

EDUCAÇÃO E ENSINO:

**ENTRE EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS**

**Ivanio Folmer
Adilson Tadeu Basquerote
Organizadores**

EDUCAÇÃO E ENSINO:

**ENTRE EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS**

**Ivanio Folmer
Adilson Tadeu Basquerote
Organizadores**

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e ensino [livro eletrônico] : entre
experiências e perspectivas / organização
Ivanio Folmer , Adilson Tadeu Basquerote. --
1. ed. -- Santa Maria : Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-185-4

1. Educação 2. Ensino - Metodologia 3. Prática
pedagógica 4. Práticas educativas I. Folmer,
Ivanio. II. Basquerote, Adilson Tadeu.

23-184258

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-185-4

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A obra, **Educação e Ensino: entre experiências e perspectivas** é um convite a reflexão sobre o cenário educativo em diferentes cenários e contextos. Resultado de pesquisas teóricas e práticas, objetiva contribuir com a educação e o desenvolvimento da ciência, por meio da socialização de práticas educativas que avançam na direção do entendimento da complexidade do campo educacional.

Composto por treze capítulos, o conteúdo libro transita entre distintos campos dos saberes e fazeres educacionais, com ênfase nos temas dos grupos operativos, marcadores sociais relacionados a identidade de gênero, ensino de história, estágio supervisionado, formação docente e inclusão, autoria e protagonismo estudantil, práticas de multiletramento, recursos didáticos, relações étnico- raciais, estilos de aprendizagem, entre outros.

Convidamos os leitores a apreciar todos os capítulos da obra e agradecemos aos autores pela confiança na Arco Editores, como o veículo pra divulgar suas pesquisas. Esperamos contar com novas contribuições e desejamos que o livro inspire novos saberes e promova aprendizado em diferentes perspectivas.

Que a leitura seja convidativa!

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dr. Ivanio Folmer

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - MARCADORES SOCIAIS RELACIONADOS À IDENTIDADE DE GÊNERO: A EXCLUSÃO DA COMUNIDADE LGBTQIA+ NO ENSINO BÁSICO.....	9
---	----------

Lucineide dos Santos Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-185-0

CAPÍTULO 2 - NO CHÃO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UFPE EM ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ-PB.....	26
--	-----------

Leandro de Sousa Almeida

Aldinéa Alves de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-185-1

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM TDHA NA AFETIVIDADE PEDAGÓGICA E INCLUSÃO.....	48
--	-----------

Lucineide dos Santos Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-185-2

CAPÍTULO 4 - NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	78
--	-----------

Maria da Saúde Pinto da Costa

Maria Margarita Villegas

doi: 10.48209/978-65-5417-185-3

CAPÍTULO 5 - PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS E A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE PESQUISADORA.....98

Fabiana Costa de Sousa

Maria da Guia Taveiro Silva

Gilberto Freire de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-185-5

CAPÍTULO 6 - RECURSOS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS IDENTIFICADAS POR ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....113

Kauana Martins Bonfada Perini

Eduardo Adolfo Terrazzan

doi: 10.48209/978-65-5417-185-6

CAPÍTULO 7 - DIÁLOGOS SOBRE AUTO(TRANS) FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR....124

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa

doi: 10.48209/978-65-5417-185-7

CAPÍTULO 8 - INVENTÁRIO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE DAVID KOLB: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....134

Tainá Fernandes

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

doi: 10.48209/978-65-5417-185-8

CAPÍTULO 9 - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: DOIS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA.....162

Alberto Antonio Rebonatto Neto

doi: 10.48209/978-65-5417-185-9

CAPÍTULO 10 - “O SABER É FEITO PARA CORTAR: MICHEL FOUCAULT E A HISTORIOGRAFIA” [NOTAS PARA UMA *LINGUÍSTICA APLICADA ANTIDISCIPLINAR (CRÍTICO-TRANSGRESSIVA)*].....180

Ismar Inácio dos Santos Filho

doi: 10.48209/978-65-5417-185-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....212

SOBRE OS AUTORES.....214

CAPÍTULO 1

MARCADORES SOCIAIS RELACIONADOS À IDENTIDADE DE GÊNERO: A EXCLUSÃO DA COMUNIDADE LGBTQIA+ NO ENSINO BÁSICO

Lucineide dos Santos Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-0

Introdução

Os marcadores sociais relacionados à identidade de gênero e são manifestações visíveis ou percebidas que podem influenciar a forma como uma pessoa é identificada e tratada pela sociedade. Foucault (1995) acreditava que a sexualidade não é uma característica inata, mas uma construção social que evoluiu ao longo da história. Ele argumentou que a forma como a sociedade concebe e regula a sexualidade está diretamente ligada ao exercício do poder. Sugeriu que diferentes épocas e culturas criaram normas e discursos específicos em torno da sexualidade, que são usados para moldar identidades e controlar corpos.

AKOTIRENE (2019), faz uso do conceito interseccionalidade com o intuito de instrumentalizar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. A interseccionalidade¹ foi originalmente trabalhada como

¹ O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias. Foi sistematizado por Kimberlé Crenshaw, teórica feminista e professora estadunidense especializada em questões de raça e gênero.

um conceito a partir dos estudos de revelando também o efeito, do pensamento interseccional de Crenshaw, explicando esta colisão entre avenidas identitárias promotoras de barreiras raciais e sexistas para mulheres negras que, em tese, não se encaixavam nos tipos de trabalhos oferecidos às mulheres e nem elegíveis pela multinacional aos homens negros. Explicitamente, trata-se de “discriminação interseccional”, combinada racialmente para contratação de pessoas negras por política de gênero.

A complexidade da prática discriminatória não se encerra em si mesma, e revela a ocorrência de mulheres negras sofrerem a interpelação dos tribunais e serem discriminadas o feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo, como da também de gênero leva consigo uma ideia ou uma função da reflexão sem conhecimento, é uma dificuldade de entender o que uma característica comum usual ou corriqueira, em desaprovação que leva um desconforto e ainda de lado com o preconceito. A cobrança é grande em expectativa do outro ser fora da “normalidade”, ademais os brancos, heterossexuais e classe média, deveria ser o esperado e mesmo no meio em que esses três elementos não são existentes ainda paira entre os comportamentos das pessoas a negação da realidade, do pior preconceito é aquele em que a própria pessoa se exclui do seu ser de fato.

Sob a ótica da interseccionalidade o Brasil ainda apresenta desafios em reconhecer os direitos humanos movimento pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos espaços sociais, a dar visibilidade a discussão da inclusão do gênero, sobretudo no espaço escolar, visto que é o mais adequado, pois trata-se de um local de informação. A pauta dessa temática não se empobrece na questão hetero binaria e cis trans, é uma discussão para além do conceito quando pensamos em políticas públicas, a agenda é mínima e poucos dos órgãos gestores de forma isolada, abordam temas de cidadania e violência.

Foto 1: manifestações na rua

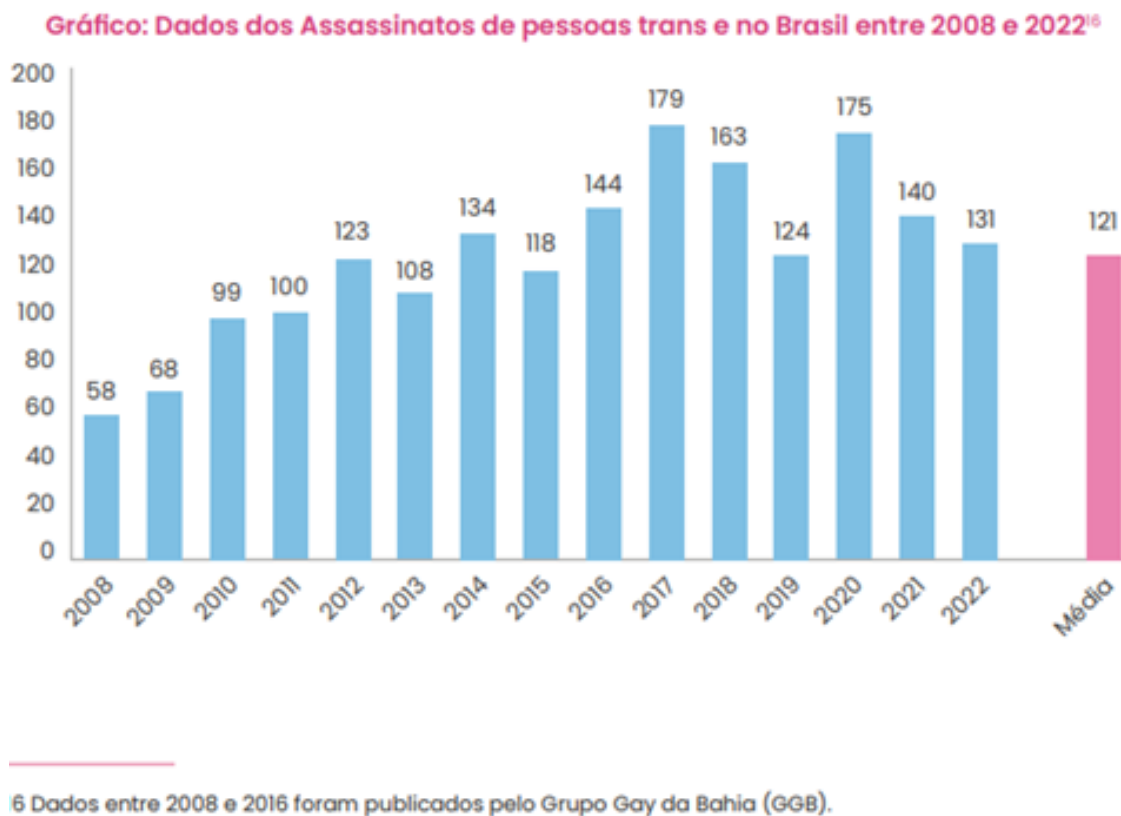


Fonte: acervo pessoal

A escola inclusiva, trata da equidade para marcadores sociais marginalizados, uma questão social-cultural, não se limita a pedir direitos iguais, mas uma atenção maior, quebrando as barreiras atitudinais, é o direito a ter direitos. Pensar a interseccionalidade não é ainda bem catalogado e articulado no pacto federativo no território brasileiro, um controle de dados para dar um caminho válido, não pode delimitar a luta da causa apenas de iniciativas pontuais sobretudo em áreas de saúde e justiça dessa população, ou minoria de gênero (MG).

As histórias de exclusão social e discriminação são reafirmadas por meio de discursos sobre a violência e o desprezo social que sofremos todos os dias. Na fala dessas pessoas trans, observa-se um sentimento de aflição resultantes dos confrontos e enfrentamentos rotineiros e da não aceitação da sociedade, que podem levar até ao suicídio.

Gráfico 1: Dados da ANTRA



A exclusão dos órgãos oficiais no Brasil ainda peca nos dados quantitativos, como do próprio IBGE, cabe as organizações não- governamentais cruzar os números, possa a ser avaliada. A comunidade LGBTQ+ sofre na subnotificação de dados, quando pensamos nesse marcador social, a territorialidade também precisa ser analisada, ronda a mente a subjetividade de uma nação conservadora, que pela falta de informação, aliado as crenças da moral cristã, adotada pelas igrejas, que por si só é uma barreira de exclusão, de ordem moral, que vai contra a preceitos bíblicos e mais a própria “sagrada” Bíblia, eles são invisíveis, ou no máximo vivem em “guetos”.

Ribeiro (apud. Spivak. Foucault) Spivak concorda com Foucault no que diz respeito a pensar a existência de um sistema de poder que inviabiliza, impede e invalida saberes produzidos por grupos subalternizados. Foucault afirmava que as massas podiam falar por si, mas entendia que existia uma interdição

para que essas vozes pudessem ser ouvidas. O filósofo francês acreditava que o papel do intelectual era analisar as relações de poder entendendo que seu papel não era ser representante daqueles que lutavam.

Destaca-se a ANTRA² o alto índice de inobservância ou completo desconhecimento da resolução nº 348 de 13 de outubro de 2020, bem como inúmeros outros mecanismos legais nacionais e internacionais que estabelecem critérios para a promoção dos direitos humanos, o combate ao tratamento desumano, preconceituoso, à tortura e qualquer outra forma de predação do reconhecimento da dignidade da pessoa humana. As características gerais das prisões brasileiras são derivadas do modelo disciplinar, seguindo regras de confinamento e punição. Este modelo é hierarquizado em sua estrutura institucional, mas também segue regras de hierarquização paralelas, onde certamente travestis e transexuais ocupam as camadas mais baixas e desprezíveis dessa rede indireta de poder, sobretudo quando inseridas nos espaços masculinos.

As resistências institucionais entre a equidade e a interseccionalidade, são fruto de uma política heterormativa, imperialista branca e hierarquizada de geração em geração, o preconceito velado que é verificado no Brasil, um país que as leis sobre a população LGBTQ+ são muitos recentes, dificultando assim, a luta contra o preconceito, diferente de países como nos Estados Unidos, a população inicialmente GLS³ batia de frente a leis contra os homossexuais (Já foi crime e doença) ou em países da Europa Ocidental; como França e Espanha.

2 ANTRA- Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil.

3 GLS- acrônimo de gays, lésbicas e simpatizantes

A Escola Meritocrática

Ao longo da história, a educação sempre esteve fundamentada em princípios meritocráticos a serviço dos interesses do capitalismo neoliberal. Portanto, a escola torna-se uma fonte geradora de exclusão social, de reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998), de descriminalização das minorias marginalizadas dentro e fora do ambiente escolar. As desigualdades mais acentuadas estão vinculadas aos mais vulneráveis respectivos: pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, comunidade LGBTQIA+, pessoas consideradas portadoras de deficiência, dentre tantos marcadores sociais.

A educação inclusiva tem sido uma busca contínua para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, por trás das intenções louváveis da inclusão, existem complexas dinâmicas de poder que influenciam a experiência dos alunos LGBTQ+ e professores.

A sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, pois até então o conceito de adolescência não existia, aí a temática sexual, torna-se um problema público. Desde então, a instituição pedagógica não impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, concentrou as formas de discurso neste tema, estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Tudo isso permitiu vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 1997, p. 30- 32).

A sexualidade consiste em um dispositivo de poder, inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações” na compreensão focaultiana. A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à

natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1997). Nesse sentido, o capitalismo consiste em mais que um modelo econômico; consiste em um modelo de vida, assim, suprime diversas formas de ser, violando a subjetividade do indivíduo. Nesse raciocínio, Michel Foucault (1988) revela que a sexualidade foi controlada pelas autoridades estatais visando a manutenção do sistema produtivo, que dependia da boa saúde e continuidade reprodutiva das classes trabalhadoras, processo que envolveu instituições religiosas, médicas e jurídicas na composição de um sistema que garantisse o controle sobre o corpo e a vida das pessoas, o que o filósofo denominou de biopoder, um dispositivo de governamentalidade, que controla os corpos, para a “docilização dos corpos”, assim, corpos que respeitem regras macrossociais, como a heteronormatividade.

A disciplina, por sua vez, é uma técnica, um mecanismo, um dispositivo de poder, tudo isso se trata de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1977, p.129). Dito de outro modo, a heteronormatividade é um vetor do patriarcalismo, em que a união heteronormativa imposta, assim, homem e mulher, produzem filhos que serão cooptados em um mercado como futura mão-de-obra.

Segundo Ribeiro (2019) Esses questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala. Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que

construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica receber castigos e represálias, e justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E ainda aprofunda com a seguinte questão: Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. A escola é um local onde pode-se discutir o lugar de fala de uma comunidade que sofre a discriminação de não pertencer a um modelo padrão que lhe foi imposto, ou pior usar a escola como instrumento de encarceramento de corpos em sua subjetividade, como alertava Foucault.

O espaço escola, enquanto instituição social, se relaciona com os processos ocorridos na sociedade em que está inserida em um contexto marcado de desigualdade e opressão das minorias, “sobretudo, quanto às violências ocorridas contra as manifestações da diversidade sexual e de gênero [...]” (MEDEIROS, 2019). Segundo Guacira Lopes Louro (2013), há um disciplinamento dos corpos nas escolas por meio da reprodução de representações e comportamentos masculinos e femininos, baseados na matriz heterossexual, um processo que ensina os valores heteronormativos, baseadas nas expressões binárias do masculino e do feminino. Nesse diapasão, “[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1977, p. 135).

Nesse contexto, nos espaços da escola se reproduz no processo educativo práticas exclusivas, com a discriminação de estudantes homossexuais, que so-

frem preconceitos pela sua orientação sexual ou gênero, por partes dos colegas e professores que se fundamentam em normas putadas na heteronormatividade, aponta Louro (2013).

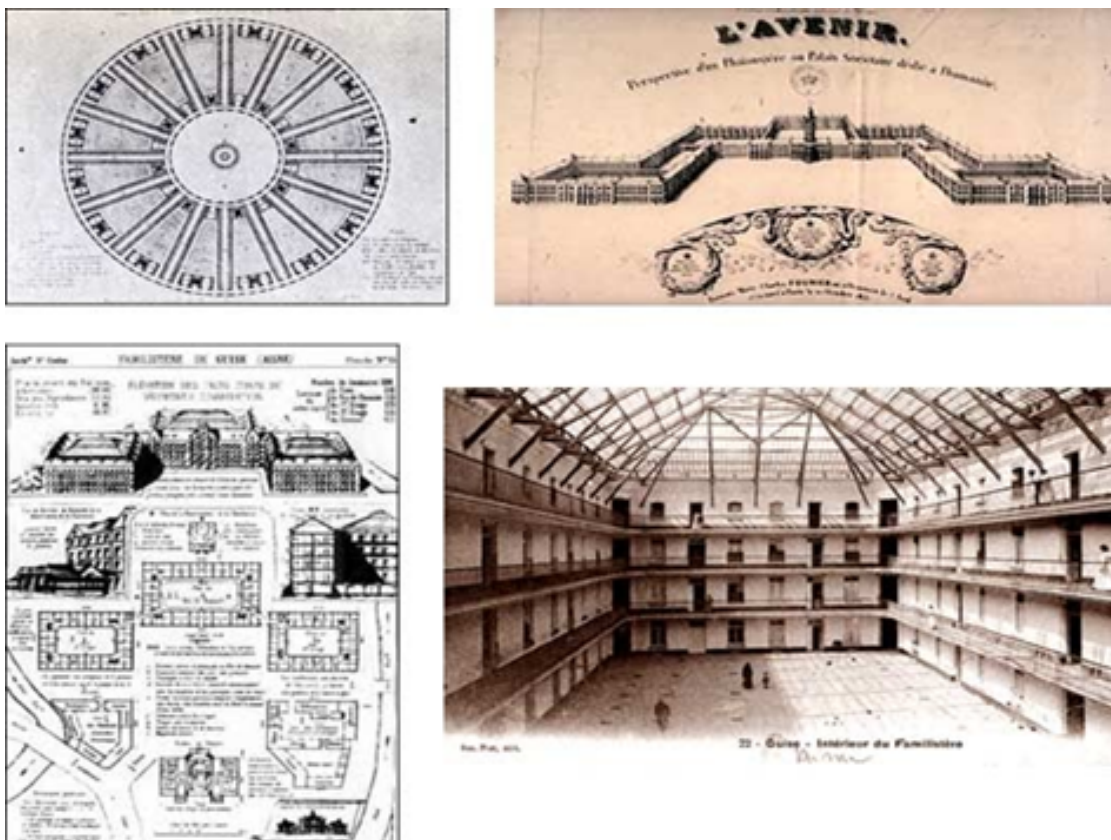
A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial que atinge a “essência” do sujeito. Para Foucault (1977) a escola como espaço de reprodução social produz o disciplinamento dos corpos, aquilo que chama “a docilização dos corpos”. Nesse sentido, compara a instituição escolar às prisões e às fábricas.

Para o autor (1977, p. 126), esses mecanismos “[...] permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Continuando a discorrer sobre essa questão afirma que a “[...] disciplina fabrica assim corpos ‘dóceis’. No tocante ao tema em epígrafe, a exclusão dos alunos que se classificam em LGBTQIA+ “[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo.

O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’”, (FOUCAULT, 1977, p. 141). Sobre isso, a escola estabelece uma reprodução social, tão correlata à estrutura social, cujas regras se pautam na “dominação masculina” (BOURDIEU, 1998) inferindo, portanto, em um modelo de heteronormatividade, assim, todo e qualquer comportamento que transgridam modelos impostos, são alvo de sanções sociais, até mesmo violência.

A escola consiste em um microcosmo em que há reproduções sociais de modelos que, caso não se enquadrem ‘na caixa’, no seio social, são expurgados às suas margens.

Imagem 1- modelos de prisão no livro *Vigiar e Punir* de Foucault.



A partir das últimas décadas do século XX, a educação como política pública, passou a ter como preocupação a inclusão de importantes segmentos sociais que estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais por não atenderem aos critérios meritocráticos dominantes no sistema escolar brasileiro. No campo educacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda a temática sexualidade às questões biológicas, reprodutivas e patológicas, que são mais voltadas à reprodução humana e infecções sexualmente transmissíveis, bem como a ausência de uma discussão sobre diversidade de gênero, além de uma abordagem genérica e superficial sobre os direitos humanos. Assim constata-se a ausência da temática sexualidade e gênero na BNCC (KLEIN, 2015).

Adentrando na questão da inclusão social, nesse estudo, escolar, às pessoas que se localizam na invisibilidade dada à sua orientação sexual, Ferrari (2022) aponta que, no contexto das ações afirmativas, quando se fala o termo

minorias, isso nem sempre significa um número menor de pessoa. Há situações em que as ditas minorias representam o maior número de pessoas em uma sociedade, mas estão sub-representadas dentre os poderes políticos ou os tomadores de decisão, como ocorre com as mulheres e negros no Brasil.

Ainda segundo Ferrari (2022), para proteger estas minorias, a Constituição de 1988 não só proibiu a discriminação de gênero, mas exigiu que se promova a igualdade, através de mecanismos de ação afirmativa, como prevê o art. 5º da Constituição Federal de 1988 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Educação é uma prática social e histórica que está associada ao próprio processo de construção do ser humano e do mundo humano, podendo, inclusive, instrumentalmente, concretizar-se, favorecendo a desintegração ou integração do ser humano na sociedade, segundo os interesses em jogo.

Foto 2: Manifesto Mães pela Diversidade



O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1999, p. 27). Nesse pensamento, na escola, a subjetividade é algo que deve ser primada, não sendo violada pelos processos de exclusão nas práticas sociais da e na escola.

Segundo a filósofa Nancy Fraser (2023) “para ter uma sociedade genuinamente justa, precisamos de uma política de inclusão e reconhecimento e de políticas de distribuição igualitárias”. Nessa proposição, a autora enfatiza que as políticas de reconhecimento, que têm a ver realmente como nós reconhecemos todos os membros da nossa sociedade, a exemplo de atores sociais que pertencem a grupos que são historicamente marginalizados, como, por exemplo, gays e lésbicas, trans, mulheres negras, imigrantes, minorias religiosas, entre outros.

Nancy Fraser (2023) aponta que as políticas de distribuição igualitárias, distribuição referem-se à economia. Compreende ainda que para ser ter uma sociedade justa, faz-se necessário a implementação e efetivação das duas políticas: com reconhecimento e de distribuição igualitárias, caso contrário as minorias continuarão sem acesso aos direitos fundamentais (educação, saúde, trabalho, segurança, dignidade da pessoa) assegurados em lei, mas negados, negligenciados pelo poder público, revela.

Diversidade, e Inclusão: Ainda um desafio

Para Mantoan (2003) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos; muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos, compreende a autora.

Nesse contexto, o desafio para criar e desenvolver políticas públicas educacionais e sociais que assegurem a inserção das minorias (comunidades LGBTQIA+) na sociedade, com respeito às diferenças e acolhimento à diversidade, é essencial a desconstrução de preconceitos, o desenvolvimento de práticas inclusivas e a garantia dos direitos fundamentais.

Para Michel Foucault (1977), a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber. Com a instituição disciplinar que consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão através dos exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (PAULO FREIRE, 2005), dessa forma, os educadores devem propiciar um sistema pedagógico escolar que seja inclusivo e transformador, em especial, como os grupos subalternos, aliados de cidadania e participação ativa na sociedade.

A população LGBTQIA+ não fazer parte da heteronormatividade submetida em nossa sociedade, atribui-lhe um “desvio” à norma, uma expressão particular da violência de “gênero”, que se manifesta por meio das discriminações e agressões nos diferentes âmbitos da vida cotidiana da população LGBTQIA+, sendo alvo de estigma (GOFFMAN, 1982). Não é raro a imprensa divulgar notícias de violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero, nos diferentes contextos sociais, inclusive na escola.

Segundo Paulo Freire (2002), a educação não é neutra e se constitui em um ato político. Ela funciona como um aparelho do sistema vigente, gerando uma situação de conformidade, ou transforma-se em prática de libertação na qual os seres humanos se assumem criticamente como sujeitos da história, agentes de transformação para se alcançar uma educação voltada à liberdade e à autonomia dos estudantes.

Mantoan (2003) revela que as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nesse sentido, aponta que novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Nessa proposição, em defesa das subjetividades dos alunos.

A escola deve papel de transformação social, o respeito às subjetividades condiz ao alcance da cidadania; mais além, ao princípio da dignidade da pessoa, corolário da Constituição Federal de 1988, a considerada constituição cidadã. Destarte, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transforma o mundo” (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, o professor precisa ser um vetor ao engajamento para as mudanças e transformações sociais. Ser professor, nesse sentido, consiste em ser um ator político de grande relevância para os agenciamentos e enfrentamentos do poder que exclui as minorias sociais, cujos marcadores sociais são transformados em desigualdades e lançam esses indivíduos à margem da sociedade, violando mais que seus corpos e direitos, violando suas subjetividades.

Considerações Finais

A comunidade LGBTQIA+ constitui uma minoria social no tocante à representatividade política, sendo uma parcela da sociedade que configura um marcador social. Sobre esse aspecto, as desigualdades sociais inferem no referido grupo a partir das diversas formas de subjetividades que não se enquadram nas categorias impostas pelas regras macrosociais, a exemplo da heteronormatividade. No tocante, à orientação sexual das pessoas, sendo a sexualidade heteronormativa uma construção social (FOUCAULT, 1997; BUTLER, 2019). Assim, as diferenças são transformadas em desigualdades, conforme Pacheco

(2023) o Estado demonstra-se não incapaz, porque possui capacidade administrativa e recursos humanos para tanto, mas desinteressado em endereçar e solucionar. Em função disso, permanece fundamental comparar os dados oficiais aos produzidos pela sociedade civil, que seguem contabilizando mais vítimas que o Estado, mesmo dispondo de menos recursos que a máquina pública, seja mobilizada através da base que é a instituição escolar.

Parece ser um privilégio conceder à família uma espécie de salvo-conduto frente a acusações levianas de maus tratos, influência negativa, transição forçada e/ou alta permissividade em relação as crianças e jovens LGBTQ+. amparadas por um documento que ateste a criança como portadora de uma doença, a escola seja onde deve elaborar estratégias corretivas e disciplinadoras. Escolas devem, por exemplo, adotar medidas e políticas para eliminar o bullying e o comportamento discriminatório que impedem crianças trans de participar de esportes, usar determinado banheiro ou uniforme. O argumento LGBTfóbico é de que esse impedimento visa proteger as demais crianças, situando crianças trans como possíveis alvos, embora trate de grupos vulneráveis, que igualmente precisam de proteção. Não há antagonismo entre crianças trans e crianças cis, quando as mesmas são colocadas no mesmo ambiente.

É preciso combater sentidos proibitivos que se colem a infâncias não (cis) normativas, mas igualmente produzir sentidos positivos que tragam algum grau de otimismo frente à realidade frágil que pleiteiam. Para que suas existências sejam mais do que toleradas e possam ser expansivas e visíveis, caso o desejem. Crianças e jovens LGBTQ+ precisam ter seus gêneros entendidos como legítimos, dignos e valiosos, e qualquer protocolo de saúde interessado em recebê-las deve enxergá-las como sujeitos políticos. É necessário aprofundar estudos e pesquisas sobre o impacto das vulnerabilidades no contexto em que a maioria das pessoas trans, sobretudo negras, estão inseridas para que sejam pensadas formas de contribuir para que não sejam levadas à marginalização

devido às suas necessidades básicas serem constantemente violadas, seja por ação ou por omissão do Estado e a Escola. É sabido que pessoas trans são a parcela da população que se encontra em maior vulnerabilidade, pelo alto risco de serem vítimas de violência, incluindo aquela advinda no ambiente escolar e doméstico/familiar, e vivenciam constantes processos de desumanização e insistentes tentativas de alijamento.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade* / Carla Akotirene. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ALTMANN, Helena. *ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*. São Paulo: ESTUDOS FEMINISTAS, 2001

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de julho de 2023.

BUTLER, Judith. *PROBLEMAS DE GÊNERO. FEMINISMO E SUBVERSÃO DE IDENTIDADE*. Civilização Brasileira:Rio de Janeiro, 2019. DELEUZE, Gilles. *Conversações*, Editora 34. São Paulo, 2017.

FRASER, Nancy. Feminismo atual é voltado a uma minoria privilegiada, diz filósofa feminista Nancy Fraser. Entrevista. BBC News Brasil, em 26 de junho de 2023 – disponível: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv211rld5ggo>, acesso em 27 de junho de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1996.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber* 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. A História da Sexualidade. A Vontade de Saber. Vol. I, São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FOUCAULT- Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

Foucault, Michel, 1926-1984. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

LOURO, Glaucira Lopes et al. Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. GOFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deterioração. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KLEIN, Delci Heinle et al. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Revista Acadêmica Licência&acturas. Vol. 4. n. 1, julho, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer? - São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MEDEIROS, Ettore Stefani. Necropolítica tropical em tempos pró-Bolsonaro: desafios contemporâneos de combate aos crimes de ódio LGBTfóbicos. Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde. Abr.-jun.; 2019.

Ribeiro. Djamila. Lugar de Fala. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

RUI, Taniele. NAS TRAMAS DO CRACK. Etnografia da abjeção. São Paulo: Terceiro Nome. RUSSEL, Bertrand. Casamento e Moral. São Paulo, UNESP, 2015.

Revista Educação e Realidade. UFRGS, capa 20, n 2, 1995. SILVA, Tomaz T. Identidades terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. GÊNERO, PATRIARCO E VIOLÊNCIA. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. SCOTT, Joan. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA A HISTÓRIA.

Site.<https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/93/94>, acesso 05 de julho de 2023.

CAPÍTULO 2

NO CHÃO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UFPE EM ESCOLA MUNICIPAL DE SUMÉ-PB

Leandro de Sousa Almeida

Aldinéa Alves de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-1

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino de Literatura e Língua Portuguesa foi um componente curricular cursado no âmbito da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), no semestre 2023.1. O curso tem por objetivo a formação acadêmica de professoras(es) para atuação em espaços profissionais que exijam proficiência em língua e literatura portuguesas, capazes de atuar na docência do ensino em diversas instâncias da educação básica e superior.

As(os) profissionais formadas(os) nesse curso deverão ter um domínio da língua materna, assim como competência linguística e textual que lhe permitam um domínio de leitura dos mais variados tipos de texto. Deve, ainda, ter uma

visão interdisciplinar nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais que lhe possibilite um melhor desempenho como professoras(es) e pesquisadoras(es). Outro traço importante que deverá caracterizar as(os) profissionais de Letras é a sensibilidade para o texto literário e outras linguagens artísticas. O curso forma profissionais para atuar em diversos setores, a exemplo de escolas, universidades, cursos, editoras, revistas, consultorias, entre outros.

O Estágio Curricular Supervisionado 1 é uma disciplina teórico-prática do processo de ensino-aprendizagem que se constitui como componente curricular obrigatório para todas(os) as(os) graduandas(os) do curso de Licenciatura em Letras (UFPE), configurando-se como vivências profissionais necessárias à formação acadêmica, destinadas a propiciar às(aos) graduandas(os) a aprendizagem de aspectos que contribuam para sua formação profissional. Também tem o intuito de proporcionar às(aos) estagiárias(os) contato com a realidade educacional e com a organização e o funcionamento da entidade educacional no chão da escola. O estágio é um elemento que completa a formação acadêmica das(os) licenciandas(os) durante sua formação docente inicial, constituindo-se instrumento fundamental de integração, aquisição de experiências, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Segundo o Plano de Curso, o *Estágio Curricular Supervisionado 1* deve levar o estagiário a compreender a estrutura e o funcionamento das escolas da rede pública de ensino, com os elementos que configuram os seus contextos. Quanto aos objetivos específicos: (1) Conhecer a realidade e a dinâmica escolar, de modo geral. (1) Coletar dados sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, considerando as seguintes dimensões: espaços, pessoas, documentos, ações e recursos tecnológicos. (2) Analisar a organização escolar na perspectiva da democratização do ensino, considerando os aspectos da relação entre a escola e a comunidade, da aprendizagem e dos resultados alcançados.

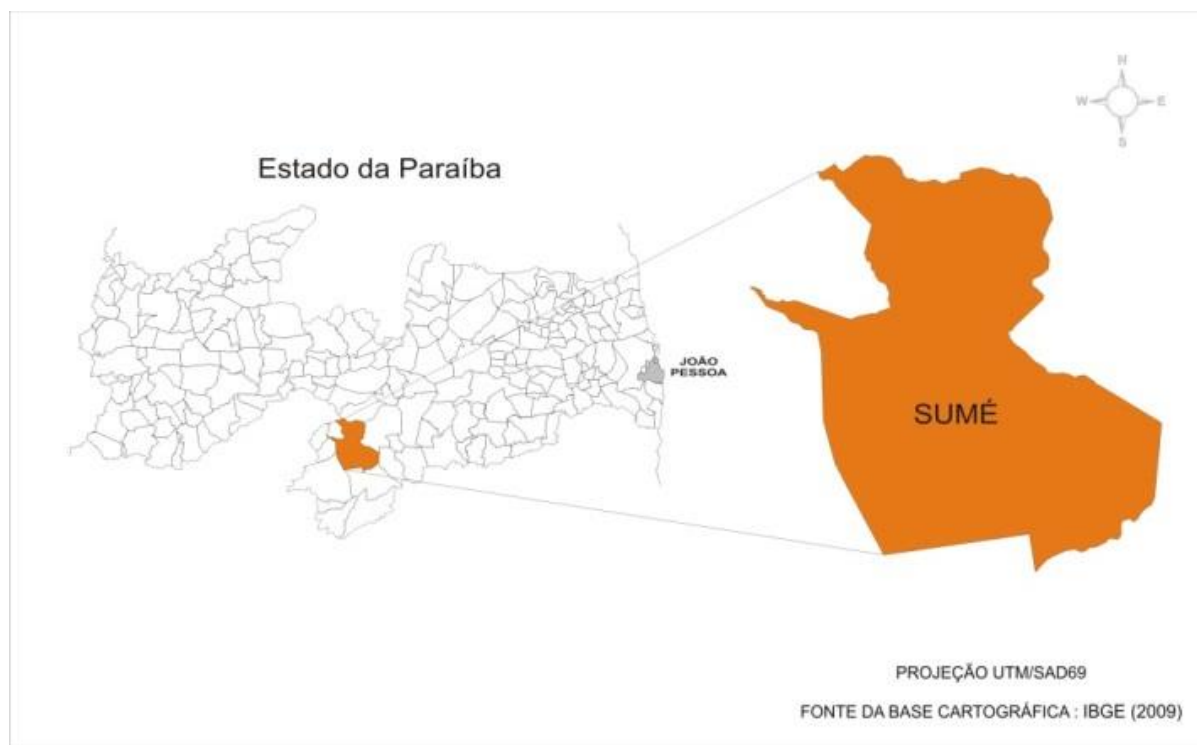
As atividades de estágio voltadas para observação se realizaram durante o semestre 2023.1, pelo que esse relatório registra de maneira objetiva a vivência como estagiário. Assim, tendo a Prof^a Dr^a Thelma Panerai Alves como orientadora, busquei trabalhar no setor administrativo-pedagógico da escola e, antes de tudo, me dispor a pensar questões tais como:

1. Estrutura e funcionamento da escola.
2. Perfil das(os) profissionais da escola.
3. Documentos que regem e organizam a escola
4. Ações da escola para a sua organização democrática
5. Recursos tecnológicos disponíveis na escola

O estágio foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira, situada na Cidade de Sumé, no Cariri Paraibano (CEP 58540-000), no Bairro Frei Damião, Rua Sebastiao Pires da Silva, nº 45. A instituição responde pelo CNPJ: 01.656.621/0001-90 e o INEP: 25049631. Foi criada através do decreto nº. 21.455 de 31/10/2000 conforme DO de 01/11/2000. A escola iniciou suas atividades no dia 06/11/2000.

A cidade de Sumé está situada mais precisamente na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental. A localidade possui um território de 833.315km², configurando-se como um município de pequeno porte com uma população de 17.096 habitantes, segundo a contagem populacional realizada em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 1 – Mapa que ilustra a posição geográfica do Município de Sumé no Cariri paraibano.



Fonte: IBGE (2009)

A escolha por essa escola justifica-se, primeiramente, pelo fato de ter sido aluno durante o Ensino Fundamental (Anos Finais) e os dois primeiros anos do Ensino Médio. Também tive a oportunidade de desenvolver projeto de extensão e estágio supervisionado ligados ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Linguagens e Códigos, da Universidade Federal de Campina Grande, pelo qual obtive minha primeira graduação entre 2013-2017.

No dia 09/06/2023 foi realizada a primeira visita para formalizar o estágio junto à gestora da escola, Poliana Ferreira Costa da Silva, e da coordenadora pedagógica Jamiria Maria da Silva, por meio da leitura da Carta de Apresentação e do preenchimento da Ficha-Cadastro. Também foi possível contar com a colaboração da supervisora Aldinéa Alves de Oliveira. A equipe da escola sempre me recebe(u) muito bem, me deixando a vontade para

acessar todos os cômodos, me integrar ao grupo de professoras(es) na sala de convivência das(os) docentes.

Atividades Desenvolvidas

Pressupostos teóricos

Durante o curso do componente *Estágio Supervisionado Curricular 1*, na condição de aluno em atividade no âmbito do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), foi oportunizada a realização de leitura de um corpus teórico composto por artigos e outros materiais de cunho teórico-metodológico que serviu de base para várias reflexões críticas sobre a prática no âmbito das atividades de estágio. A professora regente da disciplina propusera a leitura de textos cujos autores tratam de temáticas que dialogam com o universo escolar, no tocante à formação inicial docente, gestão escolar, coordenação pedagógica, ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura etc., a exemplo de Araújo (2020), Nóvoa (2017), Pimenta (2004) e Souza (2020). Entre várias leituras realizadas a partir do ideal freiriano de educação emancipadora e comprometida com a transformação social (FREIRE, 1996), evidencio dois textos que suscitam discussões pertinentes.

Referente ao artigo *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática* (1995), de Selma Garrido Pimenta, a autora nos dá a saber, inicialmente, sobre alguns conceitos que orientam as práticas nos cursos de formação de professoras(es), com base legal e como se aplicam no tocante ao ensino-aprendizagem no âmbito da formação docente inicial. Posteriormente, Pimenta evidencia a unidade teoria e prática como um procedimento indissociável, pautada num ideal e, ao mesmo tempo, numa práxis com o olhar para a formação humana, no âmbito social, cultural e sobretudo educacional das(os) docentes. Também tomamos nota acerca da atividade docente que tem sua efi-

ciência por meio da didática, sendo esta, portanto, uma teoria do ensino-aprendizagem que investiga as estratégias de planejamento e execução de atividades pedagógicas em sala de aula, razão que o estudo sobre a didática é imprescindível na formação inicial das(os) professoras(es).

A fim de tratar da relação teoria e prática, Pimenta ainda apresenta os resultados de pesquisas desenvolvidas no estágio, especificamente na formação de professoras(es), por meio do Projeto CEFAM, designado para os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Esse registro perpassa uma caracterização do projeto, sua aplicação em São Paulo e principais resultados, sendo esta localidade selecionada como campo de investigação, por meio de diferentes estágios interventivos. O estudo de Pimenta assevera a importância de um diálogo entre teoria e prática na formação de professoras(es) para a melhoria da formação docente mediante a necessidade de assegurar às(ao)s professorandas(os) uma imersão na prática para o aperfeiçoamento de sua formação inicial.

A partir da leitura do texto *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas* (2014), de Bernadete Gatti, discutimos sobre a migração das(os) ingressantes nas licenciaturas presenciais para as de modalidade em Educação à Distância (EAD). Sabemos que a EAD no setor privado tem contribuído muito para a oferta de cursos de licenciatura com baixo custo, mas o problema está justamente no currículo desses cursos que não tem uma harmonia ou padrão com os cursos do setor público, os quais podemos julgar serem mais comprometidos com a profissionalidade docente. Por se tratar de instituições privadas, pressupõe-se bastar que os cursos sejam reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que, para além disso, é preciso analisar o projeto político pedagógico, regimento interno, currículo etc.

A discussão promovida por Bernadete nos ajuda a problematizar sobre a qualidade dos cursos de licenciatura que são oferecidos, que muitas vezes não

contribui para uma formação docente inicial de qualidade. Naturalmente, isso vai impactar na prática das(os) professoras(es) que provavelmente, no exercício da prática, ficarão se queixando acerca de não terem visto determinados conteúdos específicos ou não terem acesso a uma formação mais diversificada no âmbito da área de Linguagens e Códigos.

Participação nos fóruns

A participação nos fóruns de discussão foi imprescindível durante todo o curso do estágio curricular supervisionado no âmbito acadêmico, particularmente pelo fato da professora regente usar essa ferramenta como canal interativo para orientação das atividades, bem como espaço para a socialização das leituras, observações, esclarecimentos de dúvidas, avaliação da participação das(os) estagiárias(os) etc.

Os fóruns, oportunamente, foram lançados de maneira sistemática, com tópicos temáticos contendo prazos previamente estabelecidos. Por mais que seja um ambiente virtual, a professora regente soube utilizar o fórum da plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) de uma maneira envolvente, razão que as trocas de experiências foram enriquecedoras, cujos aprendizados adquiridos potencializaram a minha formação no âmbito da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco. Busquei participar de todos os fóruns, cumprindo com a agenda de leitura e discussão dos conteúdos juntamente ao grupo de alunas(os)-estagiárias(os).

Estrutura e funcionamento da escola

No dia 14/06/23 foi realizada uma visita para observar a infraestrutura relativamente às dependências físicas da escola, ocasião em que a coordenadora pedagógica me apresentou os espaços da instituição, que dispõe de:

- 6 salas de aula com ótimo tamanho para acolher as(os) estudantes, contendo carteiras em ótimo estado e em ótimo estado de limpeza;
- 1 Laboratório de ciências que está aguardando receber os equipamentos para realização de experimentos científicos, sendo que está acolhendo os equipamentos do laboratório de informática, sobretudo computadores.
- 1 Quadra poliesportiva recém construída, que possui cobertura e proteção para a realização de diferentes esportes e atividades de lazer;
- 1 Biblioteca que acolhe um acervo imenso de livros didáticos, obras literárias, revistas, jogos pedagógicos etc.;
- 1 Cozinha-cantina bem organizada e com um espaço e equipamentos adequados às demandas de uma escola;
- 1 refeitório que é um salão de convivência para as(os) alunas(os) socializarem;
- 1 sala para professoras(es), onde são feitas reuniões de planejamento e onde também os professores fazem suas refeições;
- 6 banheiros distribuídos entre a escola, designados respectivamente para alunas(os), professoras(es), funcionárias(os) e deficientes;
- 1 almoxarifado;

Figura 2 – Imagens de algumas dependências da EMEF Pe. Paulo Roberto de Oliveira.



Fonte: Acervo do estagiário

Perfil das(os) profissionais da escola

No dia 04/07/2023 foi realizada a visita com intuito de elaborar um inventário do perfil das(os) funcionárias(os). O Quadro 1 a seguir apresenta dados respectivamente das funções, formação ou escolarização e vínculo empregatício. Essa coleta de dados foi realizada por meio de conversa com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola.

Quadro 1 – Perfil das(os) funcionárias(os) da E.M.E.F Pé Paulo Roberto de Oliveira.

Perfil das(os) Funcionárias(os) da E.M.E.F Pé Paulo Roberto de Oliveira			
FUNÇÕES	Nº	Formação ou escolarização	Vínculo empregatício
Diretora	2	Licenciatura em Biologia/Licenciatura em Pedagogia	Servidora Comissionada
		Licenciatura em Pedagogia	Servidora Comissionada
Coordenadora Pedagógica	2	Licenciatura em Matemática/Licenciatura em Pedagogia	Servidora Comissionada
		Cursando Licenciatura em Psicopedagogia	Servidora Comissionada
Prof. de Língua Portuguesa	3	Licenciatura em Letras-Português	Servidor contratado
		Licenciatura em Letras-Português	Servidor contratado
		Licenciatura em Letras-Português	Servidor efetivo
Prof. de Língua Inglesa	1	Licenciatura em Letras-Inglês	Servidor efetivo
Prof. de Matemática	3	Licenciatura em Matemática	Servidor permutado efetivo
		Licenciatura em Matemática	Servidor contratado
		Licenciatura em Matemática	Servidor contratado
Prof. de Ciências	2	Licenciatura em Biologia	Servidor efetivo
		Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo-Ciências exatas e da Natureza	Servidora contratada

Prof. de História	2	Licenciatura em História	Servidor efetivo
		Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Humanas e Sociais/Pedagogia	Servidor contratado
Prof. de Geografia	2	Licenciatura em Geografia	Servidor efetivo
		Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo-Ciências Humanas e Sociais/Licenciatura em Pedagogia	Servidor contratado
Prof. Ensino Religioso	2	Licenciatura em História	Servidor efetivo
		Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo-Ciências Humanas e Sociais/Licenciatura em Pedagogia	Servidor contratado
Prof. de Educação Física	2	Licenciatura em Educação Física	Servidor efetivo
		Licenciatura em Educação Física	Servidor contratado
Prof. de Artes	2	Licenciatura em Artes	Servidora efetiva
		Licenciatura em Letras-Português	Servidora efetiva
Prof. de Música	1	Licenciatura em Música	Servidora efetiva
Prof. de Informática	1	Licenciatura em Computação	Servidor efetivo
Secretário escolar	3	Ensino Médio Completo	Servidor contratado
		Ensino Fundamental Incompleto	Servidor contratado
		Ensino Médio Completo	Servidor contratado
Porteiro	1	Ensino Fundamental Incompleto	Servidor contratado
Cozinheiro	1	Licenciando em Informática	Servidor efetivo

Auxiliar de serviços gerais	4	Ensino Médio Incompleto	Servidora contratada terceirizada
		Ensino Médio Incompleto	Servidora contratada terceirizada
		Ensino Médio Incompleto	Servidora contratada terceirizada
		Ensino Médio	
Jardineiro	0	Não há	
Bibliotecário	0	Não há	
Segurança	0	Não há	

Fonte: Dados da pesquisa

Documentos que regem e organizam a escola

No dia 12/07/2023 visitei a escola e, na oportunidade, estive em conversa com a coordenadora pedagógica, a fim de conversarmos sobre os documentos que regem as práticas pedagógicas da instituição. Foram disponibilizados o Projeto Político Pedagógico (PPP de 2016) e o Regimento Interno (que não consta data). A coordenadora me assegurou que estes documentos estão em fase de atualização e que ainda este ano novas versões estarão prontas. Ela ainda deixou claro que não está disponibilizando estes materiais, seja para estagiárias(os), professoras(es), pesquisadoras(es) etc., dado que o documento está desatualizado, mas, como sou professor efetivo da rede e já tenho familiaridade com a equipe gestora interna, não mediram esforços para me encaminhar os documentos via e-mail.

O projeto político pedagógico se apresenta como um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar

pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades de pessoas e coletivo são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. Ainda deve possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência acerca dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos os sujeitos ligados à instituição, baseado na construção de parcerias com a comunidade, tendo como meta o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola (LIBÂNEO, 2008).

No âmbito da sua justificativa, o PPP evidencia que é preciso planejar, renovar, adaptar, revolucionar e transformar a prática educativa. No entanto isso só é possível com a participação coletiva. Nesta perspectiva, o diálogo, a comunicação e a interação são fatores relevantes para o intercâmbio de experiências, vivências e integração entre as pessoas envolvidas. Firma-se, portanto, o compromisso de trabalhar um ensino dinâmico e de qualidade, capaz de transformar a realidade existente para uma realidade desejada. São técnicas e conceitos que, colocados em práticas, determinam a importância de que a escola tenha uma visão definida e seus propósitos e objetivos, que seja conhecedora da realidade existente e ainda capaz de garantir um ensino de qualidade, formando cidadã(o)s responsáveis, criativas(os), críticas(os) e participativas(os).

Em se tratando da missão, a instituição busca formar cidadã(o)s capazes de construir e transformar seus valores para uma vida, de forma consciente e desafiadora, sempre que houver necessidade, almejando um ensino estruturado e de qualidade, tendo vistas para um futuro promissor. A instituição faz saber que a educação é a base fundamental na formação da cidadania, sendo responsável pela caracterização dos valores sociais em que a instituição está inserida, buscando diversos caminhos para mudar a realidade política, cultural, educacional e social, automatizando o potencial das pessoas, elemento primordial para consolidação de uma sociedade crítica e ciente dos valores humanos.

O Projeto Político Pedagógico apresenta os seguintes objetivos gerais:

1) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no cotidiano algumas atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e requerendo para si o mesmo respeito;

2) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como, aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseadas em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais.

Quanto aos objetivos específicos:

1) Trabalhar a aprendizagem das(os) alunas(os), tendo em vista sua realidade;

2) Dar condições para despertar o interesse das(os) educandas(os) quanto ao processo de leitura e escrita;

3) Desenvolver o senso crítico das(os) alunas(os) para serem autoras(es) das suas próprias decisões;

4) Promover meios de mobilizar a comunidade para que haja melhor interação entre a mesma e a escola;

5) Trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada.

No que diz respeito ao *Regimento Interno*, este documento trata de diferentes questões, a exemplo de: denominação, natureza, sede, ato de constituição; dos objetivos e finalidades escolares; da organização administrativa; do conselho escolar; da gestão administrativa; da secretaria; da(o) secretária(o); da gestão pedagógica; do serviço de apoio; das(os) auxiliares de serviços; da(o) merendeira(o); da(o) porteira(o); da(o) inspetor(a) de aluna(o); da portaria; da biblioteca; da comunidade escolar; do corpo docente; do corpo discente; dos pais ou responsáveis, do regime escolar; das ações e serviços de assistência

às(aos) discentes; dos planos; da estrutura e funcionamento da organização didática; do registro, escrituração e arquivo escolar; da verificação do rendimento escolar; da organização da vida escolar; do regime disciplinar, entre outras questões.

Destaco o Artigo 5º da U.M.E.F. Pe. Paulo Roberto de Oliveira, que tem como objetivos ministrar o Ensino Fundamental Básico de 6º ao 9º ano e o PROJOVEM, com o intuito de:

I – Desenvolver um ensino voltado para a formação científica, para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, considerando a realidade cultural e social do aluno, bem como a realidade globalizada;

II – Implantar uma metodologia centrada no aluno, considerando as suas peculiaridades e limitações;

III – Promover atividades pedagógicas que permitem o ajustamento da educação ao seu meio, em cooperação com a família e a comunidade;

IV – Proporcionar ao aluno, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento fundamental para o exercício consciente da cidadania;

V – Promover atividades sociais no sentido de estimular o educando a participar da vida da escola e da comunidade;

VI – Propiciar ao aluno os instrumentos necessários ao desenvolvimento de atividades práticas, inerentes à clientela na perspectiva de proporcionar oportunidades de iniciação para o trabalho;

VII – Realizar um processo avaliativo, de forma permanente, levando em conta as experiências dos alunos, o seu crescimento enquanto cidadão e tudo que ele for capaz de aprender, respeitando o seu ritmo de aprendizagem frente às suas dificuldades;

VIII – Promover ações que possibilitem um trabalho significativo através de uma convivência harmoniosa e propícia à interação professor/aluno;

IX – Desenvolver projetos educativos comprometidos e articulados com a comunidade.

Destaco ainda o Artigo 6º, em que se evidencia que a educação ministrada tem inspiração nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do aluno para a vida em grupo e da pessoa para o exercício da cidadania, através de:

I – Atendimento igualitário a todos os alunos matriculados;

II – Interdisciplinaridade;

II – Contextualização;

IV – Condições de acesso e permanência do aluno em sala de aula;

V – Respeito às condições de aprendizagem e de vida do aluno;

VI – Desenvolvimento de competências e habilidades;

VII – Desenvolvimento da afetividade, estilos positivos, empatia, interesse, ajuda mútua, ou seja, os aspectos cognitivos e afetivos;

VIII – Desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a partir das suas vivências e de seus interesses, contribuindo, ainda, para que possam construir os seus próprios conceitos, permitindo a sua participação nas definições das ações inerentes a comunidade escolar;

IX – Realização de trabalhos em grupos e individuais que encaminham os alunos à socialização de suas atividades, bem como sua integração com os demais companheiros;

X – Condenação a qualquer tratamento desigual por convicção filosófica, religiosa, étnica ou nacionalidade;

XI – Compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão, da família e dos grupos que impõem a comunidade.

Ações da escola para a sua organização democrática

No dia 26/07/2023 foi realizada a visita para conversar com a coordenadora pedagógica acerca das principais ações desempenhadas para sua organização democrática. Foi reforçado por ela que o próprio PPP da escola destaca que é preciso planejar, renovar, adaptar, revolucionar e transformar a prática educativa através da participação coletiva, motivo pelo qual o diálogo, a comunicação e a interação não só entre estudantes e professoras(es) é fundamental, mas também entre a comunidade escolar e a comunidade sociofamiliar, relevante para o intercâmbio de experiências.

No diálogo que tivemos, a coordenadora reforçou que a participação coletiva no envolvimento da comunidade escolar com a comunidade sociofamiliar faz parte do planejamento das ações da escola. A prática educativa, quando contempla esse diálogo, se desenvolve de maneira harmoniosa e contextualizada com as reais necessidades das(os) alunas(os), porquanto o diálogo com a comunidade social, principalmente as famílias, é preponderante para potencializar a formação das(os) estudantes.

A principais ações desenvolvidas, segundo a coordenadora são:

- Conselho escolar com a participação da comunidade sociofamiliar para planejamento participativo no início e fim dos bimestres, bem como para tratar de frequência e presença familiar na escola, visto que o envolvimento das(os) mães(pais) também deve ser discutido.
- Reuniões de mães(pais) e mestras(es) realizadas na escola para socialização do desempenho das(os) estudantes em disciplinas curriculares e entrega de boletins, momento em que as(os) mães(pais) podem dialogar de maneira particular com as(os) professoras(es).

- Eventos escolares, a exemplo de jogos e olimpíadas, que contam com o planejamento participativo de mães, pais ou outras(os) responsáveis, pois o próprio isentivo nessas atividades deve partir das(os) pessoas da família.

Basicamente são essas as principais ações em que se observa estratégias de envolvimento, planejamento e gestão democrática no tocante à agenda de atividades cotidianas da escola.

Recursos tecnológicos disponíveis na escola

No dia 08/08/2023 foi realizado um levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis e que são usados nos processos de ensino-aprendizagem e/ou administração escolar. Em conversa com a coordenadora, fui informado acerca da disposição de:

- Acesso à internet wifi restrita às(os) funcionárias(os), razão que as(os) professoras(es) utilizam nos aparelhos de celular e notebook.

- 27 tablets para uso em sala de aula mediado pelas(os) professoras(es). Esses equipamentos foram recebidos no período da pandemia da COVID-19, visto que havia alunas(os) que não possuíam aparelho celular ou computador para acompanhar as aulas remotas. Usam os tablets para realizar pesquisas na internet, principalmente na busca por conceitos e definições de palavras em dicionários online, busca por notícias da atualidade, leitura de matérias jornalísticas, livros em PDF etc.

- 2 Projetores multimídia que são utilizados pelas(os) professoras(es), sendo necessário agendar o uso previamente. Ainda há 1 tela que pode ser utilizada para os projetores em locais que não dispõem de parede branca. As(os) professora utilizam na exibição de slides, principalmente quando precisam exibir imagens ou vídeos.

- 1 TV de LED, que fica acolhida no almoxarifado, espaço em que estão outros equipamentos. Quando as(os) professoras(es) precisam da TV, pegam e

levam para a sala de aula, pois não há uma sala de vídeo ou outro espaço reservado para exibição de audiovisual.

- Laboratório de informática atualmente desativado, pelo fato de a escola estar com problemas de espaço para acolher os computadores, sendo o caso de estarem alojados no laboratório de ciências. São exatamente 8 computadores desktop devidamente equipados com teclado, mouse, escrivaninha, todos funcionando. Segundo a coordenadora, as(os) professoras(es) levam as(os) alunas(os) regularmente para o laboratório. Além disso, há 2 computadores desktop na secretaria, usados pelas secretárias escolares, e 2 notebooks, um na sala da direção e outro na sala da coordenação, usados pela equipe da gestão escolar.

- 1 impressora a laser locada pela Secretaria de Educação. Está instalada na secretaria escolar, sendo utilizada pelas(os) professoras(es) quando necessitam aplicar atividades impressas. Também é utilizada conforme as demandas da equipe da direção, na impressão de documentos, editais, quadros de horários, boletins, convites para eventos escolares etc.

- Pacote Google assinado desde o período da pandemia, utilizado em aula, reuniões com as famílias e cursos de formação complementar e/ou continuada pra professoras(es) em toda a rede municipal. O *google meet*, por exemplo, não é mais utilizado para aulas, apenas para reuniões do coletivo da rede municipal de educação. O que utilizam de maneira efetiva são os e-mails institucionais, que garantem acesso a todos os recursos oferecidos, a exemplo de drive com larga capacidade de armazenamento, webconferência, hangouts, agenda sincronizada, docs, planilhas, apresentações, sala de aula virtual, contatos etc.

A coordenadora comentou que as(os) professoras(es) já passaram por capacitação para uso de recursos tecnológicos em sala de aula, principalmente no tempo da pandemia da COVID-19, entre 2020-2022, período em que as escolas aderiram ao ensino remoto. Desde esse período as(os) professoras(es)

vem se qualificando com mais efetividade para fazer uso dos equipamentos tecnológicos conforme as necessidades educacionais, pelo que o currículo escolar e o projeto político pedagógico reforçam o uso contextualizado de diversos equipamentos tecnológicos que fazem parte do cotidiano das(os) alunas(os). A Secretaria de Educação buscou atender a estas demandas do processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível, buscando cursos e profissionais qualificadas(os) para ensinar ao coletivo de professoras(es), secretárias(os), coordenadoras(es) e gestoras(es) como potencializar o trabalho cotidiano usando as ferramentas tecnológicas.

Considerações Finais

No dia 24/08/2023 foi realizada a última visita a fim de concluir as atividades de estágio. Na ocasião, me reuni com a supervisora Aldinéa Alves de Oliveira, a coordenadora pedagógica Jamiria Maria da Silva e a diretora Poliana Ferreira Costa da Silva. Expressei minha gratidão pelo apoio na realização do estágio, a receptividade, acolhimento e carinho prestados a mim. A equipe expressou que a escola está sempre de portas abertas, razão que esta parceria já ficou firmada para a realização do *Estágio Curricular Supervisionado 2 – Ensino de Literatura e Língua Portuguesa* (Ensino Fundamental - Anos Finais), a ser realizado no próximo semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa EAD/UFPE. Seguindo o protocolo, coletei as assinaturas da supervisora e da coordenadora pedagógica, necessárias para a conclusão das atividades de estágio. Achei por bem não coletar a assinatura da gestora porque quem me acompanhou efetivamente foi a coordenadora.

Destaco a importância de ter realizado este estágio que muito me enriqueceu enquanto educador, haja vista que vivenciei um pouco da rotina pedagógica e administrativa no chão da Escola Padre Paulo. Em dado momento foi

difícil porque esse estágio engloba uma série de fatores que vão além da sala de aula. Estive integrado à equipe administrativa da escola e, através dessa atuação, consegui ter uma visão ampla de como funciona a escola. Para tanto, a comunidade escolar abriu espaço para mim, o que foi muito importante, além das conversas informais com as(os) professoras(es), a diretora e a coordenadora pedagógica, haja vista que construímos uma relação de parceria e colaboração.

Sou grato à Professora Dra. Thelma Panerai Alves (UFPE), pela orientação durante a disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado I* no âmbito da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa EAD/UFPE. Sou grato pela oportunidade de vivenciar uma rotina escolar e poder aprender acerca da organização didático-pedagógica da escola. Enquanto educador, foi imprescindível cada discussão realizada durante o período de vigência do estágio, momento ímpar e singular que me proporcionou a aquisição de conhecimentos que levarei para o exercício reflexivo da minha prática, nos meus ambientes de trabalho, a fim de colaborar para com uma educação transformadora.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. **Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acessado em 28/05/2023. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.12902>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed.19. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** REVISTA USP. São Paulo: n. 100, p. 33-46, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática / 5.** Ed. Revista e aplicada – Goiânia: MF Livros, 2008.

Mapa de localização de Sumé-PB – IBGE, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-Fonte-Adaptado-de-IBGE-2010_fig1_303920899. Acessado em 10/10/2019.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor.** Afirmar a profissão docente, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade entre teoria e prática. CAD. PESQ., São Paulo, n.94, p. 58-73, agosto de 1995.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA Lúcia Gracia. **O ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19.** Rev. Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020© 2020 - ISSN 2358-1425. Acesso em: 12 nov. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.1429>

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM TDHA NA AFETIVIDADE PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

Lucineide dos Santos Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-2

Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um desafio complexo e crucial no atual contexto educacional. Para estabelecer essa conexão de maneira acadêmica, é necessário considerar a Imaginação Pedagógica, como um componente fundamental para promover o pleno desenvolvimento desses alunos. O TDAH é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa, seja ele do sexo masculino ou feminino de estar sempre em estado de atenção e ainda controlar impulsos e regular o comportamento. É um transtorno que pode afetar tanto crianças quanto adultos e pode causar dificuldades significativas em várias áreas da vida, como na escola, no trabalho e nos relacionamentos interpessoais. Para diagnosticar uma pessoa

com TDAH, os profissionais de saúde mental utilizam critérios estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado pela American Psychiatric Association¹ (DSMV). A metodologia utilizada nesse artigo foi a Revisão Bibliográfica com autores da sociologia, psicologia, e demais áreas de humanas, em destaque na área de educação para dar materialização a um trabalho de formação de professores sobre essa temática, quero ressaltar que não é um estudo notadamente voltado aos quais aspectos restritos aos consultórios de psicologia e a partir dessa ciência ter a compreensão e contribuição desses autores ao elaborar ferramentas voltadas na inclusão desse aluno, transpondo a barreira atitudinal do estereótipo de aluno problema.

Nas salas de aula alunos com esse transtorno são mal-vistos, considerados; “alunos problema”, pois ou não param quieto na carteira, ou se distraem muito facilmente e acaba por deixar a aula tumultuada. É muito comum ter alunos com esse diagnóstico, mas a falta de informação e o preconceito impede muitas vezes o desenvolvimento de aprendizagem na relação ano-série, o que leva a reprovação ou a evasão. Ainda é comum nas escolas e até nas próprias famílias desconhecimento desse transtorno, porém quando diagnosticado por um profissional de saúde, ou seja, um Psiquiatra ou um Psicólogo é possível ter um controle e manejo do transtorno do TDAH.

Freitas (pg.20,2011) pensemos isso tendo em mente o cotidiano escolar especialmente aquelas situações em que o professor é convocado a aprender como tornar se o melhor professor as situações nas quais são apresentadas propostas de inovação nas práticas de ensino e que usualmente repartem entre professores fragmentos da obra de grandes referências da psicologia da pedagogia da linguística tec., em reuniões para formação complementar de educadores são situações muito especiais. As formações de professores não abordam a inclusão, ainda segue a velha dinâmica da pauta de “assuntos gerais”.

¹ A sigla está em inglês e significa: “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”, que na tradução fica: “Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”. O número 5 representa a edição. Ou seja, estamos na 5ª publicação.

Os Municípios (não é por falta de dinheiro, mas interesse) não dispõem de profissionais capacitados para tais formações é preciso então que trabalhos acadêmicos junto com família e comunidade escolar possam se unir na eliminação dessa barreira educacional. Muitos professores podem não estar familiarizados com a condição, suas características e estratégias eficazes de ensino para alunos com TDAH.

Como resultado, a falta de conhecimento e suporte adequado pode levar à frustração, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos com TDAH, criando um ciclo de desafios na sala de aula. Portanto, é fundamental abordar essa lacuna de conhecimento por meio de treinamento e conscientização, a fim de promover uma compreensão mais precisa e empática do TDAH nas escolas.

A inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um desafio complexo e crucial no contexto educacional. Geralmente os alunos excluídos ficam fora do ambiente escolar ou até mesmo dentro das escolas dificultando o aprendizado de outros alunos aqueles tidos como os normais. O transtorno do TDAH ainda é pouco discutido se tomarmos como referência por exemplo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por se tratar de um transtorno que possui estágios visivelmente como crianças ou adolescentes que pouco interagem o que fazem muita birra ou que choram muito, foram amparados por lei e amplamente divulgado nas mídias. O transtorno do déficit de atenção assim como o transtorno do espectro autista merecem atenção especial o problema está na formação dos professores que desconhece inclusive a Lei Brasileira de Inclusão; foi editada em 06 de julho de 2015, mas entrou em vigor (passou a ter validade) no dia 03 de janeiro de 2016, após cumprir um período de vacância (período destinado à assimilação do conteúdo da nova lei) de 180 dias, passando a beneficiar mais de 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, de acordo com os dados do IBGE.

Atualmente a lei foi alterada, em 17 de julho de 2023, foi promulgada uma nova alteração na Lei Brasileira de Inclusão, que traz uma importante mu-

dança: A partir de agora, o cordão de girassol, que simboliza as “deficiências ocultas”, que inclui o Transtorno de TDAH entre outras, passa a ser reconhecido como um símbolo nacional de identificação para pessoas com esse tipo de deficiência. Essa modificação está registrada no Artigo 2º- A da LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência) a seguinte Ementa abaixo: altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

O cordão de girassol, ou colar de girassol, tem um significado muito específico. Caracterizado por ser uma tira de tecido verde com vários desenhos de girassóis, ele é um símbolo internacional para que pessoas com algum tipo de condição invisível.

Imagem 1: a representação das deficiências ocultas.



Imagem 2: Lei deficiências ocultas - lei 14.624/23



Imagem 3: acervo pessoal: Capa do futuro projeto e imagem 2- o público-alvo da lei.



Para estabelecer a união entre a informação a respeito dos transtornos do TDAH e como isso afeta as crianças e adolescentes, é necessário contextualizar o problema em nível acadêmico e, considerando o conceito de a imaginação pedagógica, que adiante irei utilizar não mais de imaginação, mas de afetividade, pois de acordo com Henri Wallon, a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

Corbiniano (2022) tendo uma outra compreensão da imaginação (apud Bachelard 2013b) a situa no contexto em que a realidade da imaginação se desdobra das forças naturais, dos desejos e dos impulsos próprios das imagens, que são totalmente ativas no psiquismo humano. Trata-se das primeiras experi-

ências na gênese da imaginação, em que podem se situar as imagens antes das ideias, posto que a imaginação não é uma faculdade educada, ou seja, não é uma faculdade determinada em seus princípios pelos complexos de cultura que constituem o imaginário sabedor e seus símbolos definitivos.

Na sua gênese essa imaginação material também não se confunde com uma simples regressão aos impulsos vitais da vida orgânica, dado que as imagens são tardias na sua criatividade própria. Antes, “reclamam metáforas, são imagens da vida” (Bachelard, 2013b, p. 43).

Gleizer (2005. Pg.43) Os princípios de derivação afetiva de Espinoza² podem nos ajudar a entender nossas próprias emoções e comportamentos, pois eles explicam como as ideias e afetos se encadeiam em nossa mente. Segundo Espinoza, as ideias imaginativas se encadeiam segundo a “ordem da memória”, ou seja, de acordo com a ordem fortuita das afecções de nosso corpo. Isso significa que quando nosso corpo é afetado por dois corpos ao mesmo tempo, sempre que a alma imaginar um deles, se lembrará imediatamente do outro.

Essa conexão entre ideias e afetos podem nos ajudar a entender por que certas ideias ou situações nos afetam de maneiras específicas e como podemos trabalhar para mudar nossas respostas emocionais.

A Afetividade Pedagógica (AF) promove justamente o que Espinosa estudou sobre o comportamento humano através da concepção de estratégias implementar de ensino criativas e adaptativas, que se ajustem às necessidades individuais dos alunos. Nesse contexto, a afetividade pedagógica desempenha um papel crucial na criação de ambientes de aprendizado inclusivos para alunos com TDAH, uma vez que reconhece a diversidade de estilos de aprendizado e as especificidades de cada aluno, com um olhar afetivo, ou empático. Através da abordagem afetivo pedagógica, os educadores podem desenvolver

² Baruch de Espinosa (1632-1677), também conhecido como Espinoza ou Spinoza, foi um filósofo holandês considerado um dos principais pensadores da linha racionalista, da qual faziam parte os filósofos Leibniz e René Descartes.

abordagens personalizadas que considerem os desafios associados ao TDAH, permitindo que esses alunos prosperem no ambiente escolar.

Nery (2104) define a afetividade, como um conjunto de respostas subjetivas e definidas, expressas sob a forma de sentimentos, sensações, estados emocionais, desejos, necessidades e humores. { . . . } A criança, nos processos de vinculação com o mundo e o outro, aprende a distinguir sensações que variam do “prazer” à experiência de “amor”, vivendo sentimentos como ciúmes, inveja, medo, insegurança e compaixão até as sensações de “desprazer” que acarretam a vivência do “ódio”, experimentando sentimentos de mágoa, ressentimento, decepção, culpa, desespero, rejeição, tristeza e raiva. Pela diferenciação afetiva a criança aprende, ainda, os valores, a ética social (solidariedade, democracia), a moralidade, as crenças e as atitudes (ser favorável ou desfavorável a alguma coisa).

Enquanto isso, o outro revive, vive ou reaprende a diferenciação de sua afetividade ao se vincular com a criança. A criança ou adolescentes com TDAH não é uma categoria em que você caia ou não é como gravidez é mais como altura ou inteligência humana pense nele como uma dimensão na qual diferentes pessoas caem em diferentes pontos ao longo dela onde essa dimensão está a divisão entre o transtorno não transtorno ? está onde ocorre um prejuízo que compromete uma atividade importante da vida sintomas são as maneiras como transtornos expresso em pensamentos e ações prejuízos são as consequências adversas, que resultam na demonstração desses sintomas, Barkley e Bento (2011).

Rios (pg.43, 2010) um mundo globalizado requer para evitar a massificação e a homogeneidade redutora o esforço de distinguir para unir a percepção clara de diferenças e desigualdades e no que diz respeito ao ensino o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar que só ganha sentido se parte de um efetiva disciplinaridade { . . . } no mundo em que se defrontam a

afirmação de uma razão instrumental a de um irracionalismo. Por isso é preciso encontrar o equilíbrio fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e no que diz respeito ao ensino à reapropriação do afeto no espaço Pedagógico.

A contribuição desse artigo vem ao encontro a uma temática pouco abordada no contexto colar, e uma lacuna a ser explorada, porém faz parte do dia a dia de professores alunos na escola e ainda poucos são os trabalhos na área de educação sobre as dificuldades enfrentadas em trabalhar alunos com transtornos TDAH e TOD³, cabe aos docentes bem orientados não delegar esse aluno a ações punitivas pela direção ou a coordenação pedagógica, o "mau comportamento" é uma resposta ao ambiente e alguma situação social, no caso da escola de uma aula, onde de fato, trará prejuízos não apenas para ele, mas também aos seus pares, e por conseguinte apresentado sem nenhuma reflexão desses alunos, sem ao menos dar a possibilidade de uma abertura a questionar tal comportamento. Infelizmente ao perceber tais dificuldades é mais fácil dar uma suspensão ou atribuir notas menores por mau comportamento do que entender aluno, a ter que observar, refletir e acolher aquele estudante.

Direitos Humanos e o Letramento Docente Através da Afetividade Pedagógica

A Afetividade Pedagógica (AF) fortalece as habilidades sociais dos alunos, ao incentivar a interação e a colaboração entre eles. Essa abordagem também promove a inclusão e a diversidade na sala de aula, ao reconhecer e explorar as habilidades e potenciais de cada aluno. O objetivo desse estudo é garantir acesso e permanência na escola de alunos da educação especial e garantir os Direitos Humanos, palco de intensas disputas políticas, jurídicas e ideológicas

3 O transtorno oppositor desafiador (TOD) é um distúrbio que ocorre na infância e adolescência e provoca sintomas como comportamento desafiador e impulsivo, dificuldade de lidar com frustrações, teimosia, entre outros. Ele geralmente surge antes dos 8 anos de idade, mas também pode ser diagnosticado em crianças mais velhas ou adolescentes.

atualmente. O processo de reconhecimento e promoção dos direitos garantidos historicamente assenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, no Brasil, mais especificamente, na Constituição Federal (1988); na prática, os questionamentos que surgem põem em xeque as condições necessárias para que se possa ser considerado humano.

Diante desse cenário, inquieto-me em refletir o lugar da escola no exercício da garantia de direitos, além de suas concepções e práticas pedagógicas voltadas ao conhecimento e conscientização sobre a temática. Para tal, coloquei como o público-alvo: professores que atuam na rede Municipal da Cidade Santa Rita Paraíba que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

A partir desse contexto, iniciei uma pesquisa de campo, para responder aos questionamentos, como os docentes de Geografia, lidam com alunos com a educação inclusiva, em especial, aqueles alunos muito inquietos, que não são “controlados” facilmente, necessidade de atrelar a temática de pautada na garantia da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva na escola, como percurso dialético na construção de uma formação humana que respeita e convive com as diferenças e se reconhece na luta por igualdade de direitos. Ademais não é mais novidade que a atualidade tem nos apresentado narrativas conservadoras de difícil compreensão e de pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria da educação pública no Brasil cenário educativo, sem dúvida, representa uma tarefa desafiante, mas compensadora. Educação e luta de classes, a história da educação é a própria história das lutas das classes oprimidas em busca de acesso e participação na história das sociedades e seus desdobramentos no cotidiano escolar, os docentes possam traçar possíveis cenários inclusivos para esses alunos de modo efetivo em uma sala de aula regular que sempre será composta por uma diversidade de alunos sejam eles” especiais anormais” ou “normais”.

O mundo contemporâneo globalizado exige uma formação continuada dos profissionais de educação, objetivando torná-los conscientes das diferenças existentes entre alunos e visando, sempre, promover estratégias, métodos e tecnologias capazes de promover a integração de todos sem distinção, o que representaria a reprovação na missão de educar.

De acordo Corbiniano (apud. Einstein 2017, p. 25-26), em seus escritos da maturidade, [. . .] a imaginação e a inteligência participam de nossa existência no papel de servas dos instintos primários. Sua intervenção, contudo, faz com que nossos atos atendam cada vez menos às meras exigências imediatas de nossos instintos. Através delas, o instinto primário liga-se a fins que se tornam cada vez mais distantes. Os instintos põem o pensamento em ação e o pensamento provoca ações intermediárias, inspiradas por emoções igualmente relacionadas com a meta final. {...} De fato, não há dúvida de que é a esse processo – que podemos descrever como uma espiritualização das emoções e do pensamento – que o homem deve os mais sutis e refinados prazeres de que é capaz: o prazer diante da beleza da criação artística e dos encadeamentos lógicos do pensamento, finaliza

Entendendo o TDAH e Afetividade Pedagógica (Imaginação)

O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, reconhecido oficialmente pela OMS (Organização Mundial da Saúde), através da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). Ele é caracterizado por um conjunto de sintomas variados de desatenção e de inquietude/impulsividade em níveis acima do esperado em relação ao que se observa na população geral.

Caliman (2010) A história oficial do TDAH conta que, na literatura médica, é atribuída a George Still é como o marco obrigatório. considerado por seus comentadores o primeiro pediatra inglês, Still foi também o primeiro professor

de doenças infantis do King's College Hospital e autor de vários livros sobre o comportamento infantil normal e patológico. O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) está associado na escola aos desfechos negativos para pacientes e familiares, os quais podem incluir comprometimento acadêmico – reprovações, abandono, suspensões e expulsões.

George Still na história do diagnóstico do TDAH, é o primeiro médico a denominar o transtorno, de sua vasta produção, são retomadas três conferências proferidas diante do Royal College of Physicians, no ano 1902, intituladas algumas condições psíquicas anormais em crianças, publicadas no *The Lancet*, no mesmo ano (Still, 1902) {...} ao definir o TDAH através da linguagem do autocontrole, Barkley (1997) enfatiza que seu ponto de vista não é novo. Na história do TDAH, ainda anterior a George Still, temos segundo Couto, Junior e Gomes as primeiras referências aos transtornos hipercinéticos na literatura médica apareceram no meio do século XIX (Topczewski, 1999); e, em sua nomenclatura, vem sofrendo alterações contínuas.

Na década de 40, surgiu a designação “lesão cerebral mínima”, que em 1962, foi modificada para “disfunção cerebral mínima”, reconhecendo-se que as alterações características da síndrome se relacionam mais a disfunções nas vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas. Os sistemas classificatórios modernos utilizados em psiquiatria, CID-10 - Código Internacional de Doenças (transtornos hipercinéticos) e (DSM) - IV Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (transtorno por déficit de atenção com hiperatividade, tipo desatento, hiperativo, impulsivo e combinado), apresentam mais semelhanças do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para o tratamento (Bromberg, 2002; Silva, 2004).

No início do século, e Virgínia Douglas, no final da década de 70, defenderam um ponto de vista semelhante. Still, Douglas e Barkley teriam em comum ao menos um aspecto que, para Barkley, é o ponto central da análise

teórica e histórica do TDAH: em suas análises, o que determina o transtorno da atenção e da hiperatividade é o vínculo entre um defeito neurofisiológico do sistema inibitório, o déficit da moral e da vontade. Veremos que Barkley relaciona o problema moral ao déficit inibitório. Em sua opinião, Still e Douglas haviam chegado à mesma conclusão.

A história de Barkley (1997) sobre o transtorno é a mais citada pelos que, como ele, encontram nas conferências de George Still a primeira descrição médica do TDAH. Qualquer indivíduo apresenta alguns desses sintomas (é extremamente raro não ter nenhum), alguns mais e outros menos - porém apenas 5% das crianças e adolescentes e 2,5% dos adultos apresentam um número excessivo dos mesmos. Ou seja, o TDAH é mais raro que hipertensão arterial (pressão alta), aumento de colesterol e diabetes, porém seu impacto no contexto escolar é extremamente negativo e preocupante. A data 13 de julho é considerada o Dia Mundial de Conscientização do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e foi instituída para conscientizar sob o tema. Abaixo a linha do tempo:

Imagem 4: Imagem: fonte: Rezende 2016.



Segundo Ganglione (2022) Dentro dos fatores ambientais/sociais que podem resultar no TDAH estão o consumo de álcool ou cigarro pela mãe durante a gestação, bem como partos prematuros, de acordo com a pesquisa. Nesses

cenários, as causas para o surgimento do transtorno também são desconhecidas. A nível neurológico, o TDAH é um distúrbio nas funções executivas, resultado de alterações na região frontal do cérebro e nas conexões dela com o restante do órgão, em especial a produção e a distribuição de dois neurotransmissores: a dopamina, que influencia emoções, aprendizado, humor e atenção; e a noradrenalina, que está relacionada com ansiedade, sono e alimentação.

Ainda, segundo Ganglione; a nível neurológico, o TDAH é um distúrbio nas funções executivas, resultado de alterações na região frontal do cérebro e nas conexões dela com o restante do órgão, em especial a produção e a distribuição de dois neurotransmissores: a dopamina, que influencia emoções, aprendizado, humor e atenção; e a noradrenalina, que está relacionada com ansiedade, sono e alimentação.

BRITES (pg.9) o diagnóstico do TDAH é feito por meio de uma avaliação clínica, que envolve a análise dos sintomas apresentados pela pessoa, sua história de vida e a realização de testes específicos. O tratamento do TDAH é multidisciplinar e pode incluir terapia comportamental, psicoterapia, uso de medicamentos e intervenções educacionais. Existem Guidelines (consensos e orientações bem detalhadas e embasadas em pesquisa) que orientam o tratamento do TDAH, levando em consideração a idade da criança e outros aspectos relevantes.

É importante ressaltar que o tratamento deve ser individualizado e adaptado às necessidades de cada pessoa. Vale ressaltar que as evidências sobre a neurobiologia desses transtornos são limitadas e ainda há muito a ser explorado nessa área. Outros prejuízos estão associados ao TDHA, tais como; menciona que as alterações motoras podem causar dificuldades em diversas atividades do cotidiano infantil, como andar de bicicleta, vestir-se, amarrar os sapatos, escrever e praticar esportes, e assim podem reduzir a participação social e gerar desvantagem. Isso pode afetar a atenção das crianças com

TDAH, uma vez que elas podem ter dificuldades em se concentrar em tarefas que envolvem habilidades motoras, como escrever ou praticar esportes. Além disso, as dificuldades motoras podem gerar frustração e ansiedade nas crianças, o que cotidiano infantil, como andar de bicicleta, vestir-se, amarrar os sapatos, escrever e praticar esportes, e assim podem reduzir a participação social e gerar desvantagem. Isso pode afetar a atenção das crianças com TDAH, uma vez que elas podem ter dificuldades em se concentrar em tarefas que envolvem habilidades motoras, como escrever ou praticar esportes.

Além disso, as dificuldades motoras podem gerar frustração e ansiedade nas crianças, o que também pode afetar sua capacidade de concentração e atenção. Os teóricos da perspectiva da aprendizagem sustentavam que o desenvolvimento resulta da aprendizagem, uma mudança relativamente duradoura baseada na experiência ou adaptação ao ambiente.

Os teóricos da aprendizagem não estavam interessados no funcionamento interno da mente, pois tais processos não poderiam ser observados diretamente. O comportamento é o foco por ser observável e contável e permitir maior objetividade e poderiam ser definidos com mais precisão e as teorias poderiam ser testadas cientificamente no laboratório, o que dá maior legitimidade e respeitabilidade à Psicologia.

SILVA (apud. Skovsmose 2021) Ole Skovsmose pensou, também, os Cenários para Investigação no contexto da Educação Inclusiva, caracterizando-os como aqueles que facilitam encontros entre diferenças. O autor destaca três aspectos relacionados aos Cenários para Investigação Inclusivos:

1. Abertura para investigação: Convidam o estudante a participar do processo de investigação, por meio da elaboração de perguntas, formulação de hipóteses, experimentação de argumentos e escuta das ideias dos demais colegas. Propicia o diálogo;

2. Compartilhar a ideia principal do Desenho Universal: proporcionam um ambiente acessível a todos os estudantes, considerando as diferenças que compõem a sala de aula;

3. Facilitar colaborações: as diferenças entre os estudantes não demarcam limites para o envolvimento, ao contrário, ajudam a estabelecer processos de colaboração e equidade.

Na educação a escolha da união da escola na perspectiva inclusiva e a imaginação (Afetivo) pedagógica é um paradigma fundamental no campo a ser explorado. Define-se pela capacidade do professor de criar e inovar, buscando formas criativas de ensinar e envolver os alunos no processo de aprendizagem através de uma abordagem contextualizada com as pesquisas e as informações sobre os transtornos e leis educacionais.

A imaginação pedagógica vai além do simples ato de transmitir conhecimento, é a habilidade de despertar o interesse dos alunos, de tornar o aprendizado significativo e de promover a construção do conhecimento de forma ativa e participativa.

Na educação a escolha da união da escola na perspectiva inclusiva e a imaginação (Afetivo) pedagógica é um paradigma fundamental no campo a ser explorado. Define-se pela capacidade do professor de criar e inovar, buscando formas criativas de ensinar e envolver os alunos no processo de aprendizagem através de uma abordagem contextualizada com as pesquisas e as informações sobre os transtornos e leis educacionais. A imaginação pedagógica vai além do simples ato de transmitir conhecimento, é a habilidade de despertar o interesse dos alunos, de tornar o aprendizado significativo e de promover a construção do conhecimento de forma ativa e participativa. Importante é conseguir a capacidade de sair do convencional e buscar novas formas de apresentar os conteúdos, tornando-os mais acessíveis e atraentes para os estudantes.

A imaginação pedagógica está diretamente relacionada ao comportamento hiperativo ou de um hiperfoco e à inovação e ao uso de recursos e tecnologias que possam potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a imaginação pedagógica também está ligada à afetividade, empatia e à compreensão das necessidades e características individuais dos alunos.

É na capacidade de adaptar o ensino de acordo com as particularidades de cada estudante, buscando promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. A afetividade pedagógica se manifesta em diferentes contextos educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, e é essencial para formar cidadãos críticos, criativos e autônomos. Pois estamos falando de relações humanas e não de máquinas. A afetividade pedagógica não se limita a abordagens tradicionais de ensino, mas envolve a capacidade de adaptar o currículo, criar estratégias de sala de aula dinâmicas e promover a participação ativa de alunos com TDAH, ainda permite que os educadores experimentem e implementem métodos alternativos de ensino, como o uso de tecnologia educacional, projetos interdisciplinares, estratégias de aprendizado baseadas em jogos e a diferenciação curricular.

Ao abraçar essa abordagem criativa, os educadores podem atender às necessidades específicas de alunos com TDAH, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e acessível, pois assim como o TEA⁴, o aluno com TDHA, necessitam de acolhimento e de estratégias próprias em sala de aula.

Alunos com TDAH precisam de um olhar especial dos docentes, visto que a falta de atenção ou o hiper foco são beneficiados por essa abordagem ao estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Portanto, a conexão entre a inclusão de alunos com TDAH e a imaginação pedagógica reside na capacidade de conceber soluções inovadoras e flexíveis que atendam às necessidades individuais desses alunos, promovendo assim a igualdade e o sucesso educacional.

Alerta Lima (2021) os alunos que compõem o ambiente escolar não são iguais, não têm a mesma história de vida, as mesmas capacidades, a mesma etnia nem a mesma classe social. Não têm as mesmas habilidades, nem as mes-

4 Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dados do Sistema de Informações Ambulatoriais (SIA) mostram que o Brasil realizou, em 2021, 9,6 milhões de atendimentos em ambulatórios, a pessoas com autismo, sendo 4,1 milhões ao público infantil com até 9 anos de idade.

mas potencialidades. Deste modo, as práticas escolares precisam ser repensadas de modo a tentar contemplar as diferenças que compõe a escola. É preciso, pois, avançar em prol da Inclusão. Se a compreensão de que a imaginação e o afetividade são fundamentais na educação. Essa abordagem é assegurada na prioritariamente ao campo das artes e do desenvolvimento estético, produção acadêmica em nosso País, ademais, na prática seu papel segue ainda muitas vezes associado mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa razão e emoção, afeto e intelecto, arte e ciência, impossível ser pensado em disciplinas como a Geografia. É oportuno abordar neste momento um conceito fundamental da Geografia que se coloca acima de outros no que concerne aos aspectos espaciais dos estudos geográficos e historiográficos a escala a ideia de escala pode ser empregada na verdade para enfatizar a possibilidade de enxergar diferentes patamares e perspectivas não apenas o espaço, mas também o meio o tempo e o próprio homem. Um geógrafo um antropólogo um sociólogo um historiador pode examinar as relações sociais espaciais culturais e econômicas que estão estabelecidas no interior de uma escola na busca da compreensão para a inclusão de alunos com TDAH, é uma abordagem das disciplinas, das ciências, abordar a pauta dos problemas de aprendizagem incluindo seu aspecto físico-mental é um desserviço que a educação ainda no Brasil nos traz.

Lembrando que a Psicologia nos dar a aplicação de instrumentos de avaliação é uma parte integrante do processo de diagnóstico do TDAH e é fundamental para uma atuação sistêmica. Escalas de avaliação padronizadas, questionários e checklists são frequentemente usados para quantificar os sintomas e avaliar a gravidade. Essas ferramentas ajudam a fornecer informações objetivas e a comparar o desempenho do paciente com dados normativos.

A psicologia ainda desempenha um papel multifacetado na educação, moldando políticas, práticas pedagógicas e o desenvolvimento de alunos. Sua

influência é evidente na avaliação, no desenvolvimento da aprendizagem, na educação especial, na formação de professores e na promoção de ambientes inclusivos temos as contribuições das teorias do desenvolvimento cognitivo e da motivação, como as de Piaget, Vygotsky e Maslow, que influenciam a maneira como compreendemos a forma como os alunos aprendem e o que os motiva a se envolverem no processo educacional.

Estratégias para Envolver Alunos com TDAH no Fundamental II nas Aulas de Geografia

A contribuição da psicopedagogia nos dias atuais, veio a somar em muito no campo educacional, o estudo sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos que está em voga, pelas pesquisas e informações constantes tanto nas áreas da psicologia como na psiquiatria infantil, onde a escola se apropria dos laudos e testes para assegurar por lei estratégias de inclusão na aula regular.

Até meados dos anos 2000, o professor desconhecia tais condições do comportamento dos alunos “atípicos” o TDAH, definida pelo DSMV é uma condição neurocomportamental comum na infância que pode persistir na idade adulta, na psicologia é um tema bastante comum, porém ainda na escola é pouco conhecido. como já dito, a condição aparece ainda na infância, mas pode passar anos – ou até décadas – despercebida, com seus sintomas sendo confundidos com traços de personalidade ou até mesmo falhas de caráter, na sala de aula é ainda desafiador o professor da sala regular identifica e agir de forma a não entender, o rotulando como aluno “problema”. Caracteriza-se por sintomas de desatenção, ou muita agitação, hiperatividade e impulsividade.

A pesquisa sobre TDAH tem avançado significativamente nas últimas décadas, mas ainda persistem desafios na identificação e no apoio a alunos com TDAH, especialmente no contexto escolar. Este estudo concentra-se no estudo

da transição de alunos do 5º para o 6º ano, ao qual exerço a profissão há 25 anos no Ensino Fundamental II e médio, e sei explorando em conversas em sala de professores e formações pedagógicas, o desconhecimento do TDAH pelos docentes e como isso afeta em particular o ensino de geografia, pois ainda chegam chamando de “tias” “tios”. Após a definição do problema de pesquisa, coloco a seguir propostas de forma sucinta com estratégias a serem implementadas.

1.2 Problema de Pesquisa

A transição do 5º para o 6º ano é um período crítico na educação dos alunos, marcado por mudanças significativas no ambiente de aprendizado. Para alunos com TDAH, essa transição pode ser particularmente desafiadora, pois os sintomas do transtorno podem se tornar mais evidentes em um contexto de ensino mais estruturado. No entanto, a falta de conhecimento sobre o TDAH por parte dos professores pode levar a dificuldades não reconhecidas, resultando em um prejuízo no ensino de geografia. As pesquisas existentes sobre os alunos com TDAH são ainda pouco aprofundadas no meio acadêmico escolar, a necessidade de incluir no público-alvo da educação especial, foi um avanço poderoso aprofundado na identificação e análise de estratégias pedagógicas específicas que são eficazes para alunos com TDAH em contextos de ensino de geografia.

A Geografia escolar se caracteriza no Ensino Fundamental II por traduzir a relação homem-natureza, e a importância de reconhecer a diversidade de práticas e percepções em relação à natureza em diferentes contextos geográficos e culturais. não existe uma única forma “correta” de se relacionar com a natureza, mas sim múltiplas abordagens que variam de acordo com as necessidades, valores e conhecimentos das crianças de adolescentes, é o primeiro contato com a noção de pertencimento, de localização, lateralidade, ética, moral, dentre outros elementos sociais que a partir do 6º serão abordados, ainda estão em uma fase de intensa descoberta, posso até arriscar ingênuos, pela própria maturação do desenvolvimento psicológico.

Esse é o momento de utilizar o ensino da geografia para além do conteudismo, do místico, das fabulas, das “decobertas”. Para as crianças e adolescentes, a imaginação é um espaço livre, um espaço para decolar em direção a possíveis objetivos, sejam eles alcançáveis ou não, é uma dimensão para imaginarem coisas novas ideias, propondo ou delineando futuros possíveis.

Eles precisam experimentar emoções imaginativas através da brincadeira, através das histórias que a cultura lhe proporciona, o professor precisa da imaginação pedagógica desempenhando um papel fundamental ao permitir que os educadores desenvolvam abordagens flexíveis e adaptativas.

LIMA (apud Egan .1992) reconheceu que a imaginação pode ser uma ferramenta que contribui para o ensino e para a aprendizagem. A imaginação dos alunos colabora no engajamento para a aprendizagem e, nesse sentido, o autor defende que o professor deve buscar formas de estimulá-la nas aulas.

Professores imaginativos podem criar ambientes de sala de aula que se ajustam às necessidades específicas dos alunos com TDAH, incorporando estratégias como a diferenciação curricular, o uso de tecnologia educacional, a criação de atividades envolventes e o estímulo à curiosidade e à criatividade. Dessa identificação, se apoderar dessa característica única e envolver os alunos hiperativos ou não.

FREITAS (2011) explora a relação entre crianças com TDAH e a inclusão escolar, destacando os principais desafios enfrentados por essas crianças na escola apresenta estratégias pedagógicas que podem ser úteis para promover uma educação mais inclusiva para crianças com TDAH.

Além disso, a introdução à afetividade pedagógica também incentiva os professores a considerarem as necessidades e interesses individuais dos alunos. Isso significa adaptar as estratégias de ensino de acordo com as características de cada aluno, levando em conta suas habilidades, preferências e estilos de aprendizagem. Dessa forma, a imaginação pedagógica se torna uma ferramenta

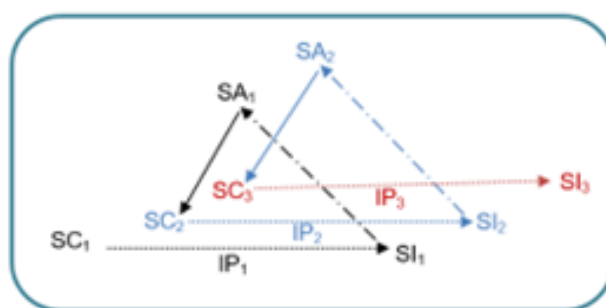
poderosa para promover a inclusão e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender de maneira significativa.

Lima (2021) sobre a imaginação pedagógica (IP) analisa a situação corrente (SC) é aquela que pode ser observada. Nela são identificados aspectos que podem ser mudados. O processo de pensar em possibilidades para essa situação corrente é intitulada de Imaginação Pedagógica.

Um processo voltado a refletir sobre situações de sala de aula, questionando o que poderia ser feito diferente e buscando alternativas para a SC. Por meio da Imaginação Pedagógica, chega-se em uma situação imaginada (SI). A partir de uma situação imaginada, pode-se analisar as possibilidades de levá-la à situação corrente. O que, de fato, pode ser feito? O que pode ser organizado? Que ferramentas existem à disposição? Há algum entrave que impossibilita a implementação de algo? Pensando-se nessa organização prática para levar uma situação imaginada para a corrente, chega-se em uma situação arranjada (SA).

Figura 6: adaptado por Lima, 2021

Figura 1: Dinâmica da pesquisa: Transformações via Imaginação Pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora, com base em [8].

A Situação Imaginada (SI) é aquela para envolver alunos com TDAH na criação de histórias ou narrativas. Ao apresentar o conteúdo de forma lúdica e imaginativa, é possível despertar o interesse dos alunos e facilitar o seu envolvimento com o assunto. Por exemplo, ao ensinar Geografia do Brasil, o professor pode criar projetos interdisciplinares. Essa estratégia permite que os alunos tenham uma visão mais ampla dos conteúdos, relacionando-os com

outras áreas do conhecimento, o que pode ser visto na imagem como estágios e possibilidades em alcançar o objetivo proposto para qualquer atividade a ser trabalhada na sala de aula.

Imagem 5: adaptação da IP.



Por exemplo, ao estudar sobre a geografia do Brasil, pode usar a alimentação saudável como tema gerador, os alunos podem criar um projeto que envolva pesquisa, elaboração de receitas saudáveis, montagem de cardápios e até mesmo a criação de um restaurante saudável na escola. Essa abordagem estimula a imaginação e a criatividade dos estudantes, além de promover a integração entre diferentes disciplinas. Isso ajuda a tornar a aprendizagem mais significativa e a manter a atenção dos alunos com TDAH. Sendo um distúrbio nas funções executivas, lembrando que o TDAH tem como principal característica dificultar – e em casos extremos, impedir – que o portador realize determinadas tarefas que podem ser consideradas chatas, repetitivas, entediantes na sala de aula.

A utilização de jogos e atividades práticas, também são muito proveitosas no uso da imaginação pedagógica nesse contexto envolve a criação de jogos que estimulem a participação ativa dos alunos, permitindo que eles coloquem em prática os conceitos aprendidos. Por exemplo, ao ensinar os continentes, o professor pode organizar uma simulação de uma batalha histórica de heróis que possuem transtornos e por isso seus poderes são maiores que de outros heróis,

como forma a projetar um valor em algo que pode ser um dom maior e os alunos assumem o papel de personagens importantes e precisam tomar decisões estratégicas. Isso proporciona uma experiência imersiva e divertida, que ajuda a manter os alunos com TDAH engajados e interessados no conteúdo.

É importante ressaltar que a utilização da Afetividade (AP) pedagógica para envolver alunos com TDAH requer flexibilidade por parte do professor, lembrando que adaptar as atividades e estratégias de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno é muito importante. Além disso, é fundamental estabelecer um ambiente de apoio e compreensão, onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas ideias e participar ativamente das atividades propostas. A imaginação pedagógica pode ser uma ferramenta poderosa para tornar a educação mais inclusiva e envolvente para todos os alunos, incluindo aqueles com TDAH.

Cavalcante (2018), alerta que Crianças com TDAH podem enfrentar diversos desafios na escrita, como dificuldades em organizar suas ideias, manter a atenção durante a escrita, seguir as regras gramaticais e ortográficas, e revisar e editar seu próprio trabalho. Além disso, podem ter dificuldades em distinguir fonemas surdos e sonoros, o que pode afetar sua habilidade de soletrar palavras corretamente, nesse caso a IP para chegar na SI: deve criar um ambiente de aprendizado estruturado e organizado, com rotinas claras e previsíveis, utilizar a ludicidade como uma ferramenta para engajar a criança no aprendizado, por meio de jogos, brincadeiras e atividades criativas, recursos visuais, como diagramas, mapas mentais e ilustrações.

O professor pode ajudar a criança a organizar suas ideias e compreender melhor o conteúdo, recursos tecnológicos, como softwares de correção ortográfica e sintática, para ajudar a criança a revisar e editar seu próprio trabalho, oferecer feedback positivo e encorajamento, valorizando o esforço e o progresso da criança trabalhar em parceria com a escola e outros profissionais de saúde,

como psicólogos e fonoaudiólogos, para desenvolver um plano de intervenção personalizado e eficaz.

A conscientização da família também é muito importante, pois segundo Rhode (2019) os pais podem ajudar uma criança com TDAH a ter um desempenho melhor na escola e em outras atividades de diversas maneiras. Uma delas é reforçar a autoestima e as motivações positivas quando identificam talentos e habilidades específicos de seus filhos e oferecem suporte e oportunidades para que eles se desenvolvam e sejam reconhecidos por essas habilidades. Ademais, é importante exercer um papel importante de suporte e controle das tarefas escolares e temas de casa para estudantes do ensino fundamental e do ensino médio com TDAH, monitorando se o estudante mantém o controle de suas tarefas, se sabe o que foi pedido e se está a par das datas de entrega.

Também é essencial orientar sempre o aluno a encontrar um horário e um local adequados para fazer suas tarefas sem ser distraído por televisão, internet, celular ou mídias e redes sociais. Outras possíveis estratégias incluem o uso de recompensas, a quebra de tarefas em partes menores e mais gerenciáveis, o uso de técnicas de organização e planejamento, e a comunicação frequente com professores e outros profissionais envolvidos no cuidado da criança e adolescentes.

Resultados e Discussão

O TDAH é uma condição neuropsiquiátrica que afeta a atenção, impulsividade e hiperatividade, apresentando desafios significativos no ambiente educacional. A Imaginação Pedagógica, por sua vez, refere-se à capacidade dos educadores de conceber estratégias de ensino criativas e inovadoras para envolver os alunos de maneiras diversas e atraentes.

A Afetividade Pedagógica é particularmente relevante na inclusão de alunos com TDAH, pois permite que os professores desenvolvam abordagens

flexíveis e adaptativas para atender às necessidades específicas desses alunos. Professores imaginativos podem criar ambientes de sala de aula que estimulam a curiosidade, promovem o engajamento e incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas. Estratégias como diferenciação curricular, uso de tecnologia educacional e valorização da criatividade são centrais na aplicação da Imaginação Pedagógica para alunos com TDAH.

A combinação de estratégias pedagógicas inovadoras baseadas na Imaginação Pedagógica e a consideração das necessidades individuais de alunos com TDAH podem resultar em um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor. O uso da Imaginação Pedagógica pode ajudar a superar os desafios do TDAH e promover o sucesso acadêmico e emocional desses alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e eficaz. Cada aluno com TDAH pode ter necessidades e desafios únicos, por isso é importante trabalhar em estreita colaboração com eles e suas famílias para desenvolver estratégias personalizadas. Isso pode incluir fornecer tempo adicional para tarefas ou avaliações, dividir tarefas em partes menores e gerenciáveis ou incorporar tecnologia assistiva para ajudar na organização e na tomada de notas. Ao adaptar a instrução e o apoio às necessidades específicas dos alunos com TDAH, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que promova seu crescimento acadêmico e pessoal.

As Estratégias de ensino inclusivas são abordagens e práticas que visam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo para todos os alunos, independentemente de suas origens, habilidades ou identidades. Essas estratégias reconhecem e valorizam a diversidade dos alunos em sala de aula e buscam suprir eventuais barreiras à aprendizagem que possam existir. No ambiente escolar ainda é de desconhecimento sobre o TDHA, nesse estudo deu-se que aliar a escola na perspectiva inclusiva, aliada a Imaginação Pedagógica é recomendável, por estar de acordo com a própria essência da idade desses alunos no Fundamental II.

Ao implementar estratégias de ensino inclusivas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e de apoio que promova o engajamento, o sucesso e o bem-estar dos alunos. Um aspecto importante das estratégias de ensino inclusivo é reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos em sala de aula. Isso inclui reconhecer e valorizar as diferentes origens, experiências, culturas e identidades dos alunos. Ao fazer isso, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam vistos, ouvidos e respeitados. Isso pode ser alcançado por vários meios, como incorporar perspectivas diversas no currículo, usar linguagem e exemplos inclusivos e incentivar os alunos a compartilharem suas próprias experiências e perspectivas.

Outro aspecto fundamental das estratégias de ensino inclusivo é abordar as barreiras à aprendizagem que podem existir para os alunos. Essas barreiras podem incluir fatores físicos, cognitivos, linguísticos, socioeconômicos, entre outros. As estratégias de ensino inclusivo visam identificar e minimizar essas barreiras, fornecendo materiais de aprendizagem acessíveis e inclusivos, adaptando os métodos de ensino para atender às diversas necessidades de aprendizagem e criando oportunidades para que todos os alunos participem ativamente e se envolvam no processo de aprendizagem. Ao fazer isso, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprender e ter sucesso. Além disso, estratégias inclusivas de ensino também promovem o bem-estar social e emocional dos alunos.

Reconhecendo que o bem-estar dos alunos TDHA é essencial para sua aprendizagem e desenvolvimento geral, as estratégias de ensino inclusivo priorizam a criação de um ambiente de sala de aula seguro e de apoio. Isso pode ser alcançado por meio da promoção de relacionamentos positivos e respeitosos entre os alunos, promovendo a empatia e a compreensão e fornecendo apoio e recursos para os estudantes que podem precisar de assistência ou acomodações adicionais.

Ao priorizar o bem-estar dos alunos TDHA, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que promova um sentimento de pertencimento, confiança e motivação entre todos os alunos. Conclui-se que estratégias de ensino inclusivas são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo. Ao reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, abordar as barreiras à aprendizagem e promover o bem-estar social e emocional dos alunos, os educadores podem criar uma sala de aula onde todos os alunos se sintam bem-vindos, apoiados e capacitados para aprender e ter sucesso. As estratégias de ensino inclusivo não só beneficiam individualmente os alunos, mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e equitativa como um todo.

Em suma, a aplicação da Afetividade Pedagógica não apenas promove o envolvimento e o aprendizado significativo de alunos com TDAH, mas também cria um ambiente de sala de aula inclusivo e enriquecedor para todos. Valoriza as habilidades únicas dos alunos com TDAH, como a criatividade, o pensamento rápido e a capacidade de encontrar soluções inovadoras. Em última análise, a integração dos laços afetivos no ensino de alunos com TDAH contribui para um ambiente educacional mais equitativo, onde a diversidade de estilos de aprendizado é reconhecida e respeitada, permitindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial.

Referências

Amaral Bruna Carla de Carvalho retratos da inclusão escolar a biopolítica em um caso ficcional oficina universitária São Paulo cultura acadêmica 2022.

Barkley, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade [recurso eletrônico]: exercícios clínicos / Russell A. Barkley, Kevin R. Murphy; tradução Magda França Lopes. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bourdieu, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

Borja reis do Vale... {et al} Fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial inclusiva. Curitiba. IESDE Brasil 2013.

Brasil, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria Geral, Subchefia para assuntos Jurídicos, 2015

Brasil. PL 5486/2020 - Senado Federal (acesso em 01 de outubro de 2023).

Couto. Taciana de Souza, Junior. Mario Ribeiro de Melo. Gomes Cláudia Roberta de Araújo.

Caliman. **Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. Psicol. cienc. prof. v.30 n.1 Brasília mar. 2010.** ISBN 85-99516-01-9 2005 - Editora Info Ltda.

Cavalcante, Dany. TDAH e os desafios da leitura e escrita. Disponível em: <<http://www.aprenderedivertido.com.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

Camargos, Walter Jr.Hounie, Ana G.”Manual Clínico do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade” ISBN 85-99516-01-9 2005 - Editora Info Ltda.

Corbiniano. Simone. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e240693, 2022.

Cícero e. Vaz Rodrigo Linck Graeff. Avaliação e Diagnóstico do transtorno De Déficit De Atenção e Hiperatividade (TDAH). Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2008, 19(3), 341-361.

Even A. Safren. Carol A. Pelrman Susan Sprichmichael W. Otto. Dominado.

Freitas Marcos César de. O aluno problema forma social ética e inclusão São Paulo. Cortez 2011.

Gaglioni Cesar - 2 de jul de 2022(atualizado 11/08/2022 às 12h52) [https: aceso em 10 de setembro de 2023](https://nexo.jornal.com.br)- TDAH: o distúrbio que impõe tudo ao mesmo tempo, o tempo todo | Nexo Jornal.

Lima. Priscila Coelho. Imaginação Pedagógica, Educação Matemática e Inclusão: em busca de possibilidades para aulas de Matemática. *Intermaths* Vol. 2, N. 1, Jan - Jun 2021, p. 121 – 137.

Mantoan, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar- o que é, como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

Nery, Maria da Penha. Vínculo e afetividade [recurso eletrônico]: caminhos das relações humanas / Maria da Penha Nery. - [3. ed.] - São Paulo: Ágora, 2014

O. Skovsmose, Inclusions, meetings and landscapes. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Penteado and O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive mathematics education: State of the art research from Brazil and Germany* Cham. Switzerland: Springer, 2019. pp. 71-84.

Pain Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem* Porto Alegre. Artemed 1985.

Psicoedu .A história completa do TDAH que você não conhecia (psicoedu.com.br).

Rios Terezinha Azevedo compreender e ensinar por uma docência da melhor qualidade 8 Ed São Paulo Cortez

Ribeiro. Maria. TOD: ENTENDA O QUE É O TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR. TOD: entenda o que é o transtorno opositor desafiador | Drauzio Varella - Drauzio Varella (uol.com.br) Acesso em 09 de setembro de 2023.

Rhode. Luís Augusto Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD [recurso eletrônico] / Organizadores, [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2019.

Santos. Milton. *Espaço e sociedade*. Editora Vozes, Petrópolis, 1979 (2ª edição: 1982).

Santos. Milton. *Pensando o espaço do homem*, HUCITEC, São Paulo, 1982, (3ª edição: 1991).

Silva Ana Beatriz Barbosa mentes ansiosas medo e ansiedade nosso de cada dia São Paulo. Prinipium. 2017.

TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. Para o Ministério da Saúde, diagnóstico precoce permite o desenvolvimento de estímulos para independência e qualidade de vida das crianças. TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares — Ministério da Saúde (www.gov.br) Acesso em 01 de outubro de 2023.

Trinca. Walter Formas lúdicas de investigação em psicologia: Procedimento de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Família com Estórias - São Paulo: Vetor, 2020.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria da Saúde Pinto da Costa

Maria Margarita Villegas

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-3

Introdução

Esse artigo forma parte de uma pesquisa maior em andamento sobre as narrativas na formação docente, se refere a um mapeamento sobre essa temática no contexto do ensino escolar público brasileiro. Especificamente, pretende-se: (a) identificar pesquisas já realizadas no Brasil, acerca das narrativas na perspectiva da formação docente; (b) analisar as investigações identificadas e, (c) estabelecer suas contribuições para o estudo que as autoras têm em pauta.

O tema selecionado para a pesquisa maior da qual esse artigo forma parte, refere-se ao uso das narrativas de si nos processos de formação de docentes. Conforme Passeggi (2016), essas narrativas constituem uma:

prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação, adotando, para tanto, um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma (Passeggi, 2016, §3).

Em acordo com a autora, o uso das narrativas de si no processo de formação salienta o papel ativo do docente, considerando-o responsável e recuperando sua trajetória socioprofissional como fonte primária de seu próprio processo formativo. Neste mesmo sentido, Steinle; Garms (2013) afirmam que a metodologia das narrativas quando “utilizada no processo de formação possibilita ao profissional da educação, refletir sobre suas aprendizagens na medida em que ao escutar a sua própria história de vida tem a possibilidade de re-significar sua prática a luz da teoria” (Steinle; Garms, 2013, p. 25514). Por outro lado, as transformações que hoje estão acontecendo no mundo todo, geram grandes desafios para a prática docente (Souza; et al, 2007). Nesse contexto, a atuação profissional do educador requer cada vez mais qualificação (Monteiro, 2018; Galucio; Colares, 2021). Em quanto isso Monteiro (2018) afirma que:

Como as demandas sociais tem configurado a exigência de *uma profissionalidade sempre atualizada e coerente com as transformações culturais, políticas, econômicas, tecnológicas*, enfim, urge um perfil de homens, que trabalhem em uma visão holística. [...] a educação moderna coloca sobre o profissional uma grande responsabilidade, a de profissionalizar-se cotidianamente, a fim de conseguir superar os grandes desafios impostos pela era tecnológica. *A qualificação torna-se ímpar a este profissional educador*, já que sobre ele pesa a necessidade de um conhecimento global (Monteiro, 2018; p. 100) (Grifos acrescentados).

Cabe então se perguntar qual deveria ser a base dessa qualificação? Na perspectiva das autoras desse artigo, um aspecto essencial é a trajetória socio-profissional do educador e uma forma de recuperá-la é, conforme (Clandinin; Connelly, 2011; Josso, 2010; Passegi, 2010; Ferraroti, 2014; Villegas & González, 2021), a produção de narrativas de si, que consiste na:

Reflexão acerca dos relatos do pesquisador com base em suas próprias experiências. Dessa forma, é possível dar voz a dimensões esquecidas no processo de formação inicial, tais como emoções, afetividades, entre outros aspectos da subjetividade do sujeito [...] mudanças significativas na prática profissional podem ocorrer quando se realiza uma nova leitura do mundo por meio da reflexão das experiências vividas, proporcionando a tomada de consciência de si e do outro (Baldaquim; Bedin; Charallo; Figueiredo, 2019, p. 104).

Visto o antes dito, pode-se inferir que as narrativas docentes tem emergido como uma opção de formação docente muito valorizada. Assim, sendo esse o tema de interesse na pesquisa que as autoras estão desenvolvendo, acredita-se ser importante realizar uma revisão das pesquisas, realizadas no Brasil, sobre formação de professores que tem como foco de estudo ou usam como estratégia formativa a escrita de narrativas de si.

Metodologia

O trabalho aqui relatado caracteriza-se como estado do conhecimento; na perspectiva de Morosini; Fernádes (2014) estudos desse tipo consistem na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (p. 154); afirmam também essas autoras que a realização de um estado do conhecimento sobre determinado tema é reconhecer sua historicidade; pois toda pesquisa, mesmo que executada por uma pessoa singular e em tanto que processo, forma parte de práticas sociais mais amplas, como é o caso da produção científica que é o alvo das pesquisas acadêmicas.

Morosini (2015) afirma que, quando um pesquisador inicia uma pesquisa, tem as influências de suas experiências prévias, de seus conhecimentos de senso comum e, também dos preconceitos construídos ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional; por isso, as autoras acreditam ser necessária a realização de um estado do conhecimento dado que “a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global (Morosini, 2015, p. 102).

A seguir se apresentam as características metodológicas do estudo aqui

relatado. Primeiramente necessário é dizer que a pesquisa foi conceituada como de tipo exploratória, a qual “[...] visa dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (Oliveira, 2007, p.65) e cuja revisão, por não ser exaustiva, pode conduzir a resultados limitados (Villegas *et al*, 2021). As pesquisas que foram procuradas são aquelas que tratam do tema das narrativas na perspectiva da formação docente, tais como: Gama (2014); Silva (2020); Victor (2015); Abreu (2019); Souza (2017); Frohmut (2021); Santana (2021); Lima (2016); Cavalcante (2011).

Procuraram-se as dissertações, teses e artigos, produzidos entre os anos de 2011 e 2021, com foco no tema “narrativas como possibilidade de formação docente”. A busca foi realizada em diferentes Bancos de Dados: (a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); (b) catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (c) repositório de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); (d) repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e, (e) revista *interface da educação* (versão digital). Na busca, foram usados os termos seguintes: “narrativas docentes” e “formação de professores”; “narrativas e desenvolvimento profissional docente” com o intuito de delimitarmos o tema ao catalogarmos os trabalhos científicos existentes que tratam cada uma delas. No Quadro 1 são indicadas as pesquisas localizadas, aquelas selecionadas, a quantidade delas e as Instituições em que foram desenvolvidas.

Quadro 1: Fonte das pesquisas localizadas, quantidades e Instituições.

Banco de dados	Quantidades localizadas	Quantidades selecionadas	Instituições de Educação Superior
CAPES	31	5	Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Santa Catarina; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – SP.
BDTD	20	2	Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Regional de Blumenau.
Repositório da UFBA	1	1	Universidade Federal da Bahia.
EDUCERE (X Congresso Nacional de Educação)	1	1	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando a informação no Quadro 1, observamos que a formação docente tem sido abordada por diferentes Programas de Pós-graduação e Instituições, em geral. Assim, foram encontrados 53 trabalhos, mas sendo utilizados os critérios de inclusão e exclusão correspondentes, só foram escolhidos 9 do total encontrado. Os *Critérios de Inclusão* foram: textos sobre as narrativas e a formação docente, pesquisas que abordam a narrativa e as contribuições para a formação docente/desenvolvimento profissional. Outros itens considerados para essa inclusão textual foram publicações disponíveis no formato digital correspondentes ao período 2011 - 2021; materiais nacionais em língua portuguesa que demonstrem os resultados relacionados com a temática em estudo; leitura dos resumos e das introduções verificando se seus objetos de estudo correspondiam com o que buscávamos.

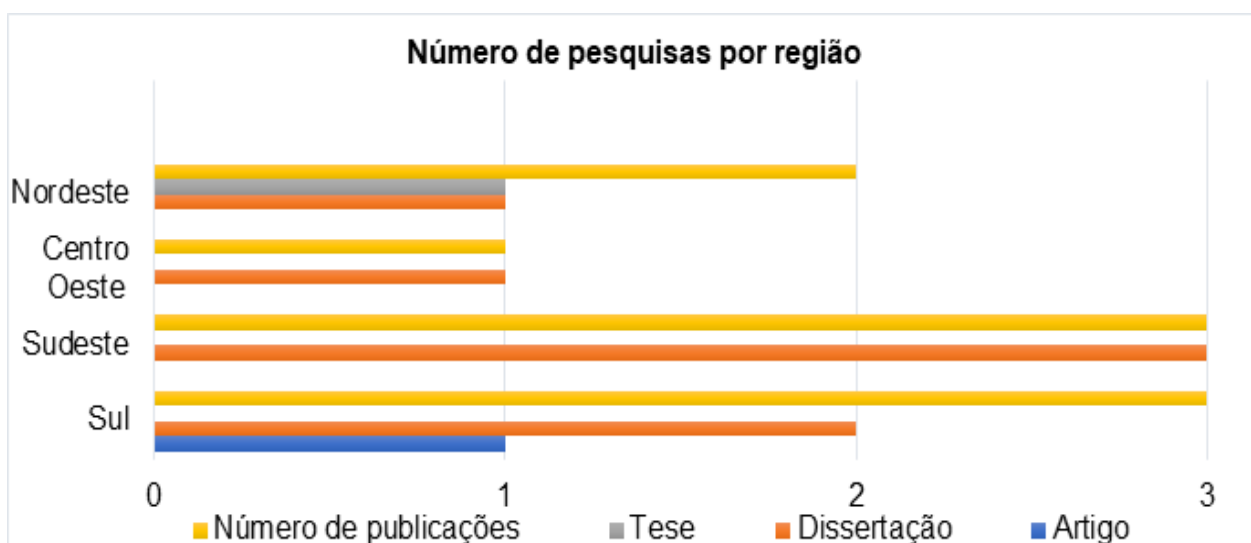
Por sua vez, como *Critérios de Exclusão* foram usados esses: descarte daquelas pesquisas que não mantinham uma relação temática mais direcionada com as narrativas como possibilidades de contribuições formativas docentes; materiais fora do período de tempo considerado (2011 a 2021); publicações cujo link de acesso ao texto completo apresentava erro.

Resultado do Estudo

A seguir, vão se desenrolando os resultados das revisões feitas produto dessa aproximação com o estado de conhecimento sobre as narrativas na formação docente.

Os resultados aqui expostos correspondem as etapas dos quantitativos das pesquisas encontradas por regiões, por estados brasileiros e pelo ano correspondente ao período estudado. Após executarmos as fases de mapeamento de busca e seleção das publicações, realizamos este por regiões (descartando-se só a região norte por não se ter encontrado nenhuma delas.). As pesquisas encontradas e seu tipo por localização regional são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Número de Pesquisas realizadas por região.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Conforme o Gráfico 1, verificamos que na região nordeste foram encontradas 2 pesquisas, sendo 1 tese e 1 dissertação. No centro-oeste foi localizada somente 1 do tipo dissertação. As regiões sudeste e sul, se concentram o maior número 3 em cada uma; no sudeste, todas as 3 publicações são dissertações; enquanto que na região sul, houve de tipo 2 dissertações e 1 artigo. O norte não está no gráfico, por não ter sido encontrada nenhuma produção nele sobre o tema.

Seguindo com o mapeamento apresentarmos uma tabela sobre a quantidade de pesquisas selecionadas por Estados brasileiros.

Tabela 1: Número de pesquisas por Estados brasileiros

Quantidade	Estado
1	Espírito Santo - ES
1	Paraná – PR
1	São Paulo – SP
1	Rio de Janeiro – RJ
1	Ceará – CE
1	Bahia – BA
1	Mato Grosso – MT
2	Santa Catarina – SC

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Constatamos que apenas no Estado de Santa Catarina foram encontradas 2 das pesquisas selecionadas; e, os demais Estados expostos na tabela, dispuseram de 1 pesquisa cada um o qual revela, a necessidade de realizar mais investigações com essa metodologia.

Agora, no assunto das distribuições com as respectivas quantidades de pesquisas por ano no Gráfico 2, observamos que em 2021 concentra o maior número de publicações com 2 delas; nos anos 2011, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2020 foi encontrado somente 1 trabalho por ano sobre nossa temática de pesquisa. Fica evidente que em um período mais recente, 2021, mais pesquisas foram desenvolvidas e que nos anos anteriores elas estiveram presentes mesmo com um número mínimo, 1 investigação. Isso demonstra que o tema das narrativas na formação docente tem ganhado visibilidade nas investigações científicas mesmo que com um quantitativo não muito alto, nesse caso de nosso trabalho, e provocado inquietações naqueles que se propõem a desenvolver estudos na área da formação de professores.

Gráfico 2: anos e quantidades das publicações encontradas

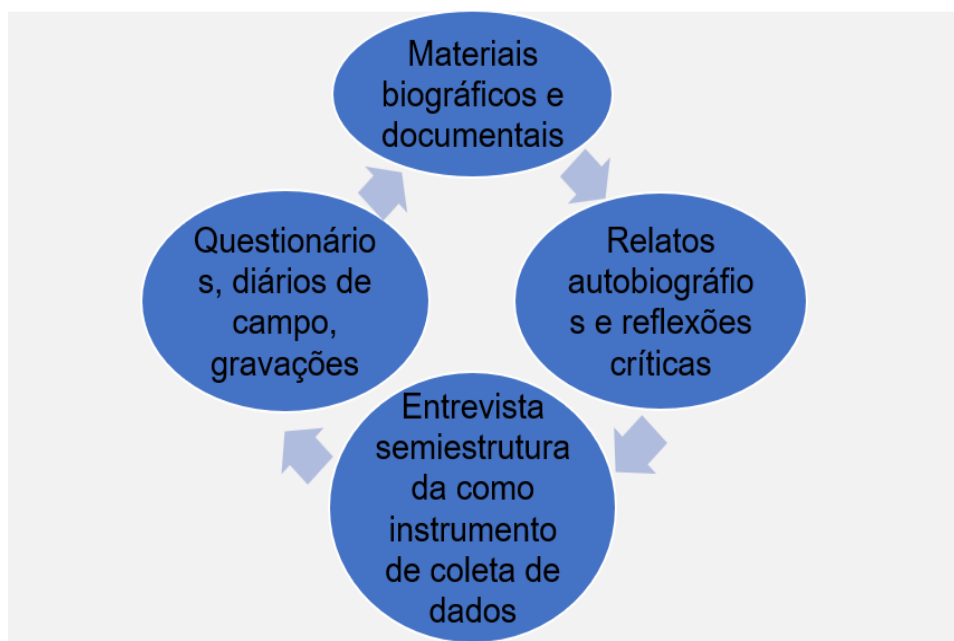


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Metodologias usadas nas pesquisas

Sobre a natureza das pesquisas catalogadas, segundo os textos revisados, foi a metodológica qualitativa, justificada conforme as falas dos autores delas, associadas com os critérios, procedimentos e que se apresentam no gráfico 3, seguinte:

Gráfico 3: Critérios, procedimentos e técnicas usadas nas pesquisas.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Conforme o Gráfico 3 os critérios na abordagem qualitativa foram estudados com materiais bibliográficos e documentais, sendo usados procedimentos e técnicas como relatos autobiográficos em 2 delas; questionários e diários de campo em 2 das pesquisas; áudio ou vídeo - gravações só por 1; e, entrevistas narrativas semiestruturadas em 3 do total.

As autoras argumentam ao usar ditas técnicas devido a razões de: (a) “O pesquisador deve seguir um guia de questões previamente definidas, [...]” (Abreu, 2019, p. 47); (b) “Por meio dos relatos sob a forma de narrativas é possível evidenciar os tipos de aprendizagem, as estratégias usadas para aprender.”, (Frohmut, 2021, p. 64); (c) “A entrevista narrativa constitui-se em um relevante material para análise, já que o ato de contar a própria história traz consigo as particularidades do contexto no qual o professor está inserido, [...]” (Victor, 2015, p. 31).

A partir dos textos entendemos que a abordagem qualitativa é caracterizada “[...] como flexível, mas não significando ausência de rigor metodológico. Isso demonstra a complexidade existente, ao se pesquisar o social, haja vista que é preciso saber se adaptar ao contexto [...]”, (Medeiros, Varela & Nunes, 2017, p. 177.). Observamos assim, a partir das análises que a pesquisa qualitativa considera não apenas a natureza do assunto a ser investigado mais também a particularidade própria de cada pesquisador (Villegas e González, 2011).

Problemáticas

Ao ler e analisar as problemáticas e os fundamentos teóricos das pesquisas, enxergamos que nelas se promovem inquietações acerca das contribuições que as narrativas possibilitam para o processo de formação docente a partir de diferentes perspectivas como se mostra no quadro 2.

Quadro 2: Teorias e problemáticas das pesquisas analisadas

Problemáticas	Teorias abordadas e teóricos
O que professoras e professores narram sobre seu processo de formação docente?	Processo de construção das narrativas; o papel formador da escrita (auto) biográfica; narrativas autobiográficas; experiências de vida. (Clandinin; Connelly, 2011); (Araujo; Moraes, 2013); (Tavares, 1996); (Tardif, 2012); (Josso, 2010).
Como se dar o processo de desenvolvimento profissional docente de professores de Espanhol?	Formação e transformação; professores reflexivos, formação docente; desenvolvimento profissional docente. (Imbernón, 2009, 2011); (Nóvoa, 1995); (Marcelo; García, 1997, 1999, 2009).
Quais as possíveis contribuições das narrativas para a prática discursiva e formativa dos professores do ensino fundamental?	Narrativas de vida; narrador; processo formativo do sujeito; linguagem. (Bertaux, 2010); (Larrosa, 2002); (Benjamin, 1994); (Mota, 2018); (Bakhtin, 2006).
Como as professoras se percebem e constroem significados de sua formação a partir da narração de suas experiências de vida?	Processo de caracterizações das narrativas; formação e prática docente; experiência; concepções sobre “narrativa de si”. (Josso, 2004, 2007); (Larrosa, 2002); (Moraes, 2016); (Lopes, 2011); (Nóvoa, 1992); (Saviani, 2009); (Libâneo, 1998); Passegi, 2010, 1999); (Souza, 2006).
Como ocorre o processo de identificação e formação das professoras das áreas de engenharias?	Identidade; formação docente; estudos feministas e estudos de gênero. (Saviani, 2009); (Tardif, 2002); (Therrien, 2002) (Joan Scott, 1995), (Louro, 2008, 2011); (Foucault, 1999, 2006, 2014).

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Constatamos que os autores das pesquisas revisadas, mostraram interesse em usar narrativas, a razão de que com essa forma de pesquisa, seria mais viável encontrar as informações nesses temas os quais buscam aspectos subjetivos, identidades, experiências, discursos, sentidos, e interpretações que os professores sujeitos do estudo tinham sobre sua formação. De modo geral, esses questionamentos nos levam a pensar sobre outras possibilidades de problematizações relacionadas ao processo de formação docente tomando as narrativas como o ponto de partida.

Teorias dos estudos analisados

Em relação as teorias e aos autores trabalhados nas pesquisas revisadas, averiguamos que esses teóricos reconhecidos como os mais relevantes dessas temáticas, conforme o quadro 2, acima, quem fazem referencias principalmente sobre formação docente, prática e identidade, narrativas, experiências de vida, formação do sujeito, entre outras. Portanto, esses autores discorrem acerca de temas que contribuem com o processo de formação do professor numa perspectiva subjetiva.

Os resultados das pesquisas analisadas

Constatamos que a partir dos resultados das pesquisas revisadas sobre narrativas na formação docente, se pode apreciar que elas são vistas na perspectiva de Silva (2020) como possibilidade de contribuir com uma formação reflexiva a qual contempla nesse processo formativo a constituição da identidade profissional docente; e, essa percepção, é condizente com aquela de Oliveira (2011), na qual é afirmada que a escrita narrativa favorece o desenvolvimento profissional através da reflexão pedagógica. Essa reflexão pode fazer possível que seus agentes, possam alcançar a compreensão das causas e implicações advindas dos seus fazeres, fatos e circunstâncias, pautado num olhar crítico acerca do seu próprio comportamento profissional (Oliveira, 2011; Reis, 2008.).

Diante desse contexto das narrativas e do aspecto formativo docente “ [...] a formação do professor é entendida como um processo que reclama uma postura reflexiva dinamizada pela prática o que favorece uma cultura profissional docente capaz de fazer o professor pensar sistemática e continuamente sobre seu trabalho, [...]”, (Lima, 2016, p. 126). Sendo destaque o potencial formativo das narrativas já que “[...] promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação, tanto de alunos quanto de professores, que podem usá-las como um meio que lhes permite refletir sobre suas próprias práticas”, (Villegas; Garcia Roza, 2018, p. 157, tradução nossa¹).

Nesse contexto, algumas pesquisas das revisadas (Victor, 2015; Abreu, 2019) apontaram a formação continuada como uma necessidade e as narrativas como forma de (res) significar o saber docente e tornar-se um professor reflexivo. Nesse sentido, segundo as concepções de Ferreira (2006), a formação continuada não é apenas um requisito diante do panorama da educação brasileira e mundial dadas as transformações científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, mas, ela é interpretada como um novo fator favorecedor no âmbito formativo contínuo que precisa ofertar uma educação, além do profissional, promotora da dignidade na formação humana.

Nas perspectivas das pesquisadoras Victor (2015); Abreu (2019) e Zuffi et al (2014) os quais falaram da ressignificação e da reflexão docente desenvolvidas através das narrativas, a partir das quais se constatou que quando o professor narra, refletindo acerca das suas experiências para outras pessoas, tanto ele aprende como ensina porque organiza e sistematiza suas concepções e vivências. Ensina aos outros, pois quando compartilha a sua narrativa possibilita-lhes, a ressignificação de si próprios, de seus conhecimentos e experiências (Zuffi et al, 2014).

1 Texto Original: “[...] promueve el desenvolvimiento de las competencias comunicativas, tanto de los educandos como de los docentes, quienes pueden emplearlas como medio que les permite reflexionar sobre sus propias prácticas”. (Villegas e Roza, 2018, p. 157).

Nesse contexto formativo a partir das narrativas Sousa (2017) diz “[...] constatamos contribuições das narrativas tanto para a organização das experiências quanto para intensificar a interação entre os professores, [...]” (p. 127). É dizer fica evidente que as narrações podem trazer relevantes contribuições aos processos de formação docente, pois permitem a aproximação e o distanciamento entre as culturais, as histórias e nas relações que acontecem no âmbito escolar (Villegas; Garcia rozo, 2018).

Diante desses apontamentos evidenciados, entendemos que ao se considerar as narrativas como método de investigação são amplas as possibilidades investigativas podendo desenvolver-se estudos que levem em conta os aspectos subjetivos dos sujeitos investigando, por exemplo, a formação pessoal e profissional bem como a atuação. Isso nos impulsiona a desenvolver pesquisas sob um olhar subjetivo, crítico-reflexivo (Freire, 2001; Josso, 2014; Larrosa, 2011).

Considerações Finais

Depois de termos analisado o tema das narrativas na dimensão formativa docente a partir dos textos das dissertações, artigo e tese estudados para o estado do conhecimento, catalogados em diferentes fontes (CAPES, BDTD, repositório UFBA, etc.) se pode dizer que o tema vem sendo estudado por pesquisadores nas diferentes regiões e instituições de educação superior, nos programas de pós-graduação de *stricto sensu* do Brasil e trazem importantes contribuições sobre a temática.

Nas problemáticas dos estudos, se observam que foram direcionadas sobre processo de formação docente usando as narrativas como ferramenta para que os docentes reflitam, desde o olhar para si e sua subjetividade, sobre o desenvolvimento profissional e suas atuações em suas áreas de ensino. Se encontrou, assim mesmo, que as teorias referenciadas sustentam os trabalhos sobre o

processo de formação e atuação do professor, bem como acerca da construção da identidade profissional, as narrativas e experiências de vida, enfatizando os elementos do fazer no cotidiano.

Nas metodologias utilizadas pelos estudos, se aderiam com a abordagem qualitativa, usando procedimentos ligado com esse tipo de pesquisa, como foram as entrevistas narrativas e diários de campo, entre outros.

Da análise dos resultados com pesquisas que usaram as narrativas como metodologia, se inferiu que esses estudos possibilitaram vários aportes para o processo formativo das professoras colaborados das pesquisas, como foram as reflexões com as educadoras para (auto) formação e transformar-se, valorizando suas subjetividades naqueles aspectos que se cruzam o pessoal e profissional desde o marco cultural e sócio-histórico através dos quais se fazem presentes no seu cotidiano como sujeito docente.

Em sínteses, entendemos que esse estado do conhecimento realizado foi importante porque a busca por diferentes fontes e informações úteis facilitou ampliar nosso olhar sobre o que constitui nossa produção acadêmica em andamento. Agora, com essa revisão, confirmamos que as narrativas são uma mina muito rica para realizar pesquisas porque favorece o aprofundamento sobre aspectos subjetivos e dar voz aos sujeitos colaboradores da pesquisa, o qual com outro método seria muito menor; mas apreciamos que apesar da abundante e complexa qualidade das informações disponíveis, estão ainda sendo pouco aproveitadas.

Referências

ABREU, Roberta da Costa. **Formação docente à luz das narrativas (auto) biográficas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Porto Alegre, 2019.

BALDAQUIM, Matheus Jr.; BEDIN, Flávia C.; CHARALLO, Thalita G.; FIGUEIREDO, Márcia C. A narrativa de si como possibilidade para reflexão da prática docente no período do estágio supervisionado. **Scientia Naturalis**. v. 1 n. 4 (2019): Edição XIX ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química (III). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2614>

CAVALCANTE, R. M. D. D. A narrativa docente: uma prática de formação. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE – I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 10., 2011, Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1728-1740.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU. 2011.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. Ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FROHMUT, B. D. F. **A contribuição das narrativas na formação docente de professoras do ensino técnico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

GALUCIO, G. S. de S.; COLARES, M. L. I. S. A educação integral e a formação de professores: ações para qualificação docente no âmbito municipal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e11081, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11081. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11081>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GAMA, Daniele de Almeida. **O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4º CONPEF CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. 2009. Londrina. **Anais do IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2009. p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 24/08/2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação**. 2016. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem Qualitativa: Estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. **HOLOS**, vol. 2, pp. 174-189, 2017.

MONTEIRO, Lianmar Nunes Silveira. Qualificação Docente: Contextos e Perspectivas Educacionais. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.30, p. 96 – 111, 2018.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>

MOROSINI, Marília C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 40, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 101-116. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, vol. 41, núm. 1, pp. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

SANTANA, Lucas Costa de. **(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, Rosilene Paula da. **Profissionalidade Docente**: narrativa de um grupo de Professoras alfabetizadoras da rede Municipal de Várzea Grande – MT. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOUZA, Luiz Célio de. **As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, SC, 2017.

SOUZA, D. G.de.; MIRANDA, J. C.; GONZAGA; G. R. SOUZA, F. S. Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-8, 2017.

STEINLE, Marлизete C. B.; GARMS, Gilza M. Z. Reflexões, interpretações e significações do papel da gestão no contexto da educação infantil a luz da metodologia das narrativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba, PA, **Anais**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 25513 – 25524. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8247_5676.pdf

VICTOR, Glíndia. **Desenvolvimento profissional docente**: narrativas de professores de espanhol que atuam no ensino médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, artes e letras. Blumenau, 2015.

VILLEGAS, M., GONZÁLEZ, F. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**. Chile. Vol. 10, n. 2, p. 35-59, 2011.

VILLEGAS, M. M., GARCIA ROZO, M. G. Narrar-se: implicaciones existenciales. **Paradigma**, v. 39, n. 2, p. 156-174, 2018.

VILLEGAS, M. y GONZÁLEZ, F. Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, Ano 37, v.8, e11956, 1-24. 2021.

VILLEGAS, M.; BALAGUERA, E.; GARCÍA ROZO, M. & GONZÁLEZ, F. E. Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. **Ciencia y Sociedad**, v. 46, n. 4, p. 49–67, 2021.

ZUFFI et al. A. Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 799-819, 2014.

CAPÍTULO 5

PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS E A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE PESQUISADORA

Fabiana Costa de Sousa

Maria da Guia Taveiro Silva

Gilberto Freire de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-5

Introdução

O ensino de língua materna não pode se reduzir apenas à classificação de frases isoladas ou ao trabalho de textos descontextualizados da realidade vivenciada pelos estudantes. Ensinar Língua Portuguesa requer do docente domínio de conceitos importantes do próprio Português brasileiro, principalmente ao que concerne à construção da língua.

O professor precisa estar ciente de qual concepção de linguagem ele adotará em sua prática. O ideal é que ela seja, preferencialmente, a interacional, na qual a língua é compreendida como instrumento de interação social. É por meio da expressão verbal que se pode estabelecer troca de informações, comunicar-se e externar com outros indivíduos o que se pensa. Bakthin (2008) foi o precursor da teoria, de a interação social e ideológica é articulada mediante a enunciação.

Dessa forma, o docente que, em sala de aula, concebe a linguagem como interação social, deve proporcionar experiências que promovam o uso da linguagem em diversos contextos e situações; explorar no ambiente escolar a diversidade linguística, e as múltiplas formas de enunciação, e busca de satisfação dos discentes, por compreender a própria língua., assim estará promovendo multiletramentos. Este artigo, fundamenta-se, no ensino de Língua Portuguesa a partir do uso dos diversos gêneros textuais, focando em uma experiência de um dos autores em sua realidade como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

O objetivo geral desta pesquisa é refletir a prática docente de multiletramentos por meio de gêneros textuais no Ensino Médio. A partir disso, delimitou-se como objetivos específicos, demonstrar que o ensino dos gêneros textuais é uma prática de multiletramentos para o processo de aprendizagem e compreensão da Língua Portuguesa; relacionar a prática docente de multiletramentos intermediado pelos gêneros textuais em conformidade com a BNCC e relatar a experiência/vivência de um dos pesquisadores/autores em sala de aula com os gêneros textuais para promover multiletramentos em Língua Portuguesa.

A necessidade de se compartilhar experiências positivas de multiletramentos na educação é contribuir com o processo de ensino de língua e dirimir o efeito de experiências malsucedidas que, em sua maioria, tornam-se referências no ambiente escolar. É relevante que sejam veiculadas práticas de ensino de língua materna que dão certo e promovem multiletramentos.

Inicialmente, uma pergunta norteou toda a motivação e interesse pela temática: Como deve ser realizada a prática docente que promove multiletramentos por meio de gêneros textuais no Ensino Médio? E, em seguida, ao compartilhar experiências da prática docente em aulas da disciplina de “Multiletramentos e Linguagem”, ofertada no programa de mestrado em Letras da UEMASUL, *campus* Imperatriz, Maranhão, a discente foi motivada pela professora da dis-

ciplina e também orientadora deste artigo, a compartilhar sua vivência docente e o trabalho com os gêneros textuais realizado no Ensino Médio, e que estas poderiam ser relatadas como práticas exitosas de multiletramentos.

A ideia foi levada à frente e texto fundamentado com estudos de autores como Marcuschi (2008), Kleiman (2005), Street (2014) e Soares (2009). Assim, foi feito um levantamento teórico acerca do letramento e do ensino dos gêneros textuais, bem como demonstrar que a formação do professor ajuda na construção de um ensino público com qualidade.

Metodologicamente, esta pesquisa é um relato de experiência, por ser um recorte da prática docente de um dos autores, que se fundamenta em estudos de pesquisadores renomados nas temáticas de multiletramentos, ensino de Língua Portuguesa e gêneros textuais. Para Mussi e Flores (2021), o Relato de Experiência é um método de produção que remete a uma vivência acadêmica ou profissional para a formação de outros profissionais, tendo como característica principal descrever sua própria experiência.

O artigo se estrutura da seguinte forma: a primeira seção, a introdução, traz as bases iniciais que motivaram a pesquisa, problema, justificativa, objetivos, metodologia, principais autores. Na segunda seção, “Gêneros textuais: uma perspectiva de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa”, as autoras tratam das últimas pesquisas sobre gêneros textuais e o que outros pesquisadores dos gêneros textuais falam sobre a relevância deles no ensino de língua materna brasileira.

Na terceira seção, “BNCC e a prática de multiletramentos com os gêneros textuais”, as pesquisadoras pretendem demonstrar como o ensino dos gêneros textuais é orientado na perspectiva das multimodalidades textuais adjacentes às práticas de multiletramentos. A quarta seção teórica traz o relato das vivências/experiências da autora, em sala de aula do 2º ano do Ensino Médio, bem como esta obteve êxito no ensino/aprendizagem com uso de gêneros textuais. E, por fim, a última seção do artigo traz as considerações finais da pesquisa.

Gêneros Textuais: uma perspectiva de multiletramentos no ensino de língua portuguesa

Para que um texto seja texto, é necessário que um conjunto de palavras possua características, o que se intitula textualidade. Ao falar e escrever o indivíduo está produzindo texto e este se adequa às situações sociais de uso do sujeito. Antunes (2009), em sua obra “Língua, texto e ensino: outra escola possível”, faz algumas considerações a respeito dessa relação da textualidade, gêneros textuais e o ensino de línguas, demonstrando que os gêneros textuais contemplam situações que vão além de características linguísticas ou da textualidade.

Dessa forma, perscruta características vinculadas às funções sociais, que podem ser orais e escritas. A linguagem utilizada nesses textos é uma forma de comportamento social e, portanto, e eles devem ser trabalhados dentro do ambiente escolar como forma de possibilitar uma aprendizagem de língua materna, que fortaleça os usos em sociedade.

No processo de ensino aprendizagem, muitas vezes, privilegiam-se os gêneros escritos e formais por terem relação próxima com a norma padrão, que é a bastante valorizada na escola. No entanto, os gêneros orais devem ter também espaço na sala de aula, mesmo aqueles que possuem traços de escrita formal. Com isso, respeitam-se os dialetos, as expressões idiomáticas de uma região, de um povo, de uma faixa etária, entre outros condicionadores sociais que resultam em variação linguística.

De acordo com Soares (2009), o letramento, muitas vezes, está associado ao domínio da escrita. Com isso, o aluno que não tem proficiência de construção textual atestada pelos professores, não está apto a ter “sucesso” na vida. É importante desvincular a percepção de “prejuízo” ou “êxito” na vida relacionado ao domínio da escrita, porque desvaloriza outras competências e habilidades desenvolvidas pelo discente. A escrita formal é importante e necessária para o letramento escolar, mas não deve ser o único tipo de letramento valorizado.

Os discentes precisam sentir que aquilo que se estuda dentro da escola não está distante do que se vive fora dela, por isso, o ensino de língua materna, reforçado com os gêneros textuais diversos, pode promover um letramento com resultados relevantes para a educação em todos os níveis de ensino.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que a diversidade de gêneros textuais deve ser compreendida pelo ângulo da multimodalidade textual. A multimodalidade textual é referente a um conceito de que o texto ideal para ser trabalhado na sala de aula é aquele que expressa uma “combinação de recursos semióticos”. Com isso, depreende-se que se a sociedade é constituída desse misto de sensações, assim, o texto aplicado no ambiente de estudo da educação básica deve elucidar formas, imagens, texturas, entre outras, que se adequam às situações de convivência social.

Sobre *multiletramentos semióticos*, Rojo (2012) explicita que a necessidade de a escola abordar essa multimodalidade de textos, surgiu em 1996 em um Colóquio do Grupo de Nova Londres – GNL, pois nesse evento, pesquisadores do letramento se reuniram nos Estados Unidos para discutir sobre a pedagogia dos *multiletramentos*.

A partir das discussões feitas em Connecticut (EUA), percebeu-se que a sociedade multicultural e globalizada também se reflete na multimodalidade textual, portanto, essa diversidade de textos informa e comunica que essa multiculturalidade e as novas práticas sociais são elementos centrais dos novos letramentos.

BNCC e a Prática de Multiletramentos com Gêneros Textuais

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com a legislação da educação brasileira tem-se tentado organizar o currículo de todo o país. Tarefa difícil, já que o território do Brasil tem dimensões continentais e o seu povo é

bastante heterogêneo no que se refere à cor da pele, etnias, culturas, dialetos, religiões, etc.

Os PCN sugeriram em meados de 1997 e 1998, e o propósito foi de padronizar o currículo da educação brasileira e, com isso, torná-la comum a todos que constituem a educação básica em nível fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio, cujo resultado culminou em diversas críticas, pois não foi articulada uma base curricular por meio de projetos pedagógicos, os quais considerassem as diversas regiões do país, visto que, o Brasil é diversificado culturalmente e, portanto, exige currículos diferenciados.

Então, toda essa discussão perdurou até os debates para a elaboração da BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Esta última tem valor normativo perante a lei, enquanto a primeira possuía apenas caráter de orientações educacionais para o currículo do Ensino Fundamental. Aqui, neste trabalho científico, não é relevante levantar essas discussões em torno dos PCN e da BNCC, pois o que se levará em conta é o que a BNCC apresenta de novidade para o ensino de Língua Portuguesa em torno dos gêneros textuais e qual a relação com as práticas de multiletramentos.

A BNCC deliberou o incentivo da diversidade de gêneros textuais orais e escritos em sala de aula, desde o ensino fundamental ao médio. Inclusive, destaca os gêneros digitais como importantes ferramentas de letramento na escola. Sendo eles: *Podcast*, *Blog*, *Vlog*, tutoriais de *Youtube*, entre outros.

Na habilidade EM13LP15 da BNCC Ensino Médio, o documento afirma:

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas (Brasil, 2018, p. 500).

Enfatiza-se, assim, que o conhecimento que envolve a construção linguística e literária pode prosseguir convergindo para a leitura e escrita, porém

“deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem” (Brasil, 2018, p. 478). Assim, é pertinente a opção pelos novos letramentos e multiletramentos como forma de levar as novas práticas sociais para a sala de aula. Neste artigo, o destaque são ações exitosas no ensino de Língua Portuguesa.

São nas práticas discursivas de uso do Português brasileiro, que docente e discente conseguem enxergar sentido no que estão realizando em sala de aula. Na concepção de linguagem interacionista, o professor conduz o aluno a esse reconhecimento de gêneros textuais que já fazem parte de seu dia a dia. Na realidade, a contemporaneidade, exige prática de multiletramentos na aprendizagem.

No livro “Letramento e formação do professor” organizado por Angela Kleiman e Maria de Lourdes Matencio, publicado pela editora Mercado das Letras e publicado, em 2005, capítulo três (3), escrito por três autoras pesquisadoras Pinto, Gomes e Silva (2005), os argumentos são de que a formação do professor deve ser pautada numa proximidade maior entre as teorias estudadas em sala de aula e a prática da sala de aula, portanto, esses mesmos docentes devem vivenciar situações que os aproximam do contexto concreto de seus discentes.

Necessariamente, estas vivências do professor não precisam ser atividades lúdicas, que extrapolam os limites da função do docente. Isso quer dizer que, o educador não precisa fazer acontecer um “malabarismo” de técnicas e metodologias para atrair seu aprendiz. Atividades e práticas de multiletramentos, não envolve diversidade de recursos ou habilidades extraordinárias do professor.

Em muitas situações, um trabalho planejado, organizado e bem feito, articulado e direcionado em sala de aula, de forma que o aluno consiga fazer uma

ponte coerente de percepção de uso entre o que está aprendendo na escola e a sua realidade, é o suficiente para que o conhecimento formativo ocorra. Tradando-se de gêneros textuais, a compreensão, por parte do aluno das características, tipo textual e como ele aplica e vivencia esse gênero em seu dia a dia são suficientes para que ocorra, de fato, multiletramentos.

Vivências e Experiências de uma Docente Pesquisadora: um recorte

Este artigo é baseado na experiência docente de professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no Instituto Federal do Maranhão – IFMA, *campus* São João dos Patos. Quando esta atuou como professora substituta por dois anos na instituição de educação de nível Médio, Superior, Técnico e Tecnológico, na qual pôde colocar em prática atividades que pudessem proporcionar *multiletramentos*, por meio do ensino de conteúdos gramaticais, literários, leitura e produção textual, por meio da inserção de diversos gêneros textuais.

O relato de Experiência é uma metodologia que visa expor detalhadamente a realidade e as vivência nos mais diversos parâmetros, auxiliando na construção de conhecimento. Para Mussi e Flores (2021), o relato de experiência é um método de produção que remete a uma vivência acadêmica ou profissional para a formação universitária, tendo como característica principal descrever sua própria experiência.

Algumas dessas práticas em suas aulas, por serem de estruturas simples, nem ela mesma compreendia que se tratavam de condutas de multiletramentos. Foi feito um recorte de suas experiências, na qual foi contemplada uma atividade executada em sala de aula que envolve produção textual e conhecimentos gramaticais do campo da Morfologia e da Sintaxe da Língua Portuguesa e o Gênero textual Teatro ou Texto Dramático.

Nas semanas anteriores da aplicação desta atividade de produção de textual, foi ministrado o conteúdo sobre “Uso dos porquês”, por meio do gênero

textual letra de música no qual predomina a oralidade e, depois, nas outras duas semanas seguintes foi trabalhado o conteúdo “Sintaxe do período simples”, apenas os conceitos de “Frase, oração, período, tipos de sujeitos e predicados” – estes conteúdos foram trabalhados por meio de postagens em *Instagram* e *Memes*, gêneros textuais digitais.

Paralelamente, em aulas direcionadas à produção textual, estava sendo conduzido o ensino do gênero textual Teatro ou texto teatral, cujas aulas foram focadas na construção do roteiro dramático para o teatro, suas características e estilo textual. Na ocasião estudamos na prática o próprio texto de uma obra específica para o teatro e, depois, assistimos à peça em sala de aula. O texto de dramaturgia em questão é “O bem-amado” de Dias Gomes.

Após as três semanas de aplicação desses conteúdos, uma atividade de produção textual foi a solicitada para ser executada em grupo, e para tal, a turma se subdividiu em equipes. O trabalho de produção de texto em conjunto consistia, basicamente, em uma folha de formato A4, cujo material foi entregue digitado com algumas informações.

Sucintamente, foi dito: “*Crie uma história, isto é, uma narrativa que prenda o leitor. Que contenha clímax, personagens, tempo e espaço*”. Antes, porém, foram colocados os objetivos que deveriam ser alcançados com a produção da narrativa. São eles:

- 1) Desenvolver habilidades de comunicação escrita
- 2) Possibilitar aos alunos aumento do vocabulário;
- 3) Levá-los à familiaridade e flexibilidade com as palavras;
- 4) Colocar em prática os termos da oração simples: sujeito, verbo e predicado;
- 5) Uso dos tipos de sujeito;
- 6) Uso dos porquês.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esses objetivos foram colocados para que os discentes compreendessem que precisavam relacionar os conhecimentos ministrados e aprendidos nas au-

las anteriores ao conteúdo de construção do texto. Abaixo dessas informações, foram colocadas palavras aleatórias, e todas deveriam constar no texto produzido pela equipe.

As palavras foram:

Abelha, agulha, Maria, azul, arroz, farinha, Genivaldo, mastruz, ruína, macho, ferreiro, ditador, prefeitura, mergulhador, pombinha, Marieta, cerveja, Tomás, livro, fervura, caldeirão, cabide, ferro de passar roupa, mochila, ladrão, garrafa térmica, cofre, Julieta, coração, anel, varanda, pincel, banco, algodão, caneta, pimenta, enfermeira, unhas, UTI, carbonizado, ternura, fiel, churrasco, televisão, fugitivo, figura, precatas, cortina, lamparina, clareza, mel, carroça, barco, cidade, estranho, entardecer, surpresa, dama, vermelho, nada, intuição, jumento, 20 km, saia, crime, acidente, festa, camarada, travessia, calção, turista, água, vinho, goiabeira, lanterna, fogueira, estrela, coruja, tornozelo, buraco, cachimbo, batom, Guilherme, gêmeos, ferrovia, Teresina, suave, maravilha, cristal, duzentos mil, Rosinha, altura, nome, feroz, Banco, bicicleta, Carlota, fofqueira, arco-íris, chuva, promessa, volta, ilusão, feijão, prego, ridículo, chafariz, negro, carcaça, capitão, folha, palha, paciência, trabalho, amor, digno, casal.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Ao os alunos perceberem a quantidade de palavras, observou-se que, no primeiro momento, causou “susto”, prosseguido de palavras de murmuração de, praticamente, toda a turma. Em sua maior parte, eles afirmavam que não iam dar conta de fazer tal atividade. A docente, pediu a atenção da turma e falou que eles tinham que se organizar em equipes para entregar a atividade até o final da aula, com a motivação de que tal atividade faria parte da composição de qualitativo na média final do bimestre.

Após esse momento, toda a turma se organizou em grupos, delegando funções para cada membro. Foi possível constatar algumas delas: um ou dois ficaram responsáveis para pensar em uma narrativa inicial; um ou dois membros ficaram de dividir as palavras elencadas; outros ficaram de ajudar a pensar em construções frasais, que contemplassem os objetivos listados e as palavras.

Toda essa atividade foi planejada visando à interação social, à comunicação e à expressão do pensamento guiada pelas orientações didáticas dos

conteúdos e da própria tarefa educativa de construção de texto. Até os alunos mais tímidos, estavam envolvidos. Em cada grupo, percebeu-se risadas, não de deboche para com a atividade proposta, mas de envolvimento com a narrativa que se desenrolava de forma animada e divertida.

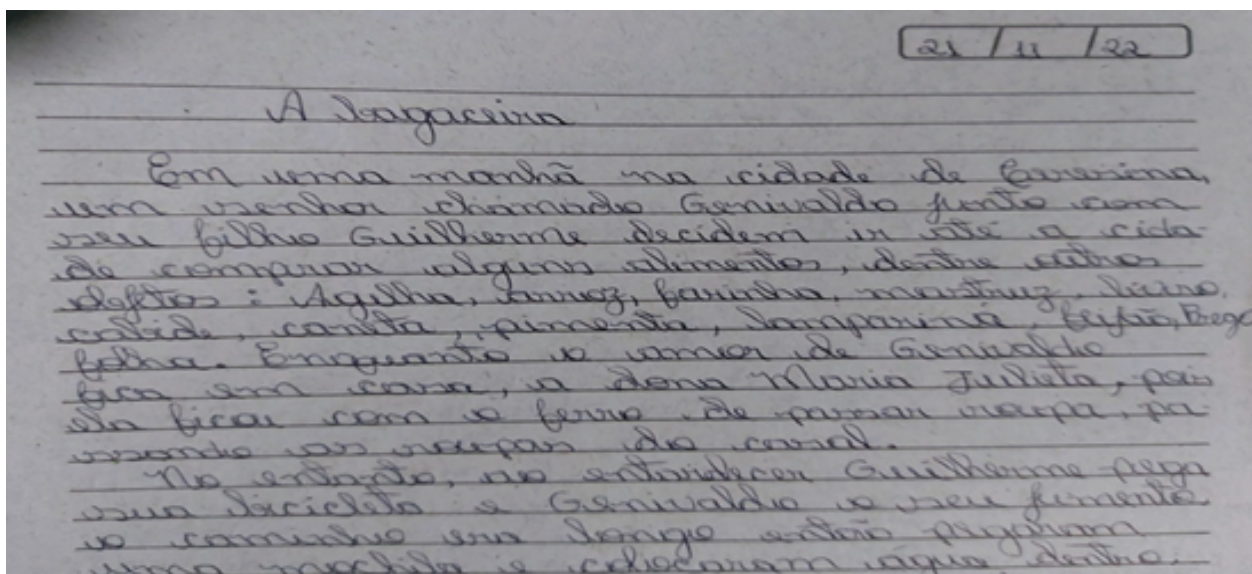
Ainda, no meio da realização da produção textual, a professora percebeu que aquela alegria poderia ser dividida com todos da turma. Dessa forma, foi revelado que o autor do melhor texto ganharia um livro, que fomentou uma motivação maior de todos os envolvidos nas produções. Tal história seria lida para toda a turma, depois de ser entregue e corrigida.

O fato é que uma atividade simples, sem nenhum rebuscamento de *designer*, feita apenas com orientação da docente, focando conteúdos ministrados produziu resultados encantadores na sala de aula. Ademais, foi uma experiência exitosa de multiletramentos, cuja motivação foi a contação de histórias criada pelos próprios alunos e encenadas por eles também.

Os discentes colocaram em prática conteúdos gramaticais e de produção de texto de acordo com todas as orientações que foram feitas em sala de aula. Abaixo encontra-se um trecho de uma das produções, no qual é possível se perceber que houve sequência lógica de todos os termos selecionados previamente para a construção textual.

A equipe que construiu esse texto foi composta por quatro alunos. Entre eles foram divididas atividades referentes à produção textual, mas todos estavam envolvidos diretamente com o texto e se ajudavam mutuamente, buscando significados polissêmicos das palavras, buscando inserir no contexto correto ou aperfeiçoando alguma construção que não ficou adequada ao sentido que gostariam de transmitir com o texto.

Imagem 1 – Fragmento de produção textual de uma equipe



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Destaca-se a forma como os alunos organizaram o texto, fazendo uso de tempos verbais e preposições, entre outros elementos que ajudam na coesão e, conseqüentemente, na coerência textual. Assim, eles demonstraram que aprenderam a construir textos diversos, além do modelo/do tipo de redação dissertativa, a exigida no ENEM.

Para que toda a atividade tivesse contextualização com o estudo gênero textual teatro, os alunos foram desafiados a transformar seus textos em peças teatrais, aplicando as multimodalidades textuais dentro do contexto de práticas de multiletramentos.

Imagem 2 – Apresentação teatral das equipes



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Constatou-se também que os alunos gostaram de ser desafiados, pois, a atividade de produção textual proposta, mesmo sendo tão simples, gerou animação, empolgação e muito aprendizado.

Considerações Finais

Este artigo visou refletir a prática docente de multiletramentos por meio de gêneros textuais no Ensino Médio. A análise foi realizada por intermédio de um recorte de atividade executada em sala de aula. O relato da experiência da docente proporcionou esta reflexão sobre a atuação do professor de Português ao desenvolver o ensino dos gêneros textuais em sua diversidade de modalidades.

Sugere-se, nesta pesquisa, baseados em estudos sobre *multiletramentos*, que a sala de aula seja um ambiente que proporcione liberdade linguística e uso de múltiplos gêneros textuais, em especial, aqueles que fazem parte, de forma mais intensa, da realidade dos estudantes. O professor é fundamental nesse direcionamento do uso dos gêneros textuais para que práticas de multiletramen-

tos ocorram com efetividade na aprendizagem dos discentes.

A escola também deve permitir que haja liberdade de interação e conhecimentos de português, proporcionados pela inserção de atividades que proporcionem prática de multiletramentos e diferentes modalidades de textos, os quais a própria BNCC direciona para que o ensino de Língua Portuguesa tenha êxito em todos os níveis de ensino básico.

Que o relato da professora e pesquisadora Fabiana Costa de Sousa, seja inspiração para outros trabalhos exercidos na docência do profissional de Letras/Português e, com isso, ainda animar outras publicações de experiências exitosas em sala de aula. Os parâmetros de ensino, em qualquer área de conhecimento, devem ser sempre o que dá certo, baseados em fundamentações metodológicas comprovadas no dia a dia da prática docente.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, M. A. B. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSI, R.; FLORES, F.; ALMEIDA, C. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 7, n.48, out./dez., 2021, p.60-77.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPÍTULO 6

RECURSOS DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS IDENTIFICADAS POR ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Kauana Martins Bonfada Perini

Eduardo Adolfo Terrazzan

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-6

Introdução

O verbo “educar” possui na sua essência uma das ações ou até mesmo a mais eficaz para transformar uma sociedade, pois é a partir da educação que ocorre o desenvolvimento intelectual seja de uma forma cultural ou socialmente na vida de um indivíduo. Por isso, o processo de ensino/aprendizagem é um importante mecanismo na formação social do aluno, pois é a partir dele que o sujeito se torna atuante no mundo, por meio da capacidade de refletir e compreender as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. O professor exerce um importante papel na educação escolar, em especial no processo de formação do aluno como indivíduo social, pois é ele que deve elaborar, implementar e dirigir atividades didáticas que apoiem e orientem o esforço das ações e reflexões apresentadas pelos alunos. O professor deve ser um profissional da

educação que elabora aulas e materiais criativos, com aprofundamento nos conhecimentos teórico e crítico.

O trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula, pois toda e qualquer ação fora dela deve sempre ser uma ação profissional, regida por saberes profissionais (GAUTHIER, 1998). Para Paulo Freire (1996) “ensinar exige rigorosidade metódica”, essa rigorosidade não tem relação/semelhança com o discurso “bancário” (FREIRE, 1996, p.13) que é meramente transferidor do perfil de um objeto e/ou do conteúdo. Neste sentido ensinar não tem fim no “tratamento” do objeto e/ou do conteúdo de forma superficialmente, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições implicam ou exigem a presença de professores e de alunos criadores, instigadores, inquietos, curiosos e persistentes. Uma das condições para que ocorra uma aprendizagem significativa, o aluno precisa estar na posição de sujeito de todo o processo de construção do conhecimento para a reconstrução do saber ensinado, ao lado do professor. Logo, a partir dessa condição que aprender criticamente poderá ser possível, por meio dos saberes que os alunos já têm estabelecidos. Assim, falar sobre o saber ensinado é debater sobre o objeto que é apreendido na sua essência de ser. Portanto, é notável que o professor exerce um papel fundamental, não sendo apenas para ensinar os conteúdos, mas sim ensinar a pensar. A partir disso, neste trabalho é apresentado a importância, as contribuições e as formas de uso dos recursos didáticos mais significativos identificados por estudantes de Escolas de Educação Básica.

A Utilização dos Recursos Didáticos em Salas de Aulas

Para que o aluno consiga construir uma aprendizagem significativa fazendo uso de recursos didáticos, o professor deve estar preparado e ter criatividade para trabalhar com aqueles que estarão a seu alcance. Logo, é preciso definir estratégias funcionais de acordo o perfil de cada turma. A prática docente está

cercada por diversos desafios dentre eles encontra-se o ‘despertar o interesse/curiosidade dos estudantes’, com relação aos conteúdos. Por isso, os profissionais da educação estão a todo o momento a procura de formações e formas para a melhoria de seus planejamentos didáticos. Uma parte dos professores tem uma preferência por métodos mais ‘tradicionais’ de ensino e por muitas vezes não conseguem atingir seus objetivos com relações às atividades, e o ensino por vezes fica desprovido de significados, gerando uma desmotivação, e consequente uma aprendizagem crítica não ocorrerá.

O recurso didático é uma ferramenta importante utilizada pelo professor que contribui para um planejamento de qualidade aos estudantes, deixando o docente ‘livre’ para não fazer uso exclusivamente do livro didático ou do quadro para uma aula expositiva. Os recursos podem ser objetos de motivação para que o estudante tenha interesse no conteúdo a ser estudado. Para Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

O recurso didático quando utilizado na prática docente tem um papel fundamental para apresentação, assimilação e/ou consolidação do conteúdo/assunto por parte dos estudantes. Por isso, é importante que o professor selecione e empregue o recurso mais adequado aos seus alunos, de acordo com o conteúdo, os objetivos e os resultados esperados.

[...] o uso do recurso didático tem sua importância no que tange ao ensino aprendizagem do aluno, porém, é mister que o professor, que é a figura mais próxima desta criança, esteja preparado para utilizar tais recursos visando o objetivo de fazê-lo apreender realmente o conteúdo de determinada disciplina. (Souza, 2007, p. 113)

Porém, ao utilizar os recursos didáticos sem os objetivos específicos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e sem relacioná-los aos conteúdos, isto é, como uma finalidade em si, pode contribuir, de acordo com a literatura, para

o desenvolvimento de uma “inversão didática” (Souza, 2007), que seria quando o material utilizado passa a ser visto como algo por si mesmo e não como instrumento que auxiliará no processo de ensino/aprendizagem.

Percurso Metodológico

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, e tem por objetivo identificar os recursos didáticos utilizados em salas de aulas e as suas contribuições mais significativas para a aprendizagem apresentadas por estudantes da educação básica. A configuração deste trabalho pertence à natureza do tipo qualitativo, pois objetiva compreender interpretações, pontos de vista e concepções dos sujeitos, os colaboradores da pesquisa. Segundo Denzin e Lincoln (2008), na pesquisa qualitativa o pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas, tanto materiais, quanto interpretativas tenham uma maior visibilidade. Essas práticas envolvem o estudo do uso e da coleta de uma variedade de materiais de natureza empírica, que apresentam e/ou descrevem momentos significativos da vida dos sujeitos/participantes da pesquisa.

Para a constituição da amostra, foram utilizadas como fontes para coleta de informação, na modalidade sujeitos, a saber: alunos de Escolas Públicas de Educação Básica, para o recolhimento das informações, foram utilizados os instrumentos: (1) questionários; (2) entrevistas em grupos. O questionário aplicado apresentava um conjunto de questões (abertas/fechadas), sobre as mais diversas situações/informações, e a sua estrutura foi de dois tipos dissertativa e objetiva. Além do questionário, um roteiro de entrevista foi elaborado e aplicado, já esse instrumento proporcionou um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa e permitiu um maior aprofundamento do foco da pesquisa. A entrevista se define como uma técnica em que o investigador/pesquisador se apresenta frente ao investigado/sujeito e formula perguntas que têm por objetivo a coleta

de dados. (MARTINS E THEÓPHILO, 2007). As entrevistas realizadas em grupo foram valiosas, pois permitiram a exploração das interações, dinâmicas e condutas do grupo de sujeitos(alunos), ao redor dos aspectos e tópicos pretendidos (recursos didáticos).

Após a coleta das informações, foram realizadas a organização e o tratamento das informações, para isso foram usadas as técnicas de categorização (codificação) temática. A técnica de codificação é preconizada no âmbito da literatura da Teoria Fundamentada, em que o pesquisador pode usar essa teoria tanto em pesquisas de natureza quantitativa, quanto qualitativa, em que o intuito seja de analisar os dados de modo a procurar e entender determinadas situações, por exemplo, como e por que os participantes da pesquisa agem de determinada maneira. A Grounded Theory (Teoria Fundamentada) segue a linha epistemológica do “Interacionismo Simbólico”, como o próprio nome já diz é um processo de interação social que ocorre entre indivíduos, por meio de relações simbólicas. Ao fazer uso dessa vertente epistemológica, é preciso observar o cotidiano que envolve as relações dos indivíduos (sujeitos da pesquisa, alunos), e a partir delas interpretar o sentido que o sujeito/aluno indica para cada ação. A teoria fundamentada não parte de premissas apriorísticas (raciocínio a priori) sobre hipóteses. O pesquisador que segue essa linha, trabalha com seus sujeitos de pesquisa para construir os dados ativamente, para ir além de uma análise estática e chegar às múltiplas camadas de sentido.

Resultados e Discussão: uma análise sobre o uso dos recursos didáticos

Após a coleta dos questionários (quantidade de 320) e a realização das entrevistas em grupos (quantidade de 4) em escolas da Rede Escolar Pública Estadual, da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Foi identificado que os estudantes apresentam em suas falas sentimentos de desesperança com rela-

ção ao uso de recursos didáticos, sendo possível identificar que existem possibilidades de contornar tal situação, não em sua totalidade, mas em uma parcela. Para os alunos a solução de alguns problemas enfrentados em sala de aula seria a oportunidade de terem “aulas práticas”, eles acreditam que se tivessem uma parcela maior de aulas dessa natureza, proporcionaria uma aprendizagem mais eficiente, significativa e motivadora, ao contrário das famosas aulas expositivas (tradicionais). Na sequência é apresentado um esquema, com as categorias emergidas dos dados deste estudo.

Figura 1: Esquema das categorias emergidas dos dados



Fonte: elaborada pelos autores

A partir das respostas dos questionários, os alunos indicaram que aprendem quando o professor utiliza experimentos nas aulas, mesmo sendo rara tal prática. No entanto, quando questionados nas entrevistas apenas um grupo mencionou que um de seus professores faz o uso do recurso didático ‘experimento’. Por isso, é possível constatar que esse recurso possa ser algo inovador

nas aulas, para que o interesse dos alunos seja despertado, e conseqüentemente ocorra a fixação do conteúdo.

O recurso didático ‘vídeo’ também apontado pelos estudantes como sendo enriquecedor e o mais utilizado, é um dos mais populares entre as dinâmicas de sala de aula, com a pandemia do Covid-19 em 2020 esse recurso foi o mais explorado durante as aulas. A nova geração de crianças/adolescentes chega à escola com uma bagagem de conhecimentos mais ampliados se comparados com os estudantes de 15 anos atrás. Logo, esses alunos possuem uma sede por aprender algo que seja atraente, curioso, significativo e que faça sentido para eles, pois com o decorrer dos anos estão cada vez mais ligados/conectados ao mundo da tecnologia por meio de celulares, computadores e claro a internet. O vídeo é um recurso didático que pode ser utilizado em todos os componentes curriculares seja como gerador de polêmicas/debates, informação ou motivador. Para os estudantes deste estudo, o vídeo é um recurso didático positivo no processo de aprendizagem, pois torna a aula mais dinâmica e atrativa.

Hoje, vive-se num mundo que saber as funcionalidades dos meios tecnológicos é essencial, podendo ser denominado até como uma forma de sobrevivência. Tendo em vista que a tecnologia transforma, os alunos mencionaram que aprendem bastante quando o professor utiliza ou deixa utilizar tecnologias, como celulares, computadores, internet, data show. No entanto, quando o professor ‘libera’ o uso de tecnologias não quer dizer que ele está inovando sua prática docente, e sim apenas aperfeiçoando seu trabalho, deixando suas aulas mais atraentes e interessantes para os alunos. É preciso ressaltar que as inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas, não basta trocar de metodologia, sem antes reformular a própria prática, porque senão os erros serão repetidos. É preciso (...) compreender a tecnologia para além do artefato, recuperando sua dimensão humana e social. (CORREA, 2002, p.44). A partir da ideia da autora, é possível concluir que o professor não pode usar a tecnologia sem saber o porquê está utilizando e como se deve utilizar. É preciso que

o professor saiba comandar de forma criativa, respeitando o bom senso e principalmente que auxilie no desenvolvimento de competências e habilidade dos alunos.

A categoria ‘analogia’ também emergiu neste trabalho, porém a prática não é muito frequente nas salas de aula, sendo mais comum e rara em aulas da área curricular ciências da natureza. De acordo com os autores Nagem, Carvalhaes e Dias Yamauchi Teixeira (2001), as analogias se configuram como recursos auxiliares no processo de abstração e (re)construção conceitual para a compreensão dos conhecimentos científicos.

Também foi identificado um recurso que auxilia muito a situação do mundo da aprendizagem que é o ‘jogo’ em sala de aula. O jogo quando bem elaborado e dinamizado é um recurso didático que auxilia na interação dos alunos nas aulas, pois favorece a participação, além de auxiliar aqueles com mais dificuldades para compreender o conteúdo, por meio de uma aula expositiva. Por meio de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica e os sujeitos envolvidos estão geralmente mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos que estão sendo discutidos. Isto proporciona ao professor condições de analisar e de compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação entre ensino e aprendizagem, por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas pelos jogadores/alunos. (TEIXEIRA, APRESENTAÇÃO, 2014, p. 304).

O recurso didático ‘texto’ também foi constatado pelos estudantes como sendo um dos mais utilizados e significativo para a aprendizagem. Trabalhar o processo de leitura e produção textual em sala de aula de Escolas Públicas de Educação Básica não tem sido tarefa fácil, desafio que não se restringe somente ao professor de Língua Portuguesa, mas para todos os docentes de maneira geral. Partindo da realidade sociocultural dos educandos em relação ao processo

ensino/aprendizagem, é possível verificar que é necessário repensar a educação do futuro e a do presente como formação do conhecimento, e não apenas como informação. O educando deve ser mais ativo e participativo na vida em sociedade, uma forma para que isso ocorra é por meio da escrita.

O texto pode ser um instrumento estruturado, uma entidade significativa e de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p.72). Além do mais, o texto seja ele oral ou escrito é uma das unidades primárias, ou seja, um dos pontos de partida para todas as disciplinas, independente a área de conhecimento/curricular, ele também constitui a realidade e a materialidade imediata para que se possa estudar o homem social e sua linguagem. Durante a escrita, o aluno desenvolve diversas competências, por exemplo, explicar, persuadir, argumentar, conhecer opiniões diferentes e expressar sentimentos/emoções. Para isso, é preciso proporcionar aos alunos momentos de escrita nas aulas, para que eles tenham o hábito e o domínio dela.

Não somente a escrita que se desenvolve por meio da interação com o aluno, mas a leitura também, e ela possibilita que o estudante consiga perceber sua importância e o papel que desempenha na vida de cada sujeito, pois oportuniza que cada um construa um leque de informações dos mais variados assuntos, descobertas e reencontros. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, assim como construir uma resposta que integra parte das novas informações. (FOUCAMBERT, 1994, p.05). A leitura faz com os alunos tenham uma interação com o mundo a sua volta por meio de palavras escritas. A escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela.

Conclusão

Constata-se, portanto, que apenas o uso dos recursos didáticos ‘experimentos, vídeos, jogos, analogias, tecnologias digitais, textos, e exposição’ não garantem que a aprendizagem seja efetiva, significativa e crítica. Para isso, é necessário que a atividade mental dos estudantes esteja vinculada com o uso dos recursos. A partir das menções dos alunos, é possível identificar a importância e a diferença que os recursos didáticos fazem e poderiam fazer se fossem incluídos diariamente nas aulas.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino/aprendizagem é importante para que o aluno consiga fazer a assimilação do conteúdo trabalhado, promovendo o desenvolvimento da criatividade, coordenação, percepções, imaginação e habilidades para manusear objetos.

O docente precisa ter seus objetivos de ensino bem definidos no planejamento para que os recursos didáticos sejam incluídos de forma eficaz e significativa aos estudantes. Além do mais, cabe a escola fazer adequações em seu projeto político pedagógico para a realidade que esteja inserida, conhecendo o perfil/tipo de estudante para poder contribuir e auxiliar o professor na melhor forma possível. A partir das informações coletadas, é possível identificar a importância dos recursos didáticos em sala de aula ou até mesmo fora dela. No entanto, é preciso ressaltar que o uso dos recursos deve estar em segundo plano, primeiramente, o professor deve ter o domínio do saber a ser ensinado, no caso do conteúdo, ou seja, não se deve usar os recursos didáticos apenas como forma de distração, atração ou lúdica.

Referências

CORREA, J. **Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem.** COSCARELLI, C.V. (org). Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-50.

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

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

NAGEM, R. L.; CARVALHAES, D. O.; DIAS YAMAUCHI TEIXEIRA, J. A. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 197- 213. 2001.

TEIXEIRA, R. R. P.; APRESENTAÇÃO, K. R. S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

CAPÍTULO 7

DIÁLOGOS SOBRE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-7

Introdução

O presente artigo tem como intenção propor um diálogo sobre auto(-trans)formação permanente com professores(as) e as relações étnico-raciais no contexto escolar. Busca-se, através deste, compartilhar diálogos, possibilidades, experiências e caminhos que podem ser percorridos com a intenção de promover a igualdade racial neste contexto. Sendo assim, serão apresentados alguns diálogos sobre: a auto(trans)formação permanente com professores(as) da Educação Básica, em especial, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; políticas públicas que visam à promoção de relações raciais igualitárias no contexto educacional; e possibilidades de promoção da igualdade racial no contexto escolar.

Auto(trans)formação permanente com professores(as)

A formação permanente de professores(as) é indispensável à reflexão crítica sobre os condicionamentos do contexto cultural, da realidade vivida por cada professor(a). Sendo assim, o contexto teórico formador não deve se transformar num contexto de puro fazer, de modo ingênuo, pelo contrário, o contexto de que-fazer, de práxis, pode ser entendido como de prática e de teoria. Neste sentido, entende-se que a formação permanente dos professores(as) implica a re-flexão crítica sobre a prática, assim como as relações de dialeticidade entre prática e teoria (FREIRE, 1997).

A experiência docente, se for bem percebida e vivida, requer uma formação permanente do ensinante, uma formação que tem como base a análise crítica de sua prática, partindo da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para realizar o trabalho docente (FREIRE, 1997). Neste sentido, entende-se que privilegiar os espaços de participação e diálogo nas escolas é valorizar a capacidade e as vivências dos profissionais da educação, professores(as) e funcionários(as), em nome de engajá-los(as) como protagonistas da instituição e da comunidade da qual fazem parte, concebendo o diálogo como fundamental para a auto(trans)formação dos sujeitos. Nesta ótica, busca-se compreender quais as possibilidades da auto(trans)formação permanente com professores(as) pelo entrelaçamento da práxis educativa escolar com a pedagogia da educação popular (HENZ; SIGNOR, 2018). Neste sentido, entende-se auto(trans)formação permanente com professores(as) como um processo intersubjetivo, dialógico-reflexivo, que envolve a participação dos(as) docentes, o coletivo, os movimentos de escuta sensível, o olhar aguçado, os diálogos problematizadores, a conscientização e a transformação da realidade (HENZ; SIGNOR, 2018).

Freire (1996) observa que o momento fundamental da formação permanente é o da reflexão crítica sobre a prática. Assim, compreende-se que pensar

criticamente possibilita melhorar a prática da próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que não venha confundir com a prática. Sendo assim, quanto mais o(a) professor(a) perceber como estão sendo realizadas suas ações educativas, mais possível se torna a mudança.

Nesta perspectiva, sobre as questões que envolvem a construção dos conhecimentos no processo de formação permanente, Freire (1996) propõe o seguinte diálogo:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto (FREIRE, 1996, p. 13).

A partir dos diálogos apresentados em relação à relevância da auto(trans) formação permanente com professores(as), vivenciada nos espaços escolares, entende-se que uma das possibilidades que pode contribuir com a igualdade racial no contexto escolar é a promoção de tempos e espaços de diálogos que envolvam a reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) em relação à educação para as relações étnico-raciais, qualificando as relações e as experiências cotidianas entre crianças e adultos neste contexto. Nesta perspectiva, considera-se relevante a elaboração do planejamento das práticas educa-

tivas que contemplem e valorizem a história, a cultura, a etnia e os valores de cada estudante, podendo ser criado a partir da observação, da escuta e da participação dos próprios estudantes nas propostas.

Políticas públicas e educação para as relações étnico-raciais

Com a proposta de continuidade deste diálogo, destaca-se a relevância de algumas políticas públicas que têm como objetivo a promoção de relações raciais igualitárias no contexto educacional, sendo elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são orientações gerais sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio); as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que alteram a Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileiras e indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacam-se as seguintes orientações:

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

Consciência Política e Histórica da Diversidade - Este princípio deve conduzir: - à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. - à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; - à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; - à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; - ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 18).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões que envolvem o respeito à diferença e a valorização da construção da identidade das crianças estão presentes no campo de experiência: o eu, o outro e o nós. Este documento retrata que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas

podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 38).

Em relação ao planejamento que contemple a equidade, a BNCC apresenta a seguinte orientação:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 15).

Assim, através dos diálogos apresentados sobre algumas políticas públicas que contemplam a educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar, entende-se que estamos percorrendo um longo caminho de estudos, questionamentos, reflexões, possibilidades e experiências, rumo à igualdade racial no contexto escolar.

Possibilidades de promoção da igualdade racial no contexto escolar

Diversos estudos apresentam diálogos sobre a desigualdade racial no contexto escolar, em especial, em relação ao povo negro (CAVALLEIRO, 2006; GOMES, 2005; MUNANGA, 2005; SILVA, 2010; LIMA, 2005; NUNES, 2015; ROSA, 2019). Sendo assim, entende-se que existe uma necessidade de realização de propostas que venham promover a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, que contemplem a valorização da estética, da cultura e da história afro-brasileira.

Uma possibilidade de vivência relacionada à promoção da igualdade racial no contexto escolar é a realização de propostas que envolvam literatura

infantil. O projeto de extensão NEABI/ODH/PRE/UFSM¹ “Diálogo sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil: espaços de leitura de livros infantis com personagens negros(as)”, Nº 059903, tem promovido espaços de leitura de livros infantis com personagens negros(as). Neste caso, o objetivo é que as crianças negras se identifiquem com as histórias contadas e vivenciem experiências que venham contribuir para a construção da sua identidade afirmativa. Por exemplo, nos momentos de contação de histórias, elas compartilham suas experiências, relacionando-as com as histórias contadas. Entende-se que essas experiências podem contribuir com a identidade afirmativa dessas crianças. Este projeto de extensão tem realizado ações desde de maio de 2023, em escolas públicas municipais da cidade de Santa Maria/RS e na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM.

Nos ambientes escolares, frequentemente, existem poucos livros infantis que apresentem crianças e adultos negros(as) de modo afirmativo: o povo negro geralmente é representado de modo estereotipado, vinculado à pobreza, ao sofrimento, ao trabalho subalterno, entre outras representações negativas. Percebe-se também, nesses contextos, a ausência ou a pouca disponibilidade de materiais que apresentem a representação de crianças e adultos negros(as), promovendo uma ideia de invisibilidade. Em relação às imagens de crianças e adultos negros(as) apresentados nos livros infantis, Lima (2005) afirma que:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso (LIMA, 2005, p. 103).

¹ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Observatório de Direitos Humanos (ODH), Pró-Reitoria de Extensão (PRE) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em relação às intenções das imagens apresentadas nos livros, Lima (2005) dialoga:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (LIMA, 2005, p. 101).

A partir do projeto de extensão, têm sido propostos momentos de diálogos e reflexão com os(as) professores(as) sobre relações étnico-raciais no contexto escolar, promovendo um espaço e um tempo para pensar possibilidades e caminhos para uma educação que promova igualdade racial no contexto escolar.

Considerações Finais

Por fim, destaca-se a relevância da promoção de espaços e tempos de diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar. Nestes momentos de diálogo, os(as) professores(as) têm a possibilidade de realizar troca de experiências, planejamentos coletivos e reflexões sobre a prática pedagógica, levando em conta a realidade em que estão inseridos(as). Considera-se que esses diálogos sobre as relações étnico-raciais devem ser contínuos, coletivos e significativos para o grupo. Entende-se que privilegiar os espaços de participação, diálogo, estudo e reflexão no contexto escolar são possibilidades de qualificar as relações e as experiências das crianças e dos adultos deste contexto.

Através deste artigo, buscou-se compartilhar diálogos, experiências e caminhos referentes à auto(trans)formação permanente com professores(as) e

às relações étnico-raciais no contexto escolar. Entende-se que a questão racial não é algo particular que deva interessar somente ao povo negro, é antes uma demanda da sociedade como um todo, sendo uma questão da humanidade (GOMES, 2005).

Referências

BRASIL. **LEI nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. CNE/CP 3/2004. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução: **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista**. In: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília: SECAD, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Henz, Celso Ilgo, and Patrícia Signor. **Processos de auto (trans) formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública**. Roteiro 1 (2018): 273-298.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele, (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. **A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania**. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSA, Jovaneli Lara X. S; DOMINGUEZ, FABIANE; Honeff, Cláucia. **O eu, o outro e o nós: Diálogos sobre as questões de diversidade e das relações étnico-raciais na Unidade de educação infantil Ipê Amarelo**. In Prática formativas e pedagógicas na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. UFSM, 2019.

CAPÍTULO 8

INVENTÁRIO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE DAVID KOLB: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Tainá Fernandes

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-8

Introdução

Os estudos sobre Estilos de Aprendizagem (EA) surgiram há mais de um século, percorrendo o campo da psicologia e da educação. Um dos pioneiros a fazer referência ao papel dos estilos cognitivos no desempenho intelectual foi Thurstone, por volta de 1924. Logo, Allsport, em 1937, utilizou o termo estilos cognitivos para determinar perspectivas individuais na solução de problemas, percepção e recuperação de informações memorizadas (VALENTE, 2019). Desde então, diversos autores começaram a estudar acerca das relações entre estes estilos e o processo de ensino-aprendizagem (CANTO; BASTOS, 2020).

David Kolb, psicólogo e teórico educacional, foi responsável por desenvolver a Teoria da Aprendizagem Experiencial, em 1971. A teoria propõe um modelo de aprendizagem cíclica, considerando a aprendizagem como um pro-

cesso dialético, que se divide na forma como se percebe e no modo como é processado o que é percebido (KOLB, 1976). A Teoria de Kolb possui uma visão holística e integrativa do processo de aprendizagem, aproximando-se das tendências modernas que enfatizam a importância do pensamento crítico e reflexivo para a melhoria da qualidade profissional (DE AZEVEDO; ZAMPA, 2021). Ferry e Fiuza (2023, p.02) complementam:

Kolb destaca a interdependência entre as características internas do indivíduo e as circunstâncias externas do ambiente, reconhecendo que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e seu contexto social e cultural. Ao incorporar elementos cognitivos, afetivos, perceptivos e de ação, a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb supera abordagens unidimensionais e proporciona uma compreensão mais completa e integrativa do processo de aprendizagem.

O ciclo de aprendizagem de Kolb é dividido em 4 etapas, são elas: 1) Experiência Concreta, momento em que o indivíduo entra em contato com novas experiências através de observações e sentimentos; 2) Observação Reflexiva, etapa em que há reflexão sobre o novo aprendizado; 3) Conceitualização Abstrata, momento em que se inicia o processo de se desenvolver e agir no domínio cognitivo da situação, utilizando de hipóteses, teorias e raciocínio lógico para explicar os fatos; 4) Experimentação Ativa, nesta etapa o sujeito utiliza de teorias para resolver os problemas e tomar decisões, é colocado em prática o que foi aprendido na teoria, exercitando o aprendizado ativamente (KOLB, 2015).

Com base no ciclo da aprendizagem, Kolb ainda identificou 4 EA conhecidos como: divergente, assimilador, convergente e acomodador. Cada estilo representa uma preferência na forma de perceber, organizar, processar e compreender a informação. Cada estágio do ciclo está associado a um estilo de aprendizagem específico. O acomodador está associado à experiência concreta, o divergente com a observação reflexiva, o assimilador com a conceitualização abstrata e o convergente com a experimentação ativa (PRADO et al., 2021).

Para Kolb, a aprendizagem eficaz requer o movimento cíclico passando pelas quatro etapas, embora usualmente haja uma preferência de um estilo em detrimento de outro. Cada um dos estilos apresenta algumas características, que podemos resumir como: acomodador, é caracterizado por uma abordagem prática e experimental; Divergente, utiliza de uma abordagem imaginativa e criativa; Assimilador, é caracterizado por uma abordagem analítica e reflexiva; Convergente, são mais práticos e orientados para a solução de problemas (KOLB, 2015).

Muitas são as críticas que permeiam os EA. Por exemplo, Moura e Cestari (2018) apontam para a maneira como é empregada a teoria de aprendizagem experiencial, afirmando que alguns pesquisadores diminuem os EA a um diagnóstico padronizado e não consideram completamente as potencialidades individuais. Os autores enfatizam ainda que há um reducionismo dos sujeitos as classificações dos seus EA, pois muitas pesquisas se preocupam em apenas identificar os EA dos alunos, sem considerar a subjetividade dos mesmos.

No entanto, a teoria de Kolb considera além das habilidades cognitivas, pois propõe uma relação dessas com as experiências do indivíduo. Muñoz e Diógenes (2023) em defesa da teoria da aprendizagem experiencial, relatam que Kolb realizou trabalhos com John Dewey para evidenciar o desenvolvimento natural da experiência no processo de aprendizado, e com Jean Piaget com objetivo de avaliar o desenvolvimento cognitivo.

O Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) proposto por Kolb, é um dos instrumentos mais utilizados para identificar os EA. O inventário de Kolb distingue-se dos outros inventários, pois é fundamentado na Teoria da Aprendizagem Experiencial, enquanto alguns instrumentos apenas avaliam. O IEA é centrado no indivíduo e ajuda a identificar habilidades que são desenvolvidas de forma mais acentuada que outras. Esta é uma ferramenta útil para ajudar os

educadores a adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos (RODRIGUES, 2020).

Entendendo a importância dos EA para a educação, tanto no contexto do aluno quanto do professor, torna-se relevante a investigação acerca da maneira como os instrumentos de avaliação dos EA vem sendo utilizados, e se são eficazes ao que se comprometem. Neste sentido, elegeu-se o inventário de Kolb para esta pesquisa, pois apresenta um embasamento teórico multidimensional. Com base no exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar, por meio de uma análise crítica da literatura, a aplicação e eficácia do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb no contexto do ensino superior.

Metodologia

O estudo trata-se de uma revisão sistemática de literatura. Esta pode ser compreendida como uma modalidade de pesquisa, visto que segue protocolos específicos, e busca compreender e dar sentido a uma série de documentos, especialmente, analisando o que possui funcionalidade ou não em uma dada situação e/ou contexto (GALVÃO; RICARTE, 2020). A revisão sistemática possui caráter de reprodutibilidade. Deve apresentar de forma evidente as bases de dados utilizadas, as estratégias de busca dos estudos, o processo de seleção, os critérios de inclusão e exclusão, e o processo de análise de cada artigo selecionado para compor a revisão (GALVÃO; RICARTE, 2020).

Foram selecionadas para esta revisão as bases de dados ERIC, CAPES e Pubmed. Como descritores utilizou-se: Estilos de Aprendizagem; Inventário de Kolb; Teoria da Aprendizagem; e o operador booleano AND. Como critérios de inclusão considerou-se: artigos publicados nos últimos 5 anos, nos idiomas português, inglês e espanhol e que atendiam aos objetivos do estudo e respondiam às seguintes perguntas: 1. O objetivo do artigo compreende o da revisão?

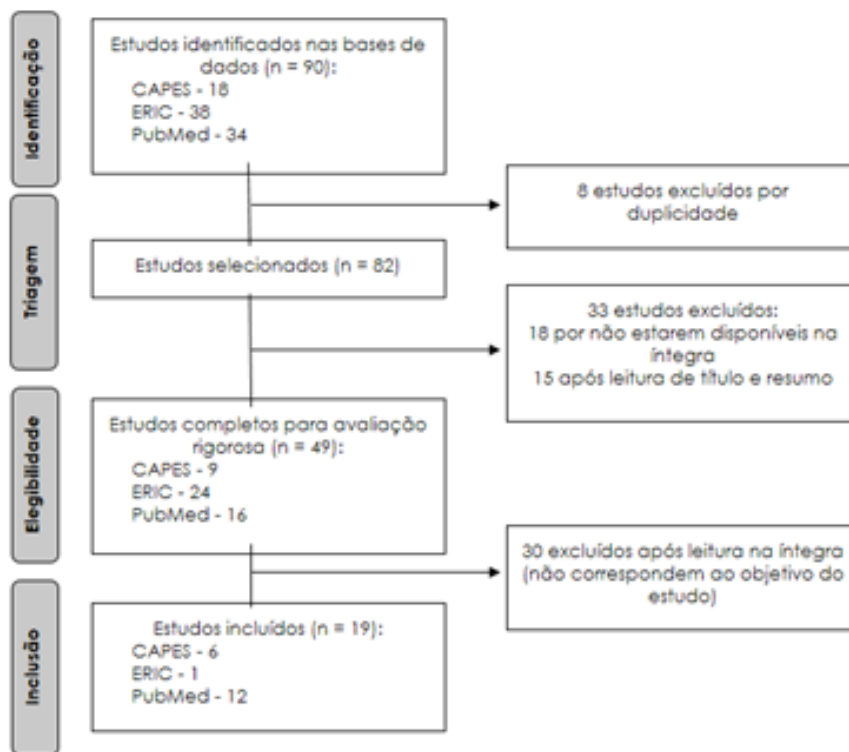
2. O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb foi utilizado como parte da metodologia do estudo? 3. Os resultados apresentam dados obtidos a partir do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb?

Como critérios de exclusão, considerou-se: revisões de literatura, monografias, e demais textos que não se enquadram como artigo científico; trabalhos que não respondiam claramente as três perguntas consideradas para análise e seleção. Segundo Galvão e Ricarte (2020), o processo de seleção dos documentos utilizados na revisão, pode ter diversas fases. Em uma primeira etapa, os estudos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, seguido pela segunda etapa que contemplou a leitura dos resumos. Na última etapa foi realizada uma análise crítica e detalhada dos documentos, observando a coerência, qualidade metodológica, resultados encontrados e conclusão.

Resultados e Discussão

A busca dos dados foi realizada nos meses de julho e agosto de 2023. Inicialmente encontrou-se 90 artigos, sendo 18 nos periódicos CAPES, 38 na plataforma ERIC e 34 na plataforma PubMed. Na primeira etapa excluíram-se 8 estudos por duplicidade. Na segunda, realizou-se a leitura dos títulos e resumos. Esta etapa resultou na exclusão de 33 estudos, sendo 18 por não estarem disponíveis na íntegra e 15 devido ao título e/ou resumo não se enquadrarem no objetivo do estudo. Por fim, restaram 49 artigos que passaram por uma análise crítica e detalhada, e desta etapa foram selecionados para inclusão no estudo 19 artigos, sendo 6 destes dos periódicos CAPES, 1 da plataforma ERIC e 12 da plataforma PubMed. Para melhor observação das etapas, apresentamos abaixo um fluxograma da pesquisa.

Figura 1: Fluxograma das etapas da revisão



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os trabalhos incluídos na presente revisão estão apresentados no Quadro 1. Neste, apresentamos as características principais de cada estudo, como as bases de dados em que foram encontrados, autores, ano de publicação, título, objetivo e resultados principais.

Quadro 1: Estudos incluídos na revisão

Base de dados	Nº identificação	Autores e ano	Título	Objetivos	Resultados
ERIC	Artigo 01	Alemdağ, C. (2020)	Changes in Learning Style Preferences of Physical Education Students	Determinar se o currículo do curso de Educação Física causou uma mudança nos estilos de aprendizagem dos alunos e avaliar o desempenho acadêmico geral destes, com base em suas preferências de estilo de aprendizagem ao longo do curso.	Os resultados mostraram que o currículo do curso de Educação Física não levou a uma mudança nos EA dos estudantes. Além disso, o desempenho acadêmico geral dos alunos não variou na primeira (3º semestre) e na segunda avaliação (5º semestre) com base em suas preferências de estilo de aprendizagem. No entanto, para a terceira avaliação (7º semestre), os acadêmicos com EA acomodador obtiveram o maior desempenho acadêmico, seguidos pelos convergentes, divergentes e assimiladores.
CAPES	Artigo 02	Reynolds, Q. J. et al. (2020)	Differences in medical student performance on examinations: exploring score variance between Kolb's Learning Style Inventory classifications	Investigar se os estilos de aprendizagem interferem no desempenho em exames de alunos de medicina.	Os resultados deste estudo indicaram que os alunos com EA convergente e assimilador tiveram melhor desempenho em exames padronizados. Além disso, o estudo indicou que o uso de exames padronizados pode minimizar a variação no desempenho acadêmico entre os alunos com diferentes EA.
	Artigo 03	Campos, D. G. et al. (2021)	A multi-centre study of learning styles of new nursing students	Descrever os estilos de aprendizagem de estudantes iniciantes de enfermagem do Brasil e dos Estados Unidos e determinar se há relações entre os estilos de aprendizagem e fatores demográficos ou formação educacional.	O EA divergente foi predominante entre os acadêmicos do curso de enfermagem; Os autores também identificaram relações entre os EA, a formação educacional dos alunos, o tipo de instituição que frequentam e sua experiência anterior com algumas metodologias ativas de aprendizagem.
	Artigo 04	Kempen, E.; Kruger, S. B. (2019)	Kolb's learning styles of optometry students at the University of the Free State, South Africa	Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos de graduação do Departamento de Optometria da Universidade de Free State, África do Sul.	O EA convergente foi identificado como o preferido pela maioria dos alunos (41,5%), seguido pelos EA assimilador, acomodador e divergente. Não foram encontradas diferenças significativas para as variáveis testadas (idade, gênero, etnia e ano letivo).

CAPES	Artigo 05	Saldanha, F. Y. L. et al. (2019)	Maximizing Plastic Surgery Education Impact: Lessons from Resident Learning Styles and Experiential Learning Theory	Identificar os estilos de aprendizagem dos residentes de cirurgia plástica e determinar se há variações geográficas ou de nível de pós-graduação que afetem estes estilos de aprendizagem.	O estudo demonstrou uma mistura diversificada de EA, sendo o convergente o predominante (38%), seguido por acomodador, divergente e assimilador. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas na distribuição dos EA para nenhum dos subgrupos, incluindo nível de pós-graduação e localização geográfica.
	Artigo 06	Sohrabi, Z. et al. (2023)	The relationship between personality traits and learning styles in medical education students at Iran University of Medical Sciences: A cross-sectional study	Avaliar a relação entre os traços de personalidade e os estilos de aprendizagem dos estudantes de educação médica da Universidade de Ciências Médicas do Irã.	Os achados apontaram que os EA dominantes entre os alunos do curso de medicina foram “assimilador” e “convergente”; Os traços de personalidade dominantes foram “agradabilidade” e “conscienciosidade”. Além disso, o estudo relatou que o EA “acomodador” pode estar relacionado à extroversão.
	Artigo 07	Reynolds, Q. J. et al. (2019)	Comparison of Medical Student Learning Styles and Exam Performance in an Integrated Curriculum	Comparar os estilos de aprendizagem dos estudantes de medicina com seu desempenho em exames em um currículo integrado.	Os achados afirmam que o EA predominante entre os estudantes foi o convergente, seguido do assimilador, divergente e acomodador. Os convergentes superaram as outras categorias em todos os exames, exceto três, com diferenças significativas. Os divergentes tiveram desempenho superior nos exames finais. A média do grupo da dimensão de conceitualização abstrata consistentemente superou a dimensão da experiência concreta em todos os exames.
PUBMED	Artigo 08	Hydrie, M. Z. I. et al. (2021)	Kolb's Learning Style Inventory 4.0 and its association with traditional and problem based learning teaching methodologies in medical students	Identificar os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Medicina e determinar sua associação com metodologias de ensino preferidas.	Os achados demonstraram que no inventário Kolb 4.0 a maioria dos alunos teve preferência pelo estilo “imaginando” e “experimentando”. Os de preferência “imaginando” no inventário Kolb 3.1 tiveram o EA “divergente” como predominante, enquanto os “experimentando” apresentaram preferência pelo estilo “acomodador”. Não houve mudança no EA entre os anos de estudo. Além disso, foi encontrada uma associação significativa entre as metodologias de ensino e o ano de estudo em certos grupos de EA.

	Artigo 09	Ahmed, A. et al. (2019)	Learning Styles in Pathology: A Comparative Analysis and Implications for Learner-Centered Education	Identificar e comparar os estilos de aprendizagem entre professores de patologia, bolsistas, residentes e estudantes de medicina.	Os resultados mostraram que tanto os professores quanto os bolsistas apresentaram uma distribuição semelhante de EA, com um domínio do estilo assimilador. Os estudantes de medicina também apresentaram preferência pelo estilo assimilador. Já, entre os residentes, predominou o estilo convergente.
	Artigo 10	Olanipekun, T. et al. (2020)	Learning Styles of Internal Medicine Residents and Association With the In Training Examination Performance	Explorar a associação entre os estilos de aprendizagem dos residentes de medicina interna e seu desempenho no exame de formação.	Os resultados deste estudo indicaram que o EA predominante entre os residentes de medicina interna foi assimilador, seguido de convergente. Não houve diferença significativa entre os EA dos residentes quando comparados entre gênero, idade, etnia e ano de estudo. Além disso, os residentes com um EA divergente tiveram a pontuação média mais alta no exame de formação, seguidos por assimiladores e convergentes, respectivamente. No entanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa.
	Artigo 11	Olsson, C. et al. (2020)	Personality and learning styles in relation to attitudes towards interprofessional education: a cross-sectional study on undergraduate medical students during their clinical courses	Investigar a relação entre traços de personalidade, estilos de aprendizagem e atitudes dos estudantes de medicina em relação à educação interprofissional e a colaboração interprofissional.	O estudo não encontrou uma relação clara entre traços de personalidade, EA e atitudes em relação à educação interprofissional, exceto para uma associação moderada entre o estilo de aprendizagem Reflexivo-Pragmático e uma pontuação mais alta na Escala de Percepção da Educação Interdisciplinar.
	Artigo 12	Hassanzadeh, S. et al. (2019)	Preferred Learning Styles among Ophthalmology Residents: An Iranian Sample	Avaliar os estilos de aprendizagem preferidos entre os oftalmologistas residentes iranianos e como isso pode influenciar sua formação profissional.	Os resultados deste estudo indicaram que o EA dominante entre os participantes foi o assimilador (51,2%), seguido do convergente, acomodador e divergente. No questionário VARK a maioria dos aprendizes eram auditivos (34,9%), seguidos por multimodais. Além disso, não houve relação significativa entre gênero, ano da residência e EA de Kolb e VARK.

	Artigo 13	Wang, R.; Liu, C. (2019)	The relation of dental students' learning styles to their satisfaction with traditional and inverted classroom models	Determinar os estilos de aprendizagem dos alunos e investigar a relação entre o estilo de aprendizagem e a satisfação com diferentes abordagens de ensino.	Os achados mostraram que a maioria dos participantes eram convergentes e assimiladores, tanto nas aulas tradicionais quanto nas de sala de aula invertida. Além disso, o EA não influenciou a satisfação dos participantes com as abordagens tradicionais e de sala de aula invertida.
	Artigo 14	Tsatalis, A. et al. (2021)	Impact of learning-style based education on student performance and perception in preclinical endodontics	Avaliar o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de odontologia do segundo ano, investigar a possível relação entre o estilo de aprendizagem e fatores demográficos, e avaliar se há diferenças quantitativas e qualitativas no desempenho de atividades práticas.	O EA predominante entre os estudantes foi a Observação-Reflexiva. Nenhuma associação foi encontrada entre gênero ou idade e preferência de modo de aprendizagem. Comparando a mudança de pontuação entre os exercícios de laboratório, a melhor média da pontuação foi maior para o grupo Observação-Reflexiva (grupo 1), onde os alunos receberam materiais e orientações conforme o seu EA.
	Artigo 15	Collins, C. S. et al. (2018)	A cross-sectional study of learning styles among continuing medical education participants	Avaliar os estilos de aprendizagem preferidos dos médicos participantes em dois cursos de educação médica continuada e investigar possíveis associações entre esses estilos e características demográficas, como gênero, especialidade, grau primário e anos de prática clínica.	Os resultados deste estudo mostraram que a maioria dos participantes foi classificado como assimilador, seguido de divergente, acomodador e convergente. Não foram detectadas associações significativas entre o EA dos participantes e idade, tipo de prática, grau primário, especialidade, curso, tempo de atendimento clínico semanal ou anos de prática clínica.
	Artigo 16	Ganji, K. K. et al. (2022)	Do learning style preferences influence the cumulative gross point average and self directed learning hours in dental students:a preliminary study	Avaliar a influência das preferências de estilo de aprendizagem na discriminação de média geral e nas horas de aprendizagem autodirigidas dos estudantes de odontologia no currículo odontológico integrado.	Os achados mostraram que a experimentação-ativa foi o EA preferido entre todos os alunos com diferentes pontuações de média geral. Entre as diferentes categorias de média geral, os participantes com desempenho excepcional representam uma boa predição para as preferências de EA. Diferentes horas de aprendizagem autodirigidas também influenciaram os EA.

	Artigo 17	Parra, J. I. M. et al. (2021)	Analysis of learning styles in a laparoscopic technical skills course. Implications for surgical training	Determinar o estilo de aprendizagem prevalente entre os participantes de um curso de treinamento intensivo de técnica cirúrgica laparoscópica avançada e verificar se há alguma relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho na tarefa realizada.	O EA predominante foi o assimilador (39,1%). Não foram observadas diferenças significativas entre diferentes EA e gênero, categoria profissional, tempo gasto ou qualidade das anastomoses.
	Artigo 18	Muganlinskaya, N. et al. (2021)	Learning style preferences of internal medicine residents and in-training examination scores: is there a correlation?	Encontrar uma correlação entre o estilo de aprendizagem preferido dos residentes, com base no inventário de estilo de aprendizagem de Kolb, e sua pontuação de desempenho em exames.	Os achados deste estudo revelaram que a diferença entre a pontuação no exame de treinamento dos níveis 1 e 2 foi estatisticamente significativa para todos os EA, indicando que existe um aumento significativo na pontuação média de nível 1 para nível 2 independentemente do estilo de aprendizagem.
	Artigo 19	Kim, M. et al. (2018)	The relationship between non-cognitive student attributes and academic achievements in a flipped learning classroom of a pre-dental science course	Examinar se os atributos não cognitivos dos alunos, como estilo de aprendizagem e tipo de personalidade, afetaram o desempenho acadêmico em uma sala de aula invertida de um curso de graduação pré-odontológica.	Os achados mostraram que mais da metade dos alunos matriculados no curso de sala de aula invertida tinha um EA assimilador (50%), seguido por convergente, acomodador e divergente, e seus tipos de personalidade eram dominados pelos tipos introvertido, sensível, pensante e crítico, respectivamente. Além disso, os alunos com EA divergente mostraram maior desempenho acadêmico em uma sala de aula invertida do que os outros estilos.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Dos 19 artigos apresentados nesta revisão, 12 são relacionados a Medicina, 4 a Odontologia, 1 a Enfermagem, 1 a Educação Física e 1 a Optometria. Analisando os estudos, identificou-se um equilíbrio entre as preferências dos diferentes EA. Em 7 artigos o estilo convergente foi o predominante, já em 8 apareceu o estilo assimilador e em 4 o estilo divergente. O estilo acomodador apareceu como prevalente em um único estudo. Outro achado importante foi a relação entre o curso de medicina e a prevalência dos EA convergente e assimilador, sendo que de 12 estudos na área da medicina, 5 apresentaram como predominante o estilo convergente e 6 o estilo assimilador.

Andrade et al. (2020) também encontraram em seu estudo uma prevalência dos estilos convergente e assimilador entre estudantes do curso de medicina. As autoras associaram este achado com a metodologia empregada no currículo do curso, que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, e orienta a utilização de metodologias em que o aluno adote uma postura ativa na construção do seu conhecimento. Assim, destacam que devido ao aluno ser exposto a uma metodologia 100% ativa, pode acabar tendo o seu EA moldado a esta.

Pessoas com estilo convergente se beneficiam da aplicação prática das ideias, apreciam a resolução de problemas e a tomada de decisões. Este EA está intimamente relacionado com a prática diária de médicos, que estão sempre buscando solucionar problemas e executar as ações dentro do seu contexto de trabalho (NEIVA et al. 2022). Observa-se que boa parte dos indivíduos que tem um estilo convergente se orienta através da experimentação ativa e da conceitualização abstrata, realizada por meio da aplicação da teoria na prática e pela criação de hipóteses que exprimem um aprendizado por meio da ação (ANDRADE et al. 2020).

Muñoz e Diógenes (2023) destacam que o indivíduo com o estilo assimilador se concentra no conceitual, possui capacidade de conceber teorias gerais

a partir de pedaços da informação e tem um raciocínio indutivo. As autoras, que também encontraram em seu estudo o estilo assimilador como um dos mais prevalentes em acadêmicos de medicina, afirmam que este EA se sobressai pela sua habilidade de criar modelos abstratos e teóricos, e pelo seu raciocínio intuitivo. Unindo as características da observação reflexiva, com a conceitualização abstrata.

Conforme apresentado no Quadro 01, 09 artigos tiveram como objetivo investigar a relação entre os EA e o desempenho acadêmico dos estudantes, em exames e em técnicas específicas. Quatro estudos analisaram a relação entre os EA e fatores demográficos e de formação educacional e profissional. Outros quatro buscaram averiguar a respeito da relação entre os EA e personalidade, memória e emoções. Com uma frequência menor, outros estudos se propuseram a identificar os EA; pesquisar acerca das mudanças nos EA dos acadêmicos ao longo do tempo, e; analisar a associação entre as metodologias de ensino e os EA.

Com base nestes dados, apresentaremos a seguir os resultados e discussão em seções, para melhor compreensão destes.

A relação entre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico

A maior parte (09) dos estudos presentes nesta revisão, investigaram sobre a relação entre os EA e o desempenho acadêmico. As investigações buscaram identificar se indivíduos com determinado estilo poderiam ter um melhor desempenho em exames e técnicas, do que outros com EA diferente. Abba e Lopes (2020) afirmam que averiguar o desempenho dos estudantes e as implicações dos múltiplos fatores envolvidos é uma maneira de acompanhar os efeitos que a educação proporciona.

Fazendo um compilado dos resultados encontrados, pode-se observar que na maior parte deles, o desempenho acadêmico (averiguado por avaliações somativas e exames padronizados) é melhor em um determinado EA. Nos artigos 10, 14 e 19 os autores encontraram que indivíduos com estilo divergente apresentaram melhor desempenho em exames. No entanto, não há congruência entre o estilo que obteve melhor desempenho e aquele que teve maior prevalência, pois o EA que predominou nos artigos 10 e 19 foi o assimilador. Ainda, nos dois estudos citados, o estilo divergente contemplou um número mínimo de estudantes, significando que poucos obtiveram um bom desempenho.

No artigo 10, utilizou-se para avaliação dos estudantes o Internal Medicine In-Training Examination (IM-ITE). O IM-ITE é um exame padronizado, elaborado por médicos especialistas que tem como objetivo realizar uma avaliação de conhecimentos específicos de residentes de medicina (American College of Physicians, 2023). Apesar de não significativa, foi observada pontuação média maior entre aqueles com estilo de aprendizagem divergente. No artigo 19 foi utilizada uma avaliação somativa. Esta avaliação considerou os testes aplicados, a desenvoltura na discussão e um diário reflexivo. As notas foram somadas e gerou-se uma média geral. Neste contexto, assimiladores são mais reflexivos e analíticos e não costumam se preocupar com questões práticas (DE ASSUNÇÃO; DO NASCIMENTO, 2019). Esta característica pode acabar colaborando para o baixo desempenho em exames com perfil prático e que visam a resolução de problemas. Por outro lado, indivíduos com estilo divergente costumam se sair melhor em discussões, pois são bons observadores e possuem facilidade em ver as situações de diferentes pontos de vista e ter diferentes ideias para solucionar problemas. Já os assimiladores não se beneficiam destes métodos avaliativos reflexivos, pois priorizam a lógica (DE ASSUNÇÃO; DO NASCIMENTO, 2019).

No artigo 01, que investigou o desempenho de estudantes de educação física, os achados foram semelhantes. Estudantes com estilo acomodador obtiveram um melhor desempenho acadêmico, no entanto, o estilo predominante foi o divergente. O autor destaca a incompatibilidade entre os achados, e aponta a não identificação dos EA dos alunos como uma das justificativas. Segundo o autor, se o professor identificasse esses estilos, conseguiria fazer o planejamento da sua aula com estratégias eficazes para todos os EA (ALEMDAG, 2020). Além disso, a identificação dos EA permitiria a elaboração de estratégias de avaliação condizentes com os EA dos estudantes.

Alemdag (2020) afirma que o projeto de curso que visa um processo educacional mais eficaz, deve ser pensado conforme os EA dos alunos, considerando os estilos predominantes, mas não ignorando os demais. Elaborando estratégias que contemplem todos os EA e criando um processo de alternância entre esses métodos. É importante que os professores analisem frequentemente suas estratégias de ensino para acompanhar as características e mudanças de aprendizagem dos estudantes. Conhecer os fatores que influenciam no desempenho acadêmico demonstra implicações para a aprendizagem e sucesso dos estudantes (ABBA; LOPES, 2020).

Acerca dos artigos 02 e 07, foi possível demonstrar que aqueles que possuíam um estilo convergente tiveram melhor desempenho, indo ao encontro com o estilo predominante apresentado no estudo. Os autores dos dois estudos associam estes achados às características dos exames, e das estratégias de ensino utilizadas em cursos de medicina. Reynolds, et al. (2019) salienta que os convergentes se baseiam na conceitualização abstrata, como palestras conduzidas por pessoas de destaque no assunto. Assim, como na maior parte do currículo o ensino é dado através de palestras, seminários, aulas expositivas, os convergentes acabam estando sujeitos a estratégias que para seu estilo é preferencial, o que acaba os beneficiando.

Os métodos de avaliação utilizados nos artigos acima citados foram exames aplicados por organizações especializadas na área da medicina. No artigo 02 foram utilizadas as provas aplicadas pela National Board of Medical Examiners, e no artigo 07 pela Office of Medical Education. Assim como a IM-ITE, estes exames também são feitos por médicos especialistas e seguem um padrão. Como apresentado anteriormente neste estudo, os convergentes são orientados a resolução de problemas, e isto pode justificar o melhor desempenho deste EA em exames organizados por autoridades no assunto, que priorizam questões mais práticas.

Ainda no artigo 02, os indivíduos com estilo acomodador apresentaram o pior desempenho. No entanto, acadêmicos de medicina possuem em sua maioria, segundo apresentado nos estudos, estilos convergente e assimilador. Já o estilo acomodador possui menor prevalência, logo, é representado também por um menor desempenho. Reynolds et al. (2019) afirma que os acomodadores não se beneficiam de métodos como o de palestras, mesmo que tenham a capacidade de processar a informação por meio da experimentação ativa. Assim, acabam tendo um desempenho inferior ao dos convergentes, pois a explanação inicial da informação não é realizada por meio de experiências concretas.

O desempenho acadêmico está profundamente relacionado com as estratégias de aprendizagem. As metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula influenciam diretamente no aprendizado do aluno (NEIVA, et al. 2022). Neste contexto, é relevante fazer com que o estudante identifique suas dificuldades e facilidades, e com isso tente se adaptar a métodos de estudo direcionados ao seu EA. De fato, acredita-se que quando o estudante e o professor são capazes de conhecer e respeitar os EA, e trabalhar em consonância com estes, pode-se obter um melhor aproveitamento acadêmico (ANDRADE, et al. 2020).

Neiva et al. (2022) aponta que o aprendizado é individual, pois cada pessoa possui suas particularidades, e essas são baseadas em seu próprio estilo

de aprendizagem. Investigar os EA dos estudantes, segundo apresentado, é de extrema importância para o professor e também para o aluno, pois através desta identificação será possível planejar e conduzir as aulas de maneira que contemple a todos os EA. Ainda, desafiando os alunos a saírem de sua zona de conforto e buscarem o conhecimento através de novas perspectivas. Identificar os estilos dos alunos é compreender que cada indivíduo possui características singulares, e utilizar estratégias que favoreçam estas características auxiliará no melhor desempenho acadêmico.

Associação entre fatores demográficos e de formação, e os estilos de aprendizagem

Dos quatro estudos que tiveram como objetivo analisar a relação entre os fatores demográficos e/ou de formação com os EA, três não encontraram uma relação estatisticamente significativa. No entanto, o artigo 03 encontrou a relação entre o EA e a formação educacional dos alunos, o tipo de instituição que frequentaram e sua experiência anterior ao ensino superior com diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Os achados mostraram que estudantes brasileiros que cursaram o ensino médio público tiveram uma preferência maior pela experiência concreta, logo, os autores relacionaram este achado com a exposição prévia dos estudantes a diferentes metodologias, em especial metodologias ativas.

Desde a pré escola os estudantes são expostos a diversas metodologias e estratégias de ensino, o que faz com que muitas vezes já tenham uma certa inclinação a um determinado estilo de aprendizagem (IKESHOJI; TERÇARIOL, 2021). Em consonância, no artigo 03 os alunos haviam tido vivências com alguns tipos de metodologias ativas no ensino médio, como a sala de aula invertida. Esse fato, segundo Campos et al. (2021), justifica a preferência destes pela experiência concreta, pois as experiências prévias associadas à capacidade de

aprendizagem ativa corroboram com as características de indivíduos com EA voltado à experiência concreta.

Alguns estudos apontam que o gênero influencia nos EA. No entanto, nos artigos apresentados nesta revisão, nenhum encontrou diferenças estatisticamente significativas. Contudo, no artigo 03 os autores identificaram que indivíduos do gênero feminino obtiveram maiores escores na experimentação ativa, e os do gênero masculino tiveram maiores escores na conceitualização abstrata. Segundo Campos et al. (2021) é possível afirmar que tanto a experimentação ativa quanto a conceitualização abstrata possuem uma inclinação ao estilo convergente, dificultando essa associação entre gênero e EA. Esses achados corroboram com os de Andrade et al. (2020), que encontraram que a maioria dos estudantes da pesquisa, tanto do gênero feminino quanto masculino, tiveram o estilo convergente como o mais prevalente.

Além disso, são poucos os subsídios lógicos para tentar estabelecer uma relação entre estilo de aprendizagem X gênero. De fato, anatomicamente e fisiologicamente não há diferenças que possam justificar a existência de diferentes modos de aprender entre indivíduos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Entretanto, as experiências de aprendizagem prévias e as características culturais poderiam influenciar as preferências por diferentes modos de aprender. Kolb (1976) enfatiza a importância da cultura na aprendizagem, alegando que a cultura pode ser um contexto fundamental para a maneira como os processos de aprendizagem ocorrem, e, a aprendizagem pode ser uma aliada na forma de transmitir a cultura.

Sabemos que o cérebro é plástico e maleável, sendo moldado por experiências e aprendizados. Neste caso, um menino e uma menina, quando crianças, podem ter experiências muito diferentes, uma vez que muitos comportamentos são incentivados (RIPPON, 2021). Isso justifica, de alguma forma, o fato de os homens, por exemplo, terem mais facilidade em localização espacial

e as mulheres em múltiplas tarefas. Culturalmente, enquanto os meninos experimentam brincar com carrinhos, guiá-los a diferentes destinos, estacioná-los, as meninas brincam de cuidar de bonecas enquanto se imaginam cuidando de uma casa ou cozinha e desempenhando múltiplas funções. Rippon (2021) afirma que estas crenças incitam como as crianças são educadas, instigando a formação de bases de diferentes atitudes para meninos e meninas, com expectativas em relação a estes, permeando diferentes experiências e oportunidades.

Estilos de aprendizagem e aspectos comportamentais (personalidade, memória e emoções)

Dos três estudos que abordaram estas questões comportamentais, dois não encontraram relação. No entanto, o artigo 06 apresenta como achado a possível relação entre o EA acomodador com o traço de personalidade extroversão. Indivíduos com o estilo acomodador gostam de novidades, fazer coisas diferentes, ter novas experiências e assumir riscos. São pessoas que se destacam em muitas situações, capazes de se adaptar em diferentes contextos (ENGELS; DE GARA, 2010). Pessoas extrovertidas possuem um perfil falante, são ativas e divertidas. Na aprendizagem costumam utilizar abordagens mais estratégicas. Neste sentido, segundo Sohrabi et al. (2023) estas características do traço extroversão justificam a relação com o estilo acomodador.

Os autores abordam também as mudanças dos EA com o passar do tempo e as questões da personalidade. Destacam que os EA são características mutáveis, que dependem de alguns fatores como ambiente, exposição a determinadas metodologias e até mesmo a formação (KOOHESTANI; BAGHVHEGHI, 2020). Já os traços de personalidade são propriedades imutáveis, estáveis. Permanecem fixas mesmo quando o indivíduo é exposto a culturas e idiomas diferentes. Bjornsdottir et al. (2013) corroboram que nem o tempo e nem a exposição a diferentes contextos e situações podem modificar os traços de personalidade dos seres humanos.

Outro achado sobre traços de personalidade está relacionado ao desempenho acadêmico, Sohrabi et al. (2023) citam em seu estudo a possível relação. Já Scheepers et al. (2014) investigaram essa relação e identificaram que o traço extroversão está relacionado ao desempenho dos docentes de medicina, sendo que, os que apresentaram este traço de personalidade foram avaliados como melhores supervisores. Neste contexto, Hayat et al. (2020) abordam a importância de se considerar os traços de personalidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno, visto que este está direta e indiretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes através da autoeficácia.

Andrade et al. (2020) complementam que os EA são definidos por comportamentos cognitivos, psicológicos, emocionais e afetivos. As características definem o EA e indicam como os indivíduos percebem, interagem e respondem às situações de aprendizado. Assim, para que novas ações possam ser implementadas, com objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, é importante conhecer os fatores que influenciam o desempenho acadêmico. A partir dessa identificação, podem ser re(pensadas) métodos e práticas voltados para a melhora do aprendizado.

As mudanças nos estilos de aprendizagem e aspectos relacionados com as metodologias de ensino

Dos estudos presentes nesta seção, o artigo 13 buscou averiguar a relação entre o EA e a satisfação dos acadêmicos com diferentes abordagens de ensino, especificamente, o ensino tradicional e a sala de aula invertida. No entanto, os autores não encontraram nenhuma relação entre as variáveis testadas. Já o artigo 01 teve por objetivo verificar a possibilidade de mudança nos EA dos acadêmicos do curso de Educação Física. Porém, os resultados mostraram que não houve mudança estatisticamente significativa nos EA, considerando o período de 2 e 3 anos, o que significa que os acadêmicos avaliados possuíam um EA mais estável.

Por fim, o artigo 08 abordou a relação entre o ano de estudo, a preferência pela metodologia de ensino e o EA. Os achados apontaram que os EA predominantes entre os pesquisados foi o divergente seguido pelo acomodador, e que o estilo divergente predomina em todos os anos de estudo. Quanto aos anos de estudo, os alunos do 1º, 2º e 5º ano, tanto da categoria divergentes quanto acomodadores, demonstraram preferência pelo ensino híbrido, caracterizado na pesquisa por utilizar o ensino tradicional e o método Problem Based Learning (PBL).

Os achados do artigo 08 reafirmam a importância do professor trabalhar utilizando diferentes propostas metodológicas, incentivando os alunos a se adaptarem a diferentes situações. É fundamental que haja um equilíbrio entre as estratégias de ensino e aprendizagem, visando atender a todos os estilos, facilitando a aprendizagem em alguns momentos e desafiando em outros (VIEIRA JUNIOR, 2019). Além disso, é indispensável pensar em diferentes estratégias de avaliação, que estejam em sintonia com as diferentes formas de ensinar e aprender. No entanto, cabe ressaltar que as mudanças não devem ocorrer abruptamente, é necessário que haja uma adaptação das práticas didáticas que costumam ocorrer (GONÇALVES, 2023).

Conclusões

A pesquisa teve como objetivo investigar a aplicação e eficácia do IEA de Kolb no contexto do ensino superior. Foi possível observar que a aplicação do IEA ocorre majoritariamente em cursos de medicina, com graduandos, residentes e profissionais médicos. Isto pode estar relacionado com o uso de metodologias ativas, que também predomina em cursos de medicina. De fato, o primeiro currículo voltado para métodos ativos em curso de medicina é o da Universidade de McMaster, no Canadá, por volta da década de 60 (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015). Dentre os EA identificados nos estudos, o conver-

gente e o assimilador foram os predominantes, o que se dá devido a maioria dos artigos serem na área da medicina, e, conforme relatos, médicos e estudantes da área possuem preferência por estes EA.

Em todos os artigos desta revisão, o inventário foi utilizado para identificar os EA dos estudantes, no entanto associou-se este dado a outras variáveis, como: desempenho acadêmico, fatores demográficos, fatores de formação educacional e profissional, aspectos comportamentais e utilização de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Quanto ao desempenho acadêmico, encontrou-se diferentes resultados, alguns artigos evidenciaram que o EA predominante foi o mesmo daquele que mostrou melhor desempenho acadêmico. Já em outros estudos, o EA divergiu do desempenho acadêmico, e o que melhor justifica estes achados, segundo autores, são os métodos avaliativos utilizados, que podem não condizer com o EA.

Com isso, pode-se perceber a gama de objetivos e variáveis investigadas a partir da identificação dos EA. O inventário não se faz necessário apenas para a identificação dos EA, mas também para associar a outros aspectos relevantes para a educação, como a adaptação das estratégias de ensino e as avaliações utilizadas pelos docentes. De fato, a partir da identificação dos EA e da adaptação das estratégias de ensino e de avaliação, acredita-se ser possível um melhor desempenho acadêmico. No entanto, identificou-se que algumas variáveis não podem ser relacionadas aos EA, como os fatores demográficos, idade e gênero.

Com base nos achados é possível compreender que os EA influenciam a forma como os indivíduos abordam a aprendizagem. Neste sentido, podem ser utilizados também para auxiliar na adaptação das estratégias de ensino com vistas a atender as necessidades individuais dos estudantes. Ainda, torna possível a implementação de um ensino personalizado, com estratégias que favoreçam a autonomia dos estudantes na compreensão dos métodos mais eficazes no seu processo de aprendizagem. Contudo, se faz necessário o acompanhamento

constante destes e a utilização de diferentes estratégias para contemplar e desafiar a todos.

A teoria de Kolb passa por diversas críticas, desde aquelas que diminuem os EA a um diagnóstico padronizado, e as que alegam que há um reducionismo dos indivíduos nas classificações dos seus EA. No entanto, a mesma continua sendo amplamente divulgada e utilizada, pois considera tanto as habilidades cognitivas quanto as experiências de vida, indo além da identificação dos EA. A Teoria Experiencial explica o ciclo em que a aprendizagem ocorre e as mutáveis facetas que os estudantes percorrem durante este processo, destacando as potencialidades e fragilidades individuais ao longo do ciclo da aprendizagem.

Compreende-se que não há uma diferença anatômica ou funcional que explique a existência de diferentes EA. No entanto, é possível afirmar que as experiências prévias e as diferenças culturais podem influenciar a preferência por determinado EA. Sabendo que os EA são preferências e que essas são mutáveis ao longo da vida, não cabe considerar os EA como uma ciência exata, visto que nosso cérebro é maleável e sua trajetória não é fixa e muitas vezes é desviada por pequenas diferenças nas atitudes, experiências e expectativas.

Referências

ABBAS, Katia; LOPES, Amanda Kelen. Impacto dos fatores pessoais, institucionais e estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico: uma análise com estudantes de contabilidade. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, p. e3020, 2020.

AHMED, Aadil et al. Learning styles in pathology: a comparative analysis and implications for learner-centered education. **Academic Pathology**, v. 6, p. 2374289519852315, 2019.

ALEMDAĞ, Ceyhun. Changes in learning style preferences of physical education students. **Center for Educational Policy Studies Journal**, v. 10, n. 4, p. 207-220, 2020.

AMERICAN COLLEGE OF PHYSICIANS. Disponível em: <https://www.acponline.org/about-acp/who-we-are>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ANDRADE, Vivian Teixeira et al. Estilos de aprendizagem segundo postulados de David Kolb: uma experiência no curso de medicina. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3858-3874, 2020.

BJORNSDOTTIR, Gyda et al. Psychometric properties of the Icelandic NEO-FFI in a general population sample compared to a sample recruited for a study on the genetics of addiction. **Personality and individual differences**, v. 58, p. 71-75, 2014.

CAMPOS, Daniel G. et al. A multi-centre study of learning styles of new nursing students. **Journal of Clinical Nursing**, v. 31, n. 1-2, p. 111-120, 2021.

CANTO, Cleunisse Aparecida Rauhen De Luca; BASTOS, Rogério Cid. Avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários: uma revisão sistemática. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 13, n. 1, p. 141-158, 2020.

COLLINS, C. Scott et al. A cross-sectional study of learning styles among continuing medical education participants. **Medical teacher**, v. 41, n. 3, p. 318-324, 2019.

DE ASSUNÇÃO, Thiago Vicente; DO NASCIMENTO, Robson Raabi. O inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb e os professores de ciências e matemática: diálogo sobre o método de ensino. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc**, v. 14, n. 1, p. 14-34, 2019.

DE AZEVEDO, Daniele Gravina; ZAMPA, Maysa Franco. A teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb na educação profissional e tecnológica: contemplando os estilos de aprendizagem em uma sequência didática. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 3, p. 5-30, 2021.

ENGELS, Paul T.; DE GARA, Chris. Learning styles of medical students, general surgery residents, and general surgeons: implications for surgical education. **BMC medical education**, v. 10, p. 1-6, 2010.

FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, p. 143-150, 2015.

FERRY, Alexandre da Silva; FIUZA, Vinicius da Silva. O papel da construção de modelos na aprendizagem experiencial: um estudo com estudantes de educação profissional e tecnológica. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GANJI, Kiran Kumar et al. Do learning style preferences influence the cumulative gross point average and self directed learning hours in dental students: a preliminary study. **BMC Medical Education**, v. 22, n. 1, p. 1-7, 2022.

GONÇALVES, Fábio Fonseca. Desafios e perspectivas para a aplicação do modelo de aprendizagem experimental de Kolb no contexto da educação profissional técnica integrada no IFMG-campus Ibité. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e13722-e13722, 2023.

HASSANZADEH, Samira et al. Preferred learning styles among ophthalmology residents: an Iranian sample. **Journal of ophthalmic & vision research**, v. 14, n. 4, p. 483, 2019.

HAYAT, Ali Asghar et al. The predictive role of personality traits on academic performance of medical students: The mediating role of self-efficacy. **Medical journal of the Islamic Republic of Iran**, v. 34, p. 77, 2020.

HYDRIE, Muhammad Zafar Iqbal et al. Kolb's Learning Style Inventory 4.0 and its association with traditional and problem based learning teaching methodologies in medical students. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, v. 37, n. 1, p. 146, 2021.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; DE LIMA TERÇARIOL, Adriana Aparecida. Português Estilos de aprendizagem em diferentes contextos: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 14, n. 28, p. 98-120, 2021.

KEMPEN, Elzana; KRUGER, Sonet B. Kolb's learning styles of optometry students at the University of the Free State, South Africa. **African Vision and Eye Health**, v. 78, n. 1, p. 9, 2019.

KIM, Minsun; ROH, Sangho; IHM, Jungjoon. The relationship between non-cognitive student attributes and academic achievements in a flipped learning classroom of a pre-dental science course. **Korean journal of medical education**, v. 30, n. 4, p. 339, 2018.

KOLB, David A. Management and the learning process. **California management review**, v. 18, n. 3, p. 21-31, 1976.

KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as de Source of Learning and Development*. **New Jersey: Pierson Education**, 2015.

KOOHESTANI, Hamid Reza; BAGHCHEGHI, Nayereh. A comparison of learning styles of undergraduate health-care professional students at the beginning, middle, and end of the educational course over a 4-year study period (2015–2018). **Journal of education and health promotion**, v. 9, 2020.

MOURA, Rosemary Barbosa da Silva; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Estilos de aprendizagem: uma crítica as suas compreensões e usos. *In*: SKRSYPCSAK, Daniel; SCHUTZ, Jenerton Arlan (Org.). **Debates Contemporâneos em Educação**. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018, p. 291-311.

MUGANLINSKAYA, Nargiz; MOLLAEIAN, Arash; KARPMAN, Mitchell. Learning style preferences of internal medicine residents and in-training examination scores: is there a correlation?. **Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives**, v. 11, n. 5, p. 608-611, 2021.

MUÑOZ, Rilva Lopes de Souza; DIÓGENES, Ligiane Medeiros. estilos de aprendizagem de estudantes de graduação em medicina: comparação entre duas escolas com diferentes metodologias de ensino da cidade de Mossoró-RN. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, p. e1538-e1538, 2023.

NEIVA, Gabriel Milagres et al. Análise comparativa dos estilos de aprendizagem de docentes e acadêmicos de um curso de Medicina. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 5, p. 18140-18151, 2022.

OLANIPEKUN, Titilope et al. Learning styles of internal medicine residents and association with the in-training examination performance. **Journal of the National Medical Association**, v. 112, n. 1, p. 44-51, 2020.

OLSSON, Caroline et al. Personality and learning styles in relation to attitudes towards interprofessional education: a cross-sectional study on undergraduate medical students during their clinical courses. **BMC medical education**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2020.

PARRA, José Ignacio Martín et al. Analysis of learning styles in a laparoscopic technical skills course. Implications for surgical training. **Cirugía Española** (English Edition), v. 99, n. 10, p. 730-736, 2021.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito et al. Estilos de Aprendizagem e o Desenvolvimento do Estudante Adulto. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas** v. 22, n. 1, p. 52-55, 2021.

REYNOLDS, Quentin J. et al. Comparison of medical student learning styles and exam performance in an integrated curriculum. **Medical Science Educator**, v. 29, p. 619-623, 2019.

REYNOLDS, Quentin J. et al. Differences in medical student performance on examinations: exploring score variance between Kolb's Learning Style Inventory classifications. **BMC Medical Education**, v. 20, p. 1-7, 2020.

RIPPON, Gina. **Gênero e os nossos cérebros**: Como a neurociência acabou com o mito de um cérebro feminino ou masculino. Editora Rocco, 2021.

RODRIGUES, Eduardo Alexandre. Estilos de aprendizagem nas organizações de tecnologia: uma visão sob a lente de David Kolb. **Tese de Doutorado**. UNINOVE. 2020.

SALDANHA, Francesca YL et al. Maximizing plastic surgery education impact: lessons from resident learning styles and experiential learning theory. **Plastic and Reconstructive Surgery Global Open**, v. 7, n. 7, 2019.

SCHEEPERS, R. A. et al. Personality Traits Affect Teaching Performance of Attending Physicians. **Plos One**, v. 9, 2014.

SOHRABI, Zohreh; BIGDELI, Shoaleh; NADJAFI, Shabnam. The relationship between personality traits and learning styles in medical education students at Iran University of Medical Sciences: A cross-sectional study. **Journal of Education and Health Promotion**, v. 12, 2023.

TSATALIS, Andrea et al. Impact of learning-style-based education on student performance and perception in preclinical endodontics. **Journal of Dental Education**, v. 86, n. 8, p. 949-957, 2022.

VALENTE, J. A. Criando condições para que alunos indiquem suas preferências de aprendizagem: uma experiência com a graduação em Midialogia. *In*: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

WANG, Rong; LIU, Chuanyong. The relation of dental students' learning styles to their satisfaction with traditional and inverted classroom models. **BMC medical education**, v. 19, p. 1-8, 2019.

VIEIRA JUNIOR, N. Metodologias de Ensino e Aprendizagem, **Apostila** (Pós-Graduação em Docência), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Arcos, 2019.

CAPÍTULO 9

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: DOIS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA

Alberto Antonio Rebonatto Neto

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-9

Introdução

No dia 24 de outubro de 2023, o Ministério da Educação do Governo Lula enviou um Projeto de Lei à Câmara dos Deputados que modifica a chamada Reforma do Ensino Médio em face das críticas de professores, estudantes e pesquisadores da área da educação. Entre seus dispositivos, é possível destacar o aumento da carga horária da Formação Geral Básica, garantindo a volta da obrigatoriedade nos três anos de várias disciplinas, aqui mais destacadamente a Sociologia (MAIA, 2023). Embora tais questões sejam um avanço, retornam ao debate questões que ainda permanecem por resolver no âmbito da Sociologia Escolar¹, muito notadamente aqui a formação docente do professor de Sociologia.

¹ De acordo com Mocelin (2020), “Sociologia Escolar” é a intersecção entre as Ciências Sociais e a Educação. Em outras palavras, diz respeito às práticas, normas, instituições, pessoas e conhecimentos que perpassam a disciplina de Sociologia na sala de aula escolar.

Diante desse quadro, uma das questões que podem aparecer é: como se forma o professor de Sociologia? A resposta automática para tal questão seria “com um curso de licenciatura próprio dessa área”. Embora essa afirmação esteja correta, ela pode ser enganosa, visto que realmente existem no Brasil poucos cursos da área de Ciências Sociais em comparação com outras licenciaturas, como Letras². Existe, além disso, outro foco para essa questão. Acredito que, além de serem abertas mais vagas e cursos e de se lidar com a evasão das Instituições de Ensino Superior (IES), é preciso também que se qualifique e compreenda como tais cursos formam professores, analisando como esse processo ocorre a partir das experiências desses professores em formação.

Nesse sentido, este trabalho visa a ser uma discussão acerca dos aprendizados que podem ser proporcionados pelas experiências em dois espaços que penso que estão sendo muito caros para a formação do meu “eu-docente” nas Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e os Cursinhos de Pré-Vestibular Popular em que atuei. Penso que cada espaço contribuiu à sua maneira para minha formação docente e que ambos ambientes mostram diferentes facetas prático-pedagógicas do cotidiano docente em Sociologia.

Desse modo, este texto se dividirá em cinco partes. A seção *Os ambientes formativos* fornecerá uma descrição acerca dos tipos de ambientes no qual atuo, sua natureza e algumas características mais amplas. O mesmo trecho ainda explicará sobre os espaços em que atuei, mencionando suas especificidades. A terceira seção discutirá aquilo que chamei de “compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais” e de que forma ele deve aparecer em aula. Na quarta parte, apresentarei e discutirei minhas experiências e seus aprendizados. Por fim, restam as considerações finais.

² Uma rápida pesquisa no Portal e-MEC (BRASIL, 2023b) no dia 07 de novembro de 2023, usando a opção “Nome do Curso”, mostra que, no Brasil, existem 287 registros de cursos de graduação de Ciências Sociais, enquanto os de Letras possuem 2559 registros. Desses dados, revelaram-se serem cursos de Licenciatura em pleno funcionamento (“ativos” e sem “processo de extinção”), respectivamente, 134 e 1514.

Os Ambientes Formativos

O PRP é uma bolsa de iniciação docente financiada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Essa política visa a

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercer de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (BRASIL, 2018a, p. 1)

Em nosso subprojeto, foram selecionadas três escolas públicas para que acompanhássemos aulas de professoras de Sociologia, realizando eventuais intervenções e sequências didáticas. A instituição em que atuo era a mais diferente das outras do programa. Trata-se de uma escola federal de educação básica ligada a uma IES Federal. Nesse sentido, a escola conta com uma estrutura física bastante privilegiada: a escola se localiza em um dos *campi* de tal IES e dispõe de três quadras poliesportivas (duas cobertas), biblioteca, laboratório de informática, miniauditório, refeitório, computador e projetor (em todas as salas), ventilador (alguns estão sem funcionar), ar-condicionado (no entanto, sem a instalação elétrica para seu funcionamento), quadro branco e carteiras (ambos em bom estado). Como muitas escolas públicas, existem ainda alguns problemas físicos: seu prédio é antigo, alguns bebedouros e banheiros não funcionam.

Em termos organizacionais, a escola também é bastante *sui generis*. Sua estrutura organizativa é semelhante a uma Unidade Acadêmica de uma IES Federal, ela possui quatro departamentos e um núcleo de avaliação de unidade. Além disso, a instituição conta com dois laboratórios de pesquisa acadêmica em docência. A escola ainda publica um periódico acadêmico, que conta com Qualis 2017-2020 de B2. Existe ainda a oferta de disciplinas eletivas na escola.

A escola estabeleceu também uma série de parcerias e programas com vistas à capacitação de professores e pessoal como o programa “Sua escola a 200 por Hora”, bem como firmou parcerias internacionais, por exemplo, com

a Universidade Nacional de Córdoba, com o Instituto Cervantes e com o Governo Alemão. Outrossim, a escola, por ser federal, não precisou seguir as determinações do Novo Ensino Médio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, permanecendo, por exemplo, com dois períodos de Sociologia nos três anos do Ensino Médio, em vez de só um no segundo ano (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Também, todos os professores da escola são adequadamente formados. Por fim, o ingresso é feito por meio de sorteio e conta com reserva de vagas aos moldes do Ensino Superior.

Desse modo, está-se diante de uma escola que foge do “lugar-comum” no qual se inserem a maioria das escolas públicas estaduais brasileiras: péssima estrutura, falta de docentes, alunos majoritariamente periféricos. Isso implica que não experienciei situações de precariedade como o furto de fios de cobre que deixou outra escola do PRP sem luz por cerca de 40 dias.

O Pré-Vestibular Popular (PVP) representa um *locus* educacional diferente e é um fenômeno recente na história da educação brasileira (MORAES; DE OLIVEIRA, 2006). Esses espaços, os quais podem se denominar segundo vários rótulos (social, popular ou comunitário) visam a tentar garantir o acesso das camadas menos favorecidas da sociedade brasileira ao Ensino Superior por meio de aulas preparatórias a aqueles que não possuem condições de arcar com os custos de Pré-Vestibulares Tradicionais (MORAES; DE OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Moraes e De Oliveira (2006), não existe uma fórmula organizativa pronta para esses espaços. Por exemplo, existem PVPs que cobram mensalidades de seus estudantes, outros não; alguns cursinhos estão ligados a instituições como universidades federais, partidos políticos ou comunidades locais, outros são instituições “autônomas”; alguns realizam seleções de seus professores, outros recrutam seus docentes por indicação ou por meio de redes de contatos; e alguns remuneram seus participantes, outros são totalmente voluntários. No entanto, a única constância aparenta ser que o público-alvo são estudantes de camadas populares, o que implica uma seleção desses estudantes do total de estudantes brasileiros (MORAES; DE OLIVEIRA, 2006).

Desse modo, define-se o PVP como um grupo de professores, respaldada por instituições sociais mais amplas ou não, cujos enfoques, métodos e formas de ensino são variados. No entanto, a tônica comum entre esses grupos é que eles buscam sempre oferecer aulas preparatórias para os processos de entrada no Ensino Superior para estudantes oriundos das camadas menos favorecidas da educação brasileira.

O Cursinho Pré-Vestibular Popular Minervino de Oliveira (PVPMO), onde atuo, foi fundado em 2017 a partir de uma articulação entre o Coletivo Negro Minervino de Oliveira e a União de Associações dos Moradores de Alvorada (UAMA). Apesar desse rastro institucional em sua fundação, o cursinho não tem “um dono”, ele é um coletivo construído por professores que possuem um compromisso com o desenvolvimento de uma educação popular (FREITAS, 2017). Além disso, o nome do PVP faz homenagem a um histórico militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que foi o primeiro parlamentar comunista e o primeiro candidato a presidência negro do Brasil e explicita o compromisso com a “inserção no ensino superior para as classes populares” (FREITAS, 2017, *s.p.*), com o antirracismo, com a luta de classes e com a superação de suas contradições. Em suma, o cursinho é marcado com um compromisso para com “os de baixo”, a classe trabalhadora, principalmente de Alvorada.

O PVP também é vinculado a uma IES Federal: o Instituto Federal (IF) de Alvorada, RS. Porém a natureza desse vínculo merece destaque: ele existe enquanto um projeto de extensão de tal instituição no qual apenas algumas monitoras, estudantes da instituição, são remuneradas, os professores são todos voluntários. O IF fornece acesso às suas salas para aulas aos sábados e simulações de provas e a um pacote da Google que permite o uso de programas da empresa sem as restrições da versão gratuita.

As aulas ocorrem de maneira remota desde a pandemia e permanecem assim devido à comodidade e facilidade por reduzir o deslocamento dos estudantes e dos docentes para as aulas. Elas ocorrem todas as noites da semana, pois a maioria dos estudantes trabalha durante o dia e muitos dos professores

ainda estão na graduação. Além disso, existe uma flexibilidade muito grande: em caso de imprevistos, compromissos ou sobrecarga por causa dos estudos ou trabalhos, existe a negociação de períodos vagos, de trocas e recuperações entre os professores de maneira rápida e fácil (por intermédio do WhatsApp)

Em termos organizativos, o PVPMO possui uma Coordenação Pedagógica e uma de alunos, que concentra e se responsabiliza por alguns assuntos como o relacionamento entre alunos e professores e os trabalhos e tarefas institucionais, bem como são a referência institucional para eventuais dúvidas. Ainda que haja essa “hierarquia” (o correto seria falar em divisão de tarefas), as decisões sobre o planejamento mais amplo do cursinho são tomadas de maneira coletiva, por meio de reuniões e votações paritárias. Além disso, a Coordenação muito pouco influencia o andamento e planejamento das disciplinas, ficando tais planejamentos a cabo da equipe ou docente responsável.

Os estudantes do cursinho são selecionados por meio de um questionário online, preenchido por eles, que leva em conta fatores socioeconômicos como renda familiar, raça, escolaridade e local de residência. Busca-se privilegiar estudantes oriundos de escola pública e que vivam na região metropolitana de Porto Alegre.

Como deve ser a Aula de Sociologia?

A resposta a tal pergunta é, na realidade, mais uma provocação e um estímulo ao debate do que uma tentativa de proporcionar uma resposta final. Como nos apresenta Corazza (2013), frequentemente se adotam preceitos identitários para definir conceitos que abandonam “todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de tornar-se, de operar como um professor” (CORAZZA, 2013, p. 21-22). Assim, constrói-se uma noção como se existisse

algo ou alguém que fosse O Professor-Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal). E, ainda, como se, a partir deste determinado professor, todos os outros fossem formados, embora por mãos inábeis; de maneira que nenhum sáísse correto e fidedigno à Ideia Pura daquele Professor-Modelo,

dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser Professoralidade; e à qual cada um e todos os professores deveriam submeter-se ou [*sic*] esforçar-se para dessa categoria se aproximar, como Cópias bem ou mal assemelhadas; caso contrário, seriam considerados simulacros; e, assim, por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da [ideia de] Professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores) seriam profundamente desprezados (CORAZZA, 2013, p. 22).

Nesse sentido, é muito difícil e, em grande medida, arbitrário constituir um conceito de como deveria ser “o bom professor” ou “a boa aula de Sociologia” (CORAZZA, 2013). Desse modo, perguntas como “quais metodologias adotar?”, “quais dinâmicas devem ser adotadas?”, e “qual deve ser a prática docente?” não devem ser carregadas de imperativos valorativos sobre a prática docente, visto que cada docente e cada aula são únicos e podem, a partir de diferentes métodos, serem valorizadas de maneira diferente a partir de cada contexto – estudante, turma, escola, etc (CORAZZA, 2013). Por exemplo, existem turmas e/ou assuntos nos quais a aula clássica expositiva-dialogada são mais produtivos e geram uma gnose de maneira mais “eficiente³” do que uma dinâmica ou outra metodologia alternativa a aula tradicional.

Todavia, penso que, no caso da Sociologia, é preciso discordar um pouco de Corazza (2013). Existe um ponto importante no qual seja preciso, de certo modo, recuperar esse “princípio da identidade” naquilo que pode ser chamado de “compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais”. Tal compromisso não implica um alinhamento a partidos ou ideologias propriamente específicas, muito menos o uso de uma técnica de ensino “A” ou “B”. O que postulo aqui é que tal compromisso se paute a partir do legado epistêmico das Ciências Sociais (seus teóricos e autores clássicos e contemporâneos), visando a aquilo que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) estabelecem para a disciplina: permitir aos estudantes *estranhar e desnaturalizar* a realidade na qual vivem.

3 A ideia de “eficiência” aqui deve ser entendida de uma maneira diferente do usual e cotidiano. Aqui penso a eficiência como “o quanto que o estudante é capaz de *estranhar e desnaturalizar* a própria realidade (BRASIL, 2006)”

Falar em “legado epistêmico das Ciências Sociais”, é discutir temas, conceitos, valores políticos e epistemologias muito díspares entre si. No entanto, a parte desse legado que é aqui mais importante diz respeito às discussões sobre a própria área do conhecimento em si. Em especial, a reflexão de Bourdieu (2019) acerca da falta de papel prático inerente à Sociologia (e, por conseguinte, às Ciências Sociais). Além disso, o autor também afirma que essa ciência incomoda certos setores da sociedade, principalmente aqueles ligados ao poder, pois ela desvela o funcionamento e vicissitudes dos fenômenos e relações sociais, os quais são frequentemente escondidos (BOURDIEU, 2019).

Esse fato faz com que “Os dominantes [vejam] sempre com maus olhos o sociólogo” (BOURDIEU, 2019, p. 29), assim, os achados que esse cientista produz são frequentemente desqualificados como meramente ideológicos (BOURDIEU, 2019). Ainda que a Sociologia produza achados científicos e rigorosos, ela jamais será, porém, uma ciência neutra. Desde Weber (2011), entende-se que toda pesquisa sociológica é carregada de significados de ordem “não-científica”: valores morais e políticos, por exemplo. A situação é de tal modo que tratar alguma questão como problema sociológico, como digno de ser pesquisado, é uma questão que levanta discordâncias de ordem “não-científica”. Assim, propor uma investigação sociológica é um ato eminentemente interessado ou politizado (WEBER, 2011).

A tradução desse conhecimento em sala de aula implica um trabalho ativo de tentar desenvolver nos estudantes a capacidade questionadora e a politização acerca da realidade social que a pesquisa sociológica precisa. Em 2006, tais necessidades foram codificadas em duas palavras: *estranhar* e *desnaturalizar*. Elas querem dizer, respectivamente: 1) reconhecer que não se sabem as causas e a natureza de todos os fenômenos sociais; e 2) entender que tais fenômenos e os seus impactos não “caíram do céu”. Eles são construções históricas, sociais e políticas feitas pelos seres humanos (BRASIL, 2006).

Retomando Bourdieu (2019) e Weber (2011), isso implica olhar para além do que as autoridades estabelecidas tradicionalmente dizem; verificar os interesses e valores que permeiam os discursos e os atos dos poderosos. Em termos mais práticos em sala de aula, o *estranhar* e o *desnaturalizar* implicam uma tentativa de tentar fazer os estudantes relacionarem os fenômenos sociais (“história”) com as suas vidas (“biografia”). Em outras palavras, a efetivação prática do “compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais” é um constante exercício de imaginação sociológica (MILLS, 1972).

Para que tal exercício se efetive, é necessário, porém, que o processo em sala de aula articule teoria e prática, cotidiano e escola. Demanda-se então que seja ministrada uma aula de Sociologia que não seja nem espontaneísta (pautada só pela experiência pessoal, beirando uma conversa de bar), nem enciclopédica (a apresentação de autores e conceitos desarticulados da realidade dos alunos). É preciso que essa sociologia seja viva, que entrelace a aprendizagem dos conceitos sociológicos, a vivência dos estudantes, o estranhamento da sociedade e a desnaturalização das autoridades (MOCELIN, 2021).

Um ponto analítico importante é que os tipos “Espontaneísta”, “Enciclopédico” e “Sociologia Viva” desenvolvidos por Mocelin (2021) são oriundos de uma pesquisa quantitativa e representem condutas, noções e posturas específicas. Apesar disso, penso que seja possível entendê-los também como um *continuum* qualitativo de práticas docentes em Sociologia no qual o terceiro tipo orbita e sintetiza alguns elementos dos outros dois em uma postura intelectual singular que faz jus ao “compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais”. Em suma, a Sociologia Escolar Viva é a negação de ambos os polos.

Resumindo, a resposta para a pergunta que intitula esta seção é “a aula deve seguir o ‘compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais’”. Tal compromisso implica uma postura intelectual e pedagógica que seja um constante exercício de imaginação sociológica (MILLS, 1972) e que não perca o

equilíbrio entre “conteúdo” (teorias e conceitos sociológicos) e a vida (as experiências extraescolares de docentes e estudantes) (MOCELIN, 2021). Ainda que se crie um “ideal docente”, ele não é rígido, ou uniforme, mas sim plástico, dinâmico e é mais uma postura intelectual do que uma lista normativa. Tal ideal busca levar em conta a diferença entre docentes e a indefinição dessa prática (CORAZZA, 2013).

As Experiências e seus Aprendizados

O primeiro desses espaços com o qual tive contato foi o PVPMO, o qual ingressei em junho de 2021. Eu pedi para uma amiga se eu poderia dar aula junto a ela no PVP. Após um contato inicial com a equipe e a coordenação, ingressei no meio do “ano letivo” em uma equipe que contava com quatro docentes, todos da área das Ciências Sociais. Hoje, apenas eu estou na equipe; os outros professores estão afastados devido a demandas acadêmicas, laborais ou políticas. Porém, durante 2021 e 2022, sempre contávamos com, pelo menos, dois professores na maioria das aulas.

Nessa época, o planejamento era coletivo via um grupo de WhatsApp e decidíamos as temáticas e assuntos das aulas com base naquilo que entendíamos que era importante para que os estudantes 1) tivessem para os capitais culturais para passar nas provas seletivas e 2) serem formados politicamente segundo uma linha de veio marxista.

É preciso aqui mencionar uma contradição que percebi em minha experiência no PVPMO e que acredito que seja uma tendência geral nos PVPs: a tensão entre formação e conteudismo. A função de tais organizações é colocar estudantes periféricos nas universidades, elas “se vendem” para isso, porém essas instituições, muitas vezes, realizam um trabalho formativo, preenchendo lacunas que a educação formal deixou. No caso da Sociologia, a matéria com a pior adequação à formação docente do país (BRASIL, 2022a), isso aparece de

maneira muito mais acentuada: é frequente que estudantes egressos do Ensino Médio relatem no começo das aulas que nunca nem ouviram falar em Weber ou Durkheim (Marx é bem mais famoso) ou que suas aulas de Sociologia eram ruins, ou eram “só debate”.

Essa função formativa também existe do ponto de vista político, uma vez que muitas dessas instituições possuem vínculos com partidos políticos e/ou comunidades locais ativas. Desse modo, a perspectiva de uma educação popular e para todos, frequentemente é a tônica desses espaços. Porém, a sua função é fazer os estudantes passarem pela instituição que é a antítese de tal projeto educacional: o vestibular.

Assim, o docente do PVP se vê em uma encruzilhada: de um lado ele precisa preencher as lacunas formativas de modo que esses estudantes estejam cultural e politicamente preparados para as avaliações e para a vida; de outro, essas provas possuem, muitas vezes, um caráter conteudista de modo que o professor precisa se tornar praticante de uma prática docente enciclopédica (MOCELIN, 2021), buscando abarcar o maior número de autores e conceitos da forma mais completa no menor tempo o possível. O ideal seriam as duas dimensões, mas, considerando que muitos PVPs são voluntários e noturnos (doentes e alunos trabalham ou estudam de dia), não há tempo viável para conceber ambos os projetos.

Sobre o cotidiano da equipe docente, a dinâmica das aulas era de maneira compartilhada: mais de um docente estava presente em aula (às vezes todos). Existia aquele(a) que era responsável por ministrar a aula, essa pessoa havia preparado os slides, pesquisado e seria a responsável por guiar a discussão. Os outros assistiam à aula e, eventualmente, faziam intervenções espontâneas ou nos momentos em que o docente responsável pedia se algum dos outros professores queria comentar. Isso gerava uma aula muito dinâmica e que os estudantes participavam muito.

Inclusive, como nosso horário era o último do dia, era frequente que ficassemos até mesmo duas horas após a aula conversando com alguns estudantes sobre a vida ou assuntos políticos cotidianos. Os assuntos da aula abordavam os clássicos da Sociologia, a noção de cultura, classe social, sociologia brasileira, dentre outros assuntos que julgávamos importantes para os objetivos já mencionados.

A docência compartilhada é uma prática ainda subutilizada na educação brasileira, existindo principalmente na educação superior e em programas de formação docente (FERETTI; JOUCOSKI, 2021). No entanto, ela possui um potencial excelente para a docência. Além de incentivar a participação dos estudantes (FERETTI; JOUCOSKI, 2021) (se feita da maneira correta) ela cria um ambiente de troca entre os docentes que aprendem com seus pares em uma condição de igualdade. No contexto de um PVP voluntário, tal metodologia ainda alivia a carga de trabalho de cada docente em função da troca de tarefas e papéis durante a sequência das aulas.

Além disso, a docência compartilhada fornece experiências centrais para a formação dos professores. Pensando em um campo docente no qual a interdisciplinaridade é uma cobrança cada vez maior por parte dos órgãos governamentais (BRASIL, 2018b), a prática da docência compartilhada prepara o terreno para uma prática coletiva entre áreas. É claro que a experiência descrita em um PVP não abarca as mediações entre as áreas do conhecimento que precisam ser feitas para que se efetive a troca entre disciplinas. Porém, o aprendizado do trabalho coletivo dentro da mesma área pode ser um importante ponto de partida para formar professores acostumados ao trabalho em equipe, indispensável à prática interdisciplinar.

A experiência escolar do PRP, por sua vez, possui um caráter que é diferente daquele do PVP: a Sociologia Escolar, propriamente dita, precisa realizar o trabalho formativo. A Sociologia no Ensino Médio visa a cultivar as faculda-

des *estranhadoras* e *desnaturalizantes* (BRASIL, 2006) necessárias ao “exercício da cidadania e [fornecer] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). Nesse sentido, é preciso fazer com que os estudantes construam meios de perceber as engrenagens por trás dos fenômenos sociais. Para fazer isso, não basta somente a apresentação dos conceitos e teorias sociológicas, é preciso que se trabalhe em cima das experiências de vida de estudantes e/ou professores .

Desse modo, no PRP se aprende que é preciso criar espaços para os discentes falarem e cativá-los a participação. Tais dinâmicas fornecem o cotidiano para que ele seja *desnaturalizado* e *estranhado* pela teoria social; a interação acerca de temáticas do cotidiano fornece um dos polos dessa equação. No entanto, é necessário que se dose na medida certa: eu, por exemplo, dei pouco espaço em alguns momentos e tive dificuldade em cativar os estudantes a falarem e participarem da dinâmica. Claro que cativar a todos é impossível, mas, diferente dos PVPs, os alunos não escolhem estar na escola e isso leva a perda de interesse e as já conhecidas intervenções docentes pelo “controle da turma”.

Por outro lado, se o foco for demasiado no cotidiano, como pude observar em algumas ocasiões no programa, de modo que o legado das Ciências Sociais é secundarizado, você pode até se tornar o “amigo da turma” e cativar os estudantes a falar, mas não sobre aquilo que se propõe. Isso nem sempre é ruim: pode-se sair do estranhamento de um aspecto cotidiano para a desnaturalização de outra faceta da vida, ampliando o debate de maneira positiva. O problema reside quando aquilo que se traz do cotidiano não dialoga ou não é contextualizado pelo docente junto a reflexão proposta.

Por exemplo, observei situações em que se gastava muito tempo com o detalhamento dos exemplos trazidos pelos professores (como a dinâmica familiar de quem relatava), de modo que era difícil fazer qualquer relação com a teoria social. Quando isso acontece, o professor não estará de fato produzindo

sujeitos capazes de *estranhar* e *desnaturalizar* o cotidiano, está apenas dialogando sobre a vida com os estudantes, o que é necessário para as aulas de sociologia, mas não deve ser o seu foco. A chave portanto está em dar tempo e espaço para que os estudantes falem de si, mas sem que se perca o norte da discussão e da produção de conhecimento proposta.

Outro aspecto relativo à sala de aula que a experiência no PRP proporciona ao docente em formação, em especial o de Ciências Sociais (e das Ciências Humanas de modo geral), é que a docência escolar obriga o residente a realizar uma mudança de léxico. O curso de Ciências Sociais preza pela erudição, pela construção frasal complexa, pelo uso eventual de termos em latim, e pela presença de palavras difíceis e precisas. É muito comum que estudantes nos primeiros semestres do curso tenham dificuldade com tal terminologia, mas a prática constante leva-os ao costume com tal linguagem.

No entanto, a presença de tal variante linguística não é a realidade que se encontra em uma sala de aula do Ensino Médio. Como nos lembra Lahire (2011), estudantes de camadas populares não dominam o capital cultural dominante, isso inclui muitos vocábulos rebuscados da norma culta. Desse modo, o docente que tentar fazer uso do “sociologuês” em sala de aula frustrará a si mesmo e aos alunos pois estes não se entendem. A palavra tradução, utilizada na seção anterior, não é atoa: o docente sociólogo em formação quando adentra a escola precisa escolher com cuidado as palavras que usa para que ele seja entendível aos alunos. Isso nada tem a ver com a capacidade intelectual dos estudantes, mas sim com a variedade linguística com a qual a Sociologia Escolar deve ser falada.

É claro que nem tudo pode ser necessariamente traduzido ou “simplificado” para fins didáticos. Algumas palavras complexas como alienação ou ascese, isto é, aquelas relativas a conceitos e teorias sociológicas precisam ser faladas

e ensinadas. No entanto, essa conversa precisa ocorrer sobre temas comuns (cotidiano dos estudantes) e em termos comuns (o professor precisa se fazer entender). Isso é, para mim, uma luta constante, uma vez que comecei minha formação docente no PVP, o qual presa mais que a escola pelo conteudismo e pela erudição.

Por fim, a experiência do PRP permite ainda o contato mediado, isto é, de modo diferente com a burocracia e o cotidiano profissional da escola. Diferente do PVP, a escola é um ambiente bastante burocratizado no qual o docente deve satisfações a uma série de superiores hierárquicos (coordenadores e gestores escolares) e protocolos empregatícios (ponto). Minha entrada na escola, por exemplo, me obrigou a responder um curto questionário por email. O processamento institucional de tal dispositivo atrasou a inserção nessa escola em relação às outras do programa. Além disso, todo dia que vou à escola, preciso assinar um formulário de controle com meu horário de entrada, prática semelhante ao ponto do professor.

Tais exigências hierárquicas também dizem respeito à prática em sala de aula: a preceptora precisa todo ano entregar as ementas das turmas para a coordenação avaliá-las e publicizá-las. Essa experiência se transpõe no programa por meio da revisão que a preceptora faz de meus planos de aula, para verificar o que será trabalhado, de modo a não atrapalhar o planejamento da professora. Durante as aulas da preceptora, é possível fazer comentários e ela também se manifesta em minhas aulas, porém, diferente do que ocorre no PVP, a relação hierárquica coloca uma tensão a mais nesse quesito, que inexistia no outro espaço. Em resumo, o professor de Sociologia está sujeito ao escrutínio pedagógico de seu superior hierárquico, experiência que o PRP também promove mas de maneira diferente.

Considerações Finais

Em um contexto no qual a Sociologia pode retornar a obrigatoriedade como disciplina para os três anos do Ensino Médio, (re)pensar a formação docente em Sociologia tornou-se um imperativo. Para além das respostas óbvias (abertura de mais cursos), é necessário que se observe os aprendizados da prática docente. Mais especificamente, me refiro aos espaços que existem.

Nesse sentido, é possível elencar, dentre uma miríade de espaços, o PRP e os PVPs. Cada um desses espaços apresenta o docente em formação a diferentes aspectos e facetas da realidade docente como a lida com a turma ou as contradições entre precisão conceitual e formação da imaginação sociológica. Desse modo, entendo que ambos, cada um à sua maneira, são experiências ricas para formar docentes de Sociologia comprometidos com a qualidade da educação brasileira a partir do “compromisso político-epistêmico das Ciências Sociais”.

Uma vez que esses não são os únicos espaços de formação de professores que existem, o contexto em que este trabalho se insere pede também que se analisem outros espaços e dimensões da formação do docente-sociólogo, como, por exemplo, as faculdades de educação, os currículos dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais e suas disciplinas, os estágios obrigatórios e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Acredito que a análise que as reflexões aqui delineadas, bem como as referências utilizadas, ajudam a analisar e melhor qualificar o processo de formação docente em Sociologia ao pensar como cada espaço influencia a produção de tal profissional a partir do contato prático direto com as múltiplas formas de “ser-professor” (CORAZZA, 2013).

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Portaria Gab 38**. Brasília, DF, 28 fev. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a.

BRASIL. Conhecimentos de Sociologia. *In: Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico, 2006. v. 3, p. 101–133.

BRASIL. Sistema E-Mec. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. 2023b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BOURDIEU, P. Uma ciência que incomoda. *In: BOURDIEU, P. Questões de Sociologia*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 22–38.

CORAZZA, S. M. Para artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. *In: CORAZZA, S. M. O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013. Cap. 1. p. 17-40.

FERETTI, V.; JOUCOSKI, E. A docência compartilhada em período de atendimento remoto. **Revista Edapeci**, São Cristóvão, v. 21, n. 1, p. 6-17, 22 mar. 2021.

FREITAS, R. **Breve Relato sobre a criação do Cursinho Popular Minervino de Oliveira**. 2017. Disponível em: <http://humanidadesemdebate.blogspot.com/2017/04/breve-relato-sobre-criacao-do-cursinho.html>. Acesso em: 7 nov. 2023

LAHIRE, B. A transmissão cultural da ordem desigual das coisas. **Pátio**, Porto Alegre, p. 6-9, 2011.

MAIA, M. **MEC apresenta a Lula projeto com mudanças no ensino médio**. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/mec-apresenta-a-lula-projeto-com-mudancas-no-ensino-medio/>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MILLS, C. W. A promessa. In: **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 9–32.

MOCELIN, D. G. Campo, o ensino da Sociologia e seu. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C.; CIGALES, M. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 57–62.

MOCELIN, D. G. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. **Latitude**, Maceió, v. 15, n. edição especial, p. 62–89, 2021

MORAES, A. C.; DE OLIVEIRA, R. M. M. Anunciato. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 125–144, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. **Portaria Seduc/Rs** N° 350/2021. Porto Alegre, RS, 30 dez. 2021. Disponível em: https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2011. p. 13–30.

CAPÍTULO 10

“O SABER É FEITO PARA CORTAR: MICHEL FOUCAULT E A HISTORIOGRAFIA” [NOTAS PARA UMA LINGUÍSTICA APLICADA ANTIDISCIPLINAR (CRÍTICO-TRANSGRESSIVA)]

Ismar Inácio dos Santos Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-185-A

Introdução

Este texto é uma descrição e interpretação conceitual (e metodológica), de maneira crítica, de “O saber é feito para cortar: Michel Foucault e a historiografia”, uma discussão realizada por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em uma live¹, em 3 de julho de 2020, no canal “Caio Souto – Conversações filosóficas”, de Caio Souto, que é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas e que faz a mediação da fala. Albuquerque Jr. é o historiador convidado, que é apresentado como autor do livro “A invenção do Nordeste e outras artes”, publicado inicialmente em 1999, fruto de parte de sua tese de doutorado, tendo como edição mais recente a de 2011. Essa obra foi publicada pela Cortez Editora. Na abertura do papo acadêmico, o moderador informa que o docente convidado é possuidor de um estudo aprofundado

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rQ3NrUoZGA8&t=1s>

sobre Michel Foucault. Informa também que o título da discussão foi sugerido pelo palestrante. Albuquerque Jr. nos momentos iniciais em que lhe é facultada a palavra agradece pelo convite e cumprimenta a audiência, referenciada pelo mediador como “amigos da Filosofia”. A exposição e o debate epistemológico ocorrem em uma “conversa” que pode ser subdividida em 6 partes, quais sejam,

i) a explanação do tema-título, por cerca de 16 minutos,

ii) a resposta à primeira questão feita por Souto, acerca das críticas direcionadas a Foucault, em quase 30 minutos,

iii) a explanação solicitada sobre a ideia de que Foucault revolucionou a História, em mais ou menos 23 minutos,

iv) a reflexão sobre a problematização de Foucault em “História da Sexualidade 1 – a vontade de saber”, em quase 30 minutos,

v) uma reflexão sobre o período tomado por Foucault para estudar sobre a sexualidade, em 20 minutos, e, por fim,

vi) o encerramento, momento no qual é retomado o tema-título.

De modo geral, a conversação de Albuquerque Jr., professor-pesquisador, com Souto, em um tempo de 1 hora, 56 minutos e 21 segundos, se dá para problematizar a ideia de que “o saber é feito para cortar”, numa reflexão epistemológica da fala do filósofo francês Michel Foucault, que tem seus processos de pesquisa discutidos e sua forma de escrita comentada, de modo a gerar argumentos em defesa da tese inserida nessa frase-tema. Assim, ao resenhar esse diálogo, o objetivo desta escrita é também o de problematizar esse tema-título e propor links com a pesquisa em Linguística Aplicada ANTIdisciplinar. Este texto certamente contribuirá para refletirmos possibilidades outras de pesquisa, e educação e de ensino.

Mas, quem é Durval Muniz de Albuquerque Jr.? É um historiador da historiografia dos espaços. De acordo com Costa Jr. e Alvão (2023), ele é um historiador que se filia ao pensamento rebelde, deixando ver sua “rebeldia” nos

processos de pesquisa e nos processos de escrita. Nesse sentido, parece que, além de ser relevante para as pesquisas em História e Filosofia, essa reflexão interessa também aos estudos em Linguística Aplicada, principalmente para dialogar com a historiografia dos espaços, quando tomamos como objeto de pesquisa a interface “linguagem e território”, já que, para esse pesquisador, o discurso é espacializante (Albuquerque Jr., 2021), mas, não só. Nessa contextualização, é importante destacar que para ele, ao tratar no livro mencionado por Souto (citado no primeiro parágrafo desta Introdução) da noção de “invenção”, refere-se à dimensão construcionista dos espaços, na qual enfatiza a dimensão humana, no sentido de que os espaços não são dados, não são determinados (pela natureza) e aborda a dimensão histórica dos espaços, de modo a fazer pensar o espaço como construção sócio-política. Nesse aspecto, a noção de “invenção” nas ciências sociais é a de desnaturalizar os espaços, os lugares, os territórios, a exemplo de uma região, como o Nordeste. Em suas pesquisas, esse historiador visa “dissolver”, “dropar” e “des-homogeneizar” o Sertão, o Nordeste, por exemplo. Essas seriam ações de “cortar” na produção do saber?

Assumo que essa temática interessa necessariamente a um(a) linguista aplicado(a) porque certamente contribuirá de modo significativo para considerar sentidos possíveis e um arcabouço epistemológico do fazer pesquisa em uma Linguística Aplicada que se reconheça como “crítica” e “transgressiva”, tal como nas ideias de Pennycook (1998, 2006, 2016 e 2021), visto que, para esse linguista australiano, na Linguística Aplicada Crítica

“precisamos encontrar os meios de lidar com as questões de poder da maneira como elas foram desenvolvidas por pensadores como Foucault, afim de que **possamos não só compreender, mas também tentar mudar as desigualdades**” [negrito e itálico meus] (Pennycook, 1998, p. 42).

Nesse argumento, do linguista aplicado, encontramos uma paráfrase de Foucault (1979, p. 28), quando o filósofo defende que “É que o saber não é feito para **compreender**. Ele é feito para **cortar**” [negrito nosso]. Logo, inte-

ressa-nos, com Albuquerque Jr., entender, mas, muito mais ser afetadas pelo o que significa “O saber é feito para cortar...”. Nas considerações finais, volto a esse diálogo epistemológico entre um historiador e um filósofo, e, agora, com um linguista aplicado, inserido por mim, também linguista. O capítulo é, então, uma resenha acadêmica criativa². Está subdividido, além das considerações iniciais e finais, em cinco tópicos, que tentam seguir a estruturação da conversa.

O Saber é feito para cortar (por uma noção e formas de fazer)

Albuquerque Jr., notório pesquisador, inicia sua discussão informando que a frase *tema-título* está presente no texto “Nietzsche, a genealogia e a história”, de Michel Foucault, no livro “Microfísica do poder”, publicado no Brasil sob a organização de Roberto Machado. É um livro de 1979. Segundo o palestrante-historiador, Foucault diz que “O saber não é feito para compreender. Mas, o saber é feito para cortar”. Então, questiona-se o que significa essa ideia. Explica que, para o filósofo francês, “cortar” na produção do saber significa pensar que determinada temática quando apenas compreendida, quando racionalizada, dela é retirada sua capacidade de corte, sua capacidade de incomodar, de ferir sensibilidades e consciências. Vejamos na sequência o trecho em que, em Foucault (1979, p. 28), aparece a argumentação em foco nessa conversa:

² É importante destacar que teço esta resenha, em perspectiva criativa, que ora parece resenha, ora parece ensaio, ora tem estrutura de artigo, tocado ainda pela memória de uma resenha lida em 2005 de um dos livros de Michel Pêcheux, em que a autora ao resenhar a obra foi costurando lembranças de outras leituras e produzindo intervenções para dizer da leitura feita e do seu interesse naquele texto lido e com o texto produzido. A estrutura da escrita me afetou no modo de ler. Agora, tento materializar neste capítulo um pouco da vontade de uma escrita que também afete, em específico no fazer pesquisa em Linguística Aplicada. Aproveito e esclareço que em dois momentos, ao citar diretamente Michel Foucault, preferi gerar imagem do recorte de texto, para produzir um pouco à ideia da ida ao próprio texto do filósofo.

Figura 01: Recorte do texto “Nietzsche, a genealogia e a história”.

sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.

Fonte: Foucault (1978).

No trecho em destaque, Foucault (1979) argumenta que produzir conhecimentos não está para o “reconhecimento”, no sentido de que não está para o “reencontro”. Ou seja, para esse filósofo, o saber não está para o “reencontrar” ou “reencontrar-nos”. Diferentemente, para ele, produzir conhecimento está para o “despedaçar”, na perspectiva de produzir descontinuidades, não continuidades. Na *live*, o historiador, então, exemplifica e diz que as guerras e a tortura não deveriam ser explicadas, pois ao serem racionalizadas são quase justificadas. Argumenta que não podemos compreender a tortura. Para ele, tanto a guerra quanto a tortura devem ser narradas, contadas, para ferir quem lê, para provocar um incômodo. Ou seja, devem ser narradas para mexer com quem lê, mexer com a sensibilidade, com a subjetividade, para mobilizar, mover o sentimento e o pensamento. Nessa fala inicial, o autor também de “Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste – 1020-1940)”, de 2003, faz uma certa “oposição” de ações na produção do conhecimento, quais sejam, de um lado as de “racionalizar”³, por ações como *compreender* e *explicar*, e do outro as de “cortar”, “despedaçar”, a partir de *ferir*, *provocar incômodo*, *mexer* com a sensibilidade e a subjetividade e *mobilizar*, *mover*, sentimento e pensamento da outra pessoa. Albuquerque Jr. fecha essa parte inicial fazendo uma observação, qual seja, a de que, no processo de racionalizar, a cultura

3 É preciso entendermos que não se está pregando a irracionalidade, mas refletindo sobre outra perspectiva de racionalidade.

ocidental separa pensamento e sentimento, como se fossem aspectos apartados. Ou seja, para ele, Michel Foucault com essa sua fala está se distanciando desse aspecto da cultura ocidental.

Em continuidade com a argumentação sobre a ideia de “cortar” na produção do conhecimento, esclarece que o filósofo francês está filiado às ideias de Friedrich Nietzsche, para quem o sentir e o pensar são coisas inseparáveis. Diz que Nietzsche coloca o corpo no centro da própria reflexão sobre o pensamento. De acordo com o historiador convidado, para o filósofo ao qual Foucault se filia, o pensamento é produto do corpo, produto de carnes. Alega que, assim, o pensamento é produto da afecção do mundo sobre um corpo. Para ele, o mundo atinge o nosso corpo e, então, somos obrigados a pensar, pois o mundo que nos atinge nos obriga a dizer o que está ferindo o nosso olho, chamando a atenção do nosso ouvido, chamando a atenção do nosso olfato, do nosso tato. Nesse sentido, diz que “o conceito nasce da necessidade de dizer alguma coisa, que antes de mais nada nos chega através dos sentidos”. Nessa declaração, ao sustentar que o pensamento e o sentimento não se separam, está dizendo que o conceito – o teórico, o metodológico (o pensamento) – nasce provocado pela afecção do mundo aos corpos, que reagem. Para ampliar a argumentação, sobre o saber ser feito para cortar, na relação conceito e sentimento, esclarece que Foucault foi aluno de Merleau-Ponty, herdeiro, portanto, do pensamento fenomenológico, aquele que coloca a percepção no centro da reflexão sobre o pensamento. Ou seja, diz que para esse outro filósofo, o pensamento tem a ver com a carne, com o corpo, com o sentimento, com a emoção. Nesse bloco de fala, portanto, Albuquerque Jr. orienta a audiência de que a noção foucaultiana *o saber é para cortar* é costurada ao menos pelas duas filiações filosóficas comentadas, das quais o filósofo é herdeiro.

Na sequência do pensamento, Albuquerque Jr. faz em paralelo uma discussão sobre a História, que é sua área de estudos. Diz que a historiografia durante muito tempo racionalizou, explicou (não cortou), pois entendia que fazia um discurso para fazer o luto. Nesse sentido, argumenta que ao fazer

compreender, explicar, possibilitava que os sujeitos conseguissem seguir vivendo, apesar da monstruosidade que tinha acontecido, isto é, apesar do holocausto, do genocídio dos indígenas, da escravidão de milhões de pessoas africanas. Logo, para ele, Foucault em sua afirmação sobre o saber está se posicionamento contra essa perspectiva de estudo. Diferentemente, assume que o saber é para cortar, não para compreender, não para justificar. Para melhor dizer, traz um exemplo de trabalho de Michel Foucault, especificamente sobre a forma como ele narra, como escreve seus livros. Diz que ao começar o livro “Vigiar e Punir”, Foucault traz uma citação longa de um documento que narra um suplício, no qual um corpo é estraçalhado, ao ser puxado por cavalos. Questiona-se o que esse filósofo quer com essa “cena” na abertura do livro. Para ele, essa escrita foucaultiana quer impactar, isto é, quer deixar claro para o(a) leitor(a) o que significa o que vai ser discutido, que é a passagem, na Franca, da punição, do suplício, para a prisão. Ou seja, discute que o suplício vai se tornando menos visível, com as prisões, e não vai mais ser público. A tese do filósofo francês é a de que, então, a tortura continuará existindo. Acerca do suplício dos corpos, o historiador narra fatos brasileiros.

Para Durval Muniz de Albuquerque Jr., dificilmente os historiadores⁴ começariam seus livros dessa forma como iniciou Foucault, pois, “os historiadores têm uma espécie de pudor”. Esclarece que para muitos historiadores, inclusive para historiadores da violência, narrar dessa forma tal como faz Foucault é voyerismo. Por isso, conforme problematiza, é possível ler um livro sobre história da violência e não encontrarmos nenhuma descrição de violência, pois a violência é apenas transformada em estatística, em números, reduzida a curvas, “cresceu aqui”, “reduziu aqui”. A violência, nessa perspectiva, é racionalizada, sendo, portanto, escondida, a partir do recurso que a transforma em números. Declara que no caso das bruxas, não se sabe nos livros o que era feito com o corpo delas. Mas, diz que eram levadas à fogueira, vivas, e queimadas em praça pública.

⁴ É importante destacar que a marcação linguística de gênero neste texto está de acordo com a utilização realizada pelo palestrante. Logo, mantemos o uso do masculino genérico ao nos reportarmos a sua fala.

O historiador e professor universitário traz outro exemplo da forma na produção de Michel Foucault. Informa que esse filósofo se negou a simplesmente explicar academicamente o caso Pierre Riviere (um jovem francês que em 1835 degolou a mãe, a irmã e o irmão), no livro “Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão”, sob sua organização. Nesse livro, opta acadêmica e politicamente em publicar o dossiê Riviere tal como o encontrou nos arquivos, acrescido de comentários, ao final, seu e de outros acadêmicos. O historiador dos espaços diz que o que menos interessa a Foucault aí são os comentários, pois, lhe interessam o próprio texto de Riviere e o impacto que vai provocar nas pessoas. Para Albuquerque Jr., no referido dossiê temos uma narrativa diferente, estilisticamente diferente e surpreendente. Destaca o trecho em que o jovem camponês se questiona porque não poderia matar sua mãe, sua irmã e seu irmão, que infelicitavam seu pai, já que as tropas de Napoleão Bonaparte (líder militar na Revolução Francesa) mataram seus vizinhos, que nem eram por elas conhecidos. Para o palestrante, o jovem demonstra, assim, uma lógica surpreendente no argumento.

Cita a forma de outras escritas, a exemplo de “Desordem das Famílias” – um conjunto de documentos encontrados na Bastilha (prisão francesa que funcionou do início do século XVII até o final do século XVIII) – e reafirma que o filósofo francês estava interessado nos efeitos sobre os sujeitos contemporâneos. Ainda para sustentar o posicionamento de Foucault, que é seu também, Albuquerque Jr. cita o livro “A sagração da primavera”, de Modris Eksteins, que, de forma diferente do comum, narra em primeira pessoa a Primeira Guerra Mundial, narrando-a do ponto de vista do soldado das trincheiras, do sofrimento dos corpos. Para esse historiador, essa forma não é feita em livros de História. Para ele, sobre a 1ª guerra mundial, há nos livros explicações, ou seja, causas econômicas, sociais, políticas, diplomáticas e militares do conflito. Ou seja, de um livro podemos sair sem qualquer emoção. Diferentemente, num filme é possível que saíamos devastados do cinema, profundamente tocados. Para esse historiador, Michel Foucault faz provocação.

A reflexão até aqui pede-nos uma questão, na produção de síntese: É possível montarmos um quadro com verbos que apontam para as duas noções sobre a produção do conhecimento: “racionalizar” e “cortar”, em questão na problematização de Albuquerque Jr., a partir das ideias de Michel Foucault?

Foucault e a Estética (Ética e Política) na Produção do Saber

Feita essa reflexão, no segundo momento da discussão Albuquerque Jr. é chamado a falar a respeito das críticas feitas a Michel Foucault, as de que sua forma perpassava por um sadismo e por um estetismo, configurando um pensamento sem base normativa. Souto, o mediador, comenta que por sua forma de produção acadêmica, a exemplo das mencionadas por Albuquerque Jr., houve críticas de que o filósofo francês se preocupava em revelar, mas que não apresentava soluções e que, assim, caía no estetismo. O historiador da historiografia dos espaços, então, faz uma defesa apaixonada, problematizando que a compreensão de “estético” dessa crítica é muito pobre, já que, conforme justifica, o impacto das obras de Foucault não é só estético, pois, o estético é político, pois esses são aspectos que não se separam. Para ele, ao contrário, andam juntos. Diz ainda que toda política é estética, argumentando que todas as ditaduras no século XX tiveram uma dimensão estética, e que os efeitos políticos são produzidos pelos efeitos estéticos. Assim, amplia a argumentação-defesa ao dizer que na estética há política. Questiona-se qual é a discussão no livro “Vigiar e Punir”, de Foucault. Informa que essa obra apresenta um ritual de execução de um prisioneiro, numa estética do horror, do pavor, do medo. Ele é taxativo: estética não é só beleza. Diz que as ditaduras têm uma estética do pavor, do medo. Albuquerque Jr., de novo trata da forma.

Aqui, nesse ponto da explanação e da minha leitura crítica interessada, na condição de linguista aplicado, e decorrendo de um comentário da audiência de que a “a estética na política hoje está mais visível do que nunca”, não tive

como não relembrar a fala da ex-ministra da Família e Direitos Humanos, no governo anterior, de Jair Messias Bolsonaro, Damares Alves, quando “denuncia” (“prega” e faz campanha eleitoral) em um púlpito evangélico, no período eleitoral do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil, em 2022, na qual afirma que

Na Ilha do Marajó todo mundo pergunta: Porque Bolsonaro está fazendo o maior programa de desenvolvimento regional na Ilha do Marajó? Porque ele tem uma compreensão espiritual que vocês não têm nem ideia. Fomos para a Ilha do Marajó e lá nós descobrimos que nossas crianças estavam sendo traficadas por lá. O Marajó faz fronteira com o mundo: Suriname, Guiana... Eu vou contar uma coisa para vocês que agora eu posso falar: nós temos imagens de crianças nossas brasileiras de quatro anos, três anos, que quando cruzam as fronteiras, sequestradas, os seus dentinhos são arrancados, pra elas não moderem na hora do sexo oral. Essa é a nação que a gente ainda tem, irmãos. Nós descobrimos que essas crianças... elas comem comida pastosa, pro intestino ficar livre, para a hora do sexo anal. Bolsonaro diz que nós vamos atrás de todas elas. E o inferno se levantou contra esse homem. A guerra contra Bolsonaro, que a imprensa levantou, que o Supremo levantou, que o Congresso levantou, acreditem, não é uma guerra política, é uma guerra espiritual. E eu tô falando com a minha igreja, e eu tenho um manto constitucional pra me expressar dentro da minha igreja. Tem coisas que eu não posso falar lá fora. Aqui eu tenho a liberdade constitucional de manifestar a minha fé. [aplausos] Continuei. Continuei abrindo as gavetas do Ministério e descobri, irmãos, um horror. Eu descobri que nos últimos sete anos no Brasil explodiu o estupro de recém-nascidos. Nós temos imagens lá no Ministério, irmãos, de crianças de oito dias sendo estupradas. Nós descobrimos que um vídeo de estupro de crianças custa entre cinquenta e cem mil reais. Tem um crime organizado envolvido nisso. Tem sangue, tem morte, tem sacrifício. E Bolsonaro se levantou contra todas essas potestades. A gente agora, como igreja, a gente tem aqui uma decisão para tomar. A gente vai continuar esta luta e tirar essas crianças da mão de Moloque ou nós vamos entregar essa nação⁵.

Nessa cena, o que vemos é um ritual estético-político, pois, tal como argumenta Albuquerque Jr., a política apela para aparecimentos espetaculares, tal como no Antigo Regime, onde o rei aparecia dentro de um ritual estético, preparado por grandes artistas, em cada gesto, com fins políticos. Damares

⁵ Transcrição da fala disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HqFpedp1NKQ>. É importante esclarecer que, quando questionada sobre esses (supostos) vídeos que comprovam o que diz, Damares Alves argumentou que não os tinha e que apenas ouviu dizer sobre tais fatos.

Alves fez um ato estético-político do horror, do pânico moral-sexual, visando capital político: “O Rei é fabricado”. Para Durval Muniz de Albuquerque Jr., a desqualificação feita aos textos de Foucault a partir do argumento de que são estéticos significa inveja, porque os textos dele fazem efeito. Para ele, a crítica viria de quem não tem a capacidade de escrever que o filósofo francês tem. Para ele, Foucault é o maior estilista do século XX na França e um extraordinário escritor, sendo capaz de criar imagens belíssimas. Observa que Foucault vem da escola de Nietzsche, que foi capaz de transformar filosofia em teatro, em Zarathustra. Continua e esclarece que para Nietzsche somos humanos porque somos capazes de metáforas e de imagens, tal como um conceito, como um conjunto de imagens, entendido como um agregado sensível.

Nesse sentido, diz que Foucault era um pensador heterotópico, pois não pensava na realidade nova para o futuro, para o amanhã, mas queria que começássemos aqui e agora a construir o novo mundo. Assim, Foucault criticava o intelectual universal, em favor de um intelectual específico, aquele que começa a mudar o mundo onde está, mudando suas relações interpessoais. Diz que ele era um pensador de tradição trágica do pensamento ocidental, no sentido de “estar ‘À Beira da Falésia’”, tal como na imagem criada por Roger Chartier, no sentido de que não se tem controle, mas de que se está entregue às forças do destino. Não era, portanto, um pensador cômico, da utopia. Mas esclarece também que isso não significa que ele ficava esperando, pois, tal como sabemos, ele fez política a vida toda. Esclarece que seus livros foram disparadores de coisas importantíssimas, a exemplo de “História da Loucura”, que foi importante para o movimento antimanicomial no mundo. Para o historiador, o filósofo francês pensava política de outra forma, na dimensão estética e ética. O que essa discussão sobre estética na produção do saber (e de modo geral) diz sobre a ideia de que o saber é feito para cortar? Um ponto relevante, reafirmado por Durval Muniz de Albuquerque Jr., é que para Michel Foucault a estética é compreendida como uma ação política.

Em continuidade à abordagem sobre estética, o professor universitário informa que Foucault ficou fascinado pelo maio de 1968, na França, evento no qual militantes encheram as paredes de Paris com dizeres, poemas e versos, misturando ética, estética e política. Albuquerque Jr., então, diz que nesse movimento a palavra ganhou a rua, como argumenta De Certeau, que a palavra se tornou solta, vindo para a praça pública. Diz ainda que esse texto desse historiador citado faz lembrar um outro texto, de Walter Benjamin, para quem no início do século XX a linguagem na sociedade moderna saiu da horizontal e foi para a vertical, deixando de estar deitada nos livros e ganhando a verticalidade dos anúncios, dos cartazes. Dos exemplos dados sobre estético, retoma ao tópico principal e afirma: “Todos nós temos uma visão estética do mundo”, que está misturada com a visão política, com a visão filosófica. Argumenta que Foucault quis escrever para que as pessoas lessem, não fazendo assim textos intragáveis, sem gente. Então, questiona: “Qual o efeito político de um texto que você escreve para você mesmo, ou para meia dúzia de pessoas?”. Narra que leu Foucault pela primeira vez no Mestrado, na Unicamp – o livro “História da Loucura” – e que ficou deslumbrado pela forma, antes de mais nada, pois ali se deu conta de que a loucura tinha história e que poderia ser escrita de forma tão bonita, com documentos os mais variados, a exemplo de peças teatrais, quadros, documentos médicos e policiais. Defende: “Os textos também são feitos para irritar (...) A irritação faz pensar”. Diz que um texto, uma aula, que não provoca incômodo não aconteceu, não existiu. Fala de si e diz que quando entra na sala de aula quer ao menos duas reações, quais sejam, encantar e irritar.

Na parte final desse bloco de fala, Albuquerque Jr. comenta que Foucault escrevia para encantar, convencer e irritar. Daí decorre, segundo argumenta, sua ironia, uma *ironia cortante*. Para esse historiador, o riso estava em cada página que o filósofo francês escrevia; ele ria, se emocionava, confessava suas emoções. Conta que em “A vida dos homens infames” ele confessou que as histórias o impactaram profundamente. Sobre ironia, lembra que em “A miséria

da teoria”, E. P. Thompson para fazer uma crítica a Althusser colocou no meio do livro um desenho de uma máquina, a máquina do pensamento. É ironia. É riso. Comenta que os grandes pensadores são irônicos. Para ele, a ironia de Marx era demolidora, por exemplo. Assim, retoma e diz que vários intelectuais desses, que fizeram críticas a Foucault, são incapazes de riso, são pessoas mal humoradas e amargas, são beliosos, sem senso de humor. Sugere que se assistirmos à discussão de Foucault com Chomsky veremos que há estilo e estética no filósofo francês. Refere-se ao debate⁶ entre Michel Foucault e Noam Chomsky sobre a natureza humana que ocorreu em 1971 e que foi transmitido por uma TV holandesa. Com esse segundo bloco de argumentação, amplia a ideia de que o saber é feito para cortar, e nos fornece exemplos, principalmente a partir da produção de Michel Foucault. O “cortar” está também na forma.

Uma Revolução na História: O Filósofo-Historiador e a Desnaturalização da Figura Contemporânea (uma questão de método para “cortar”?)

Na terceira parte, Caio Souto elogia o professor Durval, ao dizer que o efeito de afetar que Foucault tem esse historiador também o tem. Concordo completamente com o elogio. Questiona, partindo das ideias de Paul Veyne, em que sentido Michel Foucault revolucionou a História. Para responder ao mediador, Albuquerque Jr. inicia dizendo que Foucault nem era filósofo nem era historiador, ou seria um filósofo que foi ao arquivo, pois não fez filosofia a partir da leitura de outros filósofos, como na tradição. Para o historiador, Foucault tinha uma singularidade, qual seja, a de pensar e elaborar conceitos a partir do arquivo, “extraíndo” conceitos do arquivo, cumprindo sua função, qual seja, a de criar conceitos, função do filósofo, tal como compreende Gilles Deleuze. Nesse sentido, para esse historiador, o filósofo francês era diferente da maioria dos filósofos e acabou entrando no campo dos historiadores,

⁶ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9_HaHtcKG9c.

irritando-os. Nesse aspecto, era/é um incômodo tanto na Filosofia quanto na História. Comenta o porquê de no livro “Vigiar e Punir”, de 1978, o filósofo ter falado da história da prisão e não ter discutido sobre a Revolução Francesa. Justifica que Foucault não fez história de períodos, mas *história de problemas*. Diz que essa foi a primeira grande transformação para a historiografia, que ele aprendeu com a escola dos Annales, a “história-problema”. Assim, não era obrigado a narrar todos os eventos do período no qual estudava um problema, tampouco os eventos considerados principais daquele período. Ou seja, na argumentação de Durval Muniz de Albuquerque Jr., para Foucault, um dado evento poderia ser importante, mas não ter relevância para o problema de que ele tratava. A Revolução Francesa não importava para aquele problema que ele estudava.

Continua na construção da resposta e afirma que o filósofo-historiador fazia história de uma questão, de um problema, para o qual articulava passado e presente. Partia de um problema do presente, do qual fazia arqueologia, querendo entender como a condição histórico-cultural foi construída, como emergiu – ideia vinda de Friedrich Nietzsche. Sobre a “História da Loucura”, Albuquerque Jr. diz que imaginávamos que a loucura tinha sempre existido, que os manicômios tinham sempre existido. Mas que, Foucault, em seu método, a arqueologia, pela metáfora do arqueólogo, escavou para trás, as várias camadas do tempo, até que a figura (problema) do presente desaparecesse, o manicômio, a loucura, a prisão. Assim, desnaturalizava uma figura contemporânea, com a qual estávamos acostumados, fazendo-nos desacostumar. Ia para o passado, até certo momento, onde encontrava a borda, o ponto de ruptura, onde o “rosto” (a figura do presente) se apagava, tal como diz na palavra final de “As palavras e as coisas”: “como, na orla do mar, um rosto de areia” (Foucault, 1999, 536), no trecho em destaque:

Figura 02: Recorte do texto “As ciências humanas”, em “As palavras e as coisas”.

mente. E talvez o fim próximo.

Se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento de que podemos quando muito pressentir a possibilidade, mas de que no momento não conhecemos ainda nem a forma nem a promessa, se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico – então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.

Fonte: Foucault (1999).

Nesse trecho, Foucault discute que as “figuras do presente” são “invenções” e que uma arqueologia permite, na volta ao passado, “ver” o desaparecimento, a ruptura, e que, assim, como surgiram podem desaparecer, serem outras, tal como um rosto na areia na orla do mar. Entendo que, assim como Foucault, Albuquerque Jr. escavou as figuras “seca”, “sertão”, “Nordeste”, “o masculino no Nordeste”, “o sofrimento dos corpos”. O historiador manifesta que Foucault propôs um método historiográfico, depois denominado de “arque-genealogia”, que figurava em partir de um problema do presente e ir para o passado, visando encontrar o ponto de descontinuidade, de ruptura. Então, em resposta, diz que a contribuição fundamental à História foi a ênfase no descontínuo. Albuquerque Jr. esclarece que a História é assombrada pelo pensamento do mesmo, a continuidade e a identidade. Sustenta que esse modelo de fazer história repõe a dominação do vencedor, mesmo que não queira fazer isso. Assim, para ele, diferentemente, Foucault fez uma “filosofia da diferença”, na qual buscava as descontinuidades, marcando as diferenças. Durval Muniz diz que há recorrências na história, mas que interessava ao filósofo a ênfase nas rupturas. Nesse sentido, relembra que para Walter Benjamin devia-se escovar a história a contrapelo, pois, como diz, “se não cata sobre os escombros da

história, as pequenas brasas de esperança que ficaram perdidas, as bandeiras rasgadas dos vencidos, o vencedor nunca deixará de vencer”. Por isso, defende que Foucault estuda o “anormal”, a figura que foge da norma, a figura que rompe com o mesmo, rompe com a semelhança. Questiona: Quem é a figura que vem antes do anormal? O monstro. Mas, o que é o monstro? Aquele que rompe com as pretensas leis da natureza, aquele que difere. Assim, afirma: “Foucault é um pensador da transgressão”, não da revolução, pois “revolução” vem da física, é a trajetória de um astro em movimento contínuo. Para ele, está aí o *corte*. A transgressão é o corte. Para retomar uma menção de Souto, sobre corte e olho, Albuquerque Jr. afirma que George Bataille, escritor francês, era um apaixonado pela ideia de corte e que em “A história do olho” uma lâmina corta o olho do personagem.

Então, seguindo a discussão sobre corte, diz que o transgressor, retomando as ideias de Foucault, é aquele que corta, que atravessa, no sentido de que “trans-” é tudo aquilo que atravessa, que é atravessado. Nesse momento da fala, pontua a luta dos gêneros trans em nosso país, luta das pessoas que estão em trânsito de gênero, ou já o realizaram. Novamente, estabelece a diferença entre a proposta foucaultiana e a de demais historiadores, afirmando que esse filósofo ensinava que quando fosse ao arquivo prestasse atenção, pois, por exemplo, se num dado arquivo não há marcação de que o país França existia àquela época, mas a Occitânia – por exemplo – não podemos dizer que, ao estudar a história agrária de uma aldeia na Occitânia, estamos estudando a história agrária da França. Para ele, se assim o fizermos estamos criando uma identidade nacional francesa em continuidade. Ou seja, para Foucault, há uma descontinuidade entre a história da Occitânia (área só incorporada à França em 2014-2016, e que se configura como quase metade desse país europeu) e a da França. Para ele, nesse caso, o que há é a vontade posterior do Estado nacional francês, da corte parisiense, de inventar a origem, subordinando a Occitânia. Assim,

nesse sentido, os historiadores devem desconfiar de toda e qualquer pesquisa da origem, não devendo buscar origens, mas “começos”, “emergências”, “rupturas”, “descontinuidades”. Logo, para esse historiador das diferenças, um historiador deve fugir do pensamento arborescente, aquele para o qual a árvore veio da semente – é a busca pela continuidade. Em contraposição, deve focalizar no pensamento rizomático, nas ideias de Gilles Deleuze, tal como uma planta de muro, que cresce e se mistura ao muro, sem se saber onde começa. É, para Albuquerque Jr., a ideia de *dispersão*, na dimensão rizomática

Albuquerque Jr. argumenta que para Foucault a função do historiador é cortar, dispersar as figuras congeladas, cristalizadas, do passado. Parece que aqui passa a discutir um outro sentido para *cortar*. Ou seja, para ele, o historiador se depara com uma cena congelada do passado, uma cena montada do passado, e precisa “*desmanchar* a cena”. Para ele, de acordo com o filósofo francês, o historiador tem o papel de *transfigurar* o passado, de *transvalorizar* o passado. O historiador deve pegar a figura pronta, que chega do passado, e retransformá-la, e reorganizá-la, cortá-la, seccioná-la, de outra forma. Assim, o historiador é o inimigo da memória, é um profissional de críticas da memória, porque faz cisões na memória, na memória consagrada, oficial. Cita o caso do gesto de transgressão, de corte, na Inglaterra, em que manifestantes antirracismo, em 2020, destruíram e jogaram num rio a estátua de Edward Colston⁷, um comerciante de escravos, que foi homenageado no final do século XIX e que era um monumento oficial, na cidade de Bristol. Há, então, para Albuquerque Jr., um desmanchamento de uma cena histórica congelada. O quadro, montado a partir de uma busca no *Google Imagens*, de cenas a seguir aponta o “despedaçar” a história:

⁷ Podemos acessar um pouco desse caso na reportagem do G1, no link que segue: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/11/estatua-de-escravocrata-britanico-derrubada-por-manifestantes-e-retirada-do-rio.ghtml>.

Figura 03: Quadro de imagens que apontam a estátua de Edward Colston e sua destruição por manifestantes antirracistas, em 2020.



Fonte: *Wikipedia, BBC News, G1 Globo e The Times.*

O historiador passa, então, a falar do método serial, em Foucault. De acordo com esse historiador, nesse método (a exemplo de Le Goff) não se lida com documentos, mas com monumentos, pois o “documento” foi esculpido pelo próprio historiador, no sentido de que é ele que constitui suas fontes, já que, a princípio, nenhum documento nasceu para ser “fonte histórica”. Para Albuquerque Jr., é o próprio historiador que diz “é fonte histórica”. Para exemplificar melhor, comenta que em sua nova pesquisa o seu *corpus* é constituído de artesanato popular nordestino como fonte histórica, pois ali pode estudar o sofrimento, nas figuras de Mestre Vitalino (importante artesão, ceramista popular e músico, que viveu no século XX no Nordeste), tal como na imagem na sequência, na peça “Homem com cestos”. Para esse historiador, sua

nova pesquisa vai fazer uma história dos corpos, das carnes e do sofrimento, que, segundo justifica, está nas figuras do mestre, assim como nas figuras de Jota Borges, como vemos também na sequência, na imagem “Mudança de sertanejo”.

Figura 04: Artesanato “Homem com cestos”, de Mestre Vitalino.



Fonte: Google Imagens.

Figura 05: Figura “Mudança de sertanejo”, de Jota Borges.



Fonte: Google Imagens.

Mas, o que é método de pesquisa serial, solicitado a ser comentado pelo mediador? Albuquerque Jr. diz que nesse método o historiador constrói

“séries documentais”, recortando o arquivo, recortando séries, organizando-o, serializando-o. Para isso, necessita compreender que o arquivo não é inocente, mas organizado politicamente, entender que há uma política e uma polícia do arquivo. Logo, deve se perguntar sobre as condições políticas e históricas do arquivo, e assim vai lá e recorta a série. Dessa forma, a mesma fonte, recortada, constitui uma série diferente. Em seu caso, o historiador trabalha com os mesmos arquivos, porque cobrem o mesmo período e o espaço (final do século 19 e começo do século 20 no Norte/Nordeste), e faz novas perguntas. Para ele, é o problema que recorta a série, é o problema que dirige a pesquisa nos arquivos. Nessa parte, Albuquerque Jr., a partir das ideias de Foucault e de suas próprias ideias, apresenta-nos uma metodologia para “cortar” na produção do saber.

“História da Sexualidade” – A Busca do “Fora” da “Sexualidade”, que é um Conceito Médico, Contemporâneo [“cortar”: a busca das descontinuidades]

Na quarta sessão da discussão, o mediador traz uma pergunta vinda do grupo que acompanha a conversa *on-line*. Inicia dizendo que Albuquerque Jr. tinha falado sobre a construção dos problemas de pesquisa em História e, então, pergunta: “Como vê a história da sexualidade no projeto de Foucault?” Questiona como ele vê o problema da sexualidade para a compreensão da civilização, no sentido de se ele permite o *corte*. Albuquerque Jr. inicia respondendo que em Foucault não dá para separar vida e obra, pois o filósofo francês em vida foi internado, simulou ou tentou suicídio e se sentia culpado por sua homossexualidade. Logo, não dá para separar em Foucault os problemas que eram colocados para sua vida e para o seu pensamento. Assim, ele visou entender o sujeito do desejo, no Ocidente, fazendo no volume 1 de “História da Sexualidade” uma brilhante ironia, parafraseando a repressão da sexualidade, numa paráfrase irônica, pois para ele não houve repressão do sexo, porque o sexo foi estimulado pela Igreja Católica na confissão. Então, discute a sexualidade

como um dispositivo da sexualidade, no sentido de que o sexo passou a nos definir. Observa que essa discussão é fundamental para os estudos de gênero e sexualidade, no sentido de que nascemos carne e fazemos corpo, não só de carne. Explica que nessa pesquisa, Foucault refaz o percurso, buscando “o fora”, o impensável, aquilo que não se tem categorização, visando desnaturalizar a “sexualidade”, que é um conceito médico, contemporâneo. Discute em meio a essa problematização sobre como desnaturalizar o presente, pelos processos de colocá-lo em choque com um outro tempo, onde o “rostro” do presente se desconhece completamente, já não conseguindo se ver, se mirar. É, para ele, a busca das descontinuidades. Conta que, por isso, Foucault foi aos gregos, que faziam sexo a partir de outros códigos, de outras práticas, de outra relação com o sexo e com o corpo. Contribui ainda mais quando diz que esse filósofo aprendeu esses procedimentos com a Escola dos Annales, com Lucien Febvre. Albuquerque Jr. cite exemplos, com Carlos Ginzburg e E. P. Thompson, de história que trabalha com o “pensamento da identidade”, o que para Foucault é um absurdo. Cita que ele estuda a partir do conceito de Maurice Blanchot, o de “o fora”, procurando “o fora” do tempo, da cultura, do pensamento, aquilo que é estranho, bizarro, o impensável. Reafirma que Michel Foucault tem paixão pelo “o fora”. Justifica que, por isso, esse filósofo-historiador foi à Antiguidade, estudar os gregos e os romanos, no estudo da sexualidade, para servir de contraste crítico com o presente, o nosso tempo, que tendemos a naturalizar. Nesse caso, os gregos e romanos não tinham sexualidade, pois o foco não era em com quem, mas em como se fazia sexo.

Pontua que em “História da Sexualidade – As confissões das carnes”, o último volume, o filósofo francês estudou um “rostro” que conhecemos, estudou a chegada de um “rostro” ao nosso mundo, a prática de confissão, a pastoral, o casamento, uma série de práticas como dispositivos da sexualidade, entendido aí como já uma transição para o nosso mundo. Explica que os historiadores têm de aprender com Foucault a privilegiar as práticas, pois a história é a

história das práticas. Observa que ele trata os discursos como práticas, entre outras práticas. Para isso, conforme Albuquerque Jr., Foucault trabalha como que fazendo um verdadeiro quebra-cabeças de eventos, de várias práticas, que vão se articulando como num “jogo”, processo que pode ser percebido aos lermos seus livros. Albuquerque Jr. orienta que a imagem do “jogo” é central no pensamento de Foucault. Informa que inclusive escreveu um texto para tratar dessa noção de jogo, “A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia”, na revista “Anos 90”, em 2004. Conta-nos que o filósofo francês, a partir da metáfora do jogo, pensa a história como um jogo de forças em competição, assim como Nietzsche, que pensa a dimensão agônica da existência, o conflito. Diz que por isso quando lemos os livros do filósofo-historiador não há a ideia de um fio único, um fio condutor, mas um evento se encadeando em outro, numa dispersão. Argumenta: “ele vai desenhando aquilo que ele chamava de ‘configuração’ (...) ele vai estabelecendo uma espécie de desenho, ele vai dispondo elementos e constituindo uma determinada ‘configuração’ (...) ele vai articulando eventos”. Diz que por valorizar os acontecimentos esse filósofo se torna importante para os historiadores. Para Foucault, o acontecimento é justamente a ruptura. Logo, nessa perspectiva, não dá para alinhar tudo, costurar tudo.

Albuquerque Jr. argumenta que, assim, se entende que “o tecido da história é esburacado” e que é o historiador que inventa tecidos bem trançados, que não existem. É, na verdade, uma construção narrativa. Esclarece que por isso gosta da imagem da renda e que é por isso que a capa do seu livro “A invenção do Nordeste e outras artes” traz a renda, numa noção que se sustenta na compreensão de que não só devem ser considerados os *nós* e as *linhas*, mas os *buracos* também, que são fundamentais. Para ele, na história, os silêncios, as lacunas, também dizem, também significam. Seguem duas capas do livro mencionado:

Figura 06: Capas de edições do livro “A invenção do Nordeste e outras artes”, de Albuquerque Jr.



Fonte: Albuquerque Jr. (1999; 2011).

Na sequência, comenta que os eventos históricos se dão em dispersão. Logo, não é possível pensar um contexto quase como uma bacia, como algo serrado, como um tecido serrado, na qual o evento histórico está dentro. Para ele, para Foucault, que lida com séries, o contexto é como se fossem fios desfiados, com conexões e sem conexões, que o narrador vai dispersivamente fazendo sentido (de conjunto). Albuquerque Jr. diz que tentou algumas vezes fazer esse procedimento em seus trabalhos, a exemplo de em “A feira dos mitos”, livro no qual discute a emergência da ideia de cultura nordestina e folclore popular. Nesse estudo histórico, diz que vai desfiando uma série de acontecimentos, visto que entende que os acontecimentos não estão amarrados, numa perspectiva estruturalista, na qual, por exemplo, o capitalismo (das mercadorias) é o grande trunfo, pois a ele tudo se conecta. Traz exemplos de Benedict Anderson, Bourdieu, Guattari e Deleuze, para dizer do contrário, a partir de noções como “capitalismo editorial”, e a produção de “comunidades imaginadas”, “capital cultural” e “capitalismo e esquizofrenia”, e a produção de subjetividades. Para

Michel Foucault, de acordo com o professor-historiador, ao descrevermos uma dispersão, construímos uma figura, que ganha sentido de conjunto. Argumenta que por isso Foucault era fascinado pela arte moderna, na qual uma mancha formava uma imagem, e que, assim, trouxe para a escrita da história a influência estética modernista, enquanto os historiadores estão parados no realismo e no naturalismo como forma de escrever e narrar a história. Argumenta que esse aspecto era usado pejorativamente contra ele, de ter muito de impressionista. Diz que ele era sim impressionista, pois propunha que “alguns traços dizem”. Queria nos causar impressões sim, queria que aquilo que escrevia se imprimisse em nós, que nos deixasse marcas. “Cortar” está para as descontinuidades, está para a dispersão, na metodologia de investigação.

“História da Sexualidade” e um recuo de tempo mais longo e acepções de “cortar”

No último bloco de discussões, Caio Souto faz duas questões, provocadas pela audiência, uma sobre o problema da história, para pensar sobre a História da Sexualidade. Quer entender o porquê de nessa pesquisa Foucault ter feito uma história de longa duração, remontando à Antiguidade, já que ele costumava trabalhar com tempo mais curto. Uma outra questão diz respeito às acepções para o termo “cortar”, foco da discussão. Diz que em Foucault há corte como “aquilo que afeta”, como “descontinuidades históricas” e como “separar-se de si”, como no Prefácio de “Uso dos prazeres”. Antecipadamente, agradece ao público pela participação.

A fala de Durval Muniz de Albuquerque Jr. apenas reforça o que já foi discutido em blocos anteriores, a noção de que Michel Foucault fez um recuo longuíssimo para encontrar o outro, o “rosto” dissolvido do sujeito do desejo no Ocidente, visando contrapor com outras práticas. Esclarece que ele foi aconselhado por Paul Veyne, seu amigo e historiador da Antiguidade,

a recuar mais, indo além dos séculos 16 e 17, que são séculos de rupturas. Foi então aos gregos e aos romanos, para encontrar o corte, a ruptura, o rosto diferenciado, aquele para quem o sexo não dizia de uma verdade interior de si. Esclarece que os livros de Foucault nos fascinam porque neles descobrimos um mundo novo. Para Durval Muniz de Albuquerque Jr., nesse processo histórico, o filósofo francês está interessado em encontrar outro “rosto”, outros conceitos, pensamentos, imagens, sentimentos e práticas diferentes, a exemplo das noções de afroidisia e parresia. Dá um exemplo de como o filósofo italiano Giorgio Agamben se encontra com Foucault, ao trabalhar com categorias que se tornaram estranhas para nós, categorias que já não as reconhecemos, já que estão em grande medida mortas, a exemplo da categoria “*home sacer*”, a carne nua, abjeta, aquela que perde todos os direitos – matável, prática que existe entre nós, embora a categoria tenha se perdido. No caso de Foucault é a categoria de “uso” que está na Antiguidade. O “rosto” estranho é o sexo como “uso dos prazeres”, não como verdade interior. Logo, a longuíssima duração foi exigida pelo problema.

Para refletir acerca da segunda questão proposta, de problematizar as acepções para “cortar” em Michel Foucault, Albuquerque Jr. diz que no mesmo texto do filósofo em discussão, já mencionado no início da fala, qual seja, “Nietzsche, a genealogia e a história”, do qual retira o tema da conversa, “o saber é feito para cortar”, há um outro trecho importante, o qual ele denomina de “frase maravilhosa”, qual seja, “o saber deve nos desencaminhar”, fazer a gente não se reconhecer. Afirma que é uma proposição que se afasta do que os historiadores adoram fazer, que é uma história do reconhecimento, da identidade, do mesmo. Fala de si e diz que estuda o que possibilita se problematizar, pois, conforme diz, “o saber efetivo é aquele (...) que nos problematiza e nos incomoda”. Ainda sobre si, comenta que dentre as várias resenhas de seu livro publicadas nos Estados Unidos há uma de que gosta, porque ela diz que o seu livro “A invenção do Nordeste e outras artes” é perigoso. Sustenta que adora

escrever coisas perigosas e que tudo o que quer ser é perigoso, escrevendo coisas que inclusive o coloquem em risco. Explica que “crítica” está na mesma raiz de “crise”, a de que criticar é pôr em crise as certezas. Para ele, ter senso crítico é se pôr em crise. “Cortar” está também para se problematizar.

Souto finaliza a *live* agradecendo a Albuquerque Jr. pela fala contundente e crítica. Propõe que a mensagem final da fala seja “Sejamos mais perigosos!”, como um programa para o pensamento.

Considerações e Des-Aprendizagens: notas para uma linguística aplicada antidisciplinar (crítico-transgressiva) – uma linguística aplicada para cortar

Conforme já deixei dito ao longo do texto, minha leitura da “aula” ministrada pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Jr. é muito interessada, em específico em função da minha atuação como linguista aplicado/*queer*. Ou seja, o meu interesse se dá diretamente por dois motivos, quais sejam, a) estou interessado no fazer historiografia dos espaços a partir desse historiador e b) estou interessado em sua fala para pensar e problematizar a paráfrase da ideia de Foucault, de que o saber é feito para cortar, pelo linguista aplicado Alastair Pennycook, posicionamento já apresentado na Introdução. No que se refere ao item a), o meu desejo se efetiva porque no “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano” (GELSAL), sob minha coordenação, no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE-UFAL), objetivamos produzir estudos que sejam sobre e que realizem uma “geo-história discursiva”, em estudos sobre espaço, em específico sobre sertão, Nordeste, semiárido, nos quais tomamos como objeto de investigação a interface “linguagem e território”. Nessa tentação, levo em consideração que os gestos epistemológicos na historiografia dos espaços têm bases foucaultianas.

Assim, interessa-me esse caráter epistemológico histórico-filosófico da ideia de que o saber não é simplesmente para compreender.

Em relação ao item *b)*, a vontade se dá devido a, numa disciplina ofertada neste semestre no PPGLL-FALE, termos travado uma discussão sobre linguística aplicada crítica (e transgressiva), a partir de Pennycook (1998; 2006; 2016), que, ao discutir a noção de “crítica” para esse fazer nos estudos em linguagem, me surpreendeu com uma paráfrase dessa noção foucaultiana de que o saber é para cortar. Ou seja, podemos inferir que para esse linguista aplicado australiano o fazer acadêmico “crítico” pode ser entendido como “para cortar”. Logo, me questiono o que está no gesto epistemológico nomeado de “cortar” e em que parâmetros conceituais e metodológicos esse gesto nos inspira para o fazer Linguística Aplicada (Crítica e Transgressiva). É importante esclarecer que para Pennycook (1998; 2006), essa Linguística Aplicada é ANTIdisciplinar, em seu caráter *transdisciplinar*, não apenas em sentido de ser plural, mas de ser transgressiva, subversiva. Assim, indago-me: *Que des-aprendizagens me provocaram a live e a fala do historiador, a partir da argumentação em favor da ideia de que o saber é para “despedaçar”, como diria o próprio Michel Foucault?*

Um dos primeiros aspectos da des-aprendizagem provocada pela discussão é o de que precisamos vislumbrar que o fazer pesquisa é fruto da afecção do mundo em nossos corpos, e que, por isso, reagimos, com investigações. Logo, uma pesquisa já é, ou deveria ser, entendida como uma reação de um corpo afetado. Sendo assim, um objetivo relevante, para pensarmos, conforme Pennycook (1998; 2006), as relações de poder e as iniquidades, as desigualdades, é afetar outros corpos, incomodá-los, no sentido de afetar para fazer pensar, para provocar reflexões e possíveis mudanças. Desse modo, fazer pesquisa necessita ser muito mais do que

apenas compreender, entender, racionalizar. Então, nesse aspecto discutido, “cortar” rivaliza em alguma medida com o “racionalizar”. Numa ampliação desse sentido, a forma da produção da pesquisa também serve para cortar, pois, assim, passamos a considerar a dimensão estética na escrita acadêmica, tal como fez Michel Foucault e como faz Durval Muniz de Albuquerque Jr. Logo, precisamos não ter pudor, mas produzir textos-gente, de modo a impactar, fazer sentir, incomodar, pois a dimensão da forma é estética, e é ética e política. Devemos pensar acerca de “cenas” da vida que podem ser incluídas em nossos textos, assim como fez o filósofo francês, como na abertura de “Vigiar e Punir”, e como está fazendo o historiador ao pesquisar sobre uma história do sofrimento dos corpos. Nesse sentido, não podemos nos esquivar de cenas que se configurem numa estética do horror, do medo, do pavor. Numa Linguística Aplicada Crítica, a criação de imagens se torna de fundamental importância. Aí, a ironia cortante é bem-vinda. Talvez aí possamos disparar ações frente às coerções nas relações de poder das quais nos ocupamos em nossas pesquisas.

Uma outra des-aprendizagem se dá pela inspiração de que Michel Foucault e Albuquerque Jr. vão aos arquivos e nos arquivos, ao fazerem perguntas, constroem conceitos. Sobre os arquivos, podemos investigar os mais diversos, tais como documentos variados, peças teatrais, quadros, documentos médicos, policiais, dizeres, versos, poemas e peças de artesanato, por exemplo, produzindo um *corpus* por recortes e construção de séries, informadas pelo problema de pesquisa. Nessa direção, nos últimos anos tentamos investigar no Gelasal textos do cotidiano, tais como capas de revistas, cenas de telenovela, filmes comerciais, manchetes, manchetinhas, *outdoor*, cenas jornalísticas na TV e impressas etc., textos que são comumente tomados como palavras humildes, sem valor na nossa sociedade letrada. Parece-nos um caminho possível para

o “cortar”. Nesse aspecto do método da arque-genealogia, uma outra noção de “cortar” se efetiva, qual seja, a de que o saber é transgressivo, na ideia de que está para desnaturalizar, fazer desacostumar, quando tomamos uma figura (do presente) e a escavamos, para provocar rupturas, cortes. Se o filósofo-historiador e o historiador-filósofo cortam ao dispersar uma cena congelada e cristalizada do passado, desmanchando-a, acredito que um linguista aplicado crítico e transgressivo também está para “transfigurar”, “transvalorizar”, uma cena congelada nas nossas práticas discursivas, aquelas que produzem sentidos, e que são tomadas e tomados como naturais. Assim, uma Linguística Aplicada Crítica e Transgressiva está para desmanchar cenas discursivas bem arrumadas, bem montadas, desnaturalizando a proposta de sentidos muito bem construída, como nessa cena político-midiática abaixo, divulgada na revista “Alagoana”, nº 2, de abril de 2023, uma publicação do Governo do Estado de Alagoas:

Figura 07: Propaganda do Governo do Estado de Alagoas.



Fonte: Revista Alagoana, nº 2, 2023.

Uma questão se faz imediatamente importante: *Que relações de poder e desigualdades são passíveis de problematizações nesta produção de um conteúdo semântico para o Estado de Alagoas, ao colocar no jogo político-discursivo as relações de gênero (e de sexualidade?)*? Para esse questionamento, em perspectiva ANTIdisciplinar, nas dimensões *trans-* e *indisciplinar*, a historiografia dos espaços, em especial do sertão, do Norte, do Nordeste, da seca, e a historiografia do gênero masculino no Nordeste são diálogos de grande relevância, pois nos ajudam a escavar e a problematizar sentidos para o corte. Nesse direcionamento, passamos a fazer uma “configuração”, a constituir um desenho, articulando práticas discursivas (e práticas sociais) que possibilitem trançar um conjunto na dispersão, entendendo que esse “conjunto” é uma narrativa de quem pesquisa, nas quais os fios, os nós e os buracos importam. Então, podemos assumir uma postura mais impressionista, na qual uma “macha” significa, conforme Foucault e Albuquerque Jr., afastando-nos do fazer realista e naturalista, nos modos de pesquisar e de escrever, para que possamos assim construir saberes que nos desencaminhem, colocando em crise as certezas, as nossas certezas, as certezas sobre nós. Neste ponto das considerações-(des)aprendizagens, disponibilizo esse quadro de verbos-ações na produção do conhecimento, listando os verbos para o cortar, que rivalizam com os do racionalizar:

Quadro 01: Liste de verbos do racionalizar e do cortar, em Albuquerque Jr.

Racionalizar	Cortar
Compreender Explicar Reduzir a estatísticas (a curvas) Ser (texto) intragável	Ferir Provocar incômodo Mexer com a sensibilidade, com a subjetividade Mobilizar/mover o sentimento e o pensamento Impactar Tocar/ emocionar Disparar coisas importantes Irritar Fascinar Ironizar / rir Provocar choques Desacostumar Desnaturalizar Transgredir Criar belas imagens (ser estético) Desmanchar a cena Dispersar Transfigurar Transvalorizar Desfiar Desencaminhar Criticar Por as certezas em crise Ser perigosa(o)

Fonte: O Autor, 2023.

Por fim, parafraseando Caio Souto, a des-aprendizagem que fica para uma Linguística Aplicada ANTIdisciplinar (Crítica e Transgressiva) é: “Sejamos mais perigosa(o)s”! Precisamos de pesquisas que não sejam apenas doces, mas agridoces, que tenham doçura, mas, necessariamente, que tenham amargor, azedume, acidez. Por uma Linguística Aplicada para Cortar!

Referência

COSTA JÚNIOR, José dos Santos; ALVÃO, Alan Crhistian Quadros. **Durval Muniz de Albuquerque Júnior: Por uma historiografia da diferença.** *Revista Aedos*, [S. l.], v. 15, n. 33, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/129995>. Acesso em: 5 set. 2023.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In. Michel Foucault. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 15-37.

LIVE. O saber é feito para cortar: Michel Foucault e a historiografia. Caio Souto – Conversações filosóficas. 2020. 3 de julho de 2020. 1 vídeo (1:56:20). Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=rQ3NrUoZGA8&t=2385s> >. Acesso em 12 de agosto de 2023. Palestrante: Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN; UFPB; UFPE). Mediador: Caio Souto.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical (re)introduction.** Routledge: Nova Iorque, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflections on critical Applied Linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

SOBRE OS AUTORES

Andréia Caroline Fernandes Salgueiro

Docente do Curso de Fisioterapia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Pós-Doutorado em Educação em Ciências. Doutora em Bioquímica. E-mail: acfsalgueiro@gmail.com

Alberto Antonio Rebonatto Neto

Licenciando em Ciências Sociais e bolsista do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: beto.rebonatto.neto@gmail.com.

Aldinéa Alves de Oliveira

Licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de educação da Prefeitura de Sumé-PB. E-mail: aldinea.carolina@gmail.com

Eduardo Adolfo Terrazzan

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Doutor em Educação e Coordenador-líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções PRATFORM - Práticas Educativas e Formação de Professores. E-mail: terraedu@yahoo.com.br

Fabiana Costa de Sousa

Artigo produzido na disciplina de Linguagem e Multiletramentos do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) - UEMASUL. A produção científica foi apresentada no VI Congresso Internacional de Letras - CONIL (UFMA), publicado no caderno de resumos e submetido completo para publicação em ANAIS do mesmo evento. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) - UEMASUL. E-mail: fabianasousa@uemasul.edu.br

Gilberto Freire de Santana

Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) - UEMASUL.

Ismar Inácio dos Santos Filho

Professor Doutor em Linguística. Docente no Curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE-UFAL). Coordenador-líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL). E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga - TAE da Universidade Federal de Santa Maria (PROGRAD/UFSM). E-mail: jovanelilara@gmail.com

Kauana Martins Bonfada Perini

Professora de Língua Portuguesa e Literatura e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: kauanabonfada@hotmail.com

Lucineide dos Santos Rodrigues

Licenciatura em Geografia pela UFPB, Mestranda em Educação pela Word University Ecumenical, Especialista em Neuropsicopedagogia e Direito Ambiental.

Leandro de Sousa Almeida

Doutorando e Mestre em Literatura e Interculturalidade na Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), Licenciado em Educação do Campo - Linguagens e Códigos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Licenciando em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor de Linguagens e Códigos na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sumé-PB (SEDUC-Sumé), onde também atua na direção da Biblioteca Pública Municipal. E-mail: leandro_almeida_15@hotmail.com.

Maria da Saúde Pinto da Costa

Formada em Letras/ espanhol pela UERN e em pedagogia pela UFRN, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes, (UCAM); Especialista em Literatura e ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, (IFRN); Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Espanhola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente é Professora pedagoga de Educação Especial pertencente ao quadro efetivo da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

É aluna do Mestrado pelo Programa de Pós graduação - POSENSINO (parceria entre UERN/IFRN/UFERSA).

E-mail: meigasaude@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2228-4847>

Maria Margarita Villegas

Doutora em Educação. Atua no Programa de Pós Graduação em Ensino (POSENSINO - parceria entre UERN/UFERSA/IFRN). Aposentada da Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL.

E-mail: margaritavillega@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Maria da Guia Taveiro Silva

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE) - UEMASUL E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br

Tainá Fernandes

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa. Pós-graduação em Fisioterapia Neurofuncional pela Universidade Norte do Paraná. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa.

E-mail: tainaf543@gmail.com

EDUCAÇÃO E ENSINO:

ENTRE EXPERIÊNCIAS E
PERSPECTIVAS