos, “em lugar de obras literárias, passam a serem vistos como instrumentos de denúncia, tornando-se representações [...] de um mundo” (PERPÉTUA, 1997, p. 172), que contém uma sociedade contraditória produzida nas relações sócio-históricas e produtora de sofrimento psicossocial e também das resistências de seus integrantes.

Desta forma, a autobiografia não deve ser vista como para – literatura, ela deve ser tida como “igual – literatura”, que, mesmo abolida

de qualquer modelo literário, representa um espaço de comunicação, onde os autores escrevem como uma reação ao anonimato e à opressão, tentando mostrar através das narrativas do cotidiano uma comunicação de seu mundo objetivo de forma subjetivada. Pensando a partir do que nos diz Alfredo Bosi, resistência é um conceito originariamente ético e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir (BOSI, 1996).

Nesse contexto, Abrahão (2009), corroborando a defesa de Benjamin, para quem a narrativa é uma arte e constitui-se em “uma forma artesanal de comunicação”, a partir do cruzamento de dados empíricos com a literatura especializada, apresenta a narrativa autobiográfica como uma tríplice dimensão de: FENÔMENO (o relato; o acontecimento), MÉTODO (teoria da metodologia de investigação) e PROCESSO (de ressignificação do vivido do sujeito que se narra).

## **(IN) CONCLUSÕES**

O texto aqui pautado cobra aprofundamentos, visto que traz possibilidade de interfaces múltiplas na construção de um percurso teórico-metodológico referenciado em posições críticas e na interface que relaciona áreas do conhecimento em ciências humanas e sociais, que nem sempre se encontram. Nesse sentido, tomamos a narrativa autobiográfica enquanto escrita mais livre e muito mais rica de conteúdos referentes ao sujeito da narrativa, carregada de sentidos que podem expressar os determinantes objetivos responsáveis pela formação dos sujeitos.

Por sua vez, nessas narrativas, podemos encontrar elementos do discurso inerente ao campo acadêmico enquanto reprodução de uma memória discursiva pelo interdiscurso, que pode inclusive enunciar, denunciar ou mesmo silenciar os implícitos de outras memórias, tais como a institucional, cultural, afetiva, dentre outras. Nas contradições, também podem esconder ou silenciar elementos, que podem ser utilizados para a melhoria do processo educativo/formativo que vivenciamos na atualidade, já que o próprio sujeito que narra a sua história à sua maneira, escolhendo os símbolos e construindo um sistema de significados que contenha o sentido próprio, para lhe dar a conhecer, para narrar-se também e que enuncia mesmo que de forma inconsciente as tessituras da experiência.

Identificamo-nos com a leitura realizada por Loterio (2012), quando a autora afirma que, “para Benjamin, a condição de possibilidade do ato autobiográfico não é um instrumento que deve ser empregado a fim de se obter acesso a um sistema rápido de referência externa, mas antes, uma cena, um espaço, um lugar, um aspecto, um cenário”. Essa direção nos leva a tomar a narrativa autobiográfica como possibilidade de mediação para o alcance de uma realidade objetivo-subjetiva.

Se, para Heguette (1995, p. 80), “a autobiografia, na maioria das vezes, representa um material seletivo que o autor exhibe no sentido de apresentar aos outros uma imagem de si mesmo da forma como ele prefere, já a história de vida atende mais aos propósitos do pesquisador que do autor [...]”. Por sua vez, a narrativa autobiográfica traz possibilidades de resistência e/ou de expressão de resistências nos processos sócio-históricos, podendo assim trazer elementos propícios para uma Análise do Discurso do Campo Acadêmico, numa busca pelas possibilidades de leitura da experiência autobiográfica dos estudantes

universitários, a partir de lentes teórico-metodológicas encontradas nas obras de matriz sócio-histórica desenvolvidas por Pêcheux, Benjamin, Bourdieu e Vigotski, dentre outros, respeitando suas singularidades.

Faz-se importante observar ainda que, enquanto registro humano, a autobiografia expressa ao mesmo tempo, na dialética, a subjetividade e a objetividade que constitui os sujeitos enquanto síntese das mediações; no entanto, apesar da semelhança formal, diferencia-se da história de vida, primeiro, pela perspectiva adotada para o desenvolvimento do trabalho, assim como nos procedimentos utilizados, tendo o sujeito da narrativa como autor de seu próprio texto, caracterizando-se como uma escrita de si que, às vezes, expressa e, às vezes, esconde o sujeito e seu processo sócio-histórico constituinte.

Dessa forma, vimos refletindo em torno de uma construção, enquanto possibilidade, que afirma “a aventura autobiográfica” como aquela narrativa que conta, que diz da realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que também silencia, relacionando teoria e empiria, para nesse movimento configurar sua importância como método de estudo/pesquisa e formação, a serviço de uma práxis humana pela dialética.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. In: **Revista Actualidades Pedagógicas** N.º 54/Julio (p.13-28) diciembre 2009.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **O Campo Científico**. In: Ortiz, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.

BOSI, A. **Narrativa e resistência**. Araraquara – SP. Itinerários, n° 10. 1996.

DAMIÃO, C. M. **Filosofias e narrativas autobiográficas a partir de um projeto de Walter Benjamin**. Tese de Doutorado - UNICAMP: Campinas, 2003.

DAMIÃO, C. M. **Sobre o declínio da “sinceridade”. Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 239p.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2001. 35-40p

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: **Ministério da Saúde**. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em W. Benjamin**. Campinas, SP: São Paulo: Perspectiva / FAPESP / UNICAMP, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Lukács e a Crítica da cultura. In: Antunes, Ricardo e Leão Rêgo, Walquíria (org.). **Lukács, um Galileu no Século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.**

Universidade de Barcelona. Trad. João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

LOTERIO, G. R. O Sujeito na auto-escritura benjaminiana: a auto-escritura no espaço memória. In: UNICAMP/IEL - Anais do SETA, 2012. 169 – 184p

LUKÁCS, G. “**Narrar ou descrever?**” In: **Ensaio sobre literatura.**

Coordenação e prefácio de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos**

**fundamentais de Marx.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

NÓVOA, A; FINGER, M. (org.) **O Método (auto)biográfico e a Formação.**

Lisboa: Ministério da Saúde -Cadernos de Formação 1, 1988.

HEGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 4ª Edição, 1995.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.**

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6ª ed.

Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. et al. **Papel da memória**

(Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.**

Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

PERPÉTUA, A. D. A Escrita Autobiográfica. In: ALMEIDA, M. I. de. et al.. **Para Que Serve a Escrita?** São Paulo: EDUC, 1997.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, T. As Categorias da Narrativa Literária. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. BRATHES, R.; GENETTE, G. et al. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1976.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Maria do Socorro Barbosa Macedo**

Mestre em Educação Brasileira - UFAL. Professora Assistente na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atua no Curso de Graduação em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e pesquisas, Infâncias, Bêbes e Crianças(UNEAL/CNPq), integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de estudos de Mídia Educação e Subjetividade - NEMES/CNPq- UFRGS

E-mail: [socorro.macedo@uneal.edu.br](mailto:socorro.macedo@uneal.edu.br)

### **Elizete Santos Balbino**

Mestre em Educação Brasileira - UFAL. Professora Assistente na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atua no Curso de Graduação em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão (UNEAL/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa Psicanálise Educação e Cultura - NUPPEC – UFRGS

E-mail [elizete.balbino@uneal.edu.br](mailto:elizete.balbino@uneal.edu.br)

### **Jane Cleide dos Santos Bezerra**

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atua no Curso de Graduação em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa “Língua, interação e uso – LINTERUS (UNEAL/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq).

E-mail: [agprofjane@hotmail.com](mailto:agprofjane@hotmail.com)

### **José Atalvanio da Silva**

Doutor (2014) em Química – área Físico-Química, sub-área: Cristalografia de raios X e Modelagem Molecular, pelo Programa de Pós-Graduação em Química e Biotecnologia - PPGQB. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Campus I, Arapiraca. Coordenador do curso de Licenciatura em Química. Líder do grupo de pesquisa em Química Computacional e Educação em Química - QCEQ. Trabalha com Modelagem Molecular, cálculos de descritores físico-químicos relevantes para estudos de relação estrutura-atividade (SAR) e aplicação quimiométrica multivariada de PCA e HCA. Desenvolve também trabalhos na área de educação em Química.

E-mail- [atalvanio.silva@uneal.edu.br](mailto:atalvanio.silva@uneal.edu.br)

### **Oseas Silva Santos**

Doutorado em Química, área de concentração Química Analítica e com tese em Química Inorgânica e Catálise pelo Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Experiência na área de Química e em Ensino de Química inclusivo; Química Analítica e Ambiental

com Substâncias húmicas e resíduos agrícolas e industriais, adsorção e complexação de metais potencialmente tóxicos. Na catálise, com oxidação/desidrogenação desidratação de álcoois e decomposição catalítica, e síntese de materiais lamelares. Professor substituto nas Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

### **Diana Cristina de Souza**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Instituto Federal de Alagoas, Campus Palmeira dos Índios. Professora colaboradora da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, e da Universidade Estadual de Alagoas. Integra, na condição de Pesquisadora o Grupo de Pesquisas em Geografia - GRUPEGE. Desenvolve pesquisas em Geografia Urbana, dos Transportes, Regional e Ensino de Geografia. Apresenta experiência em ensino de Geografia.

### **Katiane Vicencia dos Santos**

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE) campus Garanhuns, 2017.

### **Clélio Cristiano dos Santos**

Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre (2002). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco e Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas. Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Vulnerabilidade Socioambiental (LEVSA) da UNEAL. Pesquisador do Grupo de Pesquisa

Desenvolvimento do Espaço, Território e Região (GPDeTER) da UPE.

Pesquisador do Grupo de Pesquisa Sociedade e Natureza (NEXUS) da UFPE. Apresenta experiência no Ensino de Geografia e desenvolve pesquisas sob os seguintes temas: A Cidade e o Urbano, Meio Ambiente Urbano, Epistemologia da Geografia, Ensino de Geografia, Usos do Território Brasileiro e Relações Campo-Cidade e Rural-Urbano.

E-mail: clelio.santos@uneal.edu.br

### **Adelina Salles Bizarro**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta (aposentada) da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Garanhuns. Foi Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPPI) da UPE - Campus Petrolina. Professora aposentada da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Foi Gestora da Escola de Aplicação Prof<sup>a</sup> Ivonita Alves Guerra, de 21 de maio de 2012 a 31 de outubro de 2012, pelo vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Integra o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Possui experiência na área de Formação e Profissionalização Docente, de Didática, de Prática Pedagógica, de Currículo, de Educação Infantil, de Gestão e Planejamento Educacional, de Gestão Escolar, de Docência na Educação Básica e Superior.

E-mail: adelina.bizarro@uneal.edu.br

### **Maria Ediney Ferreira da Silva**

Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2019). Professora adjunta da Universidade Estadual de Alagoas. Coordenadora do subprojeto referente ao PIBID- Geografia- Campus I- UNEAL. Coordenadora do Laboratório de Metodologias para o Ensino de Geografia- LAMEG. Desenvolve pesquisas na área de ensino de geografia, metodologias da aprendizagem e materiais didáticos.

E-mail: maria.ediney@uneal.edu.br

### **Alice Virginia Brito de Oliveira**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes (UNIT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) atuando no Curso de Licenciatura em História com os Estágios Curriculares Supervisionados e como Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Experiência na área de Educação, como docente, coordenadora pedagógica e tutora. Trabalha principalmente com os seguintes temas: Estágio Curricular, Prática de ensino, Formação de Professor, Ensino-Aprendizagem, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), Educação, Didática, Planejamento, Avaliação, Gestão Democrática, outros. Membro do Grupo de pesquisa Formação Continuada de Professores e Intervenção na Prática Pedagógica Docente: Limites e Possibilidades (FOPECUS)/UNEAL, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPE)/UNEAL e do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC) / UNIT.

E-mail: aliceoliveira@uneal.edu.br

## **Lucas Pereira da Silva**

Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2017). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - Campus Arapiraca/Unidade Palmeira dos Índios, no curso de Psicologia. Colaborador do Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos” (Liderado pela Profa. Dra. Tania Moura). Experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia do Ensino/Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia e Psicologia, Processos Psicológicos Básicos, Afetividade, formação humana, formação de professores, mediação da aprendizagem matemática, estudos da linguagem, alfabetização/aquisição da escrita, ingresso e permanência na educação superior, Educação de jovens e adultos, saúde do educador, educação em saúde, juventudes e avaliação de políticas públicas.

## **Márcio de Matos Caniello**

Professor Titular de Antropologia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1985), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (2001-2003), Coordenador de Educação a Distância (2004) Secretário de Projetos Estratégicos (2005-2009), quando elaborou e implementou o Plano de Expansão Institucional (PLANEXP) que propiciou a criação de três novos campi da Instituição (Cuité, Pombal e Sumé), Diretor-fundador do Centro de Educação e Saúde - UFCG/Campus de Cuité (2005-2008) e Diretor-fundador do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG/Campus de Sumé (2009-2012).

## **Jenaice Israel Ferro**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas, da cadeira de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia - Campus III.

Coordenadora do Programa de Pós - Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL) e Docente Permanente das cadeiras: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Aspectos socioculturais dos sujeitos, e vinculada à Linha de Pesquisa: Território, cultura e saberes locais do referido PPG. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Educação Geográfica, Diferenças Socioculturais, Currículo, Formação e Saberes Docentes - GRUPEEGs/ UNEAL. Pesquisadora do Grupo de Estudos Formação Continuada de Professores e intervenção na Prática Docente: limites e possibilidades/ UNEAL. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNEAL. Pesquisadora da área de Educação com ênfase em Educação; Educação Geográfica; Currículo; Formação e Saberes Docentes no âmbito da Educação Básica.

Experiência na Educação Básica desde a sala de aula à gestão escolar na condição de Diretora Geral e Coordenadora Pedagógica.

E-mail: [jenaice.ferro@uneal.edu.br](mailto:jenaice.ferro@uneal.edu.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. [37](#)
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes [134](#)
- ALMEIDA, Magdalena M. de. [85](#)
- ALVES, Elaine J. [163](#)
- Análise do Discurso [166](#), [186](#)
- Aprendizagem [7](#), [40](#), [41](#), [42](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [56](#), [61](#), [62](#), [65](#), [66](#), [67](#), [73](#), [82](#), [83](#), [85](#), [86](#), [90](#), [96](#), [98](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [115](#), [138](#), [141](#), [144](#), [145](#), [146](#), [147](#), [148](#), [149](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [160](#), [162](#)
- Art. 64 da Lei nº 9.394/1996 [128](#)
- AUSUBEL, David P. [113](#)
- Autobiografia [166](#), [167](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [177](#), [182](#), [183](#), [184](#), [186](#), [187](#), [188](#)
- Avaliação social [28](#)

## B

- BAKHTIN, M. M. [37](#)
- Barros, M. D. M. [42](#), [44](#), [45](#)
- BARROS, M. D. M. [65](#)
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC [8](#), [15](#), [38](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [99](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [107](#), [112](#), [113](#), [114](#), [125](#), [127](#), [130](#), [134](#), [141](#)
- BOSI, A. [188](#)
- BOURDIEU, P. [188](#)
- BRASIL. Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. [85](#)

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014 [86](#)  
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. [38](#)  
Brincadeiras [17](#), [52](#)

## C

CALLAI, H. C. [86](#)  
Campo [10](#), [11](#), [14](#), [15](#), [31](#), [35](#), [37](#), [41](#), [43](#), [45](#), [49](#), [73](#), [84](#), [94](#), [112](#), [159](#), [165](#), [166](#), [179](#), [180](#), [186](#), [188](#)  
CASTELLS, Manuel. [163](#)  
Categoria social [18](#)  
Cavalcanti e Lins [45](#)  
CAVALCANTI, Lana de Souza [86](#)  
CAVALCANTI, V.S.; LINS, A. F. [65](#)  
Cheiros desagradáveis [49](#), [59](#), [60](#)  
Ciberespaço [149](#), [151](#), [152](#), [153](#), [157](#)  
Ciências Humanas [8](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [96](#), [97](#), [98](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [111](#), [112](#), [114](#), [185](#), [189](#)  
Coletivo social [17](#), [36](#)  
Competências [92](#), [99](#), [100](#), [101](#), [102](#), [112](#), [118](#), [126](#), [127](#), [129](#), [130](#), [132](#), [131](#), [135](#), [141](#), [147](#), [149](#), [150](#), [153](#), [163](#)  
Comunidade quilombola [68](#), [69](#), [72](#), [75](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#)  
Conferências Nacionais de Educação [125](#)  
Construção social [19](#)  
Contextualizado [42](#)  
Cotidiano [51](#)  
Crianças [7](#), [10](#), [12](#), [13](#), [14](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [28](#), [29](#), [31](#), [35](#), [36](#), [38](#), [75](#), [170](#)  
Crianças/infâncias [20](#)  
Cultura Afro-brasileira [8](#), [68](#), [69](#), [70](#), [73](#), [75](#), [76](#), [79](#), [80](#), [81](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#)  
CURY, C. R. J. [38](#)

## D

Diagnóstico [49](#), [50](#)  
Dialogismo [21](#), [24](#)  
Diálogo social [23](#)

Direito de aprender. [29](#)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial [163](#)

DORNELLES, Leni Vieira. [38](#)

Drogas [49](#), [54](#)

## E

Educação Infantil [15](#), [37](#), [38](#), [72](#), [74](#), [75](#), [93](#), [127](#)

Ensino de História [8](#), [68](#), [70](#), [79](#), [81](#), [84](#), [85](#), [147](#), [153](#), [164](#)

Ensino e aprendizagem [42](#), [44](#), [46](#), [48](#), [56](#), [65](#), [66](#), [96](#), [102](#), [103](#), [145](#), [147](#), [154](#),  
[155](#), [156](#)

Ensino Fundamental [69](#), [72](#), [73](#), [74](#), [76](#), [77](#), [82](#), [86](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [94](#), [97](#), [98](#),  
[100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [112](#), [114](#), [128](#)

Ensino Médio [40](#), [41](#), [42](#), [46](#), [49](#), [77](#), [89](#), [90](#), [92](#), [103](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [112](#),  
[114](#)

Espaço vivido [95](#)

Exclusão [7](#), [12](#), [14](#), [36](#), [158](#), [160](#)

Expressão cultural [10](#)

## F

Ferramenta [42](#), [45](#), [48](#), [63](#), [69](#), [72](#), [94](#), [105](#), [149](#)

Filmes [22](#), [52](#)

Filosofia [37](#), [38](#), [39](#), [77](#), [90](#), [91](#), [102](#), [104](#), [110](#), [119](#), [122](#), [172](#), [173](#), [188](#)

FONSECA, João José Saraiva da [115](#)

Formação de professores [6](#), [7](#), [8](#), [65](#), [114](#), [116](#), [117](#), [118](#), [119](#), [120](#), [122](#), [124](#),  
[125](#), [126](#), [127](#), [128](#), [129](#), [131](#), [133](#), [134](#), [135](#), [138](#), [139](#), [148](#)

Formação inicial e continuada docente [146](#)

## G

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. [188](#)

Geografia [8](#), [19](#), [31](#), [38](#), [66](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [74](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [81](#), [82](#), [83](#),  
[84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [90](#), [91](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [101](#), [102](#), [104](#)

GOURLAY, Lesley. [163](#)

## H

Habilidades [47](#), [61](#), [62](#), [70](#), [92](#), [101](#), [102](#), [103](#), [112](#), [127](#), [144](#), [150](#), [153](#), [163](#)  
História [8](#), [43](#), [66](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [73](#), [76](#), [77](#), [79](#), [80](#), [81](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#), [90](#),  
[91](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [102](#), [104](#), [109](#), [110](#), [114](#), [120](#), [136](#), [138](#), [142](#), [147](#),  
[152](#), [153](#), [154](#), [156](#), [159](#), [161](#), [162](#), [164](#), [188](#), [168](#), [173](#), [175](#), [176](#), [182](#),  
[186](#), [187](#)

## I

Imagens sociais [10](#)  
Indústria farmacêutica [56](#)  
Infâncias [7](#), [10](#), [11](#), [12](#), [14](#), [16](#), [18](#), [19](#), [20](#), [32](#), [35](#), [36](#), [38](#)  
Inteligência [47](#)  
Interdisciplinaridade [48](#), [63](#)

## L

Letra cursiva [24](#), [25](#)  
Licenciatura em Pedagogia [8](#), [116](#), [117](#), [122](#), [124](#), [126](#), [128](#), [131](#), [133](#), [134](#)  
Linguagem cinematográfica [13](#)  
Livro [6](#), [7](#), [52](#), [73](#), [74](#), [78](#), [79](#), [83](#), [86](#), [163](#), [164](#), [169](#), [172](#), [173](#), [177](#)  
Livro didático [78](#), [79](#), [83](#)  
LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. [38](#)  
LUKÁCS, G. [189](#)

## M

MARCHI, R. de C.; SARMENTO, M. J. [38](#)  
MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. [38](#)  
MORIN, Edgar. [115](#)  
motivadoras [42](#), [45](#), [46](#)  
música [7](#), [41](#), [42](#), [43](#), [51](#), [53](#), [55](#), [56](#), [57](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [64](#), [65](#), [67](#), [78](#)  
Música [66](#)

## N

Narrativa [167](#), [168](#), [170](#), [171](#), [172](#), [173](#), [174](#), [175](#), [176](#), [177](#), [179](#), [184](#), [185](#), [186](#),  
[187](#), [188](#), [190](#)

## O

ORLANDI, E. P. [189](#)

## P

Paródias [6](#), [7](#), [40](#), [41](#), [43](#), [44](#), [45](#), [47](#), [48](#), [49](#), [53](#), [61](#), [62](#), [63](#), [65](#), [66](#)

PÊCHEUX, M. [189](#)

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. [164](#)

PERNAMBUCO. Parâmetros para a educação básica de estado de Pernambuco  
[86](#)

PERPÉTUA, A. D. [189](#)

Plásticos [49](#), [59](#)

Práticas coletivas [34](#)

Práticas sociais [7](#), [10](#), [12](#), [13](#), [16](#), [17](#), [20](#), [23](#), [25](#), [31](#), [34](#), [101](#), [180](#)

Processo de ensino-aprendizagem da Geografia [68](#), [69](#), [76](#), [81](#), [83](#)

## R

Raciocínio [42](#), [92](#), [100](#)

RAMOS, J.; RAMOS, M. [39](#)

Relações dialógicas [21](#), [23](#), [36](#)

Resolução CNE/CP n° 2/2019 [117](#), [125](#), [126](#), [127](#), [129](#), [133](#)

## S

SANTANA, Katiane V. de. [86](#)

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MOSSORÓ, Leila Pio [135](#)

SANTOS, Clézio [87](#)

SARMENTO, M. J. [39](#)

SAVIANI, Dermeval [135](#)

SILVA, Bento [164](#)

Sociologia [37](#), [77](#), [90](#), [91](#), [102](#), [104](#), [189](#)

STRAFORINI, Rafael [87](#)

Sujeitos [10](#), [12](#), [17](#), [29](#), [31](#), [35](#), [91](#), [95](#), [98](#), [158](#), [166](#), [170](#), [177](#), [179](#), [180](#), [181](#),  
[185](#), [187](#)

T

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Informação (TDIC) [142](#)

Y

YAMAMOTO, Iara [115](#)

Nesse percurso, convidamos o leitor a visitar essas duas dimensões filosóficas, a “*práxis*” e a “*poesis*”, responsáveis aqui por abrir enunciados, na medida em que aproximam os capítulos e seus interlocutores, formando uma trama costurada por registros singulares, mas com possibilidades de aproximação dos diferentes exercícios intelectuais de análise. Assim, estas produções, cada uma ao seu modo, trazem para esfera da ação, aspectos que se entrelaçam em nós, múltiplos fios enlaçados em um movimento que constrói tramas diversas, tecido em muitas mãos.



CONHEÇA OUTRAS OBRAS DA EDUNEAL

