

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Dorgival Bezerra da Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO** **5**

**Universidade, programas
formativos, projetos de
ensino, pesquisa e
extensão e a formação
humana/docente**

SUMÁRIO

A importância do projeto de leitura para o aprendizado de língua inglesa: relato de experiências vivenciadas no programa residências pedagógica*Dayane Valéria de Sousa Rodrigues**(Pag. 9 – 13)***Experiências em diálogo: Residência Pedagógica, ensino de história, remoto e ferramentas digitais***Maria Tatiana da Silva; Ivaneide Barbosa Ulisses**(Pag. 14 – 19)***Relato de experiência sobre o ensino de literatura americana e a aprendizagem crítica de estudantes do ensino médio***Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo**(Pag. 20 – 29)***Formação docente e alfabetização: experiências no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE***Wladimir Geovanne dos Santos Duarte; Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira**(Pag. 30 – 39)***Projeto de extensão: estratégia para o fortalecimento da gestão democrática***Antonia Rilzonete de Castro Batista; Rosiley dos Santos Vieira; Jucilene Querino de Sousa**(Pag. 40 – 49)***Letramento crítico na aula de língua portuguesa: um relato de experiência no PIBID***Mateus Sales de Moraes**(Pag. 50 – 55)***Percursos formativos em educação física: o PIBID e a construção de competências e da identidade docente de estudantes e egressos da UFPI***Beatriz Lima de Araújo; Gilianne dos Santos Carvalho; Fábio Soares da Costa**(Pag. 56 – 67)***Narrativas de estudantes-professores do curso de Pedagogia/PARFOR/UERN Assu: ascensão social em foco***Edna Maria de Oliveira**(Pag. 68 – 76)***A subjetividade na pesquisa qualitativa***Maxsuel Allson de Paiva Galvão; Maria Margarita Villegas; Giann Mendes Ribeiro**(Pag. 77 – 86)*



Desafios e barreiras no acesso e permanência ao ensino superior

Alexandre Alves de Andrade; Angela Karina Carlos Lima; Francisco Mateus da Silva; Jemima Kézia da Costa

(Pag. 87 – 93)

Uma simbiose entre cultura e diversidade

Carla Daiane Saraiva; Emanuella de Azevedo Palhares

(Pag. 94 – 98)

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE LEITURA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: relato de experiências vivenciadas no programa residências pedagógica

Dayane Valéria de Sousa Rodrigues¹

RESUMO

Apesar de termos conhecimento acerca da expansão da língua inglesa, é notório observar que o ensino de inglês nas escolas públicas ainda é alvo de críticas e questionamentos sobre a sua eficácia e foi pensando nisso que as atividades de leituras foram implementadas no subprojeto interdisciplinar de Língua Inglesa e Língua Portuguesa com o intuito de contribuir com o processo de aprendizagem de inglês na educação básica. Como respaldo para o desenvolvimento deste relato, nos ancoramos nas contribuições de Kleimam (1987), Bramgerger (1995), os quais nos apresentam sobre a necessidade do uso de estratégias de estímulos para o desenvolvimento da competência leitora e os benefícios que a leitura nos proporciona. Frente a isso, o presente trabalho objetiva discutir acerca do ensino de língua inglesa na escola pública e as contribuições do Programa Residência Pedagógica para professores em formação e conseqüentemente para os alunos da educação básica no processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de um projeto de leitura. Serão exploradas neste trabalho as experiências vivenciadas através de atividades que foram realizadas durante o projeto de leitura com o livro “A Letra Escarlate” escrito por Nathaniel Hawthorne. Foi possível identificar que as atividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos reflexões críticas e uma melhora significativa em relação à leitura e à oralidade. Essa intervenção ocorreu numa escola pública, no município de Apodi/ RN, com alunos do ensino médio, visando o melhor desempenho acadêmico dos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: língua inglesa; Residência Pedagógica; projeto de leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, configura-se como um relato de experiência acerca de um projeto de leitura, desenvolvido por bolsistas do Programa de Residência Pedagógica dos cursos de Letras Inglês e Letras Português, tratando assim de um projeto interdisciplinar. O projeto foi aplicado aos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Professor Antônio Dantas, a qual localiza-se na cidade de Apodi-RN. Foi pensando na importância da prática de leitura para o desenvolvimento crítico dos alunos, tornando-os sujeitos aptos para discutir seus pontos de vista que o projeto foi desenvolvido, com o intuito de estimular nos alunos a prática de leitura permanente, para que não fiquem acomodados a lerem somente no decorrer do projeto, mas continuamente, e assim estejam informados frente ao desenvolvimento e as perspectivas do mundo moderno.

Em consonância com o exposto acerca da leitura na formação crítica e reflexiva do cidadão, Arana e Klebis (2015, p.70) afirmam que “O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre o tema lido, desde política até assuntos relacionados à culinária”. Assim sendo, os objetivos dos projetos foram diversos: aprimorar habilidades de leitura e escrita, incentivar o hábito da leitura, ampliar repertório cultural e linguístico, visto que se trata de uma obra de literatura americana.

Desse modo, com o intuito de contribuir para o aprendizado do ensino de Língua Inglesa na educação básica, que atividades de leituras foram implementadas durante as aulas de inglês

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em letras inglês pela UFERSA. E-mail: ayanesousa322@gmail.com

para motivar o hábito de leitura e ampliar o uso do inglês no dia a dia, promovendo uma capacidade de interpretação e contextualização da língua que está sendo estudada, além de ajudar aos alunos a se tornarem sujeitos críticos, leitores e escritores, preparando-os para que tenham uma valorização social. Perante o exposto, este trabalho tem como intuito relatar acerca das diversas atividades que foram realizadas no projeto de leitura através do Programa Residência Pedagógica. No que tange a organização deste trabalho, além desta introdução, o relato encontra-se estruturado da seguinte maneira: Uma descrição da escola; em seguida, a apresentação do livro e a descrição das atividades desenvolvidas, e para encerrar, tecemos nossas considerações finais.

ASPECTOS SITUACIONAIS E FUNCIONAIS DA ESCOLA EM QUE OCORREU A EXPERIÊNCIA

Eu, juntamente com os demais bolsistas que elaboramos o projeto, atuamos como já mencionado, na Escola Estadual Professor Antônio Dantas, no município de Apodi- RN. Esta, por sua vez, é uma das Escolas mais conhecidas no âmbito de escola pública do município por abranger um público diversificado, tanto de adolescentes, jovens e adultos. Com relação a oferta de ensino da escola, a mesma oferece além de ensino médio, cursos profissionalizantes, em que consiste a educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, além de oferecer também ao público adulto a banca supletiva.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades, aconteceram na modalidade de ensino remoto, devido estarmos vivenciando um período de pandemia mundial desde a nossa inserção no Programa Residência Pedagógica. Assim sendo, tanto as aulas, quanto às atividades e a nossa ambientação na escola ocorreu apenas de modo virtual. As aulas e as atividades foram desenvolvidas através de plataformas digitais, como o *Instagram*, *google meet*, *google sala de aula*, *Quizizz*, estes foram alguns dos meios digitais que contribuíram para a realização das atividades propostas. As atividades foram desenvolvidas com duas turmas de 1º ano, uma turma de primeiro ano técnico e duas turmas de 2ºano, totalizando cerca de 123 alunos ao todo.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Visto que se trata de um projeto interdisciplinar com residentes do curso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o projeto de leitura visa desenvolver a interdisciplinaridade e motivar o hábito de leitura, visto que a resistência dos alunos à prática da leitura ainda é um grande dilema enfrentado pelos professores. Isto posto, cabe ao professor ressaltar a necessidade de leitura como prática social, mediante o que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem.

[...] ressaltar a importância da leitura como objetivo do ensino, de aprendizagem e como objetivo de realização imediata. Isto significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês: resolver um problema prático, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. (BRASIL, 1997, p. 54)

Pensando no estímulo dos alunos para a prática de leitura, o livro escolhido para ser trabalhado foi “*A letra Escarlata*”, um romance histórico dos anos de 1850, escrito por Nathaniel Hawthorne que apesar de ser um livro escrito a muito tempo atrás, aborda sobre temáticas que são relevantes e importantes nos dias atuais. A obra possui uma personagem central feminina e aborda sobre questões como: o feminismo, a exclusão social, traição e a

religião puritana. Além de ampliar o hábito de leitura, o projeto teve como objetivo incluir a literatura americana nas aulas de língua inglesa, possibilitando o aprendizado da história e da cultura dos Estados Unidos da América, visto que os conhecimentos da dimensão intercultural é um dos eixos destacados no ensino de língua inglesa conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O projeto teve início com um encontro para motivar os alunos sobre a importância da leitura e ressaltar como a mesma influência e trás benefícios para a vida escolar deles, além de ter sido um momento para apresentar o clássico que seria trabalhado ao longo das semanas. Acerca dos benefícios que a leitura proporciona para os alunos, Bramgerger argumenta:

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BRAMGERGER, 1995, p. 11)

A leitura do livro “*A letra escarlate*” foi trabalhada a partir de um cronograma de leitura e uma sequência didática, sendo trabalhado a cada semana alguns capítulos do livro e atividades de aprendizagem e de avaliação. Os encontros ocorriam semanalmente e a cada encontro via *google meet* ocorria uma leitura compartilhada e a discussão dos capítulos lidos, dando espaço para os alunos apresentarem suas opiniões acerca da narrativa do romance, dúvidas e pontos de vistas, sempre com o intuito de compartilhar as experiências com todos, possibilitando aos alunos atividades reflexivas e significativas, fazendo com que os mesmos aprendem a ler textos, a interpretar e argumentar, fazendo com que os alunos saibam se posicionar diante dos novos conhecimentos. Diante disso, Kleiman (1987, p. 52) afirma que “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”. Além dos encontros de discussões sobre o livro, foi desenvolvido como já mencionado uma sequência didática de atividades lúdicas sendo desenvolvidas levando em consideração o contexto social e os conteúdos das aulas de Língua Inglesa. Pensando no contexto social em que estamos inseridos, pode-se observar a forte presença do Instagram como uma ferramenta digital presente no cotidiano dos alunos e que conseqüentemente seriam uma oportunidade para desenvolver diversas atividades. Nessa perspectiva, trabalhamos a criação de um perfil na plataforma e cada grupo de alunos ficou responsável por falar sobre um dos quatro personagens principais do romance, a atividade consistiu em caracterizar o personagem escolhido, falar sobre a história de vida, fatos, pensamentos, tudo a partir de imagens e textos. Ainda com o uso do Instagram, trabalhamos a criação de enquetes, em que os seguidores tiveram a oportunidade de responder perguntas sobre curiosidades presentes no livro.

Figuras 1, 2,3 e 4: Perfil no Instagram e Enquetes



Figuras 5 e 6 : criação de histórias em quadrinhos na plataforma *storyboard*

Outra atividade que fez parte do projeto literário, foi a criação de histórias em quadrinhos na plataforma *storyboard* sobre a obra. O gênero HQs, além de ter sido um conteúdo que estava proposto para ser trabalhado nas aulas, é um gênero dinâmico que desperta o interesse dos estudantes e torna o aprendizado mais divertido por estimular a criatividade, expressar diversas temáticas e incitar o senso crítico dos alunos, contribuindo assim para uma leitura mais prazerosa. Seguindo essa linha de raciocínio, Mendonça (2007, p.207) ressalta que “Reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, as associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos”.

Para o mesmo projeto literário trabalhamos com uma atividade que tinha por título “*Máquina do tempo*”. A atividade consistiu em escolher um personagem do livro e escrever sobre ele, imaginando como seria sua vida nos dias atuais, em consonância a isso, algumas indagações foram feitas, tais como: “*O que ele faria?*”; “*como agiria diante de determinadas situações vistas na obra?*”. Nesta atividade, os alunos colocaram em prática o *reading* e o uso dos tempos verbais da Língua Inglesa. E por fim, para finalizar a descrição das atividades, o projeto foi encerrado com apresentações do gênero oral seminário. Silva (2007) descreve o seminário como:

Um evento de letramento escolar cuja constituição envolve a leitura e produção de vários gêneros textuais, tanto orais (exposição oral, debate, discussão), como escritos (textos didáticos, roteiros, esquemas, etc), além de envolver o uso de estratégias de escrita, tais como a citação de referências e a atividade de leitura e sistematização de informações através do fichamento. (SILVA, 2007, p.10-11)

Para tanto, foram definidos temas abordados no romance e cada grupo de alunos ficou responsável por pesquisar sobre os mesmos. Por tratar -se de uma atividade que é considerada como um dos principais instrumentos de avaliação e ser caracterizado como uma ferramenta multidisciplinar que transmite informação e exige a mobilização da leitura, foi que o seminário foi escolhido para finalizar as atividades do projeto literário.

CONCLUSÃO

Considerando o que foi visto no presente relato, o Programa de Residência Pedagógica contribuiu de forma positiva na formação e desenvolvimento dos residentes enquanto professores em formação. Além disso, possibilitou a imersão dos graduandos de licenciatura na escola de rede básica de ensino, para que pudessemos conhecer a realidade e o funcionamento

da escola. Sem dúvidas, esse é um programa de formação em que os benefícios são visíveis, visto que proporciona a autonomia dentro da sala de aula, planejando aulas e desenvolvendo projetos. Ademais, permite aos professores conhecer as necessidades e especificidades dos alunos, para que os mesmos possam avançar na oralidade e na escrita a partir de atividades lúdicas.

Como foi enfatizado no relato, as atividades durante todo o projeto, tinham a finalidade de desenvolver a leitura e para que isso acontecesse, atividades de escrita foram propostas para exercitar o aprendizado. Através das atividades e das aulas síncronas, foi possível identificar as reais necessidades enfrentadas pelos alunos. Acreditamos que por os alunos não terem o hábito de leitura, surgiram alguns percalços, sendo a falta de interesse uma das principais dificuldades enfrentadas, principalmente pelas turmas dos 2º ano do ensino médio. Apesar disso, durante os momentos de discussão os alunos tiveram a oportunidade de participarem ativamente do processo de conhecimento e embora não tenha acontecido com a participação de todos, foi de grande proveito ver o empenho, a dedicação e as diversas opiniões críticas formadas através da leitura. Mediante os resultados obtidos, foi notório perceber o desenvolvimento dos alunos quanto às reflexões críticas sobre as diferentes temáticas sociais abordadas no livro, tanto nas apresentações orais, quanto nas atividades de escrita, sendo possível reafirmar a importância da leitura na vida dos alunos e a necessidade que projetos como este sejam colocados em prática continuamente para que haja um avanço significativo na educação básica Brasileira.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

MENDONÇA, M. R.S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, A. P.; A. R. Machado e BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

SILVA, M. C. **O Letramento Escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007.

EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO: residência pedagógica, ensino de história, remoto e ferramentas digitais

Maria Tatiana da Silva²
Ivaneide Barbosa Ulisses³

RESUMO

A proposta que desejamos apresentar/problematizar no evento constituirá um texto escrito a quatro mãos, com experiência/experiências oportunizadas no curso de História-Fafidam-Uece, por meio do Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP/2020-22), as autoras do texto atuaram no subprojeto, uma como docente/coordenadora, a outra como graduanda-residente. Especificamos que na presente ocasião, temos na Fafidam, a oportunidade, de mais uma vez, estarmos prestes a iniciar nova edição da Residência (outubro/2022-24). O momento e atividades as quais nos debruçaremos no texto, ocorreu no período em que universidade e escolas funcionaram de forma remota, em virtude da pandemia de Covid-19. Propomo-nos refletir sobre o trabalho constituído como um todo, não especificando algo realizado com uma ou três escolas, ou uma atividade específica. Tomamos o grupo subprojeto História-Fafidam como um coletivo, formado por 24 graduandos-residentes, 3 docentes-preceptores das escolas de ensino básico mais a docente de graduação para problematizar questões referentes aos meandros do processo formativo. Ao longo do programa fomos construindo reflexões, diálogos, encontrando ferramentas para lidarmos com os desafios do período. Dessa forma, o foco dessa proposta versa sobre a importância dessas experiências para a formação docente e as tecnologias digitais emergencialmente utilizadas, para mitigar as barreiras criadas em virtude do isolamento social gerado pela pandemia, e, a relação com o trabalho que vivenciamos hoje no ensino presencial, sem, no entanto, deixar de lado o quanto a experiência no ensino remoto se encontra inserida no tempo presente das autoras.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; experiência; ferramentas digitais; ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Buscou-se no presente texto caracterizar e problematizar a experiência acerca do projeto de iniciação à docência proporcionada pelo Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP/2020-22), subprojeto de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam-Uece), trabalhou-se naquela ocasião, com alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de Limoeiro do Norte-Ce.⁴

O foco do texto versa sobre aspectos da experiência a partir da Residência de História, com os usos das tecnologias digitais, utilizadas para mitigar as barreiras no ensino remoto, em virtude da pandemia de covid-19 (2020). O desenvolvimento do texto inicia com uma apresentação dos objetivos do PIRB em debate com autores como José Contreras Domingo, Thompson, Costa e Fontoura, Imbernón e Nóvoa.

² Graduanda em Agronomia pelo Instituto Federal do Ceará (Campus Limoeiro do Norte), graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM-UECE) e Pós-graduada em EJA pelo Instituto Federal de Rondônia (Campus São Miguel do Guaporé).

³ Docente do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM-UECE), Dra. em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e Subcoordenadora do Programa Residência Pedagógica do Curso de História-Fafidam

⁴ Ensino médio com o Instituto Federal de Educação e Tecnologia (Campus Limoeiro do Norte) e alunos do ensino básico: Escola Ministro Allyson Paulinelli, localizada no bairro Cidade Alta; Escola Professor José Afonso Ferreira Maia, localizada no distrito de Bixopá (Limoeiro do Norte) e Escola Padre Joaquim de Meneses, localizada na Avenida Dom Aureliano Matos, no centro da cidade.

PIRB E OBJETIVOS GERAIS

O PIRB tem por objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa o processo de ensino-aprendizagem e promover provocações para adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para além das atribuições acima, o programa deseja maior aproximação da relação universidade-escola, contribuindo para a formação e qualificação dos futuros professores, inserindo-os dentro da realidade local das escolas, promovendo reflexões por meio das experiências no contexto escolar, produzindo e fortalecendo a relação teoria e prática no que diz respeito ao ensino de História:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (Nóvoa, 2003, p.5).

Assim sendo, se faz importante que os futuros educadores vivenciem o ambiente escolar, conheça seu futuro local de trabalho, suas problemáticas, fragilidades, e, principalmente suas potencialidades, para que haja um maior engajamento com a profissão e uma rica troca de conhecimento e experiência entre o espaço acadêmico e a escola.

Nóvoa (2003) destaca que o professor é, por natureza, um comunicador, mas que este trabalho de comunicação tem estado situado essencialmente, no interior da sala de aula e que hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.

Conforme Nóvoa (2003), é preciso reconhecer que a situação concreta das escolas coloca muitos professores a beira de um ataque de nervos, se sentindo incapazes de lidar com uma situação para qual não se prepararam, lembra-nos, que a literatura especializada está repleta de estudos sobre o stress dos professores, o mal estar docente, o burnout, entre outros males, como a demissão ou o abandono da profissão.

Um problema, que nos aparece como particularmente grave, diz respeito aos jovens professores, atirados às escolas sem maior apoio, sem suporte, portanto levando em consideração as colocações de Nóvoa (2003), acreditamos que se faz importante alterar essa situação e enquadrar a fase inicial da docência, encarando-a como um momento propedêutico e probatório.

Costa e Fontoura (2015) complementam afirmando que se entende que o período inicial da docência não significa meramente um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, procedimentos, comportamentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, concede o desenvolvimento de competências profissionais.

RESIDÊNCIA, REMOTO E O DIGITAL

Partindo das reflexões expostas acima, salientamos a importância de programas como o PIRP; passamos a apresentar e refletir acerca da experiência com o subprojeto de História/Fafidam (2020-2022), ao fazermos isto, estamos ao mesmo tempo avaliando, prospectando e projetando. Assim sendo, deixamos claro que entendemos a experiência na perspectiva do Espanhol José Contreras Domingo, o qual nos traz a ideia que a experiência é algo que se vive e nos convida a prestar atenção plena neste viver, foca no presente da vivência, “...es decir, a considerarla de modo existencial, como algo que nos afecta em muchas facetas se nuestro ser.(p16,2016) . Para o autor, falar sobre as experiências, não é simplesmente contar histórias sobre o que foi vivido, mas expressar um modo especial de olhar, elaborar e expressar essa experiência em forma de narrativa histórica, enquanto proposta de pesquisa, um trabalho científico que requer atenção, desenvolvimento, exploração e pesquisa.

De acordo com o conceito de experiência de Contreras, a razão da pesquisa é dar origem ao conhecimento, e o que o torna possível é o modo de viver a própria educação, através da experiência vivida enquanto educadores, para ele o que a pesquisa propõe através das histórias de experiência é continuar o que a experiência já nos pede: continuar pensando. Cientes de tais pressupostos, trabalhamos dentro de quatro eixos temáticos para o desenvolvimento das atividades:

1. Pensar o estágio na relação ensino-pesquisa;
2. “Experimentar” e experimentar intervenções coordenadas com ferramentas tecnológicas e linguagens como internet, cinema, literatura, músicas e artes em geral para a elaboração das regências;
3. Refletir a residência como ferramenta de maior e melhor presença do graduando nos espaços da escola e em sala de aula e;
4. Promover a residência a partir de uma perspectiva extensionista, dentro da relação universidade e escolas-campos do ensino fundamental e médio do município de Limoeiro do Norte.

Esta experiência em particular se refere a trabalhos realizados com os alunos do Instituto Federal do Ceará (Campus Limoeiro do Norte) no início do ano de 2020. As atividades do PIRP foram desde estudos de textos (universidade); ambientação e diagnóstico (escola); observações e aulas (escola); planejamento e avaliação (escola- universidade), que somente foram possíveis de realizar devido ao formato remoto de ensino (medida emergencial utilizada para amenizar os danos causados ao sistema educacional em virtude da pandemia de Covid-19).

Dito isto, competi-nos mencionar que a pandemia expos com lente de aumento as desigualdades sociais existentes em relação ao acesso à educação formal. As escolas, os professores, as famílias e os alunos tiveram que se adaptar a um cenário de incertezas, o estudar se tornou um desafio ainda maior para milhões de estudantes pobres do Brasil, foi preciso reaprender a estudar e ensinar fora do ambiente presencial ,e se adequar dentro do possível ao ensino remoto.

Talvez, possamos explanar que enquanto Professores residentes, tivemos oportunidades que os graduandos não tiveram durante o percurso do remoto, participamos de diversas capacitações online promovidas, ora pela coordenação geral do PIRP da UECE, ora pelo subprojeto de História do PIRP, além disso, professores da Universidade Estadual do Ceará e

de outras instituições de ensino contribuíram de forma oportuna para a nossa capacitação assistida naquele momento.

Para além das leituras e discussão de textos relacionados à disciplina de História, à área da Educação, Estágio e ensino, fomos instruídos também ao uso e ao pensar sobre as metodologias digitais para trabalhar com as fontes da internet, a problematizar o digital a partir de seus usos como metodologia de ensino, de técnicas e de pesquisa na área da História.

De acordo com Thompson (1998,p.13), nós só poderemos entender o impacto social do desenvolvimento das novas redes de comunicação e do fluxo de informação, se pusermos de lado a ideia intuitivamente plausível de que os meios de comunicação servem para transmitir informação e conteúdo simbólico a indivíduos cujas relações com os outros permanecem fundamentalmente inalteradas [...] Nós iremos ver, ao invés, que o uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo.

As ferramentas digitais que há algum tempo eram demandadas no trabalho de docência presencial, no ensino remoto, se tornaram obrigação, dentro de uma frequência nunca vista antes. Apesar do contato anterior, termos que lidar com tamanha rapidez causou grande impacto e desconforto, como resultado dessa grande mudança, ficamos mais aptos no uso por exemplo das ferramentas do Gmail, como: Google Meet, Classroom, drive, Google docs, e-mails e etc. Aprendemos e levamos às salas de aula, aplicativos de interação antes pensados em geral para o lazer como Facebook e Whatsapp, além de ferramentas interativas nas salas de aula virtuais como Mentimeter⁵ e Kahoot⁶.

No contexto da pandemia, todas as ações promovidas pelo PIRP foram planejadas e executadas por meio da internet através com encontros virtuais, reuniões, aulas e eventos realizados pelo Meet. Os textos produzidos e acervos foram armazenados em pastas por meio do Google docs e drive compartilhado com os membros da equipe.

Costa e Fontoura (2015, p.5) ao citarem Imbernón (2010), nos alertam que a formação assume um papel que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática, destacam que, a formação deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza.

Para construir esses espaços de reflexão, sistematizamos a montagem de um acervo digital online, utilizando o Google docs e Google drive, onde cada equipe montou seu diagnóstico. Os diagnósticos produzidos foram apresentados remotamente por cada turma residente, juntos fizemos discussões e reflexões sobre cada trabalho, as formas como foram construídos, as dificuldades encontradas por cada uma em virtude da pandemia. Apesar da situação atípica vivenciada por todos, os resultados obtidos lograram êxito.

Afirmamos que mesmo com o auxílio das ferramentas digitais, nosso trabalho encontrou limitações, devido às dificuldades em relação à construção de uma relação que apenas o ensino

⁵ É uma ferramenta online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade, hoje as palestras interativas estão ganhando espaço nos eventos, justamente porque o conteúdo é criado em conjunto com os participantes, também é possível criar quiz, e perguntas as respostas ao público.

⁶ Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot

presencial possibilita aos professores e alunos. O distanciamento social impôs barreiras que provocaram deficiências ou lacunas no processo do ensino-aprendizagem, o que deixou resquícios no período pós-pandemia, os quais estaremos a lidar por tempo indeterminado, ou seja, não sabemos se os danos causados podem ser reversíveis.

Além disso, elencamos outras dificuldades como o acesso precário e desigual à rede de internet, a ausência de acesso ao livro didático e outros materiais de aula, pouco ou nenhum acompanhamento em casa por parte de familiares por não terem habilidades com as ferramentas digitais ou por motivos desconhecidos diversos.

Diante disso, foi necessário repensar todo o planejamento das atividades, remodelar o formato de ensino e ampliar a concepção de educação que se tinha antes da pandemia, através da utilização das novas tecnologias digitais. Desse modo, para que nós bolsistas, pudéssemos estabelecer um vínculo mais próximo com as turmas, construímos e planejamos juntamente com a professora preceptora e a professora orientadora estratégias que se somaram a nossa formação e ao mesmo tempo possibilitaram atividades como cursos curtos e temáticos que não teriam tanto espaço na rotina das aulas presenciais.

Um dos cursos promovidos e planejados coletivamente teve como tema geral, “Ditadura Civil Militar no Brasil/1964-85”, cada grupo de residentes escolheu dentro deste tema geral um subtema, fez um recorte, escolheu as fontes e os métodos para aplicar em sala para as turmas do 1º e 2º ano do ensino médio do IFCE (Campus Limoeiro do Norte). Produzimos com sucesso quatro minicursos, entre os recortes temáticos, destacamos: “A censura das novelas na ditadura militar: “o bem amado”; “Músicas censuradas na ditadura militar brasileira (1964-1985)”;

“Ditadura militar no Ceará: visões através das memórias (1960-1970)” e “A ditadura civil militar no Brasil através da literatura de cordel (1964-1985)”, todos os minicursos foram apresentados em dupla e produzidos sob orientação docente e aplicados pelo Meet.

Cada temática escolhida se justificou por sua importância cultural, histórica, social e por serem linguagens presentes no cotidiano dos alunos. Trabalhamos as linguagens de forma dinâmica, através do auxílio de slides, exibidos por meio do Meet, interagindo de forma oral com os alunos e por meio do chat, simultaneamente, com o objetivo de instigar a participação dos alunos durante os minicursos, facilitar o processo de ensino aprendizagem e criar uma aproximação de interatividade entre alunos, residentes, preceptores e coordenadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de nosso trabalho coletivo, construímos um diário de campo, realizando o registro de todas as nossas atividades produzidas durante o percurso da residência pedagógica. Ao longo dos últimos meses pós ano de 2020, obteve-se muitos avanços em relação ao uso das novas tecnologias de uso emergencial, acreditamos que essas ferramentas irão permanecer ao fim da pandemia, criando e expandindo novos espaços, com mais visibilidade e abertura para as tecnologias da informação e comunicação (Tic’s).

Assim sendo, compreendemos que o processo de formação docente, ocorre de maneira contínua e que a Residência Pedagógica contribui inegavelmente para uma formação reflexiva, crítica e completa, abrindo parênteses para um novo horizonte nos formatos de ensino e de pesquisa das instituições de nível superior, mostrando o quão possível é, promover uma educação libertadora, mesmo com todos os percalços presentes no ensino público, que particularmente foi o mais afetado pela pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Nilson de Souza e MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Forpibid-rp e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. Revista da Anfope, v.2,n.4,2020.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Revista @mbienteeducação - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2 • jul/dez, 2015 - 161-177 Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/download/523/496> pdf. Acesso em 22 de março de 2021.

DOMINGOS, J. C. RELATOS DE EXPERIENCIA, EN BUSCA DE UN SABER PEDAGÓGICO. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan/abril. 2016.

Edital Capes nº 01/2020, portaria nº 259/2019. Disponível em : <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 24 de março de 2021.

Ensino remoto em debate [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (Organizador). -- 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020.

MORETTI, Vanessa Dias e MARTINS, Edna. Atividade de Ensino, Mediação e Aprendizagem da Docência na Residência Pedagógica: Uma Análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 15 - n. 3 - Itajaí, set-dez 2015. p. 394-411.

NASCIMENTO, Antônio Wesley Rodrigues do; COSTA, Antônia Erica Rodrigues. Os Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. Conedu VII congresso Nacional de Educação 15,16 e 17 de outubro, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Macéio- AL, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217>. Acesso em: 19/03/2021 20: 51.

NÓVOA. Antônio. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/685> . Acesso em 22 de março de 2021.

THOMPSON, J.B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA AMERICANA E A APRENDIZAGEM CRÍTICA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo⁷

RESUMO

O presente relato tem como objetivo socializar uma experiência vivenciada em uma turma de primeiro ano do ensino médio de escola pública de Apodi/RN enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na época, ainda graduanda do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA) campus Caraúbas, no período da Educação Remota Emergencial (ERE). Com esses alunos, trabalhei o livro *A letra escarlate*, romance norte-americano escrito por Nathaniel Hawthorne, sendo a edição trabalhada em sala a segunda edição de bolso da editora BestBolso traduzida por Guilherme da Silva Braga de uma edição da *Centenary Edition of the Wroks of Nathaniel Hawthorne*, volume I de Ohio State University publicada em 1962. Com o passar das aulas e atividades percebi a habilidade e empenho da turma, através das avaliações propostas e realizadas de forma remota. Discorro sobre a consciência crítica e inferências que os alunos fizeram sobre o romance trabalhado em aula, não apenas isso, mas também críticas sociais e atuais acerca de temas que eram tratados no livro. Portanto, essa pesquisa é pautada em uma abordagem qualitativa, que visa discutir as contribuições da vivência em sala de aula para a formação docente. Através do que pude aprender com meus alunos e me maravilhar com a intelectualidade deles. Notamos que, através do estudo literário, houve incentivo do melhoramento da habilidade da argumentação e oratória, pois os alunos foram levados a tecer críticas sociais sobre problemas atuais usando como base um livro escrito há séculos. Através dessa experiência foi possível refletir sobre o que damos aos nossos alunos e se damos a eles a oportunidade de crescer e alcançar voos cada vez mais altos, ou se, ao contrário, temos medo de exigir demais, acreditando que eles não serão capazes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de qualidade; aprendizagem reflexiva; aprendizagem crítica; ensino de literatura americana.

INTRODUÇÃO

Ao longo da faculdade de letras cursei algumas disciplinas voltadas para a literatura e como eu poderia trabalhar com livros clássicos da literatura, mesmo que em português, nas aulas de língua inglesa, mesmo assim, confesso que na prática, não conseguia fazer a associação do ensino de língua inglesa através de um livro traduzido do inglês para o português, pois minha concepção de língua ainda era muito limitada, já que eu focava apenas em regras gramaticais e aquisição de vocabulário. Apesar dessa limitação, eu e outras colegas (algumas de letras português, e outras de letras inglês) aceitamos o desafio de trabalhar com base em um projeto interdisciplinar, tendo em vista as nossas áreas de formação nas aulas inglês de uma turma do primeiro ano do ensino médio.

Devido o início do Programa Residência Pedagógica (PRP) e este consistir em um programa interdisciplinar, que exigia que professores em formação de letras português e inglês trabalhassem juntos, decidimos colocar em ação um projeto literário, que consistiria em trabalhar um livro em português, mas que remetesse a cultura norte-americana.

⁷ Experiência escrita enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica, através da Ufersa Caraúbas. Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e atualmente Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA/ UERN/ IFRN). Endereços de e-mails para contato: pollyana.arcanjo@alunos.ufersa.edu.br / pollyanaraquelma@gmail.com

Dessa forma, após analisar uma lista de outros possíveis livros, chegamos a um clássico da literatura norte-americana, o livro *A letra escarlate* de Nathaniel Hawthorne⁸. A escolha do livro se deu pela riqueza cultural e histórica que o cerca, através dele somos transportados para uma era decisiva e muito importante na história dos estadunidenses, além disso, estudar esse livro nos faz entender muitos dos costumes e crenças instauradas até hoje na cultura, o livro coloca em pauta temáticas sociais e atuais, como feminismo e religião, o que facilita a discussão em aula.

Apesar de ter trabalhado com uma turma do segundo ano e considerar essa experiência válida para o meu meu aprendizado, decido relatar a experiência que tive com a turma do primeiro ano. O que me levou a decidir compartilhar essa experiência em específico foi a descoberta de mim mesma como professora. Após o final da oportunidade que me foi dada de estar a frente de uma sala de aula, mesmo que parcialmente, pude encarar meu “eu” professora de antes e depois, o que tornou essa experiência um divisor de águas na minha jornada profissional. Não entro no mérito de dizer que pude ver se realmente queria ser professora, pois essa dúvida nunca me ocorreu, mas trato nesse relato de algo muito mais profundo, o meu amadurecimento e crescimento como professora de língua inglesa e como eu me comporto diante dos meus alunos, no sentido de ter fé no que eles podem me ensinar e como eles me ajudam a ser melhor, além de creditar mais confiança a mim mesma, a minha formação e as experiências que adquiri e continuo adquirindo.

Finalmente, sintetizo esse relato nesse último parágrafo para preparar o leitor para o que virá no decorrer do mesmo. Primeiramente, abordo sobre a escolha do livro, em seguida como usei ele na turma, em seguida, de como foi minha experiência no Programa Residência Pedagógica, ressaltando a dinâmica estabelecida em meu núcleo de atuação. Finalizo escrevendo sobre a turma e como essa oportunidade gerou uma mudança significativa na minha práxis e as contribuições para os meus saberes da experiência.

A ESCOLHA DO LIVRO: Por que um clássico e porque esse?

Eu, juntamente com o professor preceptor e colegas bolsistas, pensamos em um projeto que pudesse motivar e ampliar o hábito da leitura dos alunos, em especial a leitura de algum livro escrito originalmente em língua inglesa, promovendo uma aproximação com a cultura e história estadunidense, tendo em vista que essa aproximação cultural e histórica torna a aprendizagem da língua inglesa algo mais significativo para os alunos.

Ao pensarmos em um livro para debater e nortear nossas aulas interdisciplinares de português e inglês, levantamos diversas propostas e possibilidades de qual livro poderia ser. Outros clássicos foram citados, livros de romance adolescente mais atuais também foram considerados. No entanto, pensando na temática e na fluidez da leitura, optamos pelo livro *A letra escarlate*.

A letra escarlate foi uma obra escrita em 1962 por Nathaniel Hawthorne, é um livro profundo, desperta revolta, compaixão e sensibilidade, além de abordar temáticas que continuam sendo pertinentes nos tempos de hoje, como o feminismo, religião etc. O fato de abordar temas atuais facilita o debate e interesse dos alunos durante as aulas. Além desses temas, é possível conhecer mais da história dos EUA, como a comunidade puritana, algo muito presente no início da colonização dos Estados Unidos, entendendo como o puritanismo influenciava o comportamento e as relações pessoais e interpessoais. Destaca-se também que

⁸ HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate*.; tradução de Guilherme da Silva Braga. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2012.

o romance é considerado um clássico americano, e é importante que os alunos tenham acesso a obras como essa.

Muitos podem criticar essa escolha e pensar “por que não um livro mais atual ou um *best seller*?” De fato, escolher um livro mais “atraente” poderia facilitar a fluidez da leitura dos alunos, e esse foi um ponto de discussão entre nós bolsistas e o professor preceptor, mas entendemos que a oportunidade, a oferta e as propostas de ler livros da atualidade já são muitas, ao contrário de livros considerados clássicos. Assim, entendemos o nosso dever de tornar esse tipo de leitura acessível aos alunos, é compreensível que não gostem, e tudo bem, mas conhecer livros do cânone literário tem sua relevância. Além disso, é fundamental que esses alunos tenham acesso a diversos gêneros literários, incluindo os livros atuais, que muitas vezes são discriminados, mas se nós, enquanto professoras de línguas, não propormos as leituras dos clássicos, quem se disporá a propor?

Calvino (1993) nos alerta para a importância de ler os clássicos, primeiramente pela bagagem cultural e intelectual que um bom clássico carrega, e segundo, pela contribuição do conhecimento social, da nossa própria história e de um contexto, além de alimentar o nosso senso crítico. Uma outra questão além dessa, e que também é explanada por Calvino (1993), é que um verdadeiro clássico também trata de questões atuais. Isso foi um ponto crucial para a participação dos alunos nos debates, já que *A letra escarlata* discute temas que estão em pauta atualmente, como feminismo, abandono paterno e traição, alguns desses temas eram vivenciados por alunos que falavam das próprias experiências, o que tornava as aulas ainda mais dinâmicas.

Com relação a escolha de um livro norte-americano, entendemos que essa leitura nos ajudará a entender uma das muitas sociedades que falam a língua inglesa, o que nos leva para mais uma reflexão: Qual a importância que o contexto cultural e histórico de um povo ao estudar a sua língua materna? É possível responder essa indagação ao pensarmos na língua não como códigos a serem decodificados, mas sim como algo que está vivo e pertence à cultura das pessoas. Sendo assim, para entender a língua de forma crítica, não apenas mecânica, é necessário saber sobre o que está presente em seu dia a dia, como cinema, música, e obras literárias.

TRABALHANDO O LIVRO EM SALA

Após a escolha do livro e os planejamentos, desde os cronogramas de leitura até as temáticas a serem abordadas em sala de aula, partimos para a prática. Em um primeiro momento os alunos se mostraram divididos com relação a proposta da leitura de um clássico, uns não estavam nem um pouco empolgados com a ideia de ler um livro escrito há anos, outros se mostraram bastante interessados. Para aumentar ainda mais esse interesse, foi apresentado um trecho do filme *Easy A* dirigido por Will Gluck e protagonizado por Emma Stone. O filme é uma releitura mais moderna do livro a ser trabalhado, colocando a atriz em um lugar parecido com o qual a protagonista de *A letra escarlata* foi colocada. Ainda no primeiro dia de aula, explicamos sobre o contexto no qual o livro foi escrito, considerando como uma das bases bibliográficas o próprio prefácio do livro.

Para trabalhar o livro com a turma, foi combinado um cronograma de leitura e explicado a importância de fazer leituras prévias para discussão e desenvolvimento de atividades. Sendo assim, as demais aulas foram divididas em dois momentos. O primeiro que era a discussão dos capítulos lidos, e o segundo, orientações para as atividades, que deveriam ser entregues ou apresentadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe cinco eixos que funcionam como

diretrizes para o ensino de língua inglesa, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Partindo do pressuposto de que essas práticas não são estanques, ou seja, há articulação entre elas, pensamos nesse projeto como uma incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma, que em seu percurso até a finalização da leitura do livro fomentou produções de textos (verbais e não verbais), apresentações orais, e por fim, pesquisas que promovam a interação cultural e disponham da análise e compreensão da língua.

Discussões em aula

Com relação às discussões em sala, confesso que fiquei bastante apreensiva. Pensava a todo momento em milhões de possibilidades que fariam a aula dar errado. “E se eles não lerem os capítulos?” ou “Se eles estiverem cansados, com preguiça, ou não se sentirem à vontade para fazer comentários e eu acabar falando sozinha?”. De fato, alguns dias houve pouquíssimas participações, mas percebi que quanto mais eu fizesse pontes entre a história que o livro contava e suas histórias pessoais, ou cotidianas, mais eles se interessavam pelas leituras e mais queriam fazer comentários durante as aulas. Alguns compartilhavam histórias pessoais sobre traição, outros sobre terem sido criados apenas pela mãe, por exemplo, o que demonstra que eles estavam muito à vontade nas aulas e conseguiam fazer links entre o livro e a vida real.

Como as aulas eram online, via google meet, alguns alunos não se sentiam à vontade para abrir o microfone e/ou a câmera, foram raras as vezes que vi o rosto dos alunos, muitos só comentavam através do *chat*, mas sempre fazia questão de ler os comentários e demonstrar interesse pelo que eles diziam. Algumas vezes eu mal falava, e era mais ouvinte e mediadora do que expositora de algum conteúdo. É preciso salientar que alguns alunos não tinham um computador com microfone ou webcam, e por isso só participavam pelo *chat*.

É claro que também haviam os alunos que nunca se manifestaram, e que nunca leram os capítulos combinados, então eu fazia um apanhado dos principais acontecimentos para que esses alunos estivessem a par do que seria discutido dali em diante, sempre fiz isso na esperança de que eles se interessassem pela história, mas mesmo assim, esses alunos continuaram sem abrir os microfones ou se manifestar no *chat*.

Atividades avaliativas

As Diretrizes Curriculares apontam a avaliação como um meio de sondar como anda o aprendizado do aluno e se as metodologias de ensino estão funcionando para isso, optamos por avaliações de desenvolvimento simples, que retirassem os alunos da zona de conforto, causando inquietações e reflexões. Um ponto crucial em nossas avaliações foi a criticidade que os alunos precisaram desenvolver para fazer a atividade, não haviam respostas prontas, então eles precisaram criá-las, para isso, os alunos tinham total autonomia, seguindo apenas algumas orientações pontuais.

Desde o princípio, nosso objetivo era fazer avaliações contínuas, mas, ao mesmo tempo, sabíamos que os alunos estavam bastante sobrecarregados com as aulas remotas. Dessa forma, pensamos em atividades leves, lúdicas, que fossem prazerosas, mas que ao mesmo tempo despertassem o senso crítico e a criatividade. Como optamos por avaliações contínuas, as atividades eram feitas semanalmente, no dia da aula dávamos as orientações gerais e durante a semana ficávamos disponíveis para tirar algumas dúvidas que surgissem. Como as atividades eram bastante pessoais, depois de pronta, fazíamos observações individuais, para cada aluno, e não de forma geral durante a aula.

Ao todo foram 6 atividades documentadas, sendo 3 planejadas por mim, e uma outra colega bolsista, e as outras 3 planejadas pelo outro grupo de bolsistas. Considerando isso, vou compartilhar as experiências que tive com as atividades que eu, junto com minha colega, estive planejando e executando. Falo ainda da atividade de consolidação do projeto, que por sua vez foi planejada de forma conjunta, com todas as bolsistas, pois seria a atividade de culminância do projeto. A primeira atividade foi relacionada aos acontecimentos dos primeiros capítulos. Pedimos que os alunos utilizassem o site Storyboard That⁹ ou desenhassem, caso preferissem, pois muitos compartilharam que não possuíam computador, notebook ou um celular que suportasse o site. Orientamos que os alunos fizessem uma história em quadrinho que retratasse os acontecimentos. Pedimos aos alunos que se atentassem aos detalhes, como características físicas dos personagens e as vestimentas, quando descritas no livro.

Figura 1: Primeira atividade avaliativa-História em quadrinho.



A segunda atividade foi relacionada a um post nos *stories* do instagram. Foi pedido que os alunos fizessem perguntas sobre um dos personagens do livro. Orientamos que os alunos fizessem perguntas de múltiplas escolhas e justificassem a resposta correta tendo o livro como base. O objetivo dessa atividade foi que os alunos se atentassem às características dos personagens, como o instagram é uma plataforma que os alunos sabem manejar bem, eles fizeram isso de forma prática, rápida e prazerosa.

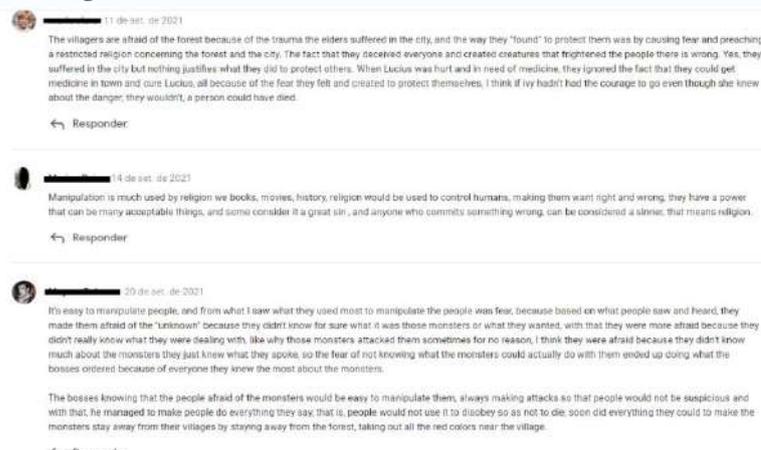
⁹ Acessível pelo link [Storyboard That: O melhor criador de storyboard online gratuito do mundo](https://www.storyboardthat.com/pt-br/)

Figura 2: Orientações para a criação do quiz



A terceira atividade foi um fórum de discussão criado na plataforma do Google Sala de Aula. Os alunos podiam tecer comentários e responder, interagindo uns com outros. A pergunta norteadora foi sobre religião como instrumento de manipulação e como isso era mostrado no livro e no filme *The Village* (2004) dirigido por Night Shyamalan (recomendado por nós). Apesar dos alunos não terem respondido os comentários uns dos outros, obtivemos respostas muito bem fundamentada dos alunos

Figura 3: Terceira atividade avaliativa- Fórum de discussão.



A última atividade foi a que avaliamos as habilidades orais dos alunos, através de um seminário, pedimos para que eles levantassem discussões de interesse social que pudessem ser parafraseadas pelos temas sociais que o livro aborda. Consideramos essa apresentação a culminância do projeto, pois foi o momento em que eles puderam falar tudo que absorveram e interpretaram do livro. Abaixo deixo um pouco das orientações passadas aos alunos.

Figura 4. Tabela apresentada aos alunos, que serviu de orientação para as apresentações orais.

Como vamos avaliar	
<i>Avaliação geral do grupo</i>	
Criatividade	
Apresentação de forma lógica ordenada, compreensível.	
Qualidade das gráficos, tabelas, figuras apresentadas e organização dos slides.	
Utilização do tempo (10 min.- 15 max.)	
Apresentação de pelo menos uma questão social relacionada ao livro	

Em todas as atividades foi ressaltado a importância deles colocarem a criatividade em ação, além de fazer um exercício de crítica, para isso sempre procurei deixá-los bastante à vontade com relação a feitura das atividades, dando apenas orientações pontuais com relação ao que deveria ser feito. No começo, eles ficaram bastante perdidos, com medo de fazer alguma coisa errada, mas com o tempo se acostumaram a ter mais autonomia em suas tarefas.

DURANTE A EXPERIÊNCIA

Quando iniciei o bimestre com a responsabilidade de dar aula para o primeiro ano do ensino médio e sabendo que o meu ensino, junto com o das minhas colegas bolsistas, deveria ser interdisciplinar (português e inglês), imaginei o imenso desafio que eu teria pela frente. Ensinar não é algo fácil, e quando optamos por um ensino interdisciplinar essa tarefa se torna mais difícil ainda. Mesmo assim, seguimos com o apoio do professor orientador e do nosso professor preceptor.

Além da questão do ensino interdisciplinar, trabalhamos a leitura crítica, então imaginei isso como algo que iria tornar o caminho ainda mais árduo, pois não é segredo que a leitura, e ainda mais um clássico, não é algo atrativo para os alunos. Confesso que além de temer que a turma não fizesse as leituras, tivessem dificuldades em tecer críticas e reflexões em relação ao livro, ou seja, subestimei meus próprios alunos. Como eu previa, realmente foi um imenso desafio, mas mesmo não tendo sido perfeito, levando em conta minhas concepções, foi um desafio que considero como vencido, não apenas porque fiz um bom trabalho com os alunos, mas por causa (e principalmente) do empenho deles, não esquecendo das orientações que recebi do professor orientador e preceptor, além de toda a troca de diálogos e experiências entre minhas colegas.

Essa experiência me ensinou em diversas esferas da docência. Primeiramente, e de forma geral, que ser professor não é apenas ensinar um conteúdo, mas ensinar de forma crítica e reflexiva. O aluno precisa pensar sobre o que está sendo ensinado, e indagar a si e ao professor: “Por que aprendo isso? Como vou usar isso? De que forma esse conteúdo influencia a aprendizagem de forma geral?” Esses e outros questionamentos também devem ser feitos pelo professor, além de pensar, é claro, nas necessidades e limitações dos alunos.

Limitações é uma outra questão que foi trabalhada em mim através dessa experiência. Todos nós gostamos de ser compreendidos, mas muitas vezes, quando precisamos compreender o outro, esquecemos, e não conseguimos entender. O estereótipo do aluno preguiçoso, que não quer aprender e que coloca desculpa para não fazer atividades e aprender o conteúdo era algo

que estava impregnado na minha mente, e quando um aluno apresentava alguma dificuldade, principalmente na entrega das atividades, o primeiro pensamento que me vinha era que aquilo não era uma limitação do aluno, mas sim uma “desculpa” pra não fazer o que havia pedido, precisei trabalhar esse tipo de pensamento em mim, e colocar em prática o diálogo com o aluno. Então a primeira coisa que fiz foi me colocar à disposição para dialogar, entreguei meus contatos e pedi que qualquer dúvida me procurassem, para que pudéssemos resolver juntos e o nosso objetivo de aprendizagem fosse cumprido.

É interessante como a questão do diálogo também foi trabalhada na perspectiva do aluno, pois muitas vezes eles só entravam em contato em último caso. Houve um episódio em que a aluna entrou em contato e mesmo antes do primeiro “oi” deu mil justificativas e mil desculpas por estar falando comigo, vi a necessidade de sempre reforçar durante as aulas que qualquer dúvida ou dificuldade entrassem em contato, sempre deixando claro que não era incomodo nenhum, no final, eles estavam bem mais habituados a pedir ajuda, e a entrega das atividades por parte da turma sempre foi de quase cem por cento!

Um dos exemplos que compartilho é em relação a atividade dos quadrinhos. No meu planejamento, os quadrinhos deveriam ser feitos no site que disponibilizei, o StoryBoard, no entanto, muitos alunos não tinham computador ou um celular que suportasse o site, ao abrir espaço para o diálogo, os alunos expuseram essa situação, e chegamos juntos a solução de que eles poderiam desenhar ou utilizar outra plataforma. Dessa forma, o resultado foi melhor do que eu imaginava, pois os alunos puderam colocar ainda mais criatividade na feitura da atividade.

Uma outra atividade que me chamou atenção foram as apresentações orais. Nas orientações enfatizamos a importância deles trazerem um discurso crítico que envolvesse nossa atual situação em paralelo a alguma temática do livro trabalhado em aula. Por ter sido algo que era trabalhado e feito em todas as aulas, os alunos não apresentaram dificuldades, pelo contrário, deram um show e demonstraram que de fato, fizeram uma leitura crítica, pois caso contrário não teriam conseguido fazer esse paralelo.

Uma outra questão que enfatizei no momento das orientações foi a importância da oratória durante a apresentação de seminário, desde a postura, até a dicção. Mais uma vez me surpreendi de forma positiva. Por um instante eu pensei: “parecem alunos de faculdade”, mais uma vez subestimando meus alunos. Logo em seguida refleti sobre esse meu pensamento, e me reconstruí. Eles não parecem alunos de faculdade, mas sim alunos do ensino médio, que foram dedicados e bem instruídos, treinaram, estudaram, se dedicaram e obtiveram um ótimo resultado, até porque o ensino médio também tem ótimos alunos.

Este relato é feito de experiências positivas. Mas olhando uma por uma ótica diferente, eu fui pessimista em relação a capacidade dos alunos. Sempre esperava o pior, como se não fosse possível que eles entregassem um bom resultado. Além disso, também me subestimei, pois não acreditava que eu poderia ensiná-los tão bem ao ponto do resultado esperado ser alcançado, e mesmo quando eles entregavam algo melhor do que eu esperava, ao invés de parabenizá-los, pensava “não parecem alunos do ensino médio, e sim de faculdade”, pensar isso era o mesmo que tirar o prestígio deles e entregar para terceiros. Coloquei até mesmo minha capacidade em dúvida, pois se eu acreditasse mais em mim, teria certeza que eu poderia formar bons alunos e ajudá-los a dar o seu máximo.

DEPOIS DA EXPERIÊNCIA E ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Essa experiência contribuiu de forma positiva na formação docente no que se refere à metodologia de ensino, didática e avaliações, além de trabalhar a prática pedagógica no sentido da amorosidade. A experiência foi formativa no sentido de ensinar de forma crítica, aprendendo verdadeiramente o sentido do que é ensinado e entendendo melhor porque estamos onde estamos.

Ao falar sobre a sensibilidade e amorosidade na educação, Paulo Freire ensina não é sobre dar flores e abraços, mas sim sobre ouvir o educando, entender suas necessidades, dialogar *com* ele, considerá-lo como sujeito, aceitando suas subjetividades e opiniões. Com essa experiência foi possível vivenciar, aprender e colocar em prática toda essa amorosidade pelo aluno.

Amorosidade é sobre respeitar (e não dar, pois todos nós temos) a autonomia de cada aluno. Em relação a isso Paulo Freire fala que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p.66).

No desenvolvimento deste relato falei sobre a autonomia dada aos alunos. Nem sempre é fácil aceitar esta autonomia, às vezes queremos que tudo saia exatamente como planejamos, mas é preciso desapegar dos planos de aula e deixar que os alunos sejam eles, como eles são, da forma que falam, que participam da aula, e respeitar até mesmo os alunos que não se sentem à vontade para participar.

Fazendo um apanhado do que foi relatado, é possível ver que a prática pedagógica evolui em um sentido crescente, tendo em vista que o contato com o alunado provoca um amadurecimento sobre como se pensa o ensino. Observamos que uma mudança quanto a autoavaliação, confiança e vivência em sala de aula.

A experiência também serviu para demonstrar como pode ser feito o ensino de língua inglesa levando em consideração a interculturalidade, trabalhada através da literatura, não apenas isso, mas instigando os alunos a pensarem e refletirem sobre a realidade na qual se encontram.

Encerramos esse breve relato, com o incentivo de ser a cada dia melhor enquanto professores em eterna formação, deixando a seguinte citação de Paulo Freire para nossa reflexão:

“[...] a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de **AMAR**.” FREIRE, 1997. p. 38 [**Grifo da autora**].



REFERÊNCIAS

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

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Tradução, O Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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: Paz e Terra, 1997.

FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: experiências no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE

Wladimir Geovanne dos Santos Duarte¹⁰
Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira¹¹

RESUMO

A universidade como instituição formadora e produtora de conhecimento científico pauta-se na tríade: ensino, pesquisa e extensão para promover ações de cunho social e acadêmico. Nesse ínterim, a extensão universitária, nos cursos de licenciatura, promove ações que contribuem para o diálogo entre universidade e comunidade escolar, problematizando a realidade. Nesse sentido, a pesquisa em tela tem como objetivo relatar as experiências oriundas de atividades realizadas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola- PraLEE, da Faculdade de Educação, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a partir do projeto de intervenção “O mundo encantado das palavras” realizado em uma escola pública da zona rural de Mossoró. Metodologicamente, consiste em uma pesquisa descritiva, por meio da qual relata-se as atividades desenvolvidas nessa ação e, também, bibliográfica, com base em materiais publicados que estão em consonância com a temática proposta. Como aporte teórico, dialogamos com os estudos de Soares (1998, 2003, 2020), Ferreira (1996, 1999), Freire (1989), Colello (2021), Imbernón (2001), dentre outros. Os resultados desse estudo apontam que as experiências contribuíram para formação inicial e continuada de professores, pois evidenciou o diálogo entre teoria e prática, principalmente, ao realizar atividades de alfabetização de forma lúdica com uso de jogos e brincadeiras. Além disso, permitiu a imersão das crianças no mundo letrado através da literatura infantil, favorecendo o processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; formação de professores; extensão universitária

INTRODUÇÃO

A extensão universitária fortalece a relação entre a universidade e a comunidade, permitindo que a formação universitária aconteça indissociável aos problemas sociais. Nesse sentido, “a extensão deve expressar a gênese de propostas de reconstrução social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para sociedade” (SEVERINO, 2007, p. 36)”. Além disso, os projetos extensionistas asseguram que a Universidade cumpra o seu papel formativo, através do qual os estudantes vivenciam a realidade social e podem relacionar a teoria e a prática. Logo, não é papel da extensão iniciativas de caráter compensatório ou assistencialistas (SEVERINO, 2007).

Dessa forma, no âmbito da educação, os cursos de licenciaturas são responsáveis por executar projetos que favorecem o contato com a prática profissional, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores. Tais iniciativas, problematizam situações de ensino e aprendizagem, confrontando teorias e instigando a pesquisa, a fim de atender ao princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consagrada pela Constituição Federal (1988), no seu art. 207, ao afirmar que “As universidades gozam de

¹⁰Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. e-mail: wladimirgeovanne@alu.uern.br

¹¹ Doutora e mestra em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Professora do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. e-mail: antoniamaia@uern.br

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Posto isso, a universidade deve planejar e desenvolver as ações de extensão respeitando a identidade e valores culturais das comunidades, de modo a colaborar para o desenvolvimento social. Com isso, as atividades extensionistas proporcionam uma visão da realidade de uma determinada comunidade que, de forma dialógica, fortalece o tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, nesse sentido, para uma educação de qualidade e formação acadêmica, como também, humana alicerçada às situações reais de atuação docente.

Desse modo, a extensão universitária se concretiza como um processo científico, que possibilita a relação entre universidade e comunidade, favorecendo a transformação social da realidade. Ademais, é uma forma de desenvolver a práxis profissional, contribuindo significativamente para aquisição de novos conhecimentos, que são importantes na formação inicial e continuada de professores.

À vista disso, o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, desenvolve ações que visam contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças e jovens da rede pública de ensino de Mossoró e região, a partir de atividades extensionistas que contribuem para formação inicial e continuada de professores, corroborando com os estudos e práticas de alfabetização e letramento(s).

O contexto pandêmico, causado pela COVID 19, afetou diretamente a aprendizagem das crianças. No que tange aos conhecimentos da cultura escrita, a ausência do contato com atividades sistemáticas presencialmente na escola, provocou déficits na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, resultando em prejuízos para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor das crianças, principalmente aquelas que não frequentaram ensino remoto emergencial ou não tiveram acompanhamento pedagógico extracurricular.

Segundo a nota técnica da pesquisa todos pela educação (2021) entre 2019 e 2021 houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever, com impacto mais grave entre alunos negros e mais pobres. Diante de tal realidade, o PraLEE elabora e executa um projeto piloto com tema: “O encantado mundo das palavras”, realizado em uma escola pública da zona rural de Mossoró/RN, no ano de 2022, com objetivo de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças do Ensino Fundamental da rede pública de ensino municipal de Mossoró/RN, com ações voltadas tanto às crianças em processo de alfabetização, quanto a formação continuada de professores e professoras alfabetizadoras.

Considerando a relevância das atividades de extensão para formação inicial, a pesquisa apresenta a seguinte problematização: Quais as experiências vivenciadas a partir do projeto “O mundo encantado das palavras”, desenvolvido no PraLEE?

Com base nessa questão, o objetivo geral da pesquisa é relatar as experiências das ações realizadas a partir do projeto “O mundo encantado das palavras” desenvolvido no PraLEE. Em seguida, elencamos como objetivo específico destacar as contribuições desta ação para formação inicial e continuada de professores.

A investigação científica consiste em uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, uma vez que nos debruçamos no estudo de obras já publicadas, descrevendo e refletindo a partir das ações realizadas pelo projeto de intervenção executado pelo PraLEE. Com isso, convém frisar as contribuições de Soares (1988, 2003), Ferreira (1996, 1999), Freire (1981), Colello (2021) e Imbernón (2001), dentre outros. Tal percurso metodológico foi traçado com vista a atingir os objetivos supracitados.

O estudo está estruturado em quatro seções. Nesta primeira, apresentamos o contexto da investigação científica, a problemática, o objetivo do trabalho e possíveis justificativas que embasam nossa investigação, bem como, a metodologia e os fundamentos teóricos utilizados no texto. Na segunda seção, expomos nossos aportes teóricos. Em seguida, na terceira seção, explicitamos os resultados da pesquisa, dialogando com os autores que nortearam este trabalho científico. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

METODOLOGIA

O artigo apresenta uma abordagem qualitativa, visto que o mesmo não se preocupa com dados numéricos ou análises estatísticas, mas busca compreender o universo de significados, crenças e valores para entender um fenômeno em profundidade (MINAYO, 2014). Nesse viés, os resultados evidenciam aspectos subjetivos por meio da compreensão e, também, interpretação de dados empíricos ou experiências.

Em vista disso, o estudo de cunho qualitativo examina os dados, na busca de seus significados, tendo como ponto de partida a compreensão de um dado fenômeno em sua totalidade dentro do contexto. Posto isso, a pesquisa qualitativa deve apresentar como característica, de acordo com Triviños (1987, p.132), “uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo”. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem.

Em consonância com os pensamentos dos autores, a investigação científica se alicerçou em pesquisa descritiva. Essa abordagem objetiva descrever o problema proposto do trabalho, assim como, um fenômeno, realidade ou evento, sobretudo, apresentando, com exatidão, suas características e conceitos.

Partindo disso, Gil (2008) enfatiza que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL 2008, p.28).

Dessa maneira, a pesquisa descritiva busca a descrição de fenômenos ou eventos com riqueza de detalhes, o que está ocorrendo, as características dos sujeitos envolvidos e sua relação com os conceitos e as ideias dos objetivos do estudo científico. Com isso, descrevemos, neste trabalho, as experiências do Projeto de intervenção “O mundo encantado as palavras”, idealizado e executado pelo Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola – PraLEE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

No semestre letivo de 2022.1, iniciado no mês de julho e encerrado em outubro do ano de 2022, especificamente, desenvolveu-se o projeto de intervenção “O mundo encantado das palavras”, objeto de análise dessa pesquisa, com intuito de contribuir com a formação inicial e continuada de professores, bem como, no processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede básica do ensino público, em parceria com uma escola da Zona Rural do município de Mossoró/RN.

Tal projeto foi executado em uma escola pública da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, da Zona Rural, com salas multisseriadas que atendem crianças da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental ano iniciais. A escolha da escola se deu pela parceria da gestão em outras atividades já realizadas pelo projeto. Por conseguinte, apresentamos as etapas de execução do projeto.

Quadro 1: Descrição das ações desenvolvidas

DATAS	ATIVIDADES	MEDIADOR(ES)	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO(S)
06.08.2022	Formação continuada acerca do tema “O processo de alfabetização à luz da Psicogênese”	Profª. Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira (Coordenadora do Projeto de Extensão)	Todos os professores e gestão da escola.	Discutir o processo de alfabetização e seus desafios no contexto pós-pandemia à luz da psicogênese da língua escrita.
20.08.2022	Momento literário e atividades de leitura e escrita	Integrantes do Pra-LEE	Alunos do 1º ao 5º ano	Estimular a imaginação, criatividade, oralidade, leitura e escrita; Reconhecer a importância da leitura no cotidiano; Desenvolver o gosto pela leitura literária
12.09.2022	Oficina de produção de jogos	Integrantes do Pra-LEE	—	Elaborar os recursos para operacionalização das oficinas
17.09.2022	Atividades com circuito de jogos e contação de história	Integrantes do Pra-LEE	Alunos da educação Infantil (pré-escola) e do 1º ao 5º ano	Desenvolver a consciência fonológica e silábica; Escrever palavras com autonomia; Incentivar o gosto pela leitura; Estimular a imaginação, atenção, criatividade, oralidade, leitura e escrita;

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Ressalta-se que a construção do projeto se deu de forma presencial e remota, com discussões acerca dos conceitos e práticas de alfabetização e letramento, como também, sugestões de atividades para elaboração do plano, acompanhando de uma sequência didática. O documento, após finalizado, foi socializado com os integrantes do projeto e com a escola que foi realizada as intervenções. Ao final de cada ação interventiva, os integrantes do Pra-LEE realizaram uma reflexão sobre o projeto, em reuniões, externando suas experiências e como essas ações contribuíram em sua respectiva formação.

SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A inserção da criança no universo da leitura e escrita é muito importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que é significativo para estabelecer qualquer atividade comunicacional. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização deve envolver práticas de letramento, promovendo situações reais de escrita, concordando com a realidade social da criança. No entanto, mesmo que alfabetização e letramento sejam processos distintos, mas relacionados, há sujeitos que não são alfabetizados ou, também, não estão nesses dois processos simultaneamente.

Dessa forma, Soares (2003) enfatiza que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 40)

Em consonância com a autora, os processos de codificação e decodificação são importantes, mas para a efetivação de práticas sociais não é suficiente. Portanto, é necessário que o indivíduo adquira autonomia no uso da leitura e escrita em diferentes meios sociais, com capacidade de ler, interpretar e entender o que se lê, para responder às demandas dos contextos sociais.

A alfabetização ocasiona mudanças individuais e sociais naqueles que praticam a leitura e escrita. De acordo com Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Assim, entendemos que a criança não aprende, apenas, decorando o que é dito, mas através da observação, do símbolo, dos jogos, com uso de textos, construindo seu mundo com a realidade em que sua mente passa a compreender. A alfabetização se desenvolve bem antes da criança ingressar na escola (FERREIRO, 1999) quando imersa em situações reais de escrita.

Sobre o letramento destacamos que não se restringe à decodificação da língua, mas às práticas de uso e funções sociais da leitura e da escrita na sociedade.

O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procuram estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”. (TFOUNI, 2002, p. 9)

Partindo desse pressuposto, podemos entender que o letramento é um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita inseridas na vida social presente dos estudantes. Além disso, está vinculado aos eventos sociais, como no processo de sociabilidade, que acontece em casa, no trabalho, como também, através de interesses pessoais ou grupais. Com isso, esse processo está relacionado com a prática docente, levando em consideração o conhecimento de mundo da criança, relacionando, dessa forma, com o ensino.

Nesse ínterim, o docente deve alfabetizar letrando, que nos dias atuais tornou-se um desafio. Entretanto, alfabetizar letrando é ler e escrever no contexto social de práticas de leitura e da escrita, fazendo uso de livros, revistas, jornais ou qualquer material que circule em sociedade, assim como, a produção de textos.

O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever e, assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O texto é o lugar dessa interação - inter-ação - ação entre quem produz o texto e quem lê o texto. (SOARES, 2020, p.204).

Com base nessas ideias, o texto assumiu destaque no processo de alfabetização e letramento, depois de, tradicionalmente, ser utilizado como elemento de estudo que se voltava a estrutura de oração e período, mas ao despontar essa visão, hoje essa materialidade se tornou

essencial ao trabalho de alfabetizar letrando, uma vez que o texto passou a ser visto como unidade de interação verbal na sociedade entre quem produz e lê o texto. O contato com o mundo dos textos resulta no desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão, usando a linguagem como mecanismo da aprendizagem e veículo de valores nas práticas sociais, para que os sujeitos possam exercer sua cidadania.

Portanto, o professor precisa estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através de práticas pedagógicas, compreendendo o universo do aluno, aplicando suas ações com base na realidade, levando os discentes para refletir enquanto aprende, resultando em uma aprendizagem significativa, fortalecendo a formação da leitura e escrita com importantes para cidadão letrados.

Soares (1998) aborda que:

Não podemos negar que a prática de ensino corresponde à prática específica de leitura e escrita: Os alunos leem textos “cartilhados”, vinculados aos fonemas ou as sílabas que estão estudando, textos que só são lidos/ escrito na escola para cumprir as funções sociais às quais se destinam aprendizagem da leitura e da escrita”. (SOARES 1998, p.23)

Dessa forma, colaboramos com o pensamento acima, em que o letramento permite a compreensão da leitura e escrita como efetivação do direito à cidadania, por isso as ações de alfabetizar letrando precisam estabelecer contato com diferentes textos e escritas, ultrapassando as paredes da sala de aula, para que os educandos possam compreender que o uso de leitura e escritas estão associadas a práticas sociais da vida social.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como já discutido neste trabalho, a leitura e a escrita são importantes para a realização de atividade comunicacional e formação cidadã. A vista disso, consoante a Freire (1989, p. 9) concordamos que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Neste movimento do mundo “à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente”. Em outras palavras, o autor afirma que o apoio à realidade ou contexto social é fundamental para a construção de conhecimentos, por isso, relacionar os conteúdos com o conhecimento de mundo dos alunos, resultará em uma aprendizagem significativa e prazerosa. A segunda, no entanto, é concernente ao ato de representação da linguagem oral, ideias, conceitos e símbolos. No que tange ao processo de alfabetização, o nosso país ainda se encontra com altos índices de analfabetismo, que passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. Esses dados foram revelados através da pesquisa Todos pela Educação (2021), que alavancou discussões entre os profissionais e estudiosas da área, na busca de soluções para melhorar os números que assustam a realidade social.

Recentemente, o Brasil vivenciou a maior crise epidemiológica causada pelo vírus da Covid-19, que impactou toda a rotina em todas as áreas sociais, e a educação não se ausentou. Devido a isso, as escolas passaram tempos com os portões fechados, realizando aulas através do ensino remoto emergencial, uma nova realidade que exigiu adaptação, aumentando a necessidade de se problematizar teorias, para construir novas práticas que atendessem a esse novo cenário e continuando o processo de ensino e aprendizagem.

O contexto de isolamento e distanciamento social contribuiu, significativamente, para acentuar os desafios existentes na educação. Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento, ou melhor, a aquisição da leitura e escrita encontraram resultados alarmantes dentro

da formação dos alunos. Com isso, foi necessário, dentro do ensino remoto ou híbrido, viabilizar possibilidades que colaborassem para efetivação de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, diminuindo os impactos causados pela pandemia.

Em meio a tudo isso, surgiram reflexões acerca do processo de ensino relacionado à leitura e escrita dos alunos, evocando questões como desenvolver ações de alfabetização e letramento, assim como, o que não poderia ser desassociado em um novo contexto que, abruptamente, invadiu a educação.

Nessa perspectiva, Colello (2021), enfatiza que:

[...] é preciso garantir a aprendizagem na perspectiva interacionista, isto é, como um processo ativo do sujeito aprendiz a partir de possibilidades de reflexões e de interações tanto com o objeto de conhecimento como com os outros, de modo que o estudante possa lidar progressivamente com a construção cognitiva. Como essa trajetória se faz prioritariamente a partir de situações-problema em contextos significativos, é preciso abrir mão do ensino como mera transmissão de conteúdos de modo linear e cumulativo, para assumir a iniciativa pedagógica como um conjunto de intervenções nas quais o sujeito tenha oportunidades de construir hipóteses, testar e rever concepções prévias. (COLELLO, 2021, p.9)

Consoante as ideias da autora, a aprendizagem, mesmo em um cenário atípico, deveria acontecer de forma interacionista, levando o aluno a refletir sobre o que sabe e o que, de fato, ele precisaria aprender, oportunizando, assim, uma aprendizagem significativa.

Passado esse período, conhecido hoje como pós-remoto, a pandemia deixou lacunas na formação dos discentes em relação ao processo de alfabetização e letramento. Nos dias atuais, os docentes juntamente com a equipe pedagógica buscam alternativas para preencher os espaços na aprendizagem dos estudantes na aquisição da escrita e da prática leitora. A partir disso, é importante destacar que toda essa situação evidenciou o fortalecimento na relação entre universidades e escolas, proporcionando momentos de discussões teórico-práticas sobre a perspectiva de ensino e pesquisas realizadas nas instituições de educação superior, consequentemente, fortalecendo a formação de professores.

Com base nisso, o Projeto Práticas de Leitura e Escrita na Escola – PraLLE promoveu uma proposta de intervenção intitulada de Projeto de intervenção: O encantado mundo das palavras. A proposta aconteceu em parceria em uma escola pública da rede municipal de Mossoró, na zona rural, e se deu em três momentos.

No primeiro encontro, ocorreu um momento formativo com os professores da referida escola mediado pela Professora Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira, coordenadora e idealizadora do projeto de extensão supracitado. A atividade formativa aconteceu no dia 06 de agosto de 2022, das 8h00min às 11h00min, com o tema: “O processo de alfabetização à luz da Psicogênese”, proporcionando uma discussão em torno do processo de alfabetização os desafios e os impactos causados pela pandemia. Além disso, o diálogo continuou sobre a alfabetização pós-pandemia, destacando pontos importantes para efetivação da ação alfabetizadora.

Por conseguinte, discutiu-se em torno dos ciclos de alfabetização, fundamentado nas ideias de Magda Soares. Em seguida, com os relatos das professoras citando experiências com os alunos, construiu caminhos possíveis para superar os desafios impostos no pós-pandêmico, principalmente, ao se discutir os níveis da escrita, bem como a importância da escrita espontânea pelas crianças e, por último, desvelou sugestões de atividades ou intervenções pedagógicas para desenvolvimento da escrita e leitura. Esse momento foi importante, uma vez que, segundo Imbernón (2001, p.48) “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho”. Ou seja, o momento formativo desenvolvido pelo PraLEE propiciou escuta das problemáticas vivenciadas pelos professores que foram alicerces para construção de novos conhecimentos que podem ser empregados na atuação docente. Tal momento se deu de forma dialógica e possibilitou reflexão sobre as práticas.

O segundo encontro aconteceu no dia 20 de agosto de 2022, sábado, das 7h30min às 11h00min, com a realização de atividades com os estudantes da escola. O momento iniciou com uma contação de história do livro “A caligrafia de Dona Sofia”, no pátio da unidade com todos os alunos da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), por conseguinte, foram realizadas atividades de alfabetização com as turmas. Em razão das turmas serem multisseriadas, as crianças se dividiram em dois grupos, sendo um com os alunos do 1º, 2º e parte do 3º ano, e o outro ficou com 4º, 5º e o restante do 3º ano.

Nesse momento, os mediadores de cada sala realizaram uma interpretação textual oral a partir de questões fixadas no quadro. Depois desenvolveram uma tempestade de ideias, para que alunos escrevessem no papel em formato de folha de árvore, uma palavra associada ao entendimento deles em relação a história, que seria pregada no tronco da árvore confeccionada pelos mediadores. Por último, finalizando o segundo encontro, a atividade proposta “Quem te inspira a escrever?”, solicitou aos alunos que escrevessem cartas intencionais com o tema: Quem mais lhe inspira a escrever? O que você quer dizer para elas? Em relação aos alunos do 1º e 2º ano, foi utilizado o alfabeto móvel para auxiliar a escrita deles.

O terceiro encontro ocorreu internamente com uma oficina de produção de jogos, realizada no dia 12 de setembro de 2022, às 14h, na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O momento aconteceu com os membros do PraLEE, que confeccionaram jogos de formação de palavras, uma vez que contribuíram no processo de leitura e escrita. Nesse sentido, Rosa e Nisio (2006, p.44) afirma que “se para a criança a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo, orientado, frequentemente vigoroso, manipulativo, cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita”. Com isso, afirmamos que os jogos são excelentes recursos didáticos que favorecem a aprendizagem, pois eles aprendem de forma divertida, como também, os discentes se apropriam do conteúdo trabalho. Todos os recursos foram pensados para a execução do encontro seguinte na escola.

O quarto encontro aconteceu no dia 17 de setembro de 2022, iniciando às 7h30min às 11h00min, com momento literário e circuito de jogos de alfabetização. Para as turmas de 1º e 2º ano, aplicou-se, coordenados pelos mediadores, o boliche das letras, palavra secreta e forme a palavra. Nas turmas do 3º ao 5º ano, o circuito girou em torno do rolo silábico, construção de frases, trilhas silábicas e o jogo das rimas. Culminando o momento, realizou-se uma contação da história Chapeuzinho Amarelo e, logo em seguida, foi distribuído fatias de bolo a todos os alunos que referendou a história contada, finalizando com a confraternização do grupo.

Todas essas ações extensionistas colaboraram para a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Especificamente para formação inicial, o contato dos licenciandos com as crianças em processo de alfabetização, demonstrou a realidade e os desafios que os professores enfrentam para mediação do conhecimento. Sobretudo, as estratégias didáticas utilizadas fizeram refletir acerca da organização do trabalho pedagógico e o uso do texto e jogos para o alfabetizar letrando. A forma como as crianças interagiam nas atividades, como protagonistas, foi fundamental para que se (re)conheça como a criança elabora suas hipóteses sobre a escrita.

Diante das experiências, as professoras da escola e os licenciandos puderam pensar a contribuição da formação leitora e da escrita, para suprimir as necessidades evidenciadas pela

pandemia, possibilitando aos alunos conhecimentos para compreensão e entendimento de textos e escritas nas práticas sociais. Ou seja, é impossível avançar se a criança não estiver alfabetizada. Outro ponto que destacamos é a dificuldade de alfabetização em turmas multisseriadas, com crianças em estágios diferentes de desenvolvimento.

A intervenção idealizada pelo PraLEE protagonizou uma grande iniciativa na formação de professores, pois a aprendizagem relacionada à alfabetização e ao letramento foi evidenciada a partir de atividades de produção de textos, literatura infantil e jogos pedagógicos, que facilitam o aprendizado das crianças. Sobretudo, as reflexões proporcionadas pela experiência colocam em voga as dificuldades das crianças no contexto pós-pandemia, bem como, suas potencialidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou contribuições no processo de formação inicial e continuada de professores, dado que as experiências nas ações do projeto de intervenção proporcionaram momentos formativos teórico-prático. A interação entre teoria e prática é importante para qualquer processo de formação, pois promove o diálogo e a reflexão acerca de conceitos que, nesse caso, refere-se à alfabetização e letramento.

O Projeto Extensionista de Práticas de Leitura e Escrita na Escola – PraLEE, especificamente através da proposta interventiva “O mundo encantado das palavras”, promoveu o contato com a realidade pós-pandêmica das escolas em relação ao contexto de alfabetização e letramento. A pandêmica ocasionou uma grande lacuna no que concerne ao exercício da leitura e escrita em contextos sociais. Portanto, a partir dessa reflexão, podemos entender, concomitantemente, a relevância da extensão universitária, que robustece a parceria entre a sociedade e a comunidade acadêmica, levando as discussões do ensino e os resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário para, assim, colaborar com o progresso social.

As experiências realizadas em sala de aula, juntamente com concepções teórico e metodológicas, corroboraram em reflexões sobre alfabetização e letramento no cenário pós-pandemia, além de problematizar a formação da prática de leitura e escrita dos estudantes, com habilidades de interpretar, entender, compreender, refletir, analisar, atribuindo significados e sentidos a própria leitura e escrita, fazendo uso das mesmas nas práticas sociais.

Destarte, a pesquisa não se dá por acabada, uma vez que há outras possibilidades de investigação a partir do projeto executado. Sobretudo, ao refletir acerca do longo caminho a percorrer para pensar o processo de alfabetização e letramento como práticas sociais e ações pedagógicas, além de destacar o papel dos projetos de extensão na formação inicial e continuada de professores, contribuindo para a superação de desafios no processo de alfabetização, principalmente, em escolas públicas. Além disso, se pode ainda discutir a aquisição da leitura e escrita da criança a partir das atividades realizadas.

REFERÊNCIAS

Todos pela Educação, 2022. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/> Acesso em 03 de novembro de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional** 35; jan-abr 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2022.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

ROSA, Adriana Padilha; NISIO, Josiane di. **Atividades Lúdicas: Sua importância na alfabetização**. 1.ed. Curitiba - PR: Juruá, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. Letramento - **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5a. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em 21 de out.

PROJETO DE EXTENSÃO: estratégia para o fortalecimento da gestão democrática

Antonia Rilzonete de Castro Batista¹²

Rosiley dos Santos Vieira¹³

Jucilene Querino de Sousa¹⁴

RESUMO

Este trabalho avança a contribuição de uma formação articulada mediante um projeto de extensão realizado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em parceria com o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró, por meio do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE). Nesse sentido, objetivamos relatar as contribuições educacionais e sociais que o projeto extensionista proporcionou para a gestão democrática, mediante formações para os Conselhos Escolares, nas escolas públicas municipais. Para isso, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual intenciona dar significação às vozes e aos acontecimentos apresentados. Nesse contexto, alguns questionamentos se fazem necessários: Em que o projeto de extensão contribuiu para a autonomia dos conselheiros escolares? Como a formação continuada contribuiu para o empoderamento político no processo eleitoral e democrático do Conselho Escolar? As respostas a essas indagações tornam-se relevantes porque nos instiga a aferir a construção do empoderamento no sujeito e as condições necessárias para se entender que ela se trata de uma construção subjetiva e meramente particular. O arcabouço teórico está fundamentado em Batista (2020), Freire (1983), Gadotti (2017), Horochovski (2007), Paro (2001, 2007), dentre outros autores. O processo formativo apresentou subsídios teóricos e práticos, fomentando o saber transformador, a reflexão, a autonomia e a participação no fortalecimento da gestão. Isso posto, os resultados evidenciam que a formação proporcionada pelo projeto de extensão culminou na nova ressignificação, fomentando a consciência crítica cidadã nos conselheiros escolares e trazendo possibilidades para que eles agissem com altivez e sabedoria no desempenho de suas funções, reflexo do que foi apresentado nos conteúdos formativos. Dado o exposto, concluímos que o poder do conhecimento, ancorado na formação continuada, contribuiu para a desenvoltura da autonomia intelectual e pessoal desenvolvida no processo de empoderamento político e emancipatório, na medida em que reconhece a necessidade de sua efetiva participação no pleito eleitoral para contribuir na democratização da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de extensão; gestão democrática; pleito eleitoral; Conselho Escolar

INTRODUÇÃO

A prática extensionista desenvolvida pelas universidades teve origem na Europa, precisamente na Inglaterra, com a Revolução Industrial do século XIX, tendo como fio condutor a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, a fim de contribuir para a formação da aprendizagem da “população adulta que não tinha acesso à universidade” (GADOTTI, 2017, p. 1), promovendo uma aproximação entre a educação universitária e a sociedade. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma discussão acerca do reflexo que o projeto de extensão com formação contínua para os conselheiros escolares representados pelos segmentos: gestores,

¹² Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN. E-mail: rilzonetebatista@gmail.com

¹³ Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal do Ceará; Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN. E-mail: rosiley@educacao.prefeiturademossoro.com.br

¹⁴ Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: cilene75@yahoo.com.br

professores, supervisores, funcionários, representantes de pais, representantes de alunos e comunidade local, demonstrou na prática da gestão democrática no que revela a participação da comunidade escolar na eleição para conselhos escolares.

As universidades, ancoradas no inciso VII, Art. 43, da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando materializar o que explicita essa lei, têm, cada vez mais, ampliado suas atividades de extensão, democratizando o conhecimento científico acerca do ensino e atenuando o distanciamento da aprendizagem, como forma de encadear esse conhecimento com a realidade social.

Trazemos na memória, a ação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) propôs o projeto extensionista¹⁵ intitulado “Formação de conselheiros escolares da Rede Pública Municipal de Mossoró” com o objetivo de desenvolver uma proposta de formação continuada (curso de extensão), na modalidade remota, envolvendo os conselheiros que atuam em instituições públicas municipais de ensino de Mossoró, no sentido de contribuir para o exercício democrático no âmbito do Conselho Escolar.

A ação extensionista foi uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES) e da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Mossoró¹⁶.

Destarte, tendo em vista que a conjuntura da gestão democrática, no âmbito dos conselhos escolares, necessita ser fortalecida para que estes possam participar de forma efetiva na qualidade da educação. Para dialogar conosco, trazemos alguns atores como Batista (2020), Freire (1983), Gadotti (2017), Horochovski (2007), Paro (2001, 2007), dentre outros autores, a fim de responder nossos questionamentos: em que o projeto de extensão contribuiu para a autonomia dos conselheiros escolares? Como a formação continuada contribuiu para o empoderamento político no processo eleitoral e democrático do Conselho Escolar?

Para entendermos, trazemos como objetivo proposto deste trabalho, relatar as contribuições educacionais e sociais que o projeto extensionista proporcionou para a gestão democrática, mediante formações para os Conselhos Escolares, nas escolas públicas municipais como um relato de experiência.

Nessa conjuntura, é notório que as arenas de discussões acerca da gestão democrática na escola têm evoluído de forma significativa a partir da Lei nº 9394/96, que versa, em seu artigo 14, sobre inserção da gestão democrática na escola pública, revelando, como princípios: a participação das comunidades escolar e local ou equivalentes e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Dessa forma, o projeto de extensão tem buscado contribuir para com o empoderamento dos participantes, que é entendido como “um processo gradual” (BERTH, 2018, p. 43) e que não dispensa a apropriação de conhecimento, a aprendizagem e as vivências colaborativas. Isto é, trata-se de um processo de (des)construção individual e coletiva.

Na lembrança, recordamos o olhar autônomo e colaborativo dos conselheiros participantes do projeto de extensão, que por sua vez, levou estes a contribuírem de forma efetiva e ativa no pleito eleitoral do Conselho Escolar, em abrangências como: candidatar-se, participar da comissão eleitoral, realizar rodas de conversa em unidades, a fim de vencer a resistência de alguns sujeitos, e torna-se parceiro de sua própria instituição.

¹⁵ O Projeto de Extensão intitulado Formação de conselheiros escolares da Rede Pública Municipal de Mossoró foi aprovado pela Pró- Reitoria de Extensão- PROEX/UERN Edital nº 01/2021

¹⁶ Ofício nº 001/2021/POSEDUC/UERN Mossoró, 22 de julho de 2021, oficializou a parceria da POSEDUC/UERN com secretária Municipal de Educação em vigência do ano de 2021.

É importante salientarmos como memória viva, a primeira etapa do projeto desenvolveu-se como pesquisa empírica por meio de Batista (2020)¹⁷, no mestrado em educação, tendo sido realizada no segundo semestre de 2019 e início do 1º semestre do ano de 2020 em duas Unidades de Ensino da Rede Municipal, alcançando o público de 30 sujeitos. Assim sendo, após analisar os resultados, os quais mostraram uma grande relevância para a comunidade escolar, o projeto foi readequado e inovado para atingir um público bem maior das Unidades de Ensino.

Diante disso, a segunda etapa foi desenvolvida entre os meses de agosto e novembro do ano de 2021, contando com um público de, aproximadamente, 100 indivíduos, entre formadores e conselheiros escolares. Na oportunidade, foram tratados temas relevantes para fortalecer e despertar nos cidadãos o empoderamento para fortalecer o fator democrático escolar, visto que o projeto apresentou uma diversidade no grau de escolaridade, abrangendo desde o Ensino Fundamental Anos Iniciais até a Pós-Graduação.

Nessa perspectiva, esse processo formativo buscou alcançar o público de maneira eficiente, mesmo considerando a diversidade existente entre os participantes da formação. Isso porque trouxe reflexões sobre os saberes teóricos e práticos, com a finalidade de transformar e empoderar a participação e a autonomia, de forma efetiva, nos conselheiros escolares, com o intuito de fortalecer a gestão democrática no contexto da escola e na comunidade local.

Ante o exposto, é importante situar a organização deste texto, que está distribuído da seguinte maneira: inicialmente, discutimos acerca do projeto de extensão e a formação dos conselheiros escolares; e, em seguida, discorremos sobre o fortalecimento da gestão democrática: pleito eleitoral, resultados, conclusões e referências.

PROJETO DE EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS ESCOLARES

A sociedade olha para a universidade como uma luz que abre caminhos para mudanças, degraus de melhoria para a vida, onde os sujeitos, que lá estão, caminham com a intenção de crescimento profissional e social. Nesse intento, os que não tiveram acesso ao conhecimento acadêmico almejam uma vida melhor quando encontram a teoria científica nos cursos formativos apresentados pela extensão que a Universidade apresenta à sociedade, fomentando o agir com criticidade e a produção do conhecimento com foco na mudança social.

Assim, o projeto de extensão que está sendo desenvolvido pela UERN em parceria com a SME, direcionado aos membros dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino, tem proporcionado aos seus participantes condições de atuarem de maneira relevante em seus lugares de fala, demonstrando autonomia de saber. A formação continuada propiciada pelo projeto de extensão situou-se “em [um] espaço organizado e intencional que prepara o cidadão para atuar com criticidade e clareza em atitudes que contribuam para a mudança social” (BATISTA; MEDEIROS, 2022, p. 89), lugar esse encontrado na realidade dos diálogos, debates e nas funções desempenhadas dentro do espaço escolar.

Estando em sua terceira edição, é possível perceber nos participantes do projeto, bem como na quantidade de pessoas interessadas em participar desses momentos formativos, o quão relevante está sendo para a Rede Municipal de Ensino a parceria com o POSEDUC/UERN. O projeto citado afere o compromisso social que está no dispositivo legal da Lei nº 9.394/96, precisamente no Art. 43, o qual, em seu inciso VII, postula que a educação superior tem a finalidade de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das

¹⁷ Pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do POSEDUC/UERN, intitulada *Conselho Escolar e empoderamento: articulação entre extensão universitária e Sistema Municipal de Ensino de Mossoró no ano de 2020*.

conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 31).

É importante destacarmos, a ação de extensão oportuniza, portanto, à sociedade refletir, de maneira clara, sobre os empecilhos e entraves sociais do dia a dia que os sujeitos enfrentam. Isso posto, a consciência crítica dos conselheiros torna-se resultado dos debates e reflexões proporcionados pelo curso de extensão, reconhecendo que “ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (FREIRE, 1983, p. 44), de modo que a extensão tem papel relevante para quem media e para quem participa da formação, entrecruzando saberes e experiências.

Recordamos, o curso foi desenvolvido por meio da plataforma *Google Meet*, oportunizando momentos de interação direta entre os participantes, formadores e colaboradores. Tais oportunidades, por sua vez, propiciaram aos cursistas participarem com suas falas, angústias e vivências simples, porém, acolhidas com compreensão, de forma que instigassem a participação contínua nas atividades propostas na formação. Em contínuo, o curso formativo permitiu aos cursistas responderem às perguntas reflexivas deixadas no encontro anterior e a retomada destas no encontro seguinte, ocorrendo análise da teoria e da prática estudada.

Outro momento que trazemos como relevante, a exposição dialogada, na qual foi apresentado o tema discursivo da aula do dia. Em seguida, ocorreu uma atividade prática realizada por meio das ferramentas de interação simultânea *padlet* e *menti*. Na oportunidade, os conselheiros participantes interagiram, de forma ativa, na realização das atividades propostas, trazendo as práticas desenvolvidas nas escolas e fomentando o debate à luz da teoria. Isso permitiu reforçar, ou transformar, os princípios mensurados no que vêm a ser um Conselho Escolar que faça diferença, permitindo a apropriação de experiências que os auxiliem em sua prática e, assim, difundindo os saberes em cada encontro, com um entrelaçamento entre a teoria e a prática.

A reciprocidade entre a teoria e a prática na formação “visa estimular e elucidar a reflexão sobre as atribuições do Conselho Escolar no que tange a suas funções, relacionando teoria e prática, optando por se constituir espaço de autonomia e debates em defesa da educação de qualidade na escola pública” (BATISTA, 2020, p. 93). Dito isso, trazemos como experiência significativa, quando confirmamos que é possível detectar, no curso formativo, um entrelaçado de aprendizagens que permite aos participantes se apropriarem de saberes úteis à sua prática, tornando-os coparticipantes em todos os momentos, propiciando o desenvolvimento da segurança e permitindo o domínio dos conhecimentos adquiridos.

De modo conseguinte, a apropriação dos saberes teóricos não se dá somente no momento da explanação dialogada, senão seria um saber pautado na ideia reflexiva de quem está com o poder da fala. O que acontece durante o desenvolvimento do projeto é a ofertada de sugestões de leituras reflexivas para que o participante possa ler, interagir com seus pares na escola e trazer as reflexões construídas para o momento da oficina, entendendo “a democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica” (PARO, 2007, p. 32). A importância dessa prática é demonstrada quando o conselheiro participa, interage, reflete e dialoga com todos os presentes, pois, a partir disso, é possível perceber o empoderamento deste, uma vez que as reflexões apresentadas foram baseadas em diálogos anteriores aos estudos e confirmados, ou não, em suas práticas.

Com o exposto, observamos, mediante a fala dos conselheiros, que, anterior às discussões, eles atuavam como simples coadjuvantes na escola e que isso perdurou até o início do curso, pois sentiam que suas reflexões eram solitárias. Assim, em um movimento centrípeto

e centrífugo de participação durante toda a formação do curso extensionista, esse sujeitos foram (re)construindo seus conhecimentos e entendendo que a aprendizagem é o suporte para a sua prática.

FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: PLEITO ELEITORAL

Narrando sobre essa vivência, nos fortalece pensar que “narrar é um passado que re- faço, re-constro, re-penso” (SOARES, 2001, p.40), sobre fatos vividos reconhecendo que o projeto de extensão abriu viés para a autonomia participativa dos conselheiros escolares no curso formativo à medida que, nos encontros, trazia para o debate a correlação entre a teoria e a prática com os seguintes temas: Democracia e Participação nas Instituições Públicas de Ensino; Conselho Escolar: funcionamento e funções; Conselho Escolar e Gestão do Projeto Político-Pedagógico; Conselho Escolar e as relações de poder; Conselho Escolar e as Políticas Gerenciais; Conselho Escolar e Qualidade de Ensino em Tempos de Pandemia; e Conselho Escolar e Aplicação de Recursos Financeiros.

Recordamos, a correlação da extensão com os sujeitos participantes que integram a comunidade escolar reproduziu vozes e atitudes que fomentaram, nos sujeitos da escola, o agir com mais conhecimento e razão, contribuindo para a construção de novas atitudes acerca do que envolve o dia a dia da escola, mediante a percepção de que a “coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (FREIRE, 1983, p. 45), de forma envolvente, por quem quer ver uma escola mais acolhedora.

Desse modo, o projeto de extensão proferido pela universidade revela que

a extensão universitária exerce papel influenciador na sociedade, uma vez que constitui espaço que contribui para a mudança social. Ela consiste em campo que se destaca por agregar vínculos com a comunidade, ampliando a comunicação e os saberes. Para a extensão, todos os sujeitos são inacabáveis, seres possíveis de transformação em busca de sua superação. Essa compreensão, por sua vez, fomenta a construção do conhecimento científico, visando o desenvolvimento das funções dos conselheiros escolares, a saber: consultiva, de controle social, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica, com o propósito do exercício democrático no espaço escolar, abrangendo as atividades administrativas, pedagógicas, financeiras e humanas (BATISTA; MEDEIROS, 2022, p. 27).

Nesse ensejo, a formação continuada, propiciada pelo projeto extensionista¹⁸, apresentou papel influenciador para aqueles que fazem parte da escola, de modo que os conselheiros participantes apresentaram empoderamento nas atitudes quando contribuíram para a mudança escolar. Isso porque, agora, a comunicação entre esses sujeitos e a comunidade escolar é pautada no conhecimento, permitindo a superação das limitações, as quais, por diversas vezes, espelhavam-se na verticalização, reverberando no “empoderamento próximo da noção de autonomia, tanto individual quanto política” (HOROCHOVSKI, 2007, p. 112). Isso posto, o conhecimento científico partilhado pelos formadores induziu e fomentou, nos conselheiros, a fala sem medo, sem receio, porém marcada pelo respeito à opinião do outro.

Nesse intento, presenciemos posturas dos conselheiros escolares participantes do projeto de extensão, agindo com altivez e conhecimento, fortaleceram seus colegas, de forma a não deixar a dúvida pairar em suas atitudes. Dessa forma, eles participaram do pleito eleitoral,

¹⁸ O Projeto de Extensão: Formação dos conselheiros escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, aprovado pelo Edital nº 01/2021-PROEX/UERN é coordenado por Arilene Maria Soares de Medeiros professora Doutora do Departamento de Educação e do POSEDUC/UERN

por entender que este se trata de um momento de exercer sua cidadania, oportunidade que está explícita no edital de convocação publicado no Jornal Oficial de Mossoró (JOM), conforme excerto podemos perceber no excerto a seguir:

A Secretária Municipal de Educação de Mossoró-RN, no uso de suas atribuições legais e conforme atribuições que lhe conferem os incisos I e II, do art. 89, da Lei Orgânica Municipal e Lei Complementar nº 169, de 12 de agosto de 2021, em seus arts. 19 e 31, torna pública a abertura das inscrições para eleições dos Conselheiros Escolares das Unidades de Ensino de Mossoró/RN, Biênio 2022-2024, conforme disposições contidas neste Edital (MOSSORÓ, 2022, p. 8-14).

Convém mencionar, a publicação do edital empoderou o Grupo articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE)¹⁹ da Secretaria Municipal de Ensino de Mossoró-RN a iniciar o processo de eleição por meio do seminário intitulado “eleição para o conselho escolar: uma possibilidade democrática”, que teve como público-alvo diretores escolares e presidentes dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino das zonas urbana e rural, totalizando 172 participantes no evento.

Importante ressaltar, o seminário proferido pelo GAFCE tratou da importância da eleição do Conselho Escolar para o exercício político democrático, uma alternativa de soberania e autonomia de todos que fazem parte da comunidade escolar. O evento focou, portanto, na compreensão de que o Conselho escolar é um órgão democrático composto por “representantes da comunidade escolar e local, [e que] tem como atribuição deliberar sobre questões que lhes são consultadas para a melhoria da qualidade do ensino, fomentando o desenvolvimento do sujeito pensante e reflexivo” (BATISTA, 2020).

Nos recorda, a orientação aventou sobre os Marcos Legais que ancoram a gestão democrática: a Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/96, que oportunizam à comunidade escolar a participação, opinando e se envolvendo com a “característica de um ambiente mais democrático, [que] acaba levando os sujeitos envolvidos na educação escolar a uma postura mais participativa” (PARO, 2001, p. 73), autônoma e envolvente no processo educacional. Por esse entendimento, discutimos, no seminário de formação, acerca do número de representação dos conselheiros por escola, observando o número de alunos matriculados segundo a Lei nº 2.768/ 2011 e o Regimento do Conselho Escolar, Resolução Nº 01/2018 – CME, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Representantes titulares e suplentes

Nº Alunos	Representantes titulares e suplentes														
	Professores		Pais/responsáveis		Alunos		Servidores		Comunidade Local		Diretor		Total		
	Titular	Suplente	Titular	Suplente	Titular	Suplente	Titular	Suplente	Titular	Suplente	Titular	Suplente	Titular	Suplente	
De 1 a 299	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	7
De 300 a 600	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	9	9

¹⁹ O Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE) está ancorado na política pública do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que veio para implantar e fortalecer os Conselhos Escolares das escolas públicas e efetivar a política da gestão democrática, firmando parceria com as secretarias dos estados e municípios, a fim de que estas estendessem essa política às escolas.

Acima de 600	4	4	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	13	13
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados no Jornal Oficial de Mossoró (JOM).

Em contínuo, o trabalho do GAFCE de orientar e fortalecer os conselheiros para a realização do pleito eleitoral seguiu as seguintes fases:

- 1ª fase: seminário de orientação pelo GAFCE;
- 2ª fase: assembleia com a Comunidade Escolar para escolha da Comissão Eleitoral;
- 3ª fase: assembleia com a Comunidade Escolar para escolha dos candidatos à eleição;
- 4ª fase: aula para os alunos, orientando sobre o processo de eleição do Conselho Escolar;
- 5ª fase: apresentação à comunidade escolar acerca de quem faz parte da comissão e de quem são os candidatos à eleição;
- 6ª fase: organização da documentação para eleição;
- 7ª fase: Dia “D” da eleição e apuração dos votos dia 26 de julho de 2022, das 8h às 16h
- 8ª fase: posse dos conselheiros escolares e escolha da diretoria 16 de agosto de 2022.
- 9ª fase: Encaminhamento dos documentos da eleição para o GAFCE.

Apresentadas todas as informações e orientações sobre o pleito eleitoral para a democracia escolar, seguimos os trabalhos de encontro ao dia “D” da eleição. Na sequência, chegamos ao grande dia da democracia na escola, com a eleição dos conselheiros escolares da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, totalizando 1.298 representantes, entre titulares e suplentes escolhidos pelos seus pares, definidos em votação segmentada para o biênio 2022 - 2024.

É importante frisarmos que os conselhos escolares são constituídos por representação dos diretores, professores, pais/responsáveis, funcionários, alunos e membros da comunidade local. Logo, o diretor(a) escolar não pode ser o presidente do Conselho Escolar e seu/sua suplente será o/a supervisor(a) escolar, já que, na Rede Municipal de Ensino, não há o cargo de vice-diretor(a). Salientamos, ainda, que qualquer membro titular do Conselho Escolar pode se candidatar à diretoria de tal, que é composta pelo presidente, vice-presidente e secretário(a).

A memória é extremamente seletiva, lembrança forte nos faz recordarmos de todo envolvimento da comunidade escolar no processo de eleição resultou do conhecimento adquirido pelos participantes durante o projeto de extensão que o POSEDUC/UERN, em parceria com a Rede Municipal de Ensino, consolidou, entendendo que a “ Extensão Universitária é uma via de mão dupla entre Universidade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontraram” (GADOTTI, 2017, p. 2) na formação continuada para os conselheiros escolares, dando voz e vez, interdisciplinando o saber científico com o saber comum e fomentando e (re)construindo o caráter reflexivo e autônomo de cada sujeito.

O processo formativo apresentou aos conselheiros escolares subsídios teóricos e práticos, fomentando o saber transformador, a reflexão, a autonomia e a participação no fortalecimento da gestão escolar, visto que seus posicionamentos contribuíram para a participação no pleito eleitoral que aconteceu com respeito e significância para a comunidade escolar e local.

Nesse contexto, o Projeto de Extensão com curso formativo fortaleceu os conselheiros quando trouxe para a discussão temas relevantes, a fim de que esses sujeitos exercessem suas funções - consultivas, de controle social, deliberativas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas, com consciência do seu papel democrático, ajudando, assim, a gestão democrática escolar.

Salientamos que a Rede Municipal de Ensino de Mossoró não conta com pleito eleitoral

para diretores escolares, assim, damos grau de importância ao pleito eleitoral do Conselho Escolar, para que as ações da escola tenha uma relevante contribuição de todos os segmentos da comunidade escolar, com a intenção de que estes contribuam, participem e reflitam, por meio do conhecimento e da razão, acerca dos documentos e metas que são inerentes à atividade administrativa, pedagógica, financeira e humana da escola.

À vista do exposto, destacamos o relevante trabalho do GAFCE para com os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino, por entender que tal grupo apresenta a esses conselhos formações, projetos de extensão com universidade, Círculos de Práticas Restaurativas com a 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró do Ministério Público do Rio Grande do Norte (MPRN), visitas *in loco*, orientações, informações, acolhimento na sede do trabalho e no grupo de *WhatsApp* e fortalecimento individual e em grupo, no sentido de que os conselheiros compreendam a importância de suas participações, de forma ativa, no fortalecimento da democracia.

RESULTADOS

Os resultados evidenciam que a formação proporcionada pelo projeto de extensão culminou em nova ressignificação, fomentando a consciência crítica e cidadã nos conselheiros escolares e trazendo possibilidades para que estes agissem com altivez e sabedoria no desempenho de suas funções, reflexo do que foi apresentado nos conteúdos formativos.

Os fatos apresentados mostram o quanto o projeto de extensão foi significativo quando relata sobre toda a contribuição expressiva nos estudos apresentados e debatidos pelos participantes, como significância educacional e social nas atitudes democráticas na gestão escolar das escolas públicas municipais, resultando em resposta ao objetivo proposto por nossa pesquisa.

CONCLUSÕES

É imprescindível notarmos, que o projeto de extensão têm uma importância relevante nos processos formativos no contexto escolar e da comunidade local. Desse modo, o conhecimento científico que os conselheiros escolares obtiveram fundamentou suas práticas e iluminou sua autonomia no auxílio da comunidade escolar quanto à participação ativa no pleito eleitoral do Conselho Escolar no biênio 2022-2024, no sentido de fortalecer e contribuir para com a gestão democrática escolar na vereda de uma escola inclusiva, não só para todos, mas com todos.

Nesse contexto, percebemos que o projeto de extensão em desenvolvimento é de grande relevância no tocante à gestão democrática, pois apresenta contribuição no que se refere à autonomia dos conselheiros escolares da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Foi possível comprovar isso nos resultados do(as) primeiro(as) participantes da formação extensionista, uma vez que estes saíram mais sensíveis e fortalecidos para a efetividade da participação nos assuntos relacionados à comunidade escolar, bem como disseminando e potencializando o empoderamento individual e coletivo no contexto da escola.

A formação despertou, portanto, o interesse expressivo por parte dos professores, funcionários, pais e toda comunidade escolar em se envolver, de forma empoderada, no processo eleitoral e democrático do Conselho Escolar.

Considerando isso, entendemos que muitos resultados ainda podem ser alcançados; no entanto, já podemos constatar o impacto desse projeto extensionista no desenvolvimento intelectual e no fortalecimento da gestão dos conselhos escolares, bem como na participação

efetiva da comunidade escolar, proporcionando, dessa maneira, um acompanhamento mais fundamentado na gestão dos processos democráticos.

Em virtude do que foi mencionado, concluímos que o poder do conhecimento, ancorado na formação continuada, contribui para a desenvoltura de sua autonomia intelectual e pessoal desenvolvida no processo de seu empoderamento político e emancipatório, à medida que reconhece a necessidade de sua efetiva participação no pleito eleitoral para contribuir na democratização da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro. **Conselho Escolar e empoderamento: articulação entre extensão Universitária e Sistema Municipal de Ensino de Mossoró-RN**. 2020, Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN 2020.

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro; MEDEIROS, Arilene Maria. Formação dos conselheiros escolares na democratização escolar. **Revista Extendere**, v. 8, n. 1, jan.-jun/2022.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire (IPF). 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. **Desatando nós: associativismo civil, democracia e empoderamento na colônia de pescadores de matinhos, Paraná**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Santa Catarina, 2007.

MOSSÓRO. Jornal Oficial de Mossoró. Aprova o Regimento do Conselho Escolar para Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró/ RESOLUÇÃO Nº 01/2018 – CME, 14 de maio de 2018. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró/RN, ano X, n. 461, 2018. Disponível em: <http://jom.prefeiturademossoro.com.br/2018/05/29/jom-n-461a/> Acesso em: 25 set. 2022.

MOSSÓRO. Jornal Oficial de Mossoró. Edital de convocação das inscrições para eleições dos Conselheiros Escolares das Unidades de Ensino de Mossoró/RN. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró/RN, ano XIV, n. 669B, 2022 p. 8-14. Disponível em: <http://jom.prefeiturademossoro.com.br/2022/06/08/jom-no-669b/> Acesso em: 25 set. 2022

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001,

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade no Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

LETRAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: um relato de experiência no PIBID

Mateus Sales de Morais²⁰

RESUMO

Este trabalho propõe-se a discutir sobre a importância de o ensino de língua materna ser erigido à luz do letramento crítico, assim como narrar e avaliar a vivência de (in)sucesso no projeto que problematizou o discurso meritocrático. Para isso, a pesquisa foi construída com base na experiência de alunos da graduação em Letras/português (UFERSA) com o PIBID durante a vigência do programa. Participaram deste trabalho, trinta e nove discentes na turma de nono ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Educandário Dixseptiense, a qual está localizada em Governador Dix-sept Rosado – RN. Em relação à prática de Letramento, o corpus que foi utilizado nas atividades e discussões, são os textos-discursos sobre meritocracia, coletados pelos pibidianos na rede social Instagram. As redes sociais propiciam o contato com diversos tipos de textos (verbais/imagéticos) com um alto poder de circulação, além de estarem intimamente ligados ao cotidiano dos alunos, por isso, nossa justificativa em retirar textos que circulam nessa esfera. Para a análise, nos subsidiamos nos trabalhos de Barbosa (2014), Marques (2017), Janks (2016), Jordão (2007,2016), Mattos e Valério (2010) e Freire (1987). Entendemos a meritocracia enquanto uma falácia sustentada pela sociedade capitalista, dado que os lugares dos sujeitos não são determinados pelos esforços individuais. Advogamos que devemos problematizar as ideologias dominantes, as formas de organização social, a inclusão e a exclusão de pessoas, assim como a des(valorização) dos seus saberes, é tarefa imprescindível para que possamos vivenciar a diversidade de práticas sociais, de modo efetivamente democrático. Para se chegar a um ensino libertador e crítico, é necessário que nós, professores, conheçamos a língua enquanto espaço de construção de sentidos, sentidos estes que são erigidos por sujeitos ativos, os quais identificam, problematizam e tensionam as concepções cristalizadas pelo senso comum. Concluimos, portanto, que o presente trabalho nos ajudou a refletir sobre a necessidade de instruir os alunos a observarem sua realidade de modo cada vez mais crítico, identificando discursos que na realidade não se fundamentam e ajudam a criar um cenário ainda mais desigual e sem oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; sala de aula; Língua Portuguesa; formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência visa evidenciar a importância de o ensino de língua materna ser erigido à luz do letramento crítico, assim como narrar e avaliar a vivência de (in)sucesso no projeto que problematizou o discurso meritocrático com trinta e nove discentes na turma de nono ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Educandário Dixseptiense, a qual está localizada em Governador Dix-sept Rosado – RN. O projeto mencionado anteriormente está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, a qual diz que os anos finais do Ensino Fundamental devem fortalecer a autonomia dos educandos. Para tanto, devem ser oferecidas condições e ferramentas para ensejar o acesso e a (inter)ação com múltiplos conhecimentos e fontes de informação.

Frente a essa demanda, o referido documento normativo propõe que o componente curricular Língua Portuguesa erija um trabalho embasado nos novos e multiletramentos, assim como considere as práticas da cultura digital enquanto ferramenta profícua, objetivando

²⁰ Graduação em Língua Portuguesa - Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: mateus2014sales@outlook.com

fomentar a participação crítica e efetiva dos sujeitos de (língua)guens nas diversas esferas da sociedade contemporânea. Pontuamos que construir uma educação crítica, conforme apontado por Freire (1967), auxilia, de sobremaneira, o concreto exercício da democracia, uma vez que o conhecimento crítico da sua realidade e, por conseguinte, a sua intervenção fazem com que formas ingênuas de percebê-la não sejam cristalizadas.

Em consonância com as referidas ideias, advogamos a favor de um processo de ensino-aprendizagem embasado no letramento crítico em razão de, como apontado por Rojo (2009), ser necessário um trabalho ético, crítico e democrático com os textos-discursos veiculados socialmente; e não uma abordagem rasa, alienada e engessada, isto é, eles devem ser analisados junto às intenções, às finalidades e às ideologias de quem os produziu. Como exemplo do exposto, podemos pensar, à luz das considerações de Marques (2017), que o poder do discurso meritocrático em nossa sociedade brasileira é fruto de ações deliberadas pelo sistema capitalista, as quais visam esconder a realidade e as diferenças sociais (raça, classe, poder econômico, etc.) suscitadas por essa ideologia dominante, para naturalizar o fato de que apenas os esforços individuais definem a posição dos sujeitos na estratificação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

À luz das considerações de Barbosa (2014), pontuamos que o discurso meritocrático é construído a partir da supervalorização dos resultados individuais. Para essa lógica, é necessário reconhecer e premiar as ações exitosas dos sujeitos com o intuito de combater acomodação, insatisfação e desestímulo. Entretanto, subsidiados em Marques (2017), entendemos meritocracia enquanto uma falácia sustentada pela sociedade capitalista, dado que os lugares dos sujeitos não são determinados pelos esforços individuais; elementos como raça, classe econômica, grau de escolaridade nos auxiliam a entendermos que a lógica do mérito pessoal não se sustenta numa organização social que está alicerçada nas desigualdades sociais.

Apesar de essa lógica, segundo Barbosa (2014), servir para explorar as pessoas, por exemplo, no âmbito organizacional, em razão de não reconhecer e retribuir equitativamente, ela não é, por vezes, percebida e/ou questionada. Isso se deve ao fato de que, no campo discursivo, conforme apontado por Janks (2016), aquele que detém o poder consegue sustentá-lo e persuadir os oprimidos de que a conjuntura erigida nada tem de antinatural. Frente ao exposto, argumentamos, subsidiados em Jordão (2016), que problematizar as ideologias dominantes, as formas de organização social, a inclusão e a exclusão de pessoas, assim como a des(valorização) dos seus saberes, é tarefa imprescindível para que possamos vivenciar a diversidade de práticas sociais, de modo efetivamente democrático. Para tanto, pontuamos a relevância de uma ferramenta capaz de oportunizar a concretização do cenário mencionado: o letramento crítico.

O letramento crítico, segundo Jordão (2016), compreende a língua enquanto espaço de construção de sentidos, sentidos estes que são erigidos por sujeitos ativos, os quais identificam, problematizam e tensionam as concepções cristalizadas pelo senso comum. As práticas de linguagem construídas sob a égide do letramento crítico percebem os conflitos como espaços profícuos, pois oportunizam que, a partir da tomada de consciência acerca da temática, possa-se ver o quadro de valores sustentado pela ideologia dominante.

Em consonância com tal visão, enfatizamos, a partir das considerações de Jordão (2007), a necessidade de propiciar se, no cenário educacional, por meio de uma visão dialógica da linguagem, um trabalho que auxilie na construção de sujeitos críticos, os quais consigam identificar que as diferentes formas de ser e agir no mundo são reflexos das diferentes culturas; e não modos intrinsecamente hierarquizados. Ressaltamos que, quando se fala em trabalhar com textos-discursos nessa perspectiva, segundo Mattos e Valério (2010), é necessário que o aluno

compreenda, além das regras linguísticas, as relações assimétricas de poder mostradas e instauradas por eles.

Ainda sobre a construção de sujeitos críticos, à luz de Freire (1987), marcamos a necessidade de se instaurar uma prática pedagógica que almeje a efetiva liberdade dos educandos, de modo que, por meio da reflexão e da ação, o papel de oprimido dê lugar à emancipação destes. O referido autor pontua que esse cenário é possível a partir do momento que entendemos a liberdade não como doação, mas, sim, enquanto autolibertação, isto é, o outro não é capaz de nos emancipar politicamente; esse processo ocorre em interação com o outro.

As referidas abordagens dialogam com a BNCC (2017), sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica do/a professor/a do componente curricular Língua Portuguesa. Nos anos finais da Ensino Fundamental, esse documento normativo enfatiza a centralidade do texto, entendido à luz da perspectiva enunciativo-discursiva, de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso significativo da linguagem em práticas de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses. A BNCC pontua, também, que as habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem precisam favorecer a ampliação das formas de participação efetiva e crítica nas práticas de diversos campos de atividades humanas.

METODOLOGIA

O projeto foi executado em formato remoto devido à situação pandêmica, na qual o mundo todo passou. Organizou-se em encontros síncronos e assíncronos, com atividades auxiliares e discussões sobre a temática abordada, as quais foram realizadas durante o horário destinado ao componente curricular de Língua Portuguesa das turmas de nonos anos da Escola Municipal Educandário Dixseptiense e também no contraturno.

Em primeiro momento, o *corpus* que foi utilizado nas atividades e discussões, são os textos-discursos sobre meritocracia que foram coletados pelos pibidianos durante a navegação na rede social *Instagram*, trazendo, assim, informações do cotidiano e assuntos atuais nos quais os alunos já convivem no dia a dia e muitas vezes passam despercebidos. Os alunos foram envolvidos em atividades semanais tendo a oportunidade de relatar suas opiniões e suas experiências.

Em um encontro síncrono, discutiu-se o conceito de meritocracia, refletindo sobre como ela atuava na nossa sociedade, levando ao questionamento se realmente é uma forma justa de medir os méritos que alguém tem ou conseguiu. Após isso, os alunos foram instruídos sobre como é a construção de um artigo de opinião, analisando a estrutura retórica específica do gênero. A produção textual solicitada por nós era que eles escrevessem sobre os discursos que existem da meritocracia na sociedade brasileira.

Após a solicitação da atividade, os alunos escreveram os seus próprios artigos de opinião. Optamos por dividir a produção dos textos dos alunos em duas fases. Na primeira fase, os alunos escreveram e nos enviaram, cada pibidiano ficou responsável por três alunos, para corrigir e retornar um *feedback*, apontando, se necessário, como argumentar melhor e erros que aconteciam com frequência. Na segunda fase, foi pedido a reescrita dos textos mediante as correções que os alunos receberam de nós pibidianos. Por fim, foi feita uma amostra dos resultados gerais dos textos construídos pelos alunos, observando sobre as melhorias da escrita e da argumentação dos alunos que deveriam ser consideradas.

Para a criação deste projeto de letramento, nos ancoramos nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular para o fundamental - anos finais -, destacando a habilidade (EF69LP05) “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs

etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc”. A habilidade pode ser vista quando escolhemos os textos que trouxessem humor ou que estivessem mais perto da realidade dos alunos..

A habilidade (EF69LP13) “Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social”, também foi executada mediante nossas discussões e reflexões com a turma. A habilidade (EF69LP25) “Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos”, destacando em nossos encontros o engajamento e participação do alunado diante o problema social que se discutiu na aula.

E, por fim, a habilidade (EF09LP03) “Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc”. Era preciso que os alunos se apropriassem dos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade e construíssem uma argumentação segura e coerente, de modo a conhecer seu papel ativo frente aos problemas que emergem da sociedade.

(DES)CONSTRUINDO A MERITOCRACIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

No Brasil, a concepção de meritocracia é bastante discutida, principalmente pelos discursos hegemônicos, que construíram o mito na qual para conseguir status social bastaria, apenas, ter força de vontade para alcançar os objetivos. Esta narrativa ilusória ignora o fato da sociedade se estruturar através de grupos socialmente distintos, em que a situação econômica e racial, infelizmente, apresenta-se como determinantes para que as oportunidades venham a ser inalcançáveis para algumas pessoas.

Através desta linha de raciocínio, este trabalho buscou evidenciar a falsa ideia da meritocracia bastante latente em nossa sociedade. Verifica-se a necessidade de se desconstruir o sentido de meritocracia, já que essa ideia é responsável por repelir oportunidades a diversas pessoas no país, criando uma nação bastante desigual. Dessa forma, ao discutirmos sobre essa temática a um público de alunos de escola pública, identificamos como muitos deles sofrem com diversos obstáculos para conquistar um diploma escolar.

Neste ínterim, esta intervenção aconteceu por meio de uma aula ministrada por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência) que, junto com os alunos, discutiram como esses discursos permeiam a realidade deles e agem de maneira direta no atual cenário político-social. A aula foi didaticamente pensada para o público e contou com gráficos, citações e memes que exemplificam muito bem a realidade do Brasil.

Assim, percebeu-se que os discursos de meritocracia na atual sociedade referem-se a um sistema social que recompensa e qualifica pessoas apenas por suas capacidades individuais, não levando em consideração fatores como: sexo, classe social e raça. Na realidade, as posições de reconhecimento hierárquico sempre estão relacionadas a uma estrutura social que ajuda explicar o porquê de algumas pessoas ocuparem cargos de alto escalão ou até mesmo frequentarem uma universidade.

Pensando nisso, historicamente o Brasil foi fundado pela política da escravidão, em que pessoas negras não tinham seus direitos básicos garantidos. Com a abolição da escravatura, engana-se quem achou que essa problemática fosse ser solucionada, muito pelo contrário, a

população negra acabou por ser ainda mais marginalizada, ocupando as periferias, sem nenhum direito ou oportunidade garantido pelo Estado. Com isso, mesmo fazendo mais de 100 anos da abolição, na sociedade contemporânea, esta problemática ainda persiste, explicando porque a ideia de meritocracia não é coerente com a própria história do Brasil.

Além disso, pensando nos impactos no descaso com a população negra, é que o IPEA, em 2014, a taxa de desemprego de homens brancos era de 5,3%, enquanto os homens negros eram de 6,6%. Como se não bastasse esse dado assustador, estima-se que 73,83% da população carcerária do Brasil seja formada por negros e pobres, o que explica também que é nesta classe em que o acesso a uma boa educação ou serviços básicos não assegurados, criando ainda mais um cenário desigual e com menos oportunidades de construir um futuro. No contexto escolar, os alunos que possuem maior probabilidade de passarem em cursos de alta concorrência, são aqueles que não estudaram em escola pública, que pagaram algum curso ou obtém de materiais, das mais diversas naturezas, que auxiliam nos estudos.

Dessa forma, refletimos como os discursos de sobre meritocracia são incoerentes, visto a própria construção desigual da sociedade brasileira. É preciso levar estas informações aos alunos, para que eles consigam enxergar com a falta de oportunidades e a desigualdade pode afetá-los. Mesmo não sendo eles os responsáveis por esta problemática, é necessário que abram os olhos e enxerguem como os privilégios usufruídos há mais de 500 anos definem os lugares que muitas pessoas ocupam no país de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das práticas de ensino desenvolvidas durante a vigência do programa, observamos alguns resultados alcançados durante nossa atuação pelo PIBID. Como o projeto está relacionado às práticas de leitura e escrita, os alunos demonstraram ter conhecimento sobre a prática de leitura e interpretação de texto, assim como, o domínio textual sobre alguns gêneros discursivos/textuais que solicitamos. Com a introdução de uma sala virtual, percebe-se que os alunos possuem ótima performance crítica frente a temas do seu convívio social. No que tange à prática de ensino, desenvolvida por nós – professores em formação – percebemos que a docência é uma prática que deve integrar ao ensino: a formação profissional e a atuação em meio à sala de aula, de modo que possibilite aos alunos, o convívio com a leitura e escrita articulado com as práticas sociais.

Assim, através deste relato de experiência, percebemos a importância do letramento crítico para alunos do ensino fundamental. A temática aqui abordada, nos ajuda a refletir sobre a necessidade de instruir os alunos a observarem sua realidade de modo cada vez mais crítico, identificando discursos que na realidade não se fundamentam e ajudam a criar um cenário ainda mais desigual e sem oportunidades. Essa experiência de ensino e aprendizagem dos alunos e pibidianos foi única, resultados alcançados com sucesso em meio a um projeto que foi um desafio, mas com dedicação e esforço aplicados ao projeto de letramento que nos permitiu reflexões e aprendizados que vão nos acompanhar por nossa vida profissional, acadêmica e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Lívia. **Meritocracia e sociedade brasileira**. Revista de Administração de Empresas, v. 54, n. 1, p. 80-85, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

JANKS, Hillary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Danie Marcelo; CARBONIERI, Divaniza. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual**. Revista Crop, v. 12, p. 21-46, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Danie Marcelo; CARBONIERI, Divaniza. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 41-53.

MARQUES, Carlos Henrique. **Meritocracia ou Democratismo?** Revista Posição, v. 4, n. 15, 2017.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.

PERCURSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o PIBID e a construção de competências e da identidade docente de estudantes e egressos da UFPI

Beatriz Lima de Araújo²¹

Gilianne dos Santos Carvalho²²

Fábio Soares da Costa²³

RESUMO

O percurso da formação docente inicial em Educação Física é essencial para o exercício da profissionalidade da área, sobretudo porque é nesse período que se conhece, aprende e se desenvolvem habilidades para a docência. A profissionalidade que nos referimos compreende a percepção da função educativa do professor de Educação Física, os esquemas intrínsecos ao exercício da profissão e às posturas necessárias ao desenvolvimento do ofício de ser professor. Para que estas competências profissionais sejam consolidadas, desenvolveram-se políticas de formação docente inicial e continuada, dentre elas, o objeto deste estudo, o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID). Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi o de compreender como o PIBID, no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI, contribuiu e tem contribuído para a construção de competências profissionais e da identidade docente de professor em seu percurso formativo, de estudantes e egressos deste curso. Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e analítica. Foram pesquisados 23 estudantes do referido curso, participantes do PIBID em 2020 e 05 egressos em exercício do magistério, que haviam participado do programa. A coleta de dados deu-se de duas formas: entrevistas com egressos e grupo focal com os estudantes em formação, ambas de forma virtual, utilizando o Google Meet. Para tratar as narrativas, desenvolvemos a Análise de Conteúdo Categorical. Após a construção de três categorias: 1) A identidade docente em Educação Física: influência da experiência pedagógica e da pesquisa; 2) Os desafios de ser professor de Educação Física: da pandemia à valorização docente; e 3) O PIBID enquanto lugar de vivência pedagógica, formação docente e construção das competências do ofício de ser professor, percebemos que o PIBID têm favorecido a construção didático-metodológica do futuro professor de Educação Física, têm estimulado a docência no processo de formação desses estudantes, assim como têm alicerçado um campo de construção competências profissionais e fortalecido a identidade profissional intrínseca com o magistério.

PALAVRAS-CHAVE: competências; Educação Física.; formação docente; identidade; PIBID.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), ao longo de toda sua história, teve seus fundamentos ligados aos aspectos corporais (LUNA; ROCHA, 2020), estéticos (FURTADO; BORGES, 2020), higiênicos (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013) e, mais recentemente, aos esportes (OLIVEIRA, 2011). Todos esses fundamentos passaram a se relacionar, histórica e culturalmente, ao desenvolvimento de uma profissionalidade que teve no corpo e no movimento seu objeto de estudo e conhecimento. Essa profissionalidade tem sido construída no Brasil a partir dos cursos de Licenciatura em Educação Física, que constituem a formação inicial de professores, sendo essencial para a construção do conhecimento na área e para a experiência profissional em processo de formação (GARCIA, 2010). É neste período que se

²¹ Licenciada em Educação Física (UFPI). E-mail: beatrizla98@gmail.com

²² Tecnóloga em Radiologia (UNINOVAFAP). Graduada em Educação Física (UFPI). E-mail: giliannecarvalho@hotmail.com

²³ Doutor em Educação pela Escola de Humanidades da PUCRS. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí. E-mail: fabiocosta@ufpi.edu.br

conhece, aprende e se desenvolvem habilidades para a docência, que se consolidam as competências para o magistério, e que se compreende o que é preciso para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e eficaz.

A profissionalidade citada neste estudo refere-se às funções laborais e educacionais do professor de Educação Física, indo além dos domínios de conhecimento básicos da profissão, pois considera os esquemas intrínsecos (análise, planejamento e avaliação) e as posturas necessárias ao ofício de ser professor, a exemplo do respeito, da educabilidade, da própria representação, colaboração e engajamento profissional (PERRENOUD, 2018). A partir dos pontos citados, o autor considera a expressão “competências profissionais”, o conjunto dos conhecimentos da profissão docente, de ordem cognitiva, afetiva, conotativa e prática (PERRENOUD, 2018, p.12).

Quando pensamos sobre a formação superior nos cursos de EF, percebemos que é preciso estar preparado para os vários desafios que poderão existir durante essa trajetória formativa. Como exemplo, a falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento das múltiplas práticas corporais, a falta de material pedagógico (esportivo, ginástico, de danças, lutas e demais atividades expressivas), além de questões específicas como as de ordempessoal de cada aluno (introspecção, desmotivação, ausências de vivências prévias corporais, processos excludentes nas relações) marcam um conjunto complexo educativo que precisa ser considerado durante o processo de formação de professores de EF.

Para fortalecer as vivências e experiências dos estudantes em formação durante o ensino superior, foram concebidas e postas em desenvolvimento algumas políticas de formação docente inicial e continuada. Dentre elas, destacamos como objeto deste estudo, o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010).

Acreditamos que a abrangência dos cursos de formação em EF gera uma infinidade de possibilidades profissionais para os discentes. Porém, acreditamos que a vivência dos programas de políticas nacionais de formação de professores no ensino superior e de residência pedagógica, especificamente de EF, favorecem a construção de uma identidade docente mais sólida e duradoura, contribuindo, também, para a continuidade do exercício da docência, tanto na educação básica quanto nos cursos de pós-graduação *lato e stricto senso* relacionados à profissionalidade do magistério. Promovendo também o desenvolvimento das competências profissionais para uma boa formação docente nestes cursos de licenciatura em EF.

O PIBID, estudado nesta pesquisa, não é obrigatório nos cursos de licenciatura, inclusive na EF. Também, por isso e pelo conjunto de apontamentos já relacionados, é que buscamos, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: como o PIBID contribuiu e tem contribuído, em seu percurso formativo, para a construção de competências profissionais e da identidade docente de estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI?

Em tese, pensamos que o PIBID tem favorecido a construção didático-metodológica do futuro professor de EF, tem estimulado a docência no processo de formação desses estudantes, assim como tem alicerçado um campo de construção de competências profissionais e fortalecido a identidade profissional intrínseca com o magistério. A formação inicial de professores se constitui de um projeto de curso que deve estar articulado com outras propostas da formação, como o PIBID, pois a construção de um léxico de experiências de observação e exercício da docência ainda no processo de formação contribui na forma consciente e crítica com que o egresso irá desenvolver sua prática docente competente e constituirá sua identidade profissional.

Desta forma, o objetivo deste estudo é compreender como o PIBID, desenvolvido e em desenvolvimento no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI, contribuiu e tem

contribuído, em seu percurso formativo, para a construção de competências profissionais e da identidade docente de estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa escolha metodológica foi por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, pois investigações dessa natureza favorecem a consecução de objetivos como os nossos, dando respostas mais substantivas ao problema de pesquisa instituído. É uma investigação que foi direcionada por uma perspectiva descritiva e exploratória, em que seu principal objetivo foi a interpretação do objeto estudado e os processos inerentes a ele. É como Silva e Menezes (2005) defendem quando esclarecem que pesquisas com essas características proporcionam maior familiaridade com a problemática buscando construir hipóteses. Nesta pesquisa, especificamente, os resultados obtidos possibilitaram melhor compreensão da dinâmica na formação docente dos sujeitos avaliados – estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Piauí, composta de forma não probabilística, por conveniência com 23 (vinte e três) estudantes em processo de formação docente que, atualmente, participam do PIBID, e 5 (cinco) egressos dessa instituição de ensino superior que exercem a docência na educação básica e que participaram das atividades desse programa quando estudantes.

Como critérios de inclusão, foram investigados sujeitos que tinham idade acima de 18 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI ou egressos deste mesmo curso e IES, participando ativamente das atividades do PIBID/UFPI do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI ou ter participado deste mesmo programa de EF desta UFPI. Já os critérios de exclusão foram estabelecidos para aqueles que não estivessem cursando disciplinas obrigatórias ou optativas durante o período da coleta de dados, que fossem egressos do curso, mas não estivessem exercendo o magistério, se recusassem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e apresentassem descontinuidade dos estudos ou do magistério durante o desenvolvimento do estudo.

Os dados foram coletados através de dois instrumentos de pesquisa: a Entrevista e o Grupo Focal. Foram realizadas entrevistas com os egressos, assim como um grupo focal com os atuais participantes do PIBID/UFPI – Educação Física. As entrevistas e o grupo focal foram orientados por roteiros (APÊNDICES A e B) semiestruturados e desenvolvidos de maneira análoga para todos os pesquisados.

O Grupo Focal (GF) é um grupo de discussão que objetiva coletar informações de natureza qualitativa e em profundidade, revelando percepções, conceitos e valores dos participantes a respeito do tema em discussão. O GF é entendido como técnica de investigação à busca de opiniões, ideias, preferências, necessidades e experiências, empregada, preferencialmente, por duas pessoas: um anotador e um moderador que desenvolve uma discussão dentro dos tópicos relevantes para o estudo (WESTPLTAL *et al*, 1996).

A coleta dos dados aconteceu nas seguintes datas: Grupo Focal (19/02/2022 - 16h:30min.); Entrevista 1 (19/01/2022 - 09h:00min.); Entrevista 2 (19/01/2022 - 11h:00min.); Entrevista 3 (21/01/2022 - 10h:10min.); Entrevista 4 (28/01/2022 - 16h:00min.); e Entrevista 5 (23/02/2022 - 10h:00min.).

Os dados coletados foram organizados, sistematizados e categorizados para possibilitar uma análise dos conteúdos/discursos/enunciações (BARDIN, 2011) ofertados pelos sujeitos investigados. Essa Análise de Conteúdo Categorical (AC) foi desenvolvida a partir da transcrição literal das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Após uma leitura exploratória dos dados obtidos a partir de cada questionamento feito e das respostas relacionadas a eles, estes foram organizados em um Quadro de Sistematização desenvolvido em planilha do software Microsoft Excel® para a análise de conteúdo, e que “[...] através de etapas é realizado um tratamento dos resultados de maneira rigorosa e atenta” (SANTOS; COSTA; SILVA, 2019, p. 09).

O quadro foi dividido em: descrição sintética da questão norteadora, observações, unidades de análise, unidades de contexto e categorias de análise. A descrição sintética se constituiu em relacionar perguntas e respostas, transcritas na íntegra. Os sujeitos pesquisados foram identificados por um código (E1, E2, E3..., para estudantes; e P1, P2, P3... para professores egressos), como forma de manter o sigilo e identidade dos professores e universitários. Também, foi reservado um espaço para registrar informações relevantes, lembretes, *insights* e outros escritos que pudessem contribuir em algum momento no processo de análise.

A investigação seguiu preceitos éticos da pesquisa científica. Atende às principais orientações das resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Todos os indivíduos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os voluntários da pesquisa foram esclarecidos quanto à finalidade do estudo, sendo-lhes assegurado o direito à privacidade e confidencialidade de suas narrativas, além da possibilidade de retirar seu consentimento sem que lhe ocasionasse algum prejuízo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias que formaram a base de discussão deste estudo foram intituladas: 1) A identidade docente em Educação Física: influência da experiência pedagógica e da pesquisa; e 2) Os desafios de ser professor de Educação Física: da pandemia à valorização docente; e 3) O PIBID enquanto lugar de vivência pedagógica, formação docente e construção das competências do ofício de ser professor.

A identidade docente em Educação Física: influência da experiência pedagógica e da pesquisa

A formação da identidade docente, seja de professor de Educação Física ou de qualquer outra área do conhecimento, ocorre, inicialmente, com a identificação com a mesma, percorre a graduação e a formação inicial e prossegue ao longo de toda a vida profissional (RESENDE, 2014, p. 146). Neste percurso, a participação de outros profissionais, ainda que indiretamente, também influencia nessa construção. É como Vigotski (1989, p. 56) assevera a respeito do papel da outra pessoa na formação cultural do indivíduo. Para ele “[...] nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Essa influência atinge, além da cultura, como Vigotski defende, o desenvolvimento humano, os hábitos, as vivências, a linguagem e o trabalho (NASCIMENTO; AMARAL, 2012).

Essa iniciação à formação docente através da socialização profissional, funciona como uma espécie de parceria entre professores mais experientes e os menos experientes ou ainda estudantes que visam a licenciatura como carreira profissional. Esse compartilhamento de saberes, troca de informações, os próprios “macetes” da profissão ou mesmo o conhecimento sobre os alunos, é um “saber prático sobre sua atuação” (TARDIF, 2014, p. 52-53). Por isso, um espaço maior para prática dos futuros docentes na graduação é necessário, contudo, sabemos que este é um grande desafio na formação docente (TARDIF, 2014).

Quanto a isso, Freire (2020, p. 64) trata das consequências dessa influência:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Egressos e Pibidianos, ao serem questionados sobre o que mais havia afetado sua vida acadêmica, responderam que a prática docente, a vivência real na vida escolar, foi o que mais impactou. Esclareceram que na experiência docente, na prática pedagógica, existe uma fundamentação teórica e, por isso, não somente as disciplinas do curso na graduação poderiam ser suficientes para a formação de futuros educadores.

É incontestável a relevância formativa de toda a grade curricular da graduação, no entanto, como esclarece Oliveira (2022, p. 9) “[...] os professores aprenderão sobre e como exercer sua profissão ministrando, realmente, aulas”. Apoiando a ideia do aspecto formativo da prática docente ainda na decurso da graduação para os futuros professores, Sarti (2009, p. 138) reforça que para uma compreensão abrangente da realidade escolar, a universidade “[...] não é capaz, isoladamente, de preparar os estudantes para o trabalho docente no cotidiano da escola.”

Os Pibidianos²⁴ e egressos²⁵ não deixaram de ressaltar a importância da pesquisa científica na sua formação como profissionais da educação, inclusive da sua influência para continuidade formativa na área da Educação Física Escolar. A legislação brasileira defende que a formação superior deve estimular a pesquisa científica, ir além do repasse de informações, propiciando o aluno uma maior participação na sua formação. Porém, o que se verifica é que “[...] o modelo tradicional do ensino [...]”, onde o professor é quem sabe e conhece do conteúdo, e as “[...] suas aulas são majoritariamente expositivas, ainda é muito utilizado por vários docentes” (CINTRA, 2018, p. 583). Este contexto contribuiu para que a pesquisa seja minimizada na formação, sendo secundarizada em relação ao ensino e à extensão, em que os aspectos avaliativos fiquem restritos aos conhecimentos básicos sobre os conteúdos programáticos das disciplinas.

Para desenvolver um paralelo discursivo quanto a essa temática, destacamos o que a Pibidiana E6 falou. Para ela nas atividades do PIBID “[...] foi a primeira vez que eu tive a experiência em publicar resumo expandido”, ela reforça que talvez não tivesse a oportunidade ou mesmo que segundo ela pense que “não ia nem atrás”. Com isso, verificamos a importância do PIBID como influenciador e possibilitador da experiência da produção científica durante o percurso formativo. Quanto a esta condição, esclarecemos que o intuito deste trabalho não é criticar o desenvolvimento do curso por meio de narrativas de discentes e egressos, mas reforçar o quanto programas de iniciação à docência como o PIBID podem contribuir de maneira positiva na formação docente deles.

As enunciações relatam pontos positivos do PIBID que vão desde a diminuição do nervosismo, naturalidade ao falar em público, melhoria da dicção, orientação na montagem de trabalhos científicos e apresentações, além da produtividade acadêmica, pois as oportunidades de certificação tornam-se maiores.

²⁴ De agora em diante, ao designarmos os sujeitos pesquisados como **pibidianos** estaremos nos referindo aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI, inseridos no programa à época da realização desta pesquisa.

²⁵ De agora em diante, ao designarmos os sujeitos pesquisados como **egressos** estaremos nos referindo aos professores de Educação Física em exercício do magistério que participaram o PIBID quando universitários.

O professor P2 mencionou que poucos dos seus colegas ex-pibidianos não são concursados, atualmente, “[...] você pibidiano, você sai com um mentalidade diferente de outros que não vivenciaram essa prática da licenciatura”. Ou seja, após a formação no curso e no programa, os discentes e atuais professores ainda são beneficiados profissionalmente por terem sido pibidianos, pois essa condição influencia positivamente no mercado de trabalho.

Percebemos, no contexto das falas, que era utilizada uma metodologia ativa nas reuniões. Mesmo de maneira remota, a formação proporcionou a compreensão da realidade profissional e a criticidade frente ao ofício de ser professor e todas as suas problemáticas. A metodologia desenvolvida, segundo os pibidianos, foi a da problematização (BORDENAVE E PEREIRA, 1982). Essa prática tem o aluno como protagonista, e “tem como ponto de partida a realidade que, observada sob diversos ângulos, permite ao estudante extrair e identificar os problemas ali existentes” (DOS SANTOS, 2020, p. 3300).

Os bolsistas E1 e E5 reforçam a importância da metodologia ativa de problematização utilizada nas reuniões, assim como sua contribuição para a formação da identidade docente:

Acho que no aporte teórico, da parte mais teórica mesmo e a partir dos artigos que a gente estudou né, que daquela parte científica que estuda realmente como deveria ser em tal trabalho, em tal aspecto ali dentro da escola, os erros, os acertos também de alguns professores em regiões diversas do Brasil e do mundo (E5).

Os desafios de ser professor de Educação Física: da pandemia à valorização docente

O ano de 2020 foi marcado com a pandemia da COVID-19, impondo o distanciamento social em todo o mundo e construindo um adensamento tecnológico como algo positivo à educação (MINTO, 2021, p. 140). Devido à essa problemática mundial, foi necessário o fechamento de escolas e universidades. No Brasil, esse contexto afetou mais de 52 milhões de estudantes. No âmbito do Ensino Superior impactou 8,5 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). A solução de maior adesão foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que vale ressaltar, não é a mesma coisa que Ensino à Distância (EaD), o primeiro é temporário e o último é sustentado por prática e teoria fundamentais.

A pandemia provocará repercussões por anos, inclusive na educação. Não obstante, o PIBID e suas atividades não estão alheios a esta nova realidade. O Grupo Focal com os pibidianos assim como suas atividades pedagógicas de formação e regência foram desenvolvidos durante esse período de exceção. Os pibidianos relataram sentir a diferença da vivência do programa durante esse período em relação aos participantes dos outros anos. A dificuldade foi citada em todas as falas do grupo de estudantes, juntamente com o reforço da ausência de prática como sendo um grande desafio. Todavia, o grande contraponto é a forma como a teoria e a experiência de uma nova modalidade de ensino foram desenvolvidas com eles. Uma pibidiana opinou positivamente sobre o formato remoto do programa:

[...] E passa assim, a graduação toda sem uma experiência desse nível, e a gente teve a experiência de fazer parte da metodologia, fazer parte dos planejamentos de dentro da escola, saber como funciona ali dentro da escola, mesmo de forma online, pra mim foi muito gratificante, me ajudou bastante (E6).

Entretanto, na maioria das respostas ainda persistia o quanto a ausência da vivência prática produziu uma lacuna na formação inicial da docência, por isso alguns tiveram as “expectativas um pouco frustradas” (E7). Mesmo com essa quebra de perspectiva, alguns pibidianos, como E11, demonstraram contribuições percebidas, ela disse: “Eu acredito que ele tem nos mostrado como se sair cada vez mais, chegar o mais próximo possível do profissional

de Educação Física”.

Um dos grandes desafios da Educação Física Escolar é a evasão de estudantes dos cursos de licenciatura. Uma pesquisa realizada por SILVA (2012) sobre a evasão do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPI, concluiu que a evasão ocorre com maior frequência no quarto período e que os principais fatores para a saída de alunos a “[...] decepção com o curso, baixa expectativa de remuneração profissional [...]”. Em tempo, a autora sugere maior incentivo quanto às bolsas de projetos de extensão e monitorias. A exemplo, o PIBID.

Importa ressaltarmos que é neste período que, geralmente, abrem-se vagas para bolsistas no PIBID. Assim, em tese, entendemos que muitos poderiam continuar na graduação se participassem do PIBID e tivessem experienciado a regência e, assim, gerado maior identificação com a profissão e adquirido habilidades e competências para o ofício, fazendo-os continuar a formação docente ou não, não existindo essa familiaridade com a área.

O professor P5 reforça a importância do programa frente à essa percepção de profissionalidade dos discentes do curso. Ele diz: “Então, se você tá formando professores, esses programas são fundamentais para você inserir o aluno desde o início para vivenciar essa realidade da escola, porque aí se ele não gostar, talvez com um ano ele diga: Olhe, isso aqui eu não quero, vou sair agora.”

Após a reformulação no currículo do curso de Educação Física da UFPI, com previsão para a formação de bachareis e licenciados, percebemos sensível desvalorização da área pedagógica. Algumas teses estão postas em circulação, a exemplo de ser uma disciplina escolar que apenas oferta momentos de lazer, atividades lúdicas e recreação, ou até por ser vista como disciplina extracurricular, realizada no contraturno, inferior às demais disciplinas (DA SILVA MAIA *et al*, 2019).

Todavia, essa marginalização da área é discutida e passa por diversos momentos de reflexão no PIBID, não somente agora, mas nos programas anteriores esta discussão já acontecia. Um exemplo é a percepção de E11 que reafirma a importância do programa e sua capacidade contributiva de mudança dessa realidade.

[...] então eu visto muito a camisa da Educação Física, o que, infelizmente, não é, inclusive até pessoas próximas da gente, às vezes, até magoa de achar que é um curso meio que levado à toa, e que não é bem assim (...) vai além de jogar uma bola, vai muito além, algo muito difícil né (E11).

O fato é que percebemos que, ainda, muitos profissionais da área acabam contribuindo com essa percepção equivocada. Ministram aulas sem planejar, só jogam a bola e deixam os alunos livres sem qualquer tipo de orientação pedagógica. Também, problemas de relacionamento humano contribuem para o fortalecimento deste conjunto. Por exemplo, o que E4 observou em suas incursões nas escolas. Ela identificou “falta de tato em questão humana”.

[...] várias e várias e várias teorias que a gente leu, que aí entra todos aqueles teóricos, Piaget, Wallon, que fala sobre toda a psicologia da educação (...) E é uma coisa que fica me incomodando, não sei se é porque eles estão bem idosos, calejados, mas eu acho que a experiência que eu traria seria mais legal, na hora deles entenderem de fato pra que é aquela aula de Educação Física. (E4).

O PIBID enquanto lugar de vivência pedagógica, formação docente e construção das competências do ofício de ser professor

Frente a temática de formação de professores de Educação Física, a colocação de Pimenta e Lima (2012, p. 90) proporciona a reflexão que este estudo objetiva: “O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos”. O PIBID propõe uma vertente de apoio dessa temática com início na graduação, fortalecendo a profissionalidade, em que a formação docente é um dos pontos-chaves para melhoria da Educação e da Educação Física.

Neste contexto formativo continuado, a construção de competências profissionais é essencial. Quanto a essas competências, Perrenoud (2000) propõe uma reflexão baseada na compreensão das “habilidades” básicas da docência. Ao tratar disso, logo lembramos da gestão das turmas, das avaliações e das metodologias de ensino, porém, o autor entende estas veredas como superficiais.

O trabalho em equipe com a coordenação da escola, com outros professores e demais profissionais envolvidos no ambiente escolar, é mencionado com exaltação pelos pibidianos e egressos estudados. Essas narrativas ratificam a defesa de Perrenoud (2000, p. 84) quando diz que experiência com os demais profissionais na escola promove não só a interação social, como a interdisciplinaridade entre as áreas, desenvolvendo um sentido de cooperação como um valor profissional real.

As falas dos egressos revelam que na escola, os alunos convivem e interagem com os pibidianos. Alguns se sentem mais confortáveis em dar um *feedback* para os bolsistas do que para os professores efetivos. No PIBID, o trabalho em equipe ainda é mais intensificado, pois existem os supervisores (professores de campo da escola), coordenador (responsável pelo programa dentro do curso) e os próprios pibidianos, que trocam informações e aprendizados a respeito da realidade escolar, metodologias específicas da Educação Física entre outros assuntos que contribuem para sua formação.

Todavia, pibidianos e egressos mencionaram pontos problemáticos que envolvem o cotidiano escolar, a exemplo da ausência dos pais no ambiente educativo e sua inoperância frente ao desenvolvimento escolar dos filhos. P5 sintetiza esse contexto:

Não é nenhuma crítica só ao PIBID, mas sim ao sistema educacional né, é que muitas vezes acaba afastando os pais né, não é que afasta, mas que não existe tanto a presença então, por exemplo, o tempo que eu fiquei no PIBID a gente não teve reuniões com os pais para conversar, para falar sobre os alunos, sobre as progressões dos alunos. Mas isso não é uma falha do PIBID, é uma falha da escola brasileira mesmo.

Perrenoud (2000) apresenta como uma das competências da docência a de informar e envolver os pais no processo educativo. O comportamento defensivo que os professores têm diante dos pais e esclarece que professores e pais possuem deveres de diálogo, de compreensão de seus papéis nesse processo, contudo, reconhece a relativa autonomia de ambos. Professores têm sido asoberbados com atribuições educacionais próprias do núcleo familiar, sobremaneira as disciplinares, e os pais têm sido cada vez mais reféns de uma escolarização que se impõe como está, sem muita margem para discussões e exigências de mudanças, seja por questões financeiras, geográficas ou de uniformidade da tradição escolar.

Existem princípios e deveres éticos básicos em todas as profissões, entretanto “[...] a educação é um exercício de *equilibrista*” (PERRENOUD, 2000, p. 142, grifo do autor). Por isso, é preciso adaptar e criar situações que desenvolvam verdadeiramente aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de identidade moral e cívica (PERRENOUD, 2000, p. 142), ou seja, não basta ensinar saberes, meros movimentos ou vivências práticas de

alguns esportes. O professor de Educação Física, assim como qualquer outro docente, não vai mudar atitudes e representações dos alunos com a expressão “faça o que digo, não faça o que eu faço” (PERRENOUD, 2000, p.143).

O discurso dos egressos convergiu para a preocupação com a formação dos alunos, em relação a postura, as falas, o respeito, a maneira de se vestir, pois estes fatores contribuem para a construção de uma ética profissional sólida, para uma convivência respeitosa e educativa com jovens e adolescentes. Neste itinerário entendem que maneira de lidar com essas questões foi alicerçada no PIBID. A preocupação com as questões éticas, a confiança para o exercício da docência e a preparação para o ofício de ser professor foram fortalecidos por sua passagem no PIBID.

Para Perrenoud (2000; 2002), a formação contínua é a base para o desenvolvimento de todas as competências. A continuidade formativa dos profissionais da educação deve ser sempre conservada através do seu exercício regular e constante. O PIBID propõe essa continuidade formativa desde o início da graduação, em que os pibidianos experimentam a realidade da prática docente no ambiente escolar, desde as metodologias aos desafios enfrentados. É a partir desta condição que entendemos quando os pibidianos disseram que estão “um passo a frente” dos demais estudantes. Esse passo não se trata de um termo que delimita competição, concorrência, mas a ideia de que a construção de uma formação docente com as experiências do PIBID é mais sólida. Isso é o que percebemos quando P4 diz:

[...] que o PIBID aflorou na vida acadêmica vale muito para o profissional que quer continuar almejando alvos maiores na sua carreira como docente (...) a questão da especialização, mestrado, doutorado, as titulações no seu currículo e leva você, querendo ou não, lhe dá uma vantagem aos demais candidatos que não tem essa questão de titulação e o PIBID com esse trabalho de artigo, participação de congresso, isso aflora no participante isso aí, querer sempre mais.

Em meio às entrevistas, o fato da descontinuidade do PIBID foi tratado como possibilidade, sobretudo pela recente interrupção das atividades do programa de Residência Pedagógica da Educação Física na UFPI. Houve uma convergência de narrativas afirmando o quanto seria prejudicial ao curso e aos futuros estudantes do curso a extinção do programa, principalmente em relação aos alunos. Eles reforçaram a necessidade desses programas como iniciativa de inserção do aluno no ambiente escolar, para viver a experiência do magistério, os desafios e as vantagens de sua incorporação no currículo acadêmico. Ainda, para os egressos, esses programas funcionam como uma espécie de reforço ao estágio supervisionado, que compõe a grade curricular, pois duram dezoito meses que agregam os três meses de estágio.

O reconhecimento da profissionalidade dos estudantes, conforme apresentado ao longo do estudo, tem sido desenvolvida durante as atividades do PIBID. A formação da identidade profissional e a construção de uma criticidade quanto à valorização da EF escolar tem no PIBID um lugar de acesso, de esclarecimento e de construção, pois a construção de competências profissionais e da prática reflexiva do ofício de ser professor (PERRENOUD, 2002) se estabelece neste momento de formação continuada, complementar, essencial. É o que P2 nos esclarece: “[...] Não pode deixar morrer a educação escolar, aos poucos ela está se deixando, alguns permitem isso, mas a gente tem que defender [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da formação de uma identidade docente é aquele que Garcia (2010, p. 26)

chama de “longo processo”. Esse trilhar é complexo e o futuro professor passa por diversos estágios/momentos/obstáculos, intrínsecos e extrínsecos. O cumprimento da grade curricular da Licenciatura em Educação Física, com suas disciplinas teóricas, teórico-práticas e estágios obrigatórios de observação e regência, os estágios não obrigatórios, as atividades extracurriculares – cursos, eventos, oficinas e seminários, os projetos de extensão e de pesquisa são importantes no processo de construção de competências básicas da profissão.

Os resultados da pesquisa corroboram com as expectativas primeiras, sobretudo aquelas constantes da Portaria CAPES/MEC Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, construídas para analisar as relações entre o PIBID, a construção de competências profissionais e a identidade docente, pois o estudo das repercussões desse programa na vida profissional de egressos e na consolidação da identidade docente dos que ainda se encontram em processo de formação sempre nos seduziu enquanto estudante pesquisadora.

Concluimos que os egressos possuíam experiências diferentes das experiências dos atuais pibidianos, pois a pandemia exigiu adaptações pedagógicas que proporcionaram novos fazeres para a iniciação à docência. Apesar disso, o objetivo principal do programa permaneceu sendo efetivado, com ressalvas quanto a ausência da vivência no “chão da escola”. Concluimos que, além das contribuições que o PIBID forneceu para a construção de competências docentes, também promoveu momentos profícuos de reflexões quanto à valorização da Educação Física Escolar, o “vestir a camisa da Educação Física” – fala de um dos egressos – e os desafios enfrentados e vencidos do ambiente escolar, a produção científica desenvolvida durante as atividades do programa e valorização formativa proporcionaram essa criticidade.

Desta forma, as narrativas de egressos e pibidianos corroboram com as inquietudes da pesquisa. A participação no programa como experiência formativa de desenvolvimento de competências profissionais do ofício de ser professor, antecipação da inserção no campo de atuação profissional docente e construção da identidade docente são inequívocas. Assim, este estudo fortalece e aponta para a importância e a necessidade de programas que incentivem a iniciação e formação docente em Educação Física. Ademais, vale ressaltar que é preciso incentivar mais pesquisas voltadas aos aspectos formativos da docência através de programas como o PIBID.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online]. v. 27, n. 3, 2013.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Decreto 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível

em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Portaria 259/2019**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

CINTRA, Paulo Roberto. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 567-585, 2018.

DA SILVA MAIA, Francisco Eraldo *et al.* Memórias e reflexões sobre a desvalorização da Educação Física na escola brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev.Pemo**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

DOS SANTOS, Eliane Marques. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 4, p. 3293-3308, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FURTADO, Renato Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10, 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010.

LUNA, Christiane Freitas; ROCHA, Kleber Silva. O currículo em Educação Física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia – Brasil, v. 3, n. e9914, p. 1-19, 2020.

MAIA, Fernanda Jardim *et al.* Políticas nacionais de formação de professores. **Interação- Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 22, n. 1, p. 118-130, 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. A Pandemia na Educação. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 2. Ed. São Paulo: Editora Braziliense, p. 63, 2011.

OLIVEIRA, Walas Leonardo. Olhares necessários para uma nova formação de professores. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 2, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. (Trad. Patricia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. (Trad. Cláudia Schiling). Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Artmed Editora, 2018.

RESENDE, Rui *et al.* Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In: QUEIRÓS, P. BATISTA, P.; ROLIM, R. (Eds.), **Formação inicial de professores:** Reflexão e investigação da prática profissional Porto: Editora FADEUP, 2014. p.145-164.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Andreia Mendes dos; COSTA, Fábio Soares da; SILVA Renata. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: um procedimento organizado.** In: LIMA, Valderéz Marina de Rosário; RAMOS, Maurivan Guntzel; DE PAULA, Marlúbia Corrêa (Org). Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muzcat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis, 2005, p. 20-21.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da *et al.* Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 17, p. 391-404, 2012.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação.** v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

UNESCO (2020). **Impacto do Covid-19 na educação.** 2020. Disponível em: <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 07 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. “Concrete Human Psychology”. **Soviet Psychology**, XXII, v. 2, p. 60-76, 18 dez. 2020.

WESTPLTAL, Marcia Faria; BÓGUS, Claudia Maria; FARIA, Mara de Mello. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol Oficina Sanit Panam.** n. 120, v. 6, 1996.

NARRATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UERN ASSU: ascensão social em foco²⁶

Edna Maria de Oliveira²⁷

RESUMO

O estudo discute, com base em narrativas de vida e formação, modos de ascensão social de estudantes-professores do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no período de 2016 a 2020, plano vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Trata-se de um recorte da pesquisa monográfica cujo objetivo é compreender os modos de ascensão social desses estudantes-professores. Ancora-se na abordagem qualitativa ao elucidar os sentidos que os sujeitos elaboram em seus percursos formativos. Sustenta-se também no método (Auto)biográfico como recurso para a investigação, por sua proposta reflexiva que permite ao autor das narrativas, apreensão das alterações sociais e culturais por ele vivenciadas. Discorre-se as dimensões do estudo a luz de: Modos de Ascensão Social (BURKE, 2002), *Habitus*, *Illusio* e *Ethos* (BOURDIEU, 1992), Relação com o Saber (CHARLOT, 2000), Sociologia do Improvável (XYPAS, 2017; 2013), e Narrativas (Auto) biográficas (JOSSO, 2010). Recorre-se ainda às regulamentações legais do PARFOR no Decreto nº 6.755/2009 e ao Manual Operativo do programa (2014). Utiliza-se um dispositivo de Construção de Narrativas, composto de uma questão reflexiva, sobre os modos de ascensão social vivenciados no processo formativo, para extrair as narrativas (Auto) biográficas de quatro estudantes-professores do curso de Pedagogia do PARFOR/UERN. Como sistematização, o artigo organiza-se de modo a apresentar considerações da pesquisa, contemplando conexões entre o problema e os objetivos propostos, destacando os modos (maneiras, práticas, movimentos) que se caracterizam como ascensão social possibilitados pelo PARFOR/UERN Assú. Considera-se que o estudo, evidenciou uma intrínseca relação dos participantes com o saber, vontade e esforço por alcançar seus objetivos, conseguindo descrever os modos de ascensão social a partir de diversos fatores. O estudo também aponta e destaca modos de ascensão social atrelados a família, a professores e a perseverança na busca por objetivos particulares como realização profissional e pessoal. O estudo é, ademais, uma abertura para discutir a ascensão social no curso de Pedagogia, mais especificamente no PARFOR com seu potencial formativo, voltado a prática educativa inclusiva e includente.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa (auto)biográfica; PARFOR/Pedagogia/UERN; ascensão social.

INTRODUÇÃO

A expectativa que move esse estudo é discutir, a partir de narrativas de vida e formação - da educação básica à universidade -, modos de ascensão social de estudantes-professores do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). No período de 2016 a 2020 tendo como *locus* o Campus Avançado de Assú/RN.

O texto decorre de um recorte da pesquisa monográfica que tem como objetivo compreender os modos de ascensão social de estudantes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN em Assú/RN. Como também identificar os modos (maneiras, práticas, movimentos) que se caracterizam como ascensão social dos participantes da pesquisa.

²⁶ Texto orientado pelo Professor Doutor em Educação Francisco Canindé da Silva.

²⁷ Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), e-mail: ednaoliveira@alu.uern.br

O interesse pela temática justifica-se pelo meu convívio com estudantes de licenciatura em Pedagogia/PARFOR, por ser aluna do curso e ter presenciado dificuldades e barreiras dos desses sujeitos para continuar no curso, em constante diálogo, questionava sobre o que os fez chegar à universidade. Sabendo que alguns é o primeiro de sua geração familiar a chegar ao curso superior, com a herança de pais e avós analfabetos, e mesmo sem “as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas” (FREIRE, 1996, p. 54) conseguiram realizar o sonho de “fazer uma faculdade”.

Outros questionamentos como: que modos de ascensão social emergem nas performances narrativas dos estudantes-professores do Curso de Pedagogia do PARFOR/Assú? Quais as barreiras ultrapassadas que evidenciam o alcance do improvável processo de ascensão social via escolarização? Que dispositivos das narrativas demonstram a prática da ascensão social via escolarização? Inquietaram a compreender como se dão/deram os caminhos trilhados pelos estudantes ao longo da vida rumo a ascensão social.

Essas questões nos estimulam a desenvolver estudos que auxiliem a compreensão do tema estudado. Na realidade o que nos move é o alcance do improvável processo de ascensão social, frente a barreiras ultrapassadas e a inspiração que se tornou prática no exercício de vencer dificuldades. Para tanto, tomei como ponto de referência, minha própria trajetória de ascensão social, via escolaridade, fundamentada nas leituras e referências sobre a pesquisa (auto)biográfica e nas narrativas autobiográficas dos participantes da pesquisa.

Ancoramos a abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994), uma vez que privilegia os sentidos que os sujeitos elaboram em seus percursos formativos, e enfatiza os momentos dialógicos reveladores das percepções e experiências, sobre temas relativos às suas vivências enquanto professoras-estudantes. Também alinhamos o nosso estudo ao método (Auto)biográfico como recurso para a investigação, por ter uma proposta reflexiva e permitir ao autor das narrativas apreensão das alterações sociais e culturais por ele vivenciadas.

A partir dos estudos sobre a temática da ascensão social e a pesquisa (auto)biográfica, a presente pesquisa tem como referencial teórico as contribuições de Bourdieu (1992) Charlot (2000), Constantin Xypas (2017, 2013), Burke (2002), e Josso (2010) considerando, nestes autores, um aprofundamento nos diversos conceitos epistemológicos e metodológicos sobre os estudos (auto)biográficos, histórias de vida (pessoal e profissional), modos de ascensão social, alcance do improvável processo de ascensão social via escolarização.

Nessa perspectiva, esta pesquisa parte da necessidade de ampliar os estudos sobre modos de ascensão social através de narrativas (Auto)biográficas de licenciandos em Pedagogia/PARFOR. Essas narrativas podem se tornar um meio importante para a formação profissional do sujeito, pois por meio delas, podemos ouvir os futuros professores da área em busca de compreender seus modos de ascensão social e as suas experiências formadoras e de autoformação que ocorrem/ocorreram ao longo de sua vida.

Por se tratar de um estudo (auto)biográfico, no qual tratamos diretamente com as fontes autobiográficas escritas dos licenciandos sobre sua própria história de vida estudantil, é importante destacar que o intuito deste trabalho não foi buscar verdades sobre o processo de ascensão social do licenciando, mas compreender como este sujeito está concebendo e (re)significando o processo de ascensão social ao longo de sua vida.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa, uma vez que lida com sujeitos carregados de saberes e subjetividades inerentes ao contexto e experiências e é referendado em autores como Bogdan e Biklen (1994). Para esses autores, a

pesquisa de abordagem qualitativa, se adequa ao entendimento da natureza dos fenômenos sociais.

Como método de investigação utilizamos a pesquisa (auto)biográfica a partir das narrativas de histórias de vida de quatro estudantes-professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para a seleção desses sujeitos, definimos disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, uma participante de cada turma, visto que o PARFOR/UERN Assú tinha, à época, quatro turmas de Pedagogia e que apresentem o domínio com as tecnologias: Google Meet, WhatsApp e E-mail visto que a pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia do Covid-19.

Como dispositivo da pesquisa, utilizamos o Instrumento de Construção de Narrativas em que as participantes se debruçaram a construir suas narrativas de vida e formação intituladas *Narrativa (Auto)Biográfica: caminhos percorridos até a universidade*. As narrativas foram digitadas e encaminhadas por e-mail.

Em relação a interpretação das narrativas, nos subsidiamos na literatura de Josso (2010), respeitando os princípios que sustentam a abordagem (auto) biográfica, que colocam o pesquisador e os pesquisados no centro do processo, ambos experienciando aprendizagens significativas. Buscamos escutar a voz/escrita dos sujeitos, respeitando as suas singularidades, de forma ética e mantendo a fidelidade de suas narrativas.

Nesse sentido, percorremos as linhas dos “Instrumentos de Narrativas” das quatro participantes da pesquisa, Flor do Campo, Tulipa, Bonina e Cattleya, dos quais selecionamos trechos que apresentam seus percursos estudantis, e à medida que vão surgindo, indicamos as categorias acima descritas e, conseqüentemente, modos de ascensão social.

ASCENSÃO SOCIAL CONSTRUINDO CONCEITO

Perseguindo o objetivo de compreender os modos de ascensão social de estudantes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR em Assú/RN, a partir de suas narrativas de vida, o estudo realizado passou a nos remeter a um aprofundamento, com as contribuições de Burke (2002) que norteou no tocante aos modos de mobilidade social. Compreendidos pelo autor como “os vários caminhos para atingir o topo e aos diferentes obstáculos enfrentados por potenciais candidatos a ascensão” (BURKE, 2002, p. 95).

Burke (2002, p. 95) afirma que “o modo de ascensão social varia de lugar para lugar e muda com o passar do tempo”. E traz diversos exemplos ocorridos em outros países e em tempos diferentes. Na China, início do século XII a estrada para o topo era através do sistema de concursos, êxito em concursos dava acesso a postos burocráticos, status, riqueza e poder. Na Europa pré-industrial o caminho para a mobilidade ocorria por meio da igreja, o filho de um camponês poderia seguir a carreira eclesiástica como papa; sacerdotes poderiam ocupar altos postos no Estado, entre os principais ministros de Estado estavam cardeais, bispos. Outro caminho, nessa mesma época, era o direito a formação em advocacia, os postos nas crescentes burocracias estatais eram ocupados por homens advogados.

Atualmente, percebemos que os modos de ascensão social podem ocorrer por meio do casamento, ganhar na loteria, ganhar em programas televisivos de *reality show* e por meio da formação escolar e acadêmica. Segundo Oliveira (2012, p. 61) casamento e estudo focalizam “a aquisição de uma condição social” diferente e “hierarquicamente superior à situação anterior de existência”. Para a autora “a ascensão pelo estudo evidencia valores associados ao esforço e mérito individuais” (OLIVEIRA, 2012, p. 61).

Compondo-se a esteira dialética dos modos de ascensão social, dentro de uma concepção sociológica, elegemos as categorias: de capital (econômico, social e cultural),

habitus, *illusio*, *ethos* (BOURDIEU, 1992); relação com o saber (CHARLOT, 2014), e a sociologia do improvável (família, ação dos professores, condições sociais extraescolares e vontade e esforços do aluno) (XYPAS, 2017).

Bourdieu (1992), afirma que há três tipos de capitais que determinam a reprodução da vida social na sociedade moderna, o econômico (que compreende a riqueza material, o dinheiro, as ações, bens, patrimônios e o trabalho), o social (que correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos) e o cultural (que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares).

Habitus, segundo Bourdieu (2007, p. 191) são “sistemas de disposições que, sendo o produto de uma trajetória social de uma posição no campo [...] encontram nessa disposição uma oportunidade [...] favorável de atualizar-se”. De acordo com o autor os agentes são guiados por um conjunto de disposições (*habitus*) adquiridas da estrutura objetiva e incorporadas desde a primeira infância, que funciona como princípios de visão e de divisão do mundo social. Os agentes constroem o mundo social através de estruturas cognitivas constituídas historicamente, das quais, segundo o citado autor pode-se traçar a gênese social.

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. Ou seja, *illusio* “é dar importância a um jogo social” (BOURDIEU, 1996, p. 139), perceber que o que se passa é importante para os envolvidos, para os que estão nele. Para Bourdieu (1996) *illusio* “É ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos. Jogo, nesse caso, é o jogo social e a *illusio* é essa relação encantada com o jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).

Ethos é o conjunto de princípios interiorizados que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permite a adesão aos valores partilhados por determinado grupo social. “[...] outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas” (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Charlot (2000, p. 80) definir a relação com o saber, como um “conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”.

Em se tratando da relação do estudante com a escola, Charlot (2014) diz que se legitima à medida que contribui para esclarecer o mundo particular do sujeito singular e ampliá-lo. Emerge daí a ideia de que o sujeito pode ascender socialmente através dos estudos, da sua relação com a escola e dos saberes que podem ser ativados/motivados através do capital que afeta a posição dos indivíduos, favorecendo a construção do *habitus*, que vão ajudar a formar as expectativas dos agentes sociais.

Para Xypas (2017) através da sociologia do improvável explicar o sucesso escolar de alunos de origem popular, aqueles sem capital cultural familiar, depende de quatro conjuntos de condições: da família quando ensina a respeitar as pessoas, os professores, cuidar da casa, estudar com dedicação; da ação de professores quando reconhece o potencial dos alunos, acredita no desejo de aprender dos mesmos, os incentiva a continuidade dos estudos até o ensino superior e fornece conselhos estratégicos; de condições sociais extraescolares como a participação ativa em grupo de referência valorizado e valorizador que integra o jovem num meio social onde ele pode vivenciar a harmonia com a escola que falta na sua casa; e da vontade e dos esforços do aluno a predominância do lócus de controle interno sobre o externo que permite, em caso de fracasso, não parar, mas sim, redobrar os esforços, ter um nível de aspiração

elevado, a aspiração pode se exprimir o projeto profissional (ser dentista, arquiteto, juiz etc.), um projeto de vida melhor.

Acreditamos que essas reflexões acerca dos valores e visões de mundo das classes menos favorecidas da sociedade, mormente no que concerne ao *habitus*, *illusio*, *ethos*, relação com o saber e da sociologia do improvável, serão bastante elucidativas para a análise dos dados dos diários/questionários de narrativas dos estudantes-professores, do Curso de Pedagogia do PARFOR em Assú, quanto aos modos de ascensão social.

MODOS DE ASCENSÃO SOCIAL EVIDENCIADOS NAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. As narrativas (auto)biográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a compreensão dos modos de ascensão social.

Nessa construção, fizemos a ligação das categorias elencadas no trabalho, construídas a partir do referencial teórico para a interpretação das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Para resguardar a identidade dos sujeitos utilizamos nomes de flores a saber: Flor do Campo, Tulipa, Bonina e Cattleya. Para a análise organizamos as categorias por sequência alfabética.

a) Capital Econômico

Tenho 30 anos de idade, solteira, sou natural de Assú RN e moro em uma comunidade por nome de Linda Flor localizada no município de Assú, é uma comunidade pequena, porém bem desenvolvida tem por média mil habitantes e fica a 6 km da cidade. Sou filha de um pai agricultor (...) e de uma mãe dona do lar. (TULIPA, 2020)

As profissões “agricultor” e “do lar” são comuns as pessoas pertencentes a classe social menos favorecida, que não dispõe de riqueza material, dinheiro, ações, bens, patrimônios (BOURDIEU, 1992). O que se configura na ausência do Capital Econômico.

b) Capital Social

A primeira escola que estudei foi no Povoado Soledade, distrito da cidade de Macau/RN, escolinha com salas multisseriadas, eu tinha 3 anos e estudava o maternal, junto com meus primos bem mais velhos. (BONINA, 2020)

As “salas multisseriadas” e “os primos mais velhos” compreende o relacionamento e a rede de contatos (BOURDIEU, 1992), com que a participante teve acesso durante um período de sua trajetória estudantil, o que evidencia o Capital Social.

c) Capital Cultural

No ano de 2008 iniciei o magistério na modalidade normal no Instituto Padre Ibiapina, o curso teve a duração de três anos, e foi através do mesmo que tive mais uma confirmação da profissão a qual queria exercer futuramente. (TULIPA, 2020)

O “magistério” compreende o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas por instituições escolares, (BOURDIEU, 1992), o que evidencia o Capital Cultural.

d) *Habitus*

Sempre fui dedicada e esforçada na busca de meus objetivos e ao longo da minha vida, realizei 2 cursos técnicos e vários cursos profissionalizantes, em busca de capacitação, aprendizado e qualificação para o mercado de trabalho. (CATTLEYA, 2020)

O sempre ser dedicada e esforçada compreende disposições adquiridas e incorporadas desde a primeira infância, e a busca por capacitação, aprendizado e qualificação funciona como princípios de visão do mundo social (BOURDIEU, 1992), o que evidencia o *Habitus*.

e) *Illusio*

Desde a infância senti uma “tendência” a gostar de “ensinar” brincar de escolinha sempre foi um prazer, bem mais que uma diversão. (BONINA, 2020)

O acreditar, da participante, que o jogo de perseverar na escolha de sua profissão e os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos (BOURDIEU, 1992), o que evidencia a *Illusio*.

f) *Ethos*

[...] de tanto ouvir que “professor sofre”, “professor ganha pouco”, “pra ser professor tem que amar crianças”, “quando não consegue coisa melhor, vira professor”, me fez reprimir o sentimento de fascínio que tinha pela figura do professor. (BONINA, 2020)

O trecho narrado explicita características interiorizadas, e partilhadas por seu grupo social, e se impôs através da experiência das derrotas (BOURDIEU, 1992), o que evidencia o *Ethos*.

g) Relação com o saber

[...] descobri que gostava dos assuntos de ciências, e não gostava nem um pouco de matemática. (...) Também nesta escola eu comecei a gostar e ler livros, levava-os para casa e viajava neles. (FLOR DO CAMPO, 2020)

O gostar dos assuntos de ciências evidencia a relação com a disciplina, e o gosto por livros, por ler, podemos compreender como uma fonte de transformação e mudança. O que a faz manter expectativas que concernem ao sentido e à função social do saber (CHARLOT, 2000), ou seja, A Relação com o Saber.

h) Família

Fui criada por meus avós paternos (...), tive todos os mimos, cuidados e bons ensinamentos que uma criança poderia ter. (TULIPA, 2020)

Essa fala nos faz perceber a ação da família atuante na vida da participante, o ensinar a respeitar as pessoas, estudar com dedicação (XYPAS, 2017), evidenciando a Categoria Família.

i) Ação dos professores

[...] fiz minha inscrição mais uma vez, para fazer uma nova tentativa, pois lembrava de um professor que tive de História que nos motivava a fazer vestibular, ele dizia que não deveríamos desistir se não conseguíssemos passar, deveríamos tentar até conseguir, pois ele tentou várias vezes até que enfim passou. (FLOR DO CAMPO, 2020)

O trecho evidencia A Ação Do Professor da narradora como um incentivador na continuidade dos estudos, lhes fornecendo o conselho estratégico (XYPAS, 2017) o de tentar até conseguir passar no vestibular.

j) Condições sociais extraescolares

[...] Comecei a trabalhar desde os 15 anos de idade, prestando serviços voluntários na Associação dos Moradores dos Bairros Frutilandia I, II e Fulô do Mato, bairro onde moro desde que nasci. (CATTLEYA, 2020)

O trecho evidencia Condições Sociais Extraescolares em que a narradora participa na associação de moradores, ou seja, um grupo de referência valorizado e valorizador que a integrou num meio social (XYPAS, 2017).

k) Vontade e esforços do aluno

Os três anos de ensino médio foi bem difícil pois nem sempre tínhamos o transporte, quando tinha dinheiro pagávamos, quando não, pegávamos carona e quando não conseguíamos carona perdíamos aula. Como morávamos no sítio com aquele barro vermelho, quando a carona era de moto agente chegava na escola com a roupa muito suja, aí já sabe, os colegas zombavam chamando a gente de sapinho por que morávamos em um sítio chamado Lagoinha e chegávamos sujos de lama. Mas todas essas dificuldades não me impediram de continuar meus estudos. (FLOR DO CAMPO, 2020)

O trecho evidencia a categoria Vontade E Esforços Do Aluno, a predominância do lócus de controle interno sobre o externo (XYPAS, 2017). A vontade de vencer – lócus interno – que prevalece sobre as dificuldades – lócus externo.

CONCLUSÃO

Conhecer o outro e sua história de vida é sempre um terreno novo, complexo e dinâmico, razão que conduz as incerteza dos resultados no processo da pesquisa. Ao mesmo tempo em que pude aprender, apreender e perceber o outro além do que os meus olhos viam, conheci o outro através de suas representações, da forma como se reconhece e assim entrelacei essas histórias à minha história de vida.

Esta investigação que teve por objetivo principal compreender os modos de ascensão social de estudantes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR em Assú/RN, a partir de suas narrativas de vida até à universidade, nos permitiu conhecer histórias de vida inspiradoras.

Cada história de vida interpretada, me colocou em um constante movimento de reflexão sobre o outro e sobre mim, pois na busca por compreender o outro e sua história de vida refleti sobre a minha própria história, refazendo meu próprio caminhar existencial neste processo de investigação e formação.

Ao narrar suas histórias de vida e seus modos de ascensão social, as licenciandas revisitaram e reconstruíram suas vivências e experiências, momentos que talvez, nem elas

mesmas tinham consciência da complexidade dos caminhos percorridos, e que nas escritas passaram a conhecer e se encantar com a própria história.

A presença da família e dos professores nas histórias de vida dos licenciandos torna-se um dos incentivadores no processo de busca pela ascensão social. A família surge como uma das motivações neste processo de identificação e de busca pela formação em nível superior. E os professores que ao reconhecer o potencial dos estudantes, os incentiva a continuidade dos estudos e fornece conselhos estratégicos, tais como: a boa relação e afetividade que os faz espelho e inspiração para escolha da profissão docente.

As barreiras ultrapassadas que evidenciam o alcance do improvável processo de ascensão social via escolarização evidencia-se por meio de falta do acompanhamento da família, uma imensa timidez, falta de vaga em escola pública de educação infantil, o preconceito pela profissão professor, falta de transporte escolar, o bullying, o preconceito racial e a dificuldade em falar em público.

Concluo, portanto, que a busca por compreender os modos de ascensão social de estudantes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR em Assú/RN, a partir de suas narrativas de vida – da Educação Básica à universidade é um processo complexo, dinâmico e contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. Os modos de ascensão social se entrelaçam nesse processo de construção de si, e a sensação encantadora de descobertas formativas, transformativas se unem a de inacabamento, pois conduz a novos questionamentos e a busca de respostas e reflexões sobre si e sobre o outro.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa/Fundamentos teóricos. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 (pp. 47-62).

BOURDIEU, Pierre - As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-As-regras-da-arte.pdf>

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial - manual operativo**. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em:<
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>.
Acesso em: 03 jan. 2020.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

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

JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIVEIRA, T. **Educação e Ascensão Social: performances narrativas de alunos da Rede Pública Federal na Baixada Fluminense**. 2012. 279f. **Tese** (Doutorado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20639@1>. Acesso em: 14 jan. 2020.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. **Estudos universitários longos de pessoas de origem popular: explicações psicológicas do sucesso nos estudos**. GT-13 Psicologia, processos de produção de conhecimento e formação docente. (2013).

XYPAS, Constantin. **Condições Sociológicas do Êxito Escolar de Alunos de Origem Popular**. **Crítica Educativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 5 a 18, jan./jun. 2017.

A SUBJETIVIDADE NA PESQUISA QUALITATIVA

Maxsuel Allson de Paiva Galvão²⁸

Maria Margarita Villegas²⁹

Giann Mendes Ribeiro³⁰

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compartilhar uma reflexão sobre a subjetividade nas pesquisas de abordagem qualitativa, com enfoque no conhecimento individual e social na constituição do nosso eu. Compreendemos que o conhecimento individual e social coexiste simultaneamente, e isso tem feito com que os pesquisadores que se apropriam da referida abordagem investiguem o cotidiano dos grupos sociais (investigados) com um olhar atento às subjetividades que influenciam o comportamento dos mesmos. O texto surgiu de um programa de formação de uma disciplina orientada a partir das leituras e discussões epistemológicas sobre a pesquisa qualitativa, as quais nos permitiram pensar o ser humano de forma integral e não fragmentada, além de vislumbrar o papel da subjetividade nas pesquisas de cunho qualitativo nas ciências humanas. Neste sentido, verificou-se que González (2020), Villegas (2011), Villegas e González (2011), Minayo (2017), Araújo, Lopes De Oliveira e Rossato (2017), Morin (2000), Silva, Veloso e Junior (2008), Gonzalez Rey (2003), (2005), Ferreira (2011), Silva e Cappelle (2013) e Scoz (2004) formaram o referencial teórico central deste artigo por discutirem de maneira significativa sobre a temática em evidência.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa qualitativa; subjetividade; conhecimento individual e social.

INTRODUÇÃO

A subjetividade do ser humano tem sido cada vez mais manifestada nas pesquisas de abordagem qualitativa, principalmente no tocante as pesquisas na área de ciências humanas. Em virtude disso, tem surgido alguns questionamentos, dentre eles, a saber; como é concebida a subjetividade nas pesquisas de abordagem qualitativa com enfoque no conhecimento individual e social na constituição do nosso eu?

Diante disto, o objetivo deste trabalho é compartilhar uma reflexão sobre a subjetividade nas pesquisas de abordagem qualitativa com enfoque no conhecimento individual e social na constituição do nosso eu.

Para esta reflexão, nos apropriamos das leituras, análise de aspectos críticos, conceitos e discussões epistemológicas sobre a pesquisa qualitativa provindas da disciplina Tópicos Especiais em Ensino I, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN – UFERSA – IFRN). Assim, este artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica.

É válido destacar que este trabalho não pretende abranger toda a plenitude de autores e produções já realizadas sobre a temática, antes sim, constitui um recorte como tantos outros possíveis.

²⁸ Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação POSENSINO (UERN – UFERSA – IFRN). Professor de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). E-mail: maxsuelgalvao@gmail.com

²⁹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA atuando no Programa de Pós-graduação POSENSINO (UERN IFRN UFERSA). Aposentada da Universidad Pedagógica Libertador - UPEL Venezuela. E-mail: margaritavillega@hotmail.com

³⁰ Doutor em Educação Musical. Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: giannmendes@uern.br

Neste sentido, verificou-se que González (2020), Villegas (2011), Villegas e González (2011), Minayo (2017), Araújo, Lopes De Oliveira e Rossato (2017), Morin (2000), Silva, Veloso e Junior (2008), Gonzalez Rey (2003), (2005), Ferreira (2011), Silva e Cappelle (2013) e Scoz (2004) formaram o referencial teórico central deste trabalho por discutirem de maneira significativa a temática em evidência.

No decorrer do texto exibiremos uma reflexão concernente a subjetividade nas pesquisas de abordagem qualitativa, com enfoque no conhecimento individual e social na constituição do nosso eu. Por fim, procederemos com as considerações finais do trabalho.

A SUBJETIVIDADE NA PESQUISA QUALITATIVA: Conhecimento individual e social na constituição do nosso eu

Toda singularidade e subjetividade individual do ser humano é alicerçada sobre os aspectos sociais e culturais historicamente construídos ao longo da vida (SCHNITMAN, 1996). A sociedade tem influenciado nosso comportamento fazendo com que nossa subjetividade se mantenha em constante movimento, dando origem ao nosso lugar de interpretação do mundo, nosso lugar de fala, ou seja, o nosso lugar epistemológico (GONZÁLEZ, 2020).

O lugar epistemológico, por sua vez, não representa uma teoria, nem tão pouco um lugar físico, mas, sim, um posicionamento pessoal construído socialmente, uma atitude diante do mundo ao qual está sempre manifestado nas dimensões do nosso ser (GONZÁLEZ, 2020).

Sob a ótica das pesquisas de abordagem qualitativa, o conhecimento individual e social coexiste simultaneamente de modo que o *eu* na verdade é um *nós*, um eu constituído por “várias vozes”, uma vez que vivemos em sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade vive dentro de nós (VILLEGAS E GONZÁLEZ, 2011). Por isso, a importância de se investigar o cotidiano das pessoas e/ou grupos como fonte de informação social, a fim de que se construa um conhecimento social - oriundo da história de vida - como uma opção de investigação qualitativa (VILLEGAS E GONZÁLEZ, 2011).

Uma pesquisa de natureza qualitativa nunca é neutra, haja vista que a neutralidade abava as emoções e sentimentos e desconsidera a historicidade do investigador bem como suas intenções. Sobre a intencionalidade na pesquisa Araújo nos afirma que:

“a intencionalidade é direcionadora dos rumos da pesquisa, desde o seu ponto de partida, quando se define o objeto, até a finalização do estudo. Concordamos que a consciência é intencional e pessoal, pois o momento em que se direciona para um objeto se dá a partir da própria vivência do pesquisador” (ARAÚJO, 2013, p. 58).

Neste sentido, não existe neutralidade na pesquisa qualitativa, assim como não existe produção particular, já que a pesquisa qualitativa é um conhecimento produzido socialmente que estabelece uma relação de interação entre o investigador e o investigado (ARAÚJO, 2013), proporcionando o surgimento de novos símbolos e significados através da subjetividade de cada um, tendo por consequência, a intersubjetividade (GONZÁLEZ, 2020).

Caracterizamos aqui a pesquisa qualitativa como a “busca, como princípio do conhecimento, de uma compreensão das complexas relações constituintes da realidade social” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 3).

Diante disso, torna-se necessário o uso correto de cada estratégia metodológica, construindo assim um caminho científico que supere a superficialidade do senso comum e traga à tona as estruturas sociais e sinais de transformação (MINAYO, 2017).

Na tentativa de compreender toda essa subjetividade oriunda das nossas vivências e do conhecimento construído através delas, é preciso entender que não existe apenas um único

caminho que aponta em direção a ela, mas, sim, “pesquisas qualitativistas”, que almejam evidenciar toda essa abstração utilizando o pesquisador “como dispositivo principal” de conexão e compreensão dessa subjetividade (GONZÁLEZ, 2020), se apropriando de estratégias metodológicas para tal já que o próprio movimento da pesquisa tem apontado as estratégias que ela mesma considera apropriada.

Apesar do termo dispositivo ser polissêmico, atribui-se “como alguém que tem disposição, que está disposto para gerar conhecimentos, desenvolvendo pesquisa, sobre algum assunto de seu interesse” (GONZÁLEZ, 2020, p.162).

Vale ressaltar que, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (BOGDAN E BIKLEN, 2010, p. 67). Neste sentido, percebemos paulatinamente a necessidade de adentrarmos - enquanto investigador qualitativo - na subjetividade do outro (investigado), bem como conhecer o que rege a sua própria subjetividade, com enfoque na trajetória da vida cotidiana, nas vivências e o no conhecimento construído a partir dela enquanto ser humano integral em sua dimensão intelectual, cultural e humanista. Assim, com a reconstrução do passado, entendemos o presente e, assim, repensamos o futuro (VILLEGAS, 2011).

Ao compreender a prática atual considerando aspectos históricos sociais no desenvolvimento da formação do indivíduo, nos faz lembrar da subjetividade existente em cada um. Afinal, é no cotidiano que revelamos quem realmente somos.

A pesquisa qualitativa estuda o sujeito (não fragmentado) tendo como finalidade a interpretação das ações humanas e a subjetividade construída culturalmente uma vez que os seres humanos são ao mesmo tempo sujeitos e objetos de estudo vistos em sua totalidade como a reunião dos elementos; biológico, psicológico, social e cultural (SILVA; VELOZO E RODRIGUES, 2008).

Para Morin (2000), “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária” (MORIN, 2000, p.52). o autor ainda esclarece que:

“O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (MORIN, 2000, p.52).

No que se refere ao social do indivíduo, é importante lembrar que “existe a unidade/diversidade das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, o que nos torna gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas” (MORIN, 2000, p.56).

Nesta perspectiva, entendemos que “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (MORIN, 2000, p.54). Em outras palavras, “é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, 2000, p.54).

Considerando que indivíduo e sujeito são termos que se recobrem (BRANT, 2001), compreendemos o sujeito sob a perspectiva dialógica de Araújo; Lopes De Oliveira e Rossato ao qual anunciam que:

“a noção de sujeito compartilhada pela perspectiva dialógica contrapõe-se fortemente às visões reducionistas – empiristas e idealistas – as quais se sustentam em um sujeito fechado em si mesmo, contido e divorciado da realidade. Nutre-se a compreensão de que o sujeito configura-se no diálogo – com os outros e consigo mesmo –, de acordo

com uma dinâmica complexa e imbricada, que se desenrola no tempo e no espaço, sempre mediada por signos da cultura” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 3).

No que diz respeito ao sujeito, percebe-se que este, enquanto dimensão da pesquisa, possui um conceito historicamente nômade, haja visto que “a noção de sujeito mudou significativamente ao longo dos séculos” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 1). Neste sentido, “a razão humana deixa de ser vista como autônoma, passando a ser entendida como determinada pela realidade em meio a qual se constitui” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 1).

Sob a perspectiva da visão teocrática (criação) e a visão moderna (razão) os autores ainda comentam que:

“A teoria da evolução de Darwin coloca o homem como simples peça de um processo evolutivo que integra todas as formas vivas e permite questionar o status da espécie humana como imagem e semelhança de Deus. Já a teoria marxista, ao situar o homem como peça na engrenagem do materialismo histórico, converte-o em produto e produtor de sua existência concreta, cuja condição subjetiva depende das condições de vida dadas pelo mundo material.” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 1).

Neste sentido, sob a ótica do pensamento moderno existe um “eu” que existe enquanto ser pensante onde “a noção de sujeito constrói-se em meio a um conjunto de concepções nas quais o eu é visto como consciente de si e da sua capacidade de pensar” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 1). É dizer, um eu que existe enquanto ser pensante. No entanto, “o sujeito não é tão simplesmente uma máquina de pensar, mas é fenômeno, mudança, processo, tempo” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 1).

Nos últimos anos, os pesquisadores têm se apropriado das pesquisas qualitativas na tentativa de compreender esse fenômeno chamado “sujeito” e todas as dimensões que o cercam, ao contrário das abordagens positivistas alicerçadas nas Ciências Naturais nas ao qual se propõe a tratar os objetos sociais da mesma forma que os objetos físicos e sugerem ao pesquisador neutralidade em se tratando de pesquisas de cunho social (SILVA, VELOSO E JUNIOR, 2008). Diante disso, percebe-se claramente a submissão de critérios quantitativos nas pesquisas qualitativas, ao contrário da ciência moderna que tem percebido cada vez mais a importância do uso da subjetividade nas pesquisas sociais (SILVA, VELOSO E JUNIOR, 2008).

Quanto ao método científico nas Ciências Naturais segundo Silva, Veloso e Junior 2008, referenciado por Santos Filho 2000, mencionam que este:

“apresenta três características básicas; (1) o dualismo epistemológico, isto é, a separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento; (2) acredita numa ciência social neutra ou livre de valores e; (3) considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais” (SILVA, VELOSO E JUNIOR, 2008, p. 40-41).

Como exposto acima, apesar de cada indivíduo ser único, a compreensão de sujeito não se reduz simplesmente a individualidade do ser. Antes sim, cabe observar a realidade ao qual está inserido.

Em se tratando de pesquisas qualitativas, entendemos que a realidade não é determinada, antes sim, produzida por vários “atores” (FLICK, 2004). Sobre a noção de realidade, entendemos que esta, numa perspectiva ontologia, constitui-se por diferentes modos de compreensão:

“a realidade objetiva, tangível, externa ao sujeito e com possibilidade de ser completamente conhecida; a realidade percebida, que não poderia ser conhecida totalmente, mas tão somente percebida em determinados ângulos; a realidade construída, resultado de uma construção na mente das pessoas, oferecendo dúvidas à sua existência com possibilidade de ser completamente conhecida e, sendo assim, a realidade seria uma construção complexa de múltiplas realidades; a realidade criada, partindo do pressuposto de que a realidade não existe como tal, que se trataria de uma probabilidade matemática, do mundo subatômico, das partículas; a realidade virtual, como aquilo que tem uma existência aparente e não real, atribuída ao universo das tecnologias da informação e comunicação” (BOLÍVAR, 2008; LINCOLN & GUBA, 1985 APUD ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 3).

No que diz respeito a realidade social, os autores ainda afirmam que:

“A realidade social é vista como uma construção dinâmica e complexa, impossível de ser apreendida, de uma vez por todas pelo pesquisador, tal como se fosse uma coisa, mas é interpretada e compreendida em um processo histórico, sistêmico e contextualizado” (ARAÚJO; LOPES DE OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 3).

Ferreira (2011) referenciado por Scoz (2004) ainda elucida que “o sujeito não é meramente reflexo do social, e sim que a partir da confluência entre o social e a sua própria constituição subjetiva é que o sujeito gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas” (SCOZ *apud* FERREIRA, 2011, p. 125).

Diante disto, acreditamos ser impossível entendemos a realidade “real” uma vez que esta é complexa e abrangente. No entanto, o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo e isso permite - através da abordagem qualitativa - que se tenha ao menos um recorte dessa realidade. Como dito anteriormente, cabe ao pesquisador, enquanto dispositivo principal, inserir-se na realidade investigada de modo a impregnar-se com ela, estabelecer conexões e transformar informações em conhecimento para a pesquisa (GONZALEZ, 2020).

Em consonância com este pensamento, Gonzalez Rey:

“concebe que o pesquisador não se apropria da realidade, mas gera inteligibilidade no conjunto das informações produzidas na pesquisa, amparado pelo seu aporte teórico, produzindo zonas de sentido, que conferem valor ao conhecimento por sua “capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

Para Scoz (2004), a subjetividade é entendida como “um sistema complexo e dinâmico em que, simultaneamente, vários elementos entram em contradição, gerando um caminho de tensões múltiplas, dentro do qual um elemento nunca se reduz a outro” (SCOZ, 2004, p. 20).

Para Capra *apud* Scoz & Porcaccia, 2009, no que diz respeito a subjetividade do sujeito, esta “baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos- físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (*apud* SCOZ & PORCACCHIA, 2009, p. 4).

Neste ensaio, concebemos a subjetividade a partir da compreensão histórico-cultural do homem em consonância com a teoria da subjetividade de Gonzalez Rey ao qual evidencia que a subjetividade não se manifesta apenas no nível individual. Assim, o autor compreende a subjetividade como;

“(…)um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Essa visão da subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação” (GONZALEZ REY, 2003, p. 09).

Gonzalez Rey tinha a intenção de “abandonar a ideia da psicologia de que a subjetividade é um fenômeno individual, e conceituá-la como um sistema complexo produzido simultaneamente nos níveis social e individual” (SILVA, CAPPELLE, 2013, p. 4). O autor considera que os aspectos histórico-culturais são relevantes para o conhecimento da subjetividade do indivíduo, este por sua vez, indissociável da sociedade ao qual pertence.

Caminhando sobre os trilhos da subjetividade social, os autores supracitados influenciados por Rey 2003, mencionam que:

“os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos e passam a serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituído e constituinte” (SILVA, CAPPELLE, 2013, p. 4).

Não há dúvidas de que Gonzalez Rey buscou romper com a ideia da fragmentação do sujeito ao conceber que a subjetividade não é um fenômeno individual. Antes sim, compreendia o sujeito como um sujeito de pensamento, que tinha a emoção e a linguagem como indicadores de sentidos subjetivos e a cultura como um sistema subjetivo gerador de subjetividade (GONZALEZ REY, 2003). Nesta lógica, “o sentido subjetivo representa uma unidade integradora de elementos diferentes, processos simbólicos e emoções, e é a integração desses elementos que define o sentido subjetivo” (SILVA, CAPPELLE, 2013, p. 5). Ainda segundo os autores, os sentidos subjetivos:

“aparecem de forma indireta na qualidade da informação, que pode ser identificada no lugar em que uma palavra se encontra numa frase ou em uma narrativa; na comparação de significações distintas que podem ser observadas em uma expressão, no nível diferenciado de tratamento de temas” (SILVA, CAPPELLE, 2013, p. 5).

De acordo com Gonzalez Rey 2005, os sentidos subjetivos habitualmente se manifestam na:

“qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão, etc.” (GONZALEZ REY, 2005, p. 116).

Em se tratando da pesquisa qualitativa, segundo Ferreira (2011), a subjetividade concebida pelo autor aponta para; a construção da informação, a produção teórica, o compromisso ontológico e a zona muda das representações sociais.

A construção do conhecimento representa o momento mais árduo da pesquisa, pois é o momento em que o pesquisador interage com o objeto social investigado e deve estar ativo e atento aos indicadores de subjetividade haja visto que o sentido subjetivo “não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações

atribuídas a conceitos distintos de uma construção” (FERREIRA, 2011, p. 125). É neste instante que a subjetividade do investigador aparece e evidencia o seu lugar epistemológico. Como frisa Silva e Cappelle 2013:

“o pesquisador busca acessar elementos de sentido que possam ser transformados em indicadores de sentidos subjetivos. Na medida em que esses elementos de sentidos e significados vão surgindo, eles vão sendo agrupados em categorias, que servem como ferramentas de organização das informações. As categorias são importantes para a organização do processo construtivo-interpretativo porque, como explica Rey (2005), indicam núcleos teóricos de significação portadores de certa estabilidade.” (SILVA, CAPPELLE, 2013, p. 6).

No que se refere a produção teórica, a pesquisa qualitativa permite “a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracteriza à observação externa” (FERREIRA, 2011, p. 126). A autora influenciada por Gonzalez Rey 2005 comenta que:

“as teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo o novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade de desenvolvimento, e não de resultado final” (FERREIRA, 2011, p. 126).

Sob a perspectiva ontológica, Gonzalez Rey nos aponta algumas implicações da subjetividade da mesma enquanto definição. Destacaremos aqui algumas elencadas por Ferreira (2011):

“- A subjetividade, enquanto sistema, expressa-se em organizações inviáveis aos procedimentos metodológicos que operam por meio de definição, do controle e da manipulação de variáveis; expressa-se em configurações que mantêm núcleos relativamente estáveis de produção de sentidos subjetivos, mas que integram e expressam sentidos diferenciados em momentos distintos da ação do sujeito ou do comportamento de um espaço social; Permanentemente, a subjetividade existe como organização comprometida com a expressão diferenciada dos sujeitos, bem como dos cenários sociais. Portanto, os aspectos gerais que acompanham seu estudo representam construções teóricas que se apoiam nas múltiplas manifestações de um sistema subjetivo; A subjetividade aparece somente quando o sujeito ou os grupos estudados se implicam em sua expressão e quando a pesquisa adquire sentido para eles. A informação puramente cognitiva que caracteriza a forma com que os sujeitos respondem a muitos dos instrumentos empregados pelas ciências sociais são com frequência, mais significativos para ocultar a subjetividade que para expressá-la; A subjetividade não aparecerá, de forma imediata, ante os estímulos organizados para produzir respostas do sujeito. Os sentidos subjetivos não correspondem linearmente às representações do sujeito, sendo, com frequência, contraditórios a elas.” (FERREIRA, 2011, p. 126 - 127).

Por último entende-se como zona muda das representações sociais toda a subjetividade do sujeito não aparente e/ou não contemplada no desenrolar da pesquisa. Muitas das vezes, as metodologias empregadas nas pesquisas não conseguem capturar as zonas das representações sociais do sujeito e impedem a construção das informações (FERREIRA, 2011). Assim, é essencial que o pesquisador se aproprie da sua pesquisa como um cientista que se agarra a sua própria ciência e busque traçar estratégias metodológicas que atendam aos objetivos propostos (FERREIRA, 2011). Afinal, como exposto anteriormente, não se trata de um resultado final, antes sim, um recorte.

Neste sentido, “é importante considerarmos os meios (instrumentos e métodos) utilizados nas pesquisas para analisar se estes possibilitam uma aproximação da compreensão da subjetividade humana” (FERREIRA, 2011, P.127).

É válido reforçar que as pesquisas qualitativas evidenciam a subjetividade e a riqueza da história de vida de cada sujeito, no entanto, “não existe o anseio pelos pesquisadores de explorar todo o material de campo em um único estudo; mas, sim, conferir aprofundamento em alguns aspectos das narrativas considerados relevantes” (ARAÚJO, 2013, p. 60).

A autora ainda reitera que:

“Essa compreensão possibilita que o pesquisador não se prenda à quantidade de dados que deve analisar, mas, sim, que procure dar profundidade àquilo que elegeu como eixos de sentido; e essas escolhas são registradas no diário de pesquisa. O direcionamento do material de campo decorre de reflexão “sobre e com” o vivido” (ARAÚJO, 2013, p. 60).

Assim, compreendemos que, numa análise de dados, a forma de registro que permite uma aproximação da vivência dos sujeitos, o aprofundamento da história de vida, a flexibilidade, o passo a passo a ser registrado e pensado pelo pesquisador, a intencionalidade e não neutralidade são essenciais a pesquisa qualitativa (ARAÚJO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a essência da pesquisa qualitativa é a subjetividade e, apensar desta subjetividade ser singular a cada ser humano, é construída socialmente. Essa realidade social é repleta de significados e símbolos oriundos da nossa própria existência enquanto ser humano que interage com o meio. Vale destacar que, essa realidade não é imposta, mas sim produzida por vários “atores” (FLICK, 2004).

A abordagem qualitativa tem buscado compreender o investigado submerso em toda sua complexidade bem como o seu comportamento frente a sociedade em que vive (BOGDAN E BIKLEN, 2010). Afinal, é no cotidiano que revelamos quem realmente somos. Desta forma, é essencial que o pesquisador se aproprie da sua pesquisa como um cientista que se agarra a sua própria ciência e busque traçar estratégias metodológicas que atendam aos objetivos propostos (FERREIRA, 2011). Por esse motivo a importância do pesquisador neste processo de “capturar” a subjetividade do investigado atuando “como dispositivo principal” de conexão e compreensão dessa subjetividade (GONZÁLEZ, 2020).

No tocante a subjetividade, Gonzalez Rey buscou romper com a ideia da fragmentação do sujeito ao conceber que a mesma não é um fenômeno individual. Antes sim, compreendia o sujeito como um sujeito de pensamento, que tinha a emoção e a linguagem como indicadores de sentidos subjetivos e a cultura como um sistema subjetivo gerador de subjetividade (GONZALEZ REY, 2003).

Em virtude disso, compreendemos que não faz sentido pensar o ser humano por “camadas” como se estas pudessem ser compreendidas separadamente e agregadas posteriormente para explicar como o ser humano é e o que ele faz (SILVA, VELOSO E JUNIOR, 2008). Desta forma, não devem ser pensadas de forma isolada e fragmentada, antes sim de forma integral haja visto que coexistem ao mesmo tempo.

Por fim, reitera-se que somos seres humanos dotados de subjetividade e esta se relaciona com a subjetividade do outro, e nessas relações o conhecimento individual e o social acontecem simultaneamente proporcionando a construção do nosso eu, e assim, evidencia-se o nosso lugar perante o mundo.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, C. M. de; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; ROSSATO, M. **O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2017.

ARAUJO, L. F. S.; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, Vitória, v. 15, n. 3, jul./set. 2013.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71.

BRANT, L. C. **O indivíduo, o sujeito e a epidemiologia**. Ciência & Saúde Coletiva, 6(1):221-231, 2001.

FERREIRA BARROS, C. **Subjetividade nas pesquisas: algumas contribuições a partir da perspectiva da subjetividade**. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2011. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-052/27.pdf>

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>

MINAYO, M.C. de S. Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**, v. 13, n. 4, p. 561-575, dec. 2017. Disponível em: <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/942>.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

REY, G. F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: GAMBOA, S. S. (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-59.

SCHNTTMAN, Dora F. **Novos Paradigmas: ciência e subjetividade**. Artes Médicas: Rio Grande do Sul, 1996.

SCOZ, Beatriz J. L & PORCACCHIA, Sonia S. **A subjetividade na Psicopedagogia: algumas reflexões**. In Revista Construção Psicopedagógica. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, 2009.

SCOZ, Beatriz J. L. **Identidade e Subjetividade de Professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Tese de doutorado. PUC/SP (2004).

SILVA, C. L. da VELOZO, E. L., RODRIGUES Jr, J. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação Física: Possibilidades de Construção de Conhecimento a partir do Referencial Cultural**. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 48 | p. 37-60 | dez. 2008.

SILVA, K. A. T., CAPPELLE, M. C. A. A. **Teoria da Subjetividade e a Epistemologia de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico- Metodológica nos Estudos de Administração**. IV Encontro do Ensino e Pesquisa na Administração e Contabilidade- EnEPQ67. Brasília, DF – 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ67.pdf>

VILLEGAS, Margarita. **La construcción del conocimiento a partir de uno: Una experiencia autobiográfica**. Revista de Educación de Puerto Rico (REduca), v. 44, n. 1, p. 95-111, 2011.

DESAFIOS E BARREIRAS NO ACESSO E PERMANÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR

Alexandre Alves de Andrade³¹

Angela Karina Carlos Lima³²

Francisco Mateus da Silva³³

Jemima Kézia da Costa³⁴

RESUMO

O ingresso à universidade é o sonho de muitos jovens que veem na educação uma forma de conseguir sucesso em suas vidas, mas a busca pela formação superior pode acabar frustrando muitas pessoas pelas barreiras que precisam ser enfrentadas diariamente para se ter acesso a ela. Este trabalho tem como objetivo apontar as queixas mais comuns apresentadas pelos estudantes de nível superior no que tange sua entrada e permanência na instituição, apontando as dificuldades, medos e expectativas com a vida de estudante e futura carreira profissional. Como metodologia utilizada para a construção do texto foi proposto um questionário para alunos do nível superior da cidade de Grossos/RN, com a finalidade de alcançar respostas que mostrem no sentido prático como é o cotidiano de um universitário e quais são os problemas que precisam resolver para terem acesso à universidade. Entre os resultados que podemos destacar estão os problemas de locomoção, questões de saúde mental e dificuldades financeiras que implicam na alimentação e permanência destes alunos na universidade. Deste modo, foi possível concluir que o acesso ao ensino superior no Brasil caminha a passos curtos e lentos e necessita ainda de um maior olhar para as questões ressaltadas neste trabalho, visando o aumento do número de universitários no país e também em melhorias para a continuidade destes no ensino superior, além de propor maiores estudos abordando este tema e o surgimento de novas ideias a respeito do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: acesso; dificuldades; ensino; faculdade.

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior ocorre concomitante à entrada de muitos jovens na vida adulta, fase esta muito conturbada e que altera significativamente o humor e o psicológico destes jovens adultos. A ideia de cursar o ensino superior pode se mostrar um ótimo caminho para seguir após finalizar o ensino básico, mas o que poderia ser apenas uma nova fase na vida de alguém muitas vezes acaba por se tornar uma experiência cheia de conflitos, desapontamentos e gerando inúmeros motivos de preocupação para a vida futura, tanto acadêmica quanto profissional.

Pensando nessa nova realidade enfrentada pelos jovens, que para alguns pode ser somente mais um passo em sua trajetória, não se deparando com significativos problemas, bloqueios ou quaisquer empecilhos que o torne inapto ou dificulte sua entrada na graduação, surge a necessidade de pensar sobre essas questões presentes na vida do brasileiro e que não se

³¹ Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: alexandreandrade@uern.br

³² Discente do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa pela UERN. E-mail: angelakclima@alu.uern.br

³³ Discente do curso de Geografia com habilitação em Geografia pela UERN. E-mail: franciscomateussilva@alu.uern.br

³⁴ Discente do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa pela UERN. E-mail: jemimacosta@alu.uern.br

pode deixar despercebida. Portanto, esse estudo propôs a realização de um questionário com a finalidade de perguntar aos estudantes quais são suas realidades, dificuldades e pensamentos a respeito de seu ingresso na universidade.

Este trabalho tem como objetivo apontar as queixas mais comuns apresentadas pelos estudantes de nível superior no que tange sua entrada e permanência na instituição, apontando as dificuldades, medos e expectativas com a vida de estudante e futura carreira profissional.

Os objetivos específicos se encarregarão de refletir sobre os pensamentos dos próprios jovens relativos a essas questões e analisar, à luz da literatura já produzida, a realidade que permeia a entrada e permanência destes alunos na universidade.

A fundamentação teórica desse trabalho se dá a partir de artigos de inúmeros pesquisadores como Da Silva (2011) e Alvarenga (2012) que se debruçaram nos estudos acerca deste tema, além de outras fontes como a plataforma Educa Mais Brasil que possibilitaram construir uma base para a realização desta pesquisa. Logo, será tratado no decorrer do artigo um paralelo entre a bibliografia já existente e as respostas coletadas em questionário aplicado anteriormente.

A necessidade da realização de estudos que registrem a situação educacional do Brasil é o motivo da criação deste artigo a fim de contribuir academicamente com as pesquisas que versam sobre esta temática. Assim, a finalidade deste trabalho está em discutir a realidade existente tendo como respaldo o material que já foi produzido anteriormente e acrescentá-lo à discussão.

A metodologia empregada nessa pesquisa foi a realização de um levantamento de campo por meio de questionário no qual se buscou a coleta de ideias de estudantes universitários. Posteriormente, com base em uma abordagem qualitativa, foi feito o estudo das pesquisas já existentes nessa área.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Da Silva (2011), a educação é algo inerente ao ser humano, ou seja, é um processo natural da espécie a busca por conhecimento, já que para ele as pessoas nascem de forma incompleta e buscam na educação preencher as lacunas vazias no processo de nascimento e criação. E cabe à escola e universidade projetar um caminho seguro para essa busca por completude humana; desta forma, torna-se imprescindível a educação na vida do homem.

No entanto, é perceptível que este caminho proporcionado pela educação não é isento de obstáculos que dificultam a jornada, e quando se traz esta visão para as questões voltadas aos desafios enfrentados por quem almeja entrar no ensino superior no Brasil, estas dificuldades se tornam ainda mais nítidas.

Inúmeras são as barreiras enfrentadas pelos jovens brasileiros na tentativa de conseguir uma vaga no ensino superior, seja por falta de tempo, problemas na educação básica ou as diversas vagas já ocupadas por aqueles que não possuem a mesma realidade que eles, como aborda Da Silva (2011): “Esse elitismo se expressa em uma visão aristocrática da realidade, ou seja, na afirmação de que o governo social deva ser exercido pelos *aristós*, ou seja, pelos *bons*. ” Os estudantes oriundos de famílias abastardas ou que de alguma forma possuem condições financeiras que os permita se dedicarem somente aos estudos, acabam por terem vantagens no acesso ao ensino superior, já que não precisarão se desdobrar para realizar as tarefas exigidas pela universidade nem de trabalharem jornadas exaustivas amiúde em período integral.

Alvarenga (2012) também aponta questões semelhantes quando trata dos resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), disponibilizado pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que mostra as diferentes realidades vividas pelos estudantes das universidades públicas e privadas do país.

Esta desigualdade, conforme as metas estipuladas para 2021, tende a continuar, na ordem de 2,2, o que significa que os alunos de ensino público brasileiro continuarão em condição de desvantagem perante seus concorrentes do ensino privado ao disputar uma vaga no vestibular. (ALVARENGA, 2012. p.57)

Por consequência, as implicações relacionadas às condições financeiras dos alunos são fortes índices de discrepâncias nas realidades vivenciadas por cada um daqueles que decidem se aventurar no ensino superior.

Quando se fala sobre as dificuldades enfrentadas por jovens de baixa renda comparadas às enfrentadas por jovens de classe média, tem-se uma questão importante para a discussão já que por virem de realidades totalmente distintas esses jovens terão uma visão diferente da universidade. Alvarenga (2012) também trata sobre isso em seu texto quando aborda os resultados do censo escolar de 2010 que trouxe a informação de que embora o número de estudantes de escolas públicas seja superior ao de estudantes de escolas privadas, esse índice se inverte na universidade, sendo mais expressivo o número de alunos vindos do ensino privado nas universidades públicas.

Outra questão comumente levantada são os empecilhos causados pelas questões raciais no país que estão presentes também no ingresso à universidade, como bem ilustrados em dados do Educa Mais Brasil:

De acordo com Censo do Ensino Superior 2016, predominam nas regiões Sul com 79,93%, Sudeste com 59,63%, Centro-Oeste com 46,15%, Nordeste com 32,52%, e Norte com 23,61% pessoas brancas no ensino superior. Já para pessoas pretas o número cai: Sul com 4,37%, Nordeste com 12,27%, Centro-Oeste com 8,90%, Sudeste com 8,42% e Norte com 7,71%. E aqueles que se declaram pardos há maior predominância na região Norte com 63,08% e Nordeste com 51,79%. As pessoas amarelas e indígenas são as que sofrem ainda mais para ter acesso ao ensino superior, principalmente na região Sul com 1,20% e 0,26%, Sudeste com 2,30% e 0,43% e Centro-Oeste com 2,69% e 0,61%, respectivamente. (EDUCA MAIS BRASIL, 2017).

É notório o modo como as pessoas que se identificam como negras ou pardas possuem maior dificuldade para ingressar e se manter dentro das universidades públicas do país. Diante disso, tornam-se visíveis as barreiras que precisam ser enfrentadas todos os anos por milhares de jovens brasileiros que sonham com a formação superior, mas que seja por classe social, raça ou demais variáveis, encontram-se em situações que acabam os estagnando ou os fazendo desistirem de um sonho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi feita por meio de um questionário aplicado com 12 alunos da cidade de Grossos-RN que, diariamente, deslocam-se para a cidade de Mossoró-RN para cursar o ensino superior, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, o que por si só já torna essa etapa já tão conturbada ainda mais desafiadora. Ao todo foram feitas cinco perguntas em que os entrevistados teriam que expressar com suas próprias palavras a sua realidade enquanto estudante. Com isso, esperava-se que fosse possível pontuar as dificuldades enfrentadas para seguir com o objetivo de galgar o ensino superior com vistas às oportunidades advindas dele.

A primeira pergunta foi: “Como o ensino básico lhe preparou para a vida universitária?”

Os entrevistados em sua maioria responderam que estudavam em escolas públicas e que as condições de ensino eram muito precárias e o conhecimento aplicado era muito conteudista e vago, tratando muito pouco ou nada a respeito da vida após o ensino médio. Entretanto, alguns disseram que por mais que houvesse dificuldades, conseguiram tirar boas informações para uso profissional, além da contribuição dos professores.

A segunda pergunta: “Como você concilia universidade e demais áreas da vida?”

Nesta, os entrevistados ficaram divididos em três grupos principais: dos que trabalham e estudam, em que disseram que se torna um pouco complicado conciliar, mas que não se arrependem de estar fazendo as coisas desse modo; tem aqueles que além de trabalhar e estudar possuem família (filhos) e dizem que isso torna bem difícil a conciliação; e por último há aqueles que apenas estudam e procuram conciliar o tempo com o lazer.

A terceira pergunta: “Quais as maiores dificuldades enfrentadas no seu acesso à universidade?”

Nesta aqui, houve dois principais grupos: os que dizem que a maior dificuldade é a disponibilidade de tempo para conciliar trabalho, estudo e lazer; e houve aqueles que, além disso, disseram que o maior problema era o transporte para acesso à universidade. Tiveram ainda uns que falaram da ausência de alguns cursos.

A quarta pergunta: “Estas dificuldades podem ter resultados significativos na sua futura vida profissional?”

Os entrevistados responderam que o tempo da viagem de ida e de volta prejudicava o seu tempo útil, todavia, a maioria disse que apesar dos pesares isso não intervia na qualidade de seu período universitário.

E por fim, a quinta pergunta: Como você se mantém motivado para dar continuidade ao curso?

Houve respostas bem diversificadas. Uns disseram que a família incentivava; outros, que os professores incentivavam; e alguns ainda revelaram que era pelo amor ao curso, mas a maioria respondeu que se motivava por pensar no seu futuro como profissional qualificado.

“Vida de estudante não é fácil!”. Essa é uma frase dita e repetida à exaustão, e, por isso mesmo carregada de simbolismo por sintetizar as dificuldades vivenciadas por discentes de modo geral. Questões financeiras, de locomoção, de saúde mental e de alimentação impactam uma porção sobremaneira da comunidade acadêmica e refletem na permanência ou não na universidade. Diante de todo esse contexto nebuloso, fazem-se necessárias discussões sobre a ampliação de políticas públicas que mitiguem essa difícil realidade brasileira.

De forma amostral, para representar como o acesso a essas políticas modificam positivamente a situação de estudantes em vulnerabilidade social, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN servirá de exemplo. É imprescindível que se reconheça os esforços empreendidos pela instituição, porém, ainda são insuficientes diante de um contingente estudantil tão numeroso.

UERN: inclusiva e includente

Criada em 1968, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN está presente em 17 cidades do estado, sendo 7 campi: Mossoró (Campus Central), Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal, Caicó e Apodi; e 10 núcleos de ensino superior: Areia Branca, Caraúbas, Umarizal, São Miguel, Alexandria, João Câmara, Touros, Macau, Nova Cruz e Santa Cruz. Oferta 32 cursos de graduação, nos quais estão matriculados quase 12 mil alunos oriundos de vários estados do Nordeste, sobretudo do Rio Grande do Norte, Ceará e da Paraíba – admite cerca de 2.500 alunos/ano.

Também oferta diversos cursos de pós-graduação que são frequentados por mais de 1.000 estudantes distribuídos em 12 cursos de mestrado, 2 cursos de Doutorado, além da oferta de dois cursos de Residência Médica. Na área de pesquisa, a instituição conta 64 grupos de pesquisa cadastrados, envolvendo 430 professores-pesquisadores. O progresso, na área do ensino e da pesquisa, também é visível no campo da extensão: são muitos os projetos aprovados, e grande o número de ações realizadas.

O reconhecimento dos cursos de graduação, a boa avaliação pelo ENADE, adesão ao processo seletivo pelo ENEM/Sisu, ampliação na oferta de ensino a distância, do ensino de pós-graduação stricto sensu, fortalecimento das políticas inclusivas e de internacionalização e de vários programas formativos são alguns dos indicadores do progresso da Uern. Seu corpo docente é formado por 280 doutores e 349 mestres, num universo de 764 professores efetivos. A Uern atua em três frentes: formação de recursos humanos, produção de conhecimento sobre a região e formulação de propostas para o desenvolvimento desta.

Com uma educação inclusiva e includente, a Uern objetiva dispensar aos seus estudantes, com limitações ou não, que participem das aulas e demais atividades acadêmicas com condições de acessibilidade, permanência e autonomia para o máximo desenvolvimento acadêmico, profissional e social. Para isso, dispõe da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (Dain), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e demais setores acadêmicos e administrativos para os processos de acolhimento, promoção e reconhecimento de direitos, e desenvolvimento de ações em prol da saúde mental e do bem-estar dos(as) seus(as) alunos(as).

Em 2002, foi uma das primeiras instituições de ensino superior do país a implantar o sistema de cotas sociais, reservando 50% das vagas para estudantes que cursaram todo o ensino em escolas públicas. Em 2013, implantou a lei que garantia 5% das vagas para pessoas com deficiência. Em 2019, a partir da Lei nº 10.480/2019, ampliou a política de ações afirmativas que já possuía implantando as cotas étnico-raciais com vagas voltadas a pretos, pardos e indígenas. Também foram criados programas e auxílios de assistência estudantil, conduzidos pela Prae, para estudantes que se encontrem em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa de Moradia Universitária conta com as modalidades Residência Universitária (há 11 espalhadas em Assú, Caicó, Mossoró, Natal e Patu) e Auxílio Financeiro, atendendo, atualmente, 82 estudantes, seja com a oferta de um imóvel coletivo para acomodação ou com apoio financeiro de R\$ 300,00 para custear o aluguel de forma particular; no Programa de Apoio ao Estudante (PAE) são ofertadas bolsas no valor de R\$ 300,00 para custeios com moradia, alimentação, transporte e reprografia. São 246 discentes contemplados.

O Auxílio Inclusão Digital foi criado em maio de 2020 para viabilizar o ensino remoto, que foi implementado em virtude da pandemia de Covid-19. De lá para cá, já foram concedidos 1.772 auxílios de R\$ 1.000,00 cada para cada beneficiário(a) adquirir equipamentos de informática e contratação de serviços de internet, softwares ou qualquer outro item/serviço que proporcione democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Atualmente, são 340 contemplados.

O Programa Auxílio-Creche, instituído em outubro de 2020, beneficia, hoje, 59 estudantes com apoio financeiro para o custeio de cuidadores ou creche para seus filhos com idades de 0 a 5 anos (no valor de R\$ 400,00 para uma criança e R\$ 600,00, caso possua mais de um filho de até cinco anos). O Auxílio à participação de estudantes em atividades acadêmicas, científicas e culturais chega a 55 discentes, concedendo apoio de R\$ 100,00 para participação em eventos no RN; R\$ 150,00 para eventos em todo o Nordeste (exceto o RN); e R\$ 200,00 para eventos no território nacional (exceto Nordeste).

A Prae também oferta oportunidades de Estágios Não-Obrigatórios (99 estudantes em atuação), visando o fomento à prática do estágio, reservando, pelo menos, 5% das vagas para pessoas com deficiência. Além disso, a pró-reitoria dispõe de uma equipe multiprofissional que mantém atendimentos nas áreas da psicologia clínica, psicologia educacional, psicopedagogia e serviço social. No total, são 881 estudantes participando de algum programa ou auxílio de assistência estudantil.

Estudantes, professores e técnicos administrativos têm o apoio irrestrito da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), criada em 2008, com o objetivo de atender, acompanhar e apoiar essas pessoas com base na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com vistas à garantia dos direitos do espaço de ensino, pesquisa e extensão que consolidem ações e práticas voltadas às diferenças, à inclusão educacional, social e inserção no mercado de trabalho.

Atualmente, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas atende 229 discentes com algum tipo de deficiência (física, auditiva, visual, mental ou múltipla), distribuídos nos campi de Mossoró, Caicó, Assú, Patu, Pau dos Ferros e Natal. As ações realizadas repercutem diretamente na formação acadêmica, desde o ingresso até a conclusão do curso e têm repercutido no que diz respeito à diversidade cultural e à pluralidade das identidades no âmbito da Universidade. Os projetos “Coral Dain Libras em Canto” e o “Histórias em cadeira de rodas – narrativas de pessoas com deficiência física pelo direito à educação e à inclusão social”, o curso de extensão “Língua Brasileira de Sinais: Libras” e a “Formação continuada com base na Lei Brasileira de Inclusão” são algumas das outras ações realizadas pela Dain com a comunidade acadêmica.

Como forma de atenuar problemas relacionados à alimentação dos estudantes, em especial dos que estudam em jornada integral ou que residem em outras cidades, foi implantado no Campus Central da Uern, desde janeiro de 2016, o Programa Restaurante Popular, por meio do Termo de Cooperação com a Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social – SETHAS/RN. O Restaurante, que fica no Centro de Convivência do Campus Central, passou a ofertar as três principais refeições, de segunda a sexta-feira, e serve atualmente 1.525 refeições diárias com alto valor nutritivo ao custo simbólico de R\$ 0,50 o Café Cidadão, e de R\$ 1,00 o almoço e a sopa cidadã, atendendo alunos, técnicos, professores, funcionários e também o público externo.

Há uma enorme expectativa quanto à ampliação dessas políticas públicas e de inclusão para um futuro próximo, haja vista a conquista da autonomia financeira da Uern a partir do exercício financeiro de 2022. Assim sendo, é passada a hora de os alunos assumirem o protagonismo que lhes cabe e de forma colaborativa pleitear avanços na assistência estudantil e na qualidade do ensino ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados pelos jovens brasileiros até a universidade pública podem ser considerados gloriosos: a passagem pelo primário, o ensino fundamental e a conclusão do ensino médio são momentos da vida que possuem suas próprias dificuldades e aprendizados; contudo, quando estes mesmos jovens decidem entrar em uma universidade eles se deparam com novas questões e adversidades a serem enfrentadas, e, mesmo após conseguirem uma vaga no ensino superior.

As conclusões que foram possíveis construir por meio desta pesquisa deixam claras as dificuldades enfrentadas por muitos brasileiros no que tange o acesso e a permanência no ensino superior público do país. As queixas sobre as dificuldades de conseguir uma vaga na

universidade, a falta de preparo para a vida acadêmica, os problemas relacionados à locomoção, implicações mentais oriundas da demanda exigida pela universidade, todos estes são pontos que devem ser levados em consideração quando se observa o cenário atual de acesso ao ensino superior no país.

Diante do que foi exposto neste artigo se pode afirmar que o ensino no país ainda tem muitas questões a serem trabalhadas para garantir o acolhimento dos jovens na universidade, facilitando o caminho seja oferecendo auxílios, fortalecendo o ensino básico ou desenvolvendo outras formas de garantir esse direito. Logo, se torna evidente o carência de pesquisas que venham abranger as questões debatidas no texto, com o fito de solucionar ou simplificar o caminho de todos os brasileiros até a universidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.

Apresentação. **Portal UERN**, 2022. Disponível em: <https://portal.uern.br/apresentacao/#:~:text=A%20UERN%20oferece%20hoje%2032,pelas%2090%20op%C3%A7%C3%B5es%20de%20entrada>. Acesso em: 2 de nov de 2022.

DA SILVA, Jair Militão. Caminhos para a democratização do acesso, permanência e aprendizagem na universidade. 2011.

Dificuldade de acesso ao ensino superior no Brasil continua alta. Educamaisbrasil, 2017. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/dificuldade-de-acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-continua-alta> > Acesso em: 1 de nov de 2022.

Inclusiva e includente, Uern promove acolhimento e garantia de direitos. **Portal UERN**, 18 set 2022. Disponível em: <https://portal.uern.br/blog/inclusiva-e-includente-uern-promove-acolhimento-e-garantia-de-direitos/> > Acesso em: 2 de nov de 2022.

UMA SIMBIOSE ENTRE CULTURA E DIVERSIDADE

Carla Daiane Saraiva
Emanuella de Azevedo Palhares

RESUMO

O interesse deste estudo gira em torno de uma simbiose entre os termos cultura e diversidade a partir de reflexões tecidas no/com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), por meio do Projeto de Pesquisa intitulado *Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA: uma análise em larga escala de propostas e práticas educativas em municípios do estado do RN*. O estudo se materializa por meio do recurso teórico-metodológico da Revisão de Literatura que, de modo geral, se trata da revisão das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema que será abordado em seu trabalho. Ou seja, é a contribuição das teorias de outros autores para a sua pesquisa, podendo ser integrativa ou sistemática. Para esse estudo de revisão sistemática, nos debruçamos em esforço de tradução epistemológica dos seguintes textos: A cultura é de todos (Raymond Williams, 1958); A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas (Sacristán, 2002) e os usos da diversidade (Geertz, 1999). Do que foi possível apreender por meio dos autores referenciados para este breve estudo, bem como das discussões e reflexões promovidas no/com o GEPEJA, compreendemos a *cultura* e a *diversidade* enquanto termos interdependentes, em relação generativa, ao passo que uma produz e é produzida pela outra, dialogicamente. Isto implica dizer que cada cultura representa um modo de ser, de existir e de se relacionar com o mundo, caracterizando as singularidades de determinado povo e são justamente essas condições singulares que apontam para a diversidade cultural que compõem as sociedades, considerando sua múltipla e infinita variedade: de sexo, de raça, de gênero, de etnia, de idade, de religião.

PALAVRAS-CHAVE: cultura; diversidade; simbiose.

INTRODUÇÃO

O interesse deste estudo gira em torno de uma simbiose entre os termos cultura e diversidade a partir de reflexões tecidas no/com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), por meio do Projeto de Pesquisa intitulado *Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA: uma análise em larga escala de propostas e práticas educativas em municípios do estado do RN*³⁵. O estudo se materializa por meio do recurso teórico-metodológico da Revisão de Literatura.

Temos como questão problematizadora, entender como os termos *cultura* e *diversidade* podem se relacionar? Diversidade e cultura podem ser vistas na relação com a subjetividade do conhecimento, dos saberes próprios de uma sociedade quanto uma concepção de saber construído por narrativas dominantes. De um conhecimento fundamentado e reduzido em pacotes de categorias de matriz colonial que tem administrado o conhecimento, assim descolonizar o pensamento instituído requer “[...] que nos coloquemos, enquanto pessoas, Estados, instituições, no lugar onde nenhum ser humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano.” (MIGNOLO, 2017, p. 14).

³⁵ Os estudos são realizados semanalmente no Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) vinculado ao Departamento de Educação, do Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, de forma online pelo aplicativo Google Meet.

METODOLOGIA

O processo de gestação desse estudo tem seu limiar nos encontros semanais no GEPEJA. Ressaltamos que esses encontros acontecem semanalmente, às quartas-feiras, via aplicativo *Google Meet* desde o início da pandemia provocada pela Covid-19, tendo encontro presencial uma vez ao mês - pós pandemia -, no Campus Avançado de Açú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a qual o respectivo grupo está vinculado.

Entre os meses de julho e agosto, foram estudados textos do projeto de pesquisa aprovado: *Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA: uma análise em larga escala de propostas e práticas educativas em municípios do estado do RN*, dos teóricos Raymond Williams (1958), Sacristán (2002) e Geertz (1999) que tratam dos conceitos de *cultura e diversidade*, objetos de interesse desse estudo. Ao finalizarmos as leituras dos respectivos teóricos, tivemos como orientação do coordenador do grupo de pesquisa, na pessoa do professor Dr. Francisco Canindé da Silva, a escrita de um resumo expandido utilizando o recurso teórico-metodológico da Revisão de Literatura, intentando estabelecer uma simbiose entre os termos acima citados.

Sobre a Revisão de Literatura, nos importou acentuar que ela é, de modo geral, a revisão das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema que será abordado em seu trabalho. Ou seja, é a contribuição das teorias de outros autores para a sua pesquisa, podendo ser integrativa ou sistemática. Esse recurso, se bem utilizado, viabiliza a identificação de novas perspectivas/possibilidades, indícios que podem se tornar potentes e viáveis ao campo da educação, que aqui pensamos como direito público subjetivo a ser assegurados a todos, todas e todes.

Para esse estudo de revisão sistemática, nos debruçamos em esforço de tradução epistemológica dos seguintes textos: *A cultura é de todos* (Raymond Williams, 1958); *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas* (Sacristán, 2002) e *Os usos da diversidade* (Geertz, 1999).

RESULTADOS/DISSCUSSÕES

Iniciamos a discussão desse estudo, apresentando o que esses teóricos vêm pensando/discutindo acerca dos termos *cultura e diversidade*, pois, compreendemos que assim, nos será possível estabelecermos uma simbiose entre eles. Contudo, antes de avançarmos na discussão, consideramos válido dar notas sobre o termo simbiose, inclusive, para melhor fluência e compreensão do texto. Aprendemos de Capra (2006), que esse está referente a ideia da construção de conhecimento como uma rede dinâmica de eventos inter-relacionados. Diz respeito ainda, a uma associação íntima entre seres e espécies diferentes.

Em *A construção do Discurso Sobre a Diversidade e Suas Práticas* (Sacristán, 2002, p. 16) toma, a princípio, o termo diversidade correlacionando com as desigualdades existentes nas diferentes manifestações sociais dos seres humanos. Ainda está relacionada com nossos hábitos culturais, estes que implicam em nossas decisões e comportamentos frente ao nossos posicionamentos com o diversos contextos sociais, “[...] em que cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa.”

Em uma investida de construirmos um glossário acerca de determinados termos que estudamos no grupo de pesquisa, também por orientação do coordenador aos 19 dias do mês de julho de 2022, conceituamos, ainda que muito inicialmente e timidamente – é válido acentuarmos -, o termo diversidade como conjunto de diferenças e valores sócio-histórico-político-cultural determinado pelas circunstâncias e/ou grupos sociais a que pertencem os

sujeitos. Está pertinente com as aspirações dos povos ao direito de liberdade para ser e exercer sua autodeterminação. Se diferencia nacional e internacionalmente de acordo com o seu período histórico. Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são os principais fatores e temáticas que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos eles estão interrelacionados ou interseccionados.

Clifford Geertz (1999) em *Os usos da diversidade*, reflete sobre o futuro do etnocentrismo, o papel do antropólogo nessa questão sobre os usos e o estudo da diversidade cultural. O teórico entende que a diversidade precisa ser compreendida de forma a englobar toda a complexidade que a permeia. De outro modo, corremos o risco de caminharmos perigosamente ao etnocentrismo, ou seja, a um processo de universalização das diferenças, sem que a universalidade do contexto da diversidade seja destacada, forçando-nos a padronização em massa e ao abandono de nossas individualidades.

A diversidade significa pluralidade, variedade e diferenciação, conceito que é considerado o oposto total da homogeneidade. Atualmente, devido ao processo de colonização e miscigenação cultural entre a maioria das nações do planeta, quase todos os países possuem a sua diversidade cultural, ou seja, um fragmento das tradições e costumes de várias culturas diferentes. Pesquisadores do campo da cultura – como Maria Eliza Cevalco - consideram a globalização um perigo para a preservação da diversidade cultural, pois acreditam na perda de costumes tradicionais e típicos de cada sociedade, dando lugar às características globais e "impessoais".

Tendo dado notas sobre o primeiro termo – *diversidade* -, avançamos na discussão e posterior compreensão do que Raymond Williams (1958), em *A cultura é de todos*, vai discutir acerca da *cultura*, nosso segundo termo de discussão epistemológica. Para tanto, nos utilizamos da primeira linha do texto em que o autor diz: “O ponto de ônibus era em frente à catedral” (WILLIAMS, 1958, p. 1). Já nessa primeira linha, o teórico descreve o que está compreendendo por alta e baixa cultura. Isto está a significar que ao nos referirmos a esse termo, na verdade, estamos discorrendo acerca de diferentes narrativas. Uma cultura que é comum ao povo, por isso ordinária e uma cultura canonizada que é definida como válida ou unicamente válida por uma determinada forma de sociabilidade de poder (Mignolo, 2017).

Partindo dessa compreensão, o ponto de ônibus citado pelo teórico é cultura, é um jeito que organiza a sociedade. Onde passam os ônibus? Há pontos de ônibus em bairros elitizados? Como são os pontos de ônibus, por exemplo, na Zona Sul e Zona Norte de Natal/RN? Ônibus entram em Capim Macio³⁶, ou passa apenas pelas redondezas? Para Williams (1958), o ponto de ônibus fala sobre como uma sociedade se organiza. O ponto de ônibus é confortável? Porque é? Por que não é?

Em suma, para o teórico, a cultura é algo comum e não um reino de luz e doçura, daqueles que tem bom gosto e sabem/dizem os valores que devem ser difundidos. De acordo com o Williams (1958), qualquer produção humana é cultura, inclusive, em sua obra “Palavras Chaves”, ele se dedica a fazer um tracejado histórico e etimológico da palavra, que vai entrar no inglês no século IV e designa plantio – cafeicultura, agricultura - o cultivo. Com isso, estamos dizendo que a cultura tem sua gênese na terra, no lugar de trabalhadores, contudo, foi transformada numa narrativa de certos valores e significados de uma determinada classe, e é nosso dever político-social descortinar isso, travando lutas contra a *hegemonia cultural* (Adorno, 2002).

³⁶ Um bairro elitizado da cidade de Natal, situada no Estado do Rio Grande do Norte.

Cabe salientar, ainda, que a *cultura*, enquanto elemento constitutivo da identidade e diversidade humanas, cumpre função determinante na criação de subjetividades individuais e/ou sociais dos sujeitos, já que esta pode ser representada por um conjunto de valores, crenças, normas, hábitos, costumes, práticas que gestam as mais diversas formas de sociabilidade entre os seres humanos. A cultura, portanto, é condição inerente aos indivíduos, caracterizando-se enquanto modo de vida, de arte e de aprendizados sociais (Williams, 1958).

Feitas essas breves considerações acerca dos dois termos, caminhamos na compreensão que diversidade e cultura podem ser vistas na relação com a subjetividade do conhecimento, dos saberes próprios de uma sociedade quanto uma concepção de saber construído por narrativas dominantes, de um conhecimento fundamentado e reduzido em pacotes de categorias de matriz colonial que tem administrado o conhecimento. Nesse sentido, descolonizar o pensamento instituído requer “[...] que nos coloquemos, enquanto pessoas, Estados, instituições, no lugar onde nenhum ser humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano.” (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Cevasco (2003) explica que o nascimento dos estudos culturais de Williams e Hoggart dá-se em função de uma necessidade política ligada a democratização da educação, uma vez que, os trabalhadores da classe inglesa começaram a exigir que os conteúdos disciplinares tivessem relação com a realidade de suas vidas e com as questões que de fato lhes interessavam. Já aqui é possível estabelecermos simbiose – relação íntima - entre os termos que são objetos de interesse de nosso estudo. A cultura é fruto da diversidade, se é que nos é possível afirmar isso.

CONCLUSÕES

Seguimos para algumas ideias (in)conclusivas acerca de *cultura* e *diversidade*, respeitando os limites que configuram o espaço de um resumo e sem a pretensão de esgotar o debate sobre um tema tão complexo.

Do que foi possível apreender por meio dos autores referenciados para este breve estudo, bem como das discussões e reflexões promovidas no/com o GEPEJA, compreendemos a *cultura* e a *diversidade* enquanto termos interdependentes, em relação generativa, ao passo que uma produz e é produzida pela outra, dialogicamente. Isto implica dizer que cada cultura representa um modo de ser, de existir e de se relacionar com o mundo, caracterizando as singularidades de determinado povo e são justamente essas condições singulares que apontam para a diversidade cultural que compõem as sociedades, considerando sua múltipla e infinita variedade: de sexo, de raça, de gênero, de etnia, de idade, de religião...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Traduzido por Juba Elisabeth Levy. 5ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newon Roberval Eicheberg. – São Paulo : Cultrix, 2006.

CEVASCO, Maria Eliza. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017. DOI 10.17666/329402/2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **Atenção à diversidade/Rosa Aleudia...**[et. al]; trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WILLIAMS, Raymonds. **A cultura é de todos**. Trad. Maria Elisa Cevasco. Departamento de Letras - USP. 1958.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil