

NEILA NUNES DE SOUZA
NEILA BARBOSA OSÓRIO
MAURICIO ALVES DA SILVA
LUIZ SINÉSIO SILVA NETO

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA





Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semigum Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Moraes de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago
Rosemeri Birk
Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra


Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Wilson Rogério dos Santos



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



NEILA NUNES DE SOUZA
NEILA BARBOSA OSÓRIO
MAURICIO ALVES DA SILVA
LUIZ SINÉSIO SILVA NETO

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA



Copyright ©2023 Universidade Federal do Tocantins

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Diagramação e capa: MC&G Editorial

Arte de capa: MC&G Editorial

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

D636 Docência e formação : desafios em tempos de pandemia / [recurso eletrônico]
organizadores : Neila Nunes de Souza ... [et al.]. – Palmas : EDUFT,
2023.
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.
ISBN: 978- 65-5390-052-3

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação - Ensino à distância. 4. Professores - COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Souza, Neila Nunes de. II. Osório, Neila Barbosa. III. Silva, Mauricio Alves da. IV. Silva Neto, Luiz Sinésio. V. Título.

CDD23 : 370 . 71

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à
Editora da Universidade Federal do Tocantins | Eduft
109 NORTE AV NS 15 ALCNO 14 - Campus de Palmas, BL IV
Palmas - TO
CEP 77001-090 - Brasil
Tel.: +55 63 3229-4301
www.uft.edu.br/editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Capítulo 1	
FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO EM LETRAS	15
<i>Evilmara Resende Casimiro</i>	
<i>Neila Nunes de Souza</i>	
Capítulo 2	
ANGÚSTIA E RESISTÊNCIA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA	41
<i>Lyanna Costa Carvalho</i>	
<i>Maria da Glória de Castro Azevedo</i>	
Capítulo 3	
EPISTEMOLOGIAS SURDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS	56
<i>Bruno Gonçalves Carneiro</i>	
<i>Cristiano Pimentel da Cruz</i>	
Capítulo 4	
LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA	72
<i>Vinicius Hidalgo Pedroni</i>	
Capítulo 5	
INOVAÇÃO SOCIAL EM LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO PANDÊMICO: UM DESAFIO SOB O VIÉS DECOLONIAL	85
<i>Silvana Fernandes de Andrade</i>	
<i>Fábio Nascimento Sandes</i>	
Capítulo 6	
ENSINO E APRENDIZAGEM, (A)DIVERSIDADE CONTEXTUAL E O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	104
<i>Daniella Corcioli Azevedo Rocha</i>	
Capítulo 7	
O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA	126
<i>Indiara Vizzoto</i>	
Capítulo 8	
EXPERIÊNCIA DOCENTE, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19, EM UMA FACULDADE DE DIREITO, NO TOCANTINS: DESAFIOS DO UBERIZADO IMPROVISO REMOTO	144
<i>Rafael Assunção Godinho</i>	

Capítulo 9 FORMAÇÃO INICIAL VIA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA <i>Elzimar Pereira Nascimento Ferraz</i>	152
Capítulo 10 ENSINO HÍBRIDO PARA VELHOS: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA <i>Miliana Augusta Pereira Sampaio</i> <i>Fernando Afonso Nunes Filho</i> <i>Neila Barbosa Osório</i>	167
Capítulo 11 PONTUAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19 <i>Neila Nunes de Souza</i> <i>Mauricio Alves da Silva</i> <i>Marcos Roberto Oliveira de Almeida</i>	178
SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)	193

APRESENTAÇÃO

O presente livro é uma coletânea de docentes que se dispuseram a escrever no período de isolamento social. Este livro intitulado - *Docência e Formação: desafios em tempo de pandemia*, expõe o retrato de nossas dores e a alegria de ter sobrevivido a uma pandemia que ainda não acabou, mas que com as vacinas ressurgiram as esperanças. A pandemia da Covid-19, surge na China e se espalha pelo mundo. No Brasil, em março de 2020, que sentimos com força e na Universidade Federal do Tocantins - UFT, foi no dia 16 de março de 2020, que a universidade fecha as portas e iniciamos o período de isolamento social.

Fomos colocados abruptamente prisioneiras e prisioneiros em nossas próprias casas e, nesse ambiente de medo, iniciamos outros aprendizados e na docência o ensino remoto, nas telas dos computadores, celulares e muitos nem tinham a possibilidade da internet, ainda não tem. Fomos fazendo o que podíamos sabendo que tínhamos que nos manter vivas e vivos. Quando olhamos pelo retrovisor da história, do início da pandemia, para cá o que temos dos vivos, muitos de nós docentes adoecidos e na mesma condição os alunos jovens que estão fazendo uso de medicamentos para se manter, em uma condição de seguir em diante.

A obra que disponibilizamos as leitoras e leitores reúne autores que discutem a docência em suas nuances em diferentes áreas do conhecimento, bem como a formação docente e muito especialmente essa coletânea reúne estudos e reflexões que versam sobre a pandemia e, outros textos foram considerados por terem sido escritos no período da pandemia. Os textos escritos por docentes na maior crise sanitária dos últimos tempos, se propõem a retratar o momento histórico que certamente subsidiará outros pesquisadores a discutir e entender as possibilidades da defesa da educação como direito, tendo no ato de aprender um princípio universal.

O livro compõe-se de onze capítulos e para o debate são apresentadas as discussões da docência, formação docente, pandemia, língua portuguesa, literatura, língua inglesa, libras, matemática, ensino remoto, formação inicial via estágio supervisionado em educação infantil, pedagogia, ensino híbrido para velhos e formação docente na pandemia da Covid-19.

O leitor e a leitora podem conferir a seguir um breve resumo de cada capítulo, bem como a autoria de cada texto. Assim desejamos profícua leitura!

As autoras e os autores!

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO EM LETRAS, as autoras Evilmara Resende Casimiro e Neila Nunes de Souza, partem do pressuposto de que para analisar a situação atual na formação de professores é necessário compreender a sua historicidade no intuito de desvendar seus aspectos positivos e negativos. Para isso, este capítulo tem como objetivo assimilar a contextualização histórica da formação de professores do período dos Jesuítas até o tempo atual, bem como as especificidades da formação docente em Letras. Desta forma, a questão é: existe alguma relação entre o período passado da formação de professores e o que se encontra hodiernamente?

O capítulo busca uma apropriação do percurso transcrito na história na formação docente, podendo trazer uma percepção do que se vivencia na atualidade, para que se analise e reflita os avanços no ensino e até mesmo as dificuldades que perpassa por esta profissão. O olhar na história é relevante, pois, “para enxergar a direção à frente, temos que reconhecer como chegamos, aonde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira” (SILVA, 2001, p. 329). Neste sentido, essa compreensão do todo ou da contextualização histórica pode trazer uma visão geral de como foi concebida a profissão que possibilita inúmeras outras profissões.

A profissão docente passou e passa por constantes acontecimentos e mudanças. A educação percorreu por momentos baseados na fé da religião católica e por métodos elaborados por estudiosos. Trata-se aqui sobre o processo que a formação docente permeou no período da educação jesuíta, bem como o ensino baseado no método Lancaster. Destaca-se também o movimento da Escola Nova e a formação de professores nas universidades.

CAPÍTULO 2

ANGÚSTIA E RESISTÊNCIA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA. As autoras Lyanna Costa Carvalho e Maria da Glória de Castro Azevedo abordam a formação e o papel de professores de Literatura no contexto atual de confinamento em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Tratam da experiência a partir do Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Porto Nacional, discutindo impressões sobre o regime emergencial remoto de educação em diálogo com as nossas experiências das atividades de ensino, pesquisa

e extensão por meio virtual, e com documentos oficiais, ações institucionais e estudos sobre um período ainda difícil de se compreender e cujos desdobramentos para a educação são ainda desconhecidos em sua totalidade.

CAPÍTULO 3

EPISTEMOLOGIAS SURDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS, os autores Bruno Gonçalves Carneiro e Cristiano Pimentel da Cruz apresentam que a institucionalização do ensino da língua brasileira de sinais no Brasil atende a uma demanda legal robusta que, por sua vez, estabelece a implantação de uma educação bilíngue para surdos, o ensino de libras na educação básica e no ensino superior como disciplina curricular, a atuação de intérpretes em diferentes espaços, a circulação de conhecimento em libras, dentre outras ações. Os autores apresentam que a libras passa, cada vez mais, a assumir o papel que lhe é de direito enquanto língua de sinais nacional.

A formação de professores de libras perpassa pela complexa formação de professores de línguas e, mais especificamente, pela formação acerca da diferença surda inerente às comunidades de línguas de sinais, o que abrange reflexões sobre formas específicas de ser, de saber, de produzir conhecimento e de se posicionar o mundo. Nesse sentido, neste capítulo fazemos algumas considerações sobre epistemologias surdas e sua importância para a produção de conhecimento científico, tecnológico e, principalmente, na formação de professores de libras.

CAPÍTULO 4

LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA, o autor Vinícius Hidalgo Pedroni, apresenta parte dos estudos da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, na Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa - Língua Brasileira de Sinais. Nele, apresentamos as reflexões obtidas a partir da leitura que fizemos sobre a presença da Libras nos cursos de formação de professores, pós decreto 5626/2005, Brasil (2005) que institui sua obrigatoriedade.

Questiona a respeito de como o processo ensino/aprendizagem irá acontecer uma vez que surdos raramente dominam o português oral e os alunos ouvintes ainda não dominam ou não conhecem os sinais da língua de sinais. Contudo, a experiência tem mostrado que tal expectativa é passageira e aparece apenas no início do processo, visto que a interação e

a participação dos alunos nas atividades que são propostas, quase sempre têm aceitação e adesão da maioria. Talvez seja isso um fenômeno humano de socialização entre diferentes, com vistas a uma convivência harmônica.

CAPÍTULO 5

INOVAÇÃO SOCIAL EM LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO PANDÊMICO: UM DESAFIO SOB O VIÉS DECOLONIAL, os autores Silvana Fernandes de Andrade e Fábio Nascimento Sandes apresentam que desde a decretação do Estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional resultante da disseminação do novo Coronavírus (SARS-COV-2) pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2020, a sociedade civil brasileira tem engendrado debates os mais variados, decorrentes dos impactos biomédicos, sociais, econômicos e políticos de uma pandemia sem precedentes na história da humanidade. No âmbito da educação, em particular, muito se tem discorrido no país sobre a garantia do direito social à educação em *pari passu* aos discursos de promoção de inovação no campo que perpassam, substancialmente, pela incorporação massiva de tecnologias educacionais. Nesse sentido, na condição de educadores e educadoras imersos neste contexto, quais são as leituras que *nós* empreendemos acerca dos desdobramentos da pandemia sobre o fazer docente? Em que consiste a inovação social, quais suas nuances e ressonâncias sobre o ensino de Língua Inglesa? É possível colocá-las em comunicação?

Neste texto, pretendem tecer algumas considerações iniciais sobre tais questionamentos a partir do contexto de formadores de professores de Língua Inglesa ao qual pertencem e na relação com as nossas leituras teóricas mais recentes. Como ponto de partida destas interlocuções, elegemos alguns postulados de Santos (2020) em *A Cruel Pedagogia do Vírus* e os aproximamos de reflexões e referências imprescindíveis, a exemplo dos estudos sobre decolonialidade e os construtos teóricos sobre modernidade e neoliberalismo.

CAPÍTULO 6

ENSINO E APRENDIZAGEM, (A)DIVERSIDADE CONTEXTUAL E O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA, a autora Daniella Corcioli Azevedo Rocha apresenta os múltiplos e multifacetados aspectos relacionados à docência há muito tem sido objeto de

investigação nas áreas pedagógica, da linguagem e das ciências sociais e aplicadas. Ora o foco das discussões está na problematização das teorias e das práticas de ensino, ora o professor e sua formação se transformam no foco dos estudos e intervenções dos estudiosos. Diante dos diferentes aspectos envolvidos nas questões educacionais e, principalmente, porque o tratamento dado a determinado aspecto relaciona-se a outros diversos fatores, há que considerarmos as formas pelas quais tais aspectos interagem e, principalmente, seus papéis e influências nas ações dos docentes.

Apresenta ainda que o capítulo foi escrito com esse fim: abordar, confrontar e discutir alguns estudos que versam sobre a docência, sobre a formação para a docência e, mais especificamente, sobre práticas possíveis frente a (a) diversidade contextual nas escolas brasileiras. Com esse intuito principal, percorreremos alguns dos caminhos trilhados pela Linguística Aplicada e traremos exemplos de estudiosos que há mais de três décadas vêm se debruçando sobre páginas e mais páginas no afã de tentar elucidar os pormenores envolvidos na formação docente. Espero chegar ao final não cumprindo a tarefa de ter respondido questões ou sanado dúvidas acerca das melhores práticas ou das melhores formas de se formar um professor de língua inglesa (doravante LI) mas, ao contrário, tendo suscitado outras tantas que, com sorte, seguirão com o leitor e oportunizarão cada vez mais engajamento e reflexão acerca do tema.

CAPÍTULO 7

O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA, a autora Indiará Vizzoto apresenta que em consequência da propagação do vírus SARS-Cov-2 em todo o mundo, foram adotadas medidas para auxiliar no controle da pandemia, em que estados e municípios consideraram critérios de distanciamento social com o propósito de reduzir o contato entre as pessoas e conseqüentemente, tentar controlar a rapidez da transmissão do vírus. Dentre estas medidas estão o fechamento de escolas e recomendações para que as pessoas permaneçam em suas casas, dentre outras precauções. Nessa situação, as atividades de ensino continuaram e os professores tiveram que se adaptar para trabalharem de forma remota.

O foco neste estudo se refere ao docente, ao ensino de Matemática e as implicações do trabalho docente no ensino remoto. O que nos propomos a estudar é a adversidade desse tempo de pandemia que nos impôs as aulas remotas, sem preparação e condições favoráveis de ensino e aprendizagem. O questionamento norteador do desenvolvimento desses estudos é: como o

ensino remoto afetou a relação ensino aprendizagem da disciplina de Matemática, na educação básica, durante a pandemia de Covid-19 no Brasil? Assim, trata-se de um estudo de caso que foi desenvolvido no Colégio Sagrado Coração de Jesus, no município de Porto Nacional - TO.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIA DOCENTE, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19, EM UMA FACULDADE DE DIREITO, NO TOCANTINS: DESAFIOS DO UBERIZADO IMPROVISO REMOTO, o autor Rafael Godinho no exercício de pensar a experiência docente, em diversos contextos e a partir de diversas experiências – em diálogo no presente livro –, o artigo, texto, que propomos apresenta-se com o objetivo de relatar e pensar a experiência por mim vivenciada, no primeiro ano letivo de 2020, em uma Faculdade Privada de Direito, no Estado do Tocantins.

Pensar e relatar práticas singulares, especialmente vivenciadas em um contexto de ensino “remoto emergencial”, durante a pandemia de COVID-19, é fundamental para identificarmos desafios comuns, especificidades regionais, bem como projetos educacionais de formação jurídica em disputas. Sem o ato de compartilhar, relatar e refletir coletivamente as experiências vivenciadas, a luta coletiva se inviabiliza, ou, ao menos, torna-se frágil, haja vista que as reflexões coletivas, ou a ausência delas, constituem ponto de partida das lutas coletivas.

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO INICIAL VIA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA, a autora Elzimar Pereira Nascimento Ferraz apresenta o percurso do desenvolvimento histórico dos estágios nos auxilia a refletir acerca de elementos teórico-práticos da formação docente para a atuação futura na Educação Infantil. Este texto é um exercício no contexto da formação do pedagogo, visando a articulação dos sujeitos envolvidos e inquições por eles engendradas. Assim, alicerça-se em resultados de uma investigação desenvolvida com a colaboração do trabalho de iniciação científica, na qual fundamenta-se numa discussão sobre a atuação e a formação docente de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE/UFG, especificamente, através do estágio em Educação Infantil. Teve a intenção

de compreender o desenvolvimento do estágio obrigatório nesta etapa da educação básica, pela análise dos resumos do Estágio em Educação Infantil publicados, conjuntamente com outras modalidades/etapas de estágio da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental e anos iniciais do ensino fundamental em Educação de Jovens e Adultos-EJA), nos Anais do Seminário anual de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE-UFG.

CAPÍTULO 10

ENSINO HÍBRIDO PARA VELHOS: um mapeamento da literatura científica, os autores Miliana Augusta Pereira Sampaio, Fernando Afonso Nunes Filho e Neila Barbosa Osório apresentam as discussões científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2021) que tratam da educação híbrida para velhos, através de um mapeamento sistemático de literatura. Para tanto, optou-se pelo mapeamento sistemático da literatura, que se trata de uma metodologia para realizar revisão bibliográfica da literatura de forma organizada e sistêmica. Este consiste na busca sistemática de literatura científica por meio de etapas bem definidas, possibilitando uma visão ampla, mas também de profundidade nos estudos que se tem desenvolvidos em certa área. No mapeamento realizado, elencou-se o total de 5 (cinco) estudos sobre o tema. Como resultado, percebeu-se que o Ensino Híbrido na educação de velhos ainda é um que tem muito ainda o que percorrer e quebrar muitas barreiras, especialmente no desenvolver de novas pesquisas, diante do baixo número elencado. Em conclusão, através da análise dos achados, é possível afirmar que no âmbito da educação de velhos, existe a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais práticas voltadas para lidar com o envelhecimento da população, oferecendo espaços de socialização, autonomia e engajamento. Nesse sentido, o Ensino Híbrido voltado ao idoso pode ajudar em um envelhecer emancipatório de qualidade.

CAPÍTULO 11

PONTUAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DO-CENTE NA PANDEMIA DA COVID-19, os autores Neila Nunes de Souza, Mauricio Alves da Silva, Evilmara Resende Casimiro e Marcos Roberto Oliveira de Almeida partem dos seguintes questionamentos: o que significa ser docente? O que é importante para a formação da professora e do professor? Como se não bastasse ainda, é necessário agregar: o que significa ser docente em tempos de

pandemia da Covid-19? Julgam ainda necessário trazer à tona pontos do Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, porque entendem que impacta diretamente os docentes e conversa diretamente com o estudo em tela.

É com essas perguntas que se propõe a discutir a docência e a formação docente. Assim, a escrita e as evidências do que tratam estão essencialmente ancoradas em: Fernandes (2020), Freire (1998) e Saviani (2020). Iniciamos refletindo sobre a formação e a docência, no que o texto se entrelaça com os aspectos do ensino remoto e a pandemia e, dois temas que deverão servir de discussão para outros estudos, que é o Reuni Digital e o *homeschooling*, e finalizam o texto com pontuações, como dito anteriormente, sobre o Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO EM LETRAS

*Evilmara Resende Casimiro¹
Neila Nunes de Souza²*

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que para analisar a situação atual na formação de professores é necessário compreender a sua historicidade no intuito de desvendar seus aspectos positivos e negativos. Para isso, este capítulo tem como objetivo assimilar a contextualização histórica da formação de professores do período dos Jesuítas até o tempo atual, bem como as especificidades da formação docente em Letras. Desta forma, a questão é: existe alguma relação entre o período passado da formação de professores e o que se encontra hodiernamente?

Este capítulo busca uma apropriação do percurso transcorrido na história da formação docente, trazendo uma percepção do que se vivencia na atualidade, para que se analise e reflita os avanços no ensino e até mesmo as dificuldades que perpassa por esta profissão. O olhar na história é relevante, pois, “para enxergar a direção à frente, temos que reconhecer como chegamos, onde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira” (SILVA, 2001, p. 329). Neste sentido, essa compreensão do todo ou da contextualização histórica pode trazer uma visão geral de como foi concebida a profissão que possibilita inúmeras outras profissões.

A profissão docente passou e passa por constantes acontecimentos e mudanças. A educação percorreu por momentos baseados na fé da religião católica e por métodos elaborados por estudiosos. Trata-se aqui sobre o processo

¹ Mestra em Linguística Aplicada, PPGLETRAS/Campus de Porto Nacional - Universidade Federal do Tocantins - UFT, docente na Rede Pública Estadual do Tocantins.

² Doutora em Educação, Curso de Letras/Campus de Porto Nacional/Universidade Federal do Tocantins - UFT.

que a formação docente permeou no período da educação jesuíta, bem como o ensino baseado no método Lancaster.³ Destaca-se também o movimento da Escola Nova e a formação de professores nas universidades.

Na busca de compreender o percurso histórico da formação de professores, este artigo se fundamenta em autores como: Nóvoa (1991), Saviani (2008), Tanuri (2000), García (1999), Pimenta (2005), Tardif (1999), entre outros.

1. PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Na Antiguidade, por volta dos anos 4000 a.C. a 3500 a.C., o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nesse período, os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante essa época, a educação teve grande influência religiosa.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas foram, pouco a pouco, configurando um corpo de saberes, de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. Dessa forma, Nóvoa (1992) salienta que o princípio da profissão docente se localiza no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. As escolas eram, então, ligadas às instituições religiosas.

De acordo com Nóvoa (1992), com a chegada dos portugueses no Brasil, se inicia a conquista dos nativos que habitavam as novas terras. Os portugueses constata-ram que estes necessitavam de uma educação humanística voltada para o espiritual, ou seja, um meio de dominar e instaurar uma cultura que consideravam ser neutra.

Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e disseminar a fé católica, ensinando aos nativos conhecimentos básicos, como ler e contar, visto que a alfabetização era a maneira mais adequada para que isso acontecesse.

A pregação dos jesuítas fundamentadas na catequese proporcionou a conversão dos indígenas à fé católica e conservou-se por 210 anos na história brasileira. Na perspectiva de Saviani (2008), sobre esta questão, expressa que:

³ Segundo Menezes (2001), também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveriam repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral.

Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulado entre si: a colonização, a educação e a catequese. (SAVIANI, 2008, p. 26).

De acordo com Saviani (2006), o período que se passa de 1599 a 1759 é tido como “longo século XVII” correspondendo ao período de organização dos estudos na Colônia até a expulsão dos jesuítas de Portugal. Deste modo, no ano de 1759, baseado numa ação militar, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, pois acreditava que estes estavam fortificando, acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Pombal implanta uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, limitando a criatividade individual, permanecendo ainda a subordinação aos europeus.

Havia também inúmeros questionamentos acerca do perfil do professor ideal, como ressalta Nóvoa (1992, p. 15): “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar pelo seu trabalho? De qual autoridade deve depender?”

A partir daí as respostas vieram no período da segunda metade do século XVIII, com o processo de estatização do ensino apoiando-se na alteração de um corpo de professores religiosos, sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado. No que tange aos moldes escolares, que antes era comandado pela Igreja, passam a ser impulsionados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais. Com relação a isso Nóvoa ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p. 15).

Dessa forma, a primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada em meados de 1820, fundamentado num ensino mútuo através do método Lancaster, o qual afigurava solucionar a problemática de escolas e da formação de professores, visto que supria as exigências da população e resolvia

a questão da falta de professores. O ofício do professor não era especializado e era exercido como uma ocupação secundária, conforme Nóvoa enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos⁴, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p. 15-16).

Em meados do século XIX, o método Lancaster começa a fraquejar pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos. Por volta de 1859 foi criada em Niterói-RJ a escola normal⁵. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país. Segundo Tanuri (2000), essa trajetória um tanto incerta das escolas normais marcada pela criação, fechamento e nova criação ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo-se certa estabilidade somente após 1870, se consolidando pelo período republicano.

As escolas normais surgiram como instituições que representavam uma conquista importante da carreira docente para o processo de profissionalização da atividade do professorado. Elas mostravam um local específico, estrutura e organização própria, tendo como intuito o de formar o professor, com um ensino estritamente limitado em conteúdo. Estas escolas tinham a preocupação bem mais em sua estrutura do que com qualidade do próprio ensino, e, além disso, era necessário fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade para poder entrar nestas instituições.

⁴ A Congregação do Oratório chegou a Portugal, em 1640, após a restauração da independência e a dissolução da União Ibérica (1580-1640). Dela fez parte Luís Antonio Vernei (1713-1792) autor de *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado inicialmente em 1746, na cidade de Nápoles. A Congregação de São Felipe de Néri, formada por padres seculares, foi responsável pela introdução em Portugal de experimentações científicas, depois de o terem feito por toda Europa católica. Pelas mãos de D. João V, que durante seu longo reinado (1707- 1750) incentivou a criação de várias academias, os oratorianos, receberam o convento de Nossa Senhora das Necessidades, com o compromisso da criação de aulas de doutrina cristã, retórica, gramática, filosofia moral e teologia. (MAXWELL, 1996).

⁵ Conforme Gabler (2016), a Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte. Essa reestruturação do ensino ficou conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, nome do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império responsável pelo ato. Tais mudanças ocorreram em um período de grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação.

Segundo Tanuri (1979), apesar de as escolas normais não alcançarem sucesso, seja por falta de envolvimento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela inexistência de interesse pelo magistério. O fato foi que a implantação das escolas normais não gerou os resultados esperados, conforme argumenta a autora:

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (Tanuri, 1979, p. 22).

Diante das novas exigências e o fato das escolas normais passarem por dificuldades relacionadas à estrutura do ensino, o então curso normal dessas escolas, é transformado em cursos complementares. Não ocorrem transformações no currículo, a única mudança era que, para entrar nesses cursos precisaria apenas, ter o ensino primário preliminar e foi instaurado um ensino com um ano de prática. O método utilizado foi o de professores adjuntos⁶ (que surgiu para substituir o método Lancaster).

De outra maneira, a partir do Império até a instauração da República, a instrução primária não era centralizada, ficando sob a obrigação das províncias este dever. Com a implantação da República as províncias se transformaram em estados federados. O governo central ocupava-se do ensino secundário e superior administrando o ensino primário somente no Distrito Federal.

Neste contexto, o Estado de São Paulo propiciou uma ampla reforma da instrução pública que iniciou com o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. Esta reforma foi significativa a partir da ampliação dos modelos introdutórios do currículo da escola, contribuindo para a história da formação de professores, pois alavancou o desenvolvimento para a classe docente. Dessa maneira,

a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos⁷, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola nor-

⁶ Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. (TANURI, 2000, pág. 65).

⁷ Antônio Caetano de Campos, médico e educador, nasceu em 17 de maio de 1844, na cidade de São João da Barra, Estado do Rio de Janeiro. Foi graças à orientação e influência de Caetano de Campos que surgiu a lei nº 27 de 12 de março de 1890, reformando a Escola Normal e convertendo em escolas

mal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar” (TANURI, 2000, p. 69).

A reforma no programa de estudos da escola normal provocou, de um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, do outro, um destaque nos exercícios práticos de ensino (SAVIANI, 2008). As transformações consideráveis que o governo do estado executava no setor educacional, como, por exemplo, a instrução primária que fora dividida em duas partes: elementar e complementar com duração de oito anos no total, sendo o ensino complementar uma preparação para o ingresso na escola normal que passaria a ser dividida em ciclos.

Esta alteração foi espalhada por outros estados da nação, inspirando em 1923 o educador Lysimaco Ferreira da Costa⁸ no estado do Paraná, que separou a escola normal, em dois cursos: o fundamental com duração de três anos e o profissional com duração de três semestres (TANURI, 2000). Com relação ao ensino superior no Brasil houve uma trajetória de lutas e conquistas. O próximo item pontuará sobre isso.

2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram instituídas a partir de 1808 com a chegada da Família Real que foram expulsos de Portugal pelos franceses. Neste mesmo ano, segundo Martins (2002) foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio.

Durante essa época, era preciso profissionais que atendessem as principais necessidades: educação, saúde e infraestrutura. Diante disso, a solução considerada pela coroa portuguesa foi a criação de escolas voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros, com uma educação superior, caracterizada pela subordinação ao governo central, de caráter profissionalizante. Logo em 1813, essas escolas evoluíram e se transformaram em academias e faculdades especializadas com locais próprios e fixos.

Conforme Martins (2002), com a independência política em 1822 não ocorreu mudanças no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou

modelos, as escolas preliminares anexas. (Begliomini, Helio Antônio **Caetano de Campos – Academia** de Medicina de São Paulo. Disponível em: <https://academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/16/BIOGRAFIA-ANTONIO-CAETANO-DE-CAMPOS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.)

⁸ Lysimaco Ferreira da Costa foi um intelectual preocupado com a construção de um projeto cultural para o país. Participou ativamente do projeto de criação da Associação Brasileira de Educação, bem como ajudou a consolidá-la, prestando auxílio a muitos de seus integrantes, de forma diversa e em variados momentos. (ABREU, 2007).

diversificação. Só após 1850 que se observou uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. No período de 1808 a 1882 havia 24 projetos propostos para a criação de universidades, sendo que nenhum foi aprovado. Dessa forma, todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920, foram fracassadas.

De acordo com Martins (2002), a partir da década de 1920, o debate acerca da criação de universidades não se restringia mais a questões puramente políticas como no passado, e sim ao conceito de universidade e suas funções na sociedade, sendo as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. Dessa maneira, as universidades não seriam somente meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado.

Assim, a primeira universidade de fato, a obter sucesso e continuidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição criada em 07 de setembro de 1920, legalmente pelo Governo Federal, que juntou as Faculdades Federais de Medicina e Engenharia, com a faculdade de Direito em uma única instituição realmente voltada para o ensino e pesquisa. A partir daí, houve dentre outras mudanças, uma revolução que alterou o modelo educacional no Brasil. É o que será abordado a seguir.

3. PONTUAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A PARTIR DE 1930

O movimento de renovação desenvolvido na década anterior concorreria à continuidade a partir dos anos de 1930 (TANURI, 2000). Em meados desta década ocorreu uma revolução que modificou a ordem político-social e o modelo estrutural da educação no Brasil. Com isso, a formação de professores não era mais proporcionada pelas escolas normais, por causa da constituição de cursos superiores para esta finalidade.

Diante disso, é importante salientar que as mudanças na educação a partir da década de trinta são compostas por um processo que já se desenrolava desde o aparecimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 que colaborou na propagação das ideias da Escola Nova⁹.

⁹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal. Esse movimento educacional surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias, que eram o marco inovador da época. No Brasil, se desenvolveu no ano de 1932 no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais como: aceleração do processo de urbanização e expansão da cultura cafeeira e progresso industrial da nação. (SILVA, 2007).

A criação da ABE pontuou um marco na história, porém, foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, conforme os argumentos de Libânia Nassif Xavier representam um “divisor de águas” no histórico da educação brasileira, ou seja, “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p. 71). Referindo-se a esse período, Ghiraldelli (1994) declara que:

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país (pág. 39).

O Manifesto dos Pioneiros marcou o início do projeto de renovação educacional. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais envolvidos e preocupados em oferecer diretrizes para uma política de educação no país. Segundo os educadores que assinaram o documento, a escola tradicional, mantida no Brasil, estava implantada para a classe burguesa, sob uma ótica essencialmente burguesa. O Manifesto justificava uma educação pública única e comum, e que não houvesse vantagens econômicas e ofertasse um ensino laico, gratuito e obrigatório.

O movimento da Escola Nova teve seu surgimento a partir do Manifesto dos Pioneiros. A conceituação do movimento se apoia particularmente em Dewey (1959) que defende a ideia de que as escolas devem deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimento, o que era peculiar da escola tradicional, para tornarem-se pequenas comunidades, capazes de ajudar os alunos a desenvolverem atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

Dessa maneira, é pertinente destacar que, as ideias que transpassavam o movimento da Escola Nova estavam relacionadas na ideologia desenvolvimentista, presente no Manifesto dos Pioneiros. Dessa forma, Ghiraldelli (1994) afirma que:

Renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs etc. concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Tratava-se, então, no pensamento desses grupos, de instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o “fazer intelectual” e o “fazer manual” (pág. 128).

No que diz respeito à formação de professores, mediante o movimento da Escola Nova em 1932, todos os professores deveriam ter formação universitária. Desse modo, simultaneamente à institucionalização da formação docente, segue um processo de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Nesse contexto, na década de 40 do século XX são reabertas as escolas de formação de professores, inteiramente transformadas das escolas normais superiores mantidas até 1930, que previam a formação baseada, especialmente, nas ordens religiosas por causa da forte influência da Igreja.

Por volta de 1931 ocorreu o decreto nº 19.851 do Estatuto das Universidades Brasileiras que determinou os padrões de organização do ensino superior no Brasil, e a incorporação da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal pela Universidade de São Paulo e pela Universidade do Distrito Federal respectivamente, caracterizando uma crescente inquietação com a formação de professores que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades.

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Daí emergiu o modelo, que adotado pelas outras universidades do país, apreciou a questão relacionada à formação docente para o ensino secundário e para as próprias escolas normais. Para os cursos de licenciatura ficou a missão de formar professores para as disciplinas específicas as quais eram compostas pelos currículos das escolas secundárias, sendo que os cursos de Pedagogia ficariam com a responsabilidade de formar os professores das escolas Normais.

De acordo com Saviani (2004), após julho de 1934, Gustavo Capanema¹⁰ continuou o processo de reforma educacional intervindo, nos anos 30 no ensino superior e, a partir de 1942 nos outros níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, conhecidas também como “Reforma Capanema”¹¹ compreendendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) agregados pela constituição, sendo que em

¹⁰ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de “intelectuais da rua da Bahia”, do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade e outras futuras personalidades das letras e da política no Brasil. Em 1927 iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acesso em 20 nov. 2019.

¹¹ Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. (ROMANELLI, 1978).

1942 foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).

No início da década de 60, o então ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, depois de longa tramitação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2004). A organização do ensino da LDB (Lei nº 4.024/61) permaneceu, no fundamental, a estrutura em vigor resultante da Reforma Capanema, no entanto, com adaptações. Por exemplo, após concluir o ensino médio, os alunos poderiam ter acesso a qualquer curso superior, por meio da aprovação no exame vestibular.

No período do governo de Getúlio Vargas, acontece um aumento no número de instituições universitárias pelo Brasil, e a partir de 1964, com a instauração do regime militar, a situação nas universidades passa a sofrer por transformações intensas. Esse regime buscava barrar os debates que eram tidos pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, através de métodos violentos e repressivos, na tentativa de silenciar alunos e professores.

No entanto, esses movimentos não acabaram por causa da repressão da ditadura, e no começo do ano de 1968, a mobilização estudantil era fervorosa após a implantação da Reforma Universitária, tendo como exigências novas medidas que buscassem solucionar os problemas educacionais permanente na época e por uma nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Martins (2000), após os anos 70 ocorreu uma expansão do ensino superior pelo país, pois havia a exigência de uma melhor qualificação profissional. Contudo, acarretou uma decadência na qualidade do ensino e a expansão da iniciativa privada no ensino superior, que se tornaram características marcantes do período.

As novas exigências educacionais dos anos 70 intervieram na formação dos docentes habilitados a ministrar aulas nas primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Tanuri (2000), os professores, que até o momento eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação em nível do então 2º grau em curso profissionalizante que ficou conhecido como magistério, ou seja, não é um curso superior, mas de nível médio em que habilita o professor a lecionar na Educação Infantil. Este curso integrou as diversas habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Estas mudanças, foram a partir da implementação da Lei Nº 5692/71¹².

¹² Sucintamente a lei visava à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal.

Além disso, outro fato peculiar relevante da reforma de ensino de 1º e 2º graus foi a regulamentação das licenciaturas curtas, evidenciada no capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei Nº 5692/71. Estes aparatos legais tratavam especificamente da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas no 1º e 2º graus, delimitando as demandas para a docência da seguinte maneira:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Levando em consideração o conteúdo dos textos citados nota-se uma estrita demanda referente à formação mínima dos professores. Pode-se apontar que essas demandas legais foram reflexos da emergência em suprir as novas exigências educacionais, que apareciam por causa de intensos movimentos migratórios e da necessidade da expansão da instrução oferecida à população.

De fato, a Nova Constituição do país, promulgada em 05 de outubro de 1988, abriu caminhos para incorporar vários dispositivos que contemplavam inúmeras reivindicações do movimento docente. Diante disso, o artigo 62 da

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina que a formação de professores para atuar na educação básica, abrangendo o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deveria passar pela formação em ensino superior.¹³

A partir das considerações elucidadas, parte-se agora para a contextualização histórica da educação em Porto Nacional, *locus* deste trabalho, sendo uma abordagem do ensino fundamental até o início da educação superior nesta cidade.

4. HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTO NACIONAL – TO: DO ENSINO FUNDAMENTAL AO SUPERIOR.

Os primórdios da educação em Porto Nacional – TO são oriundos de padres dominicanos que vieram da França para educar segundo os princípios religiosos. Por muitas décadas, Porto Nacional, no século XIX, foi modelo educacional para o Estado de Goiás, visto que, “as instituições escolares portuenses, em meio às suas condições objetivas, tiveram uma importância peculiar na educação da população da região norte de Goiás-Tocantins” (DOURADO, 2013, p.12).

Um monumento histórico localizado aos arredores da Catedral Nossa Senhora das Mercês¹⁴ chamado de Caetanato,¹⁵ funcionou como pensionato de estudantes e posteriormente foi sede do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Este monumento está localizado na Rua do Cabaçaco no Centro Histórico tombado pelo patrimônio histórico nacional. Hoje o colégio funciona em outra localidade, no setor central da cidade conhecido como colégio das irmãs.

No que tange ao ensino superior em Porto Nacional – TO, já havia o interesse de se fazer uma Universidade com a ‘cara do Tocantins’, fundamentada no modelo multi-campi. No então antigo norte goiano o ensino superior já tinha chegado, com a demanda das elites que moravam aqui. O ensino superior na constituição do Estado do Tocantins funcionava nos municípios de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional.

A Faculdade de Filosofia do Tocantins – FAFITINS, de Porto Nacional, criada pelo governo do Estado de Goiás por meio da Lei estadual nº 9.449, de 30.05.1984, foi transformada em Autarquia

¹³ Porém, houve falha na letra da lei. A falha ocorreu no 4º parágrafo do Artigo 87 em que está escrito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, como a lei foi publicada em 23 de dezembro de 1997 “um ano a partir” disso seria 22 de dezembro de 2007, e não haveria exigências de professores com ensino superior. Então, os dez anos seriam um período de transição (SAVIANI, 2004, pág. 22).

¹⁴ Por influência da igreja católica é erguida esse monumento na parte alta da cidade com suas portas voltadas para o rio Tocantins, hoje transformado em lago.

¹⁵ Denominação dada em homenagem a Dona Caetana, proprietário do pensionato, que funcionou no local para abrigar estudantes.

Estadual. A FAFITINS teve autorizado o seu funcionamento a partir de 14.07.1985, com base na resolução nº 049, de 14.03.1985, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi - FAFICH foi criada pelo Decreto nº 94.787, de 19.08.87, do Presidente da República. No entanto seu funcionamento já vinha ocorrendo desde 1985. A FAFICH tem como mantenedora a Fundação Educacional de Gurupi, que é municipal. Já a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA foi criada pelo Governo do Estado de Goiás por meio do Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984, e autorizada pela Res. nº 030 de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Educação. O Decreto nº 91.507 de 05 de agosto de 1985, assinado pelo Presidente da República, autoriza o funcionamento dos cursos de Letras, História e Geografia (licenciatura plena) e Ciências e Estudos Sociais (licenciatura de 1º grau). Com a criação do Estado do Tocantins, a FAFITINS e a FACILA passaram para o sistema estadual de Educação do Tocantins. Agora com a criação da Fundação Universidade do Tocantins, passam a integrar a UNITINS, conforme artigo 5º da Lei nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990. A FAFITINS de Porto Nacional oferece 50 (cinquenta) vagas no Curso de Licenciatura em Geografia e 50 (cinquenta) vagas no Curso de Licenciatura em História, 60 (sessenta) vagas em Letras-Português/Inglês e 40 (quarenta) em Ciências (Licenciatura curta), com processo de plenificação em andamento. (CASSIMIRO, 1996, p. 82-83).

A cidade de Porto Nacional foi um dos importantes portos de escoação de minérios, sobremaneira o ouro, e outros produtos, bem como os alimentícios, sendo referência o chamado norte goiano, além de reivindicar o título de capital da cultura. O acolhimento dos cursos superiores era uma condição, de licenciaturas, pois as famílias abastadas economicamente necessitavam de educação de qualidade para estudarem na educação básica e posteriormente poderiam enviar seus filhos a estudarem fora do norte goiano (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018).

A Universidade no Brasil pode ser considerada tardia e para minorias, sobretudo, para as elites. No célebre discurso de Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, por ocasião da abertura do regime democrático, dimensiona-se esse tempo de que:

pode-se dizer, da cultura erudita brasileira, que ela serviu e serve mais às classes dominantes, para a opressão do povo, que a outra coisa. Muitas vezes foi como um enfeite, um adorno, quando não foi a legitimação do poder dos poderosos, a consagração da riqueza dos ricos e a consolação dos aflitos com as realidades desse mundo. Mesmo quando dominou os saberes técnicos, os dominou muito mais para

produzir, acumular e exportar lucros, queimando gente, do que para construir um país habitável, para implantar uma sociedade solidária. [...]. (RIBEIRO, 1986, p. 09- 10).

Dessa maneira, a criação da Universidade do Tocantins – Unitins e de certa forma voltada para os privilegiados da sociedade. A Unitins foi criada pela Lei Estadual Nº 136, de 21 de fevereiro de 1990, sendo que havia apenas dois anos após a criação do Estado do Tocantins a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 13 das Disposições Transitórias. Na época da fundação da Unitins havia os cursos de Pedagogia nos Campus dos municípios de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, incorporando as faculdades de Araguaína e Porto Nacional, constituídos como Centros de Extensão/Integrados.

De acordo com Cassimiro (1996) a finalidade inicial da Unitins era a de produzir e disseminar conhecimento novo através da pesquisa, para cuja difusão é o ensino um instrumento valioso, bem como a extensão como instrumento pedagógico privilegiado para a realimentação da universidade. O tripé indissolúvel do ensino, da pesquisa e da extensão, com vista ao princípio da universidade pública brasileira, que deverá ser socialmente referenciada.

Entretanto, o Estado do Tocantins era o único da federação a não possuir uma Universidade Federal. Diante disso, havia os trâmites para que a Unitins tornasse federal. Então, teria que fazer a reformulação das estruturas curriculares dos 29 cursos que passariam para a universidade federal. No ano 2000 foi criada a Universidade Federal do Tocantins- UFT. O patrimônio físico da Universidade do Tocantins deu lugar para a federal, além de transferir os seus discentes.

A UFT instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, vinculada ao Ministério da Educação, que nasce multicampi, sendo sete campi distribuídos de Norte a Sul do Estado, é uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente. Embora tenha sido criada em 2000, a UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo Estado do Tocantins.

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2004, por meio do Parecer do (CNE/CES) nº 041 e Portaria Ministerial nº. 658/2004, também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos, inclusive o único curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, que era ofertado pela UNITINS, bem como, fez a absorção de mais de oito

mil alunos, além de materiais diversos como equipamentos, estrutura física dos sete Campi existentes. (SILVA; SOUZA, 2014, p. 5-6).

Assim, os docentes que chegavam ao Estado, em sua maioria, eram atraídos pelo concurso público para trabalhar na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Atualmente, o Campus de Porto Nacional da UFT, funciona com 09 cursos de graduação: Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia Bacharelado, Geografia Licenciatura, História, Letras-Libras, Letras – Língua Portuguesa, Letras –Língua Inglesa e Relações Internacionais.¹⁶

Com relação ao curso de Letras, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2009, p. 16):

O Curso de Letras do Campus de Porto Nacional foi implantado em 1985, quando ainda funcionava a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, autorizado pelo Decreto no 91.365 de 21-06-85 (Doc. no 8.) e reconhecido pela Portaria do MEC, no 1.367 de 16/06/92 (Doc. no 9). Com a criação da Universidade do Tocantins – UNITINS, em 21-02-1990, o curso passou a integrar a instituição autarquizada. O reconhecimento do Curso foi oficializado pelo parecer do Conselho Federal de Educação no 423/92, em Licenciatura Plena, com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas, sendo ministrado pela Faculdade de Filosofia de Porto Nacional.

Na Estrutura Curricular da Licenciatura era ofertada pelo Curso de Letras a Licenciatura Plena, com uma simples e a outra dupla: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Portuguesa e respectivas Literaturas. Na atualidade, o Projeto Pedagógico foi definido por um Curso de Licenciatura em Letras de habilitação simples: uma para Língua Portuguesa e outra para Língua Inglesa, ambas com suas respectivas Literaturas, com uma estrutura composta por componentes curriculares.

Dessa forma, de acordo com o PPC (2009), os acadêmicos, inicialmente, cursarão componentes curriculares comuns até o segundo semestre. A partir do terceiro, esses deverão fazer opção por uma das habilitações oferecidas, as quais permitirão saberes, competências e habilidades mais densas para uma prática profissional eficiente.

Esta retrospectiva histórica produzida até aqui, possibilita observar o quão é relevante depreender o processo de formação de professores através dos anos. Dessa forma, tem-se a necessidade da participação do docente na formulação e execução de políticas, de maneira que as ações dos governantes não

¹⁶ TOCANTINS, U.F. do. Ministério da Educação. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/cursos>. Acesso em 13 Jan. 2020.

somente reflitam os anseios da classe dominante, mas que considerem aspectos humanísticos da educação.

Diante do exposto, verifica-se a importância de uma formação adequada aos docentes para que o ensino seja de qualidade. Sabendo, pois, que a formação se dividiu por áreas de conhecimento, e que cada uma tem seu objeto de ensino, será explanado no próximo item de maneira específica a área de formação docente em Letras, objeto deste trabalho.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE LETRAS

A carreira docente a ser perseguida, pode ser constituída pela predisposição de acordo com a propensão da pessoa. O curso de Letras é uma área composta por leituras diversas com produções textuais de diferentes gêneros. É necessário aprofundar nas leituras para que sustente o que é proposto e almejado pelo curso, ou seja, um profissional para lecionar com habilidades em língua portuguesa e suas respectivas literaturas ou em uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas.

A formação docente é um período em que ocorrem especulações e expectativas quanto ao papel do professor, especificamente tratando aqui o de língua inglesa. O conhecimento construído na universidade ao longo de quatro anos no curso de licenciatura em Letras, forma o graduando para o mercado de trabalho especialmente como professor de línguas. O professor configura-se como o mestre e dentro desta perspectiva deve se posicionar como mediador da aprendizagem para que haja a construção do conhecimento.

Na universidade são construídos conceitos, origens, evoluções e construções de paradigmas. Artigos são elaborados e difundidos a partir de pesquisas bibliográficas ou de campo sistematizando as inquietações do pesquisador. Aprende-se a redigir resumos, resenhas, *papers*, fichamentos, estudos de caso, enfim, vários estilos de escritas e dissertações. No curso de Letras o acadêmico forma-se um cientista das palavras (oral ou escrita). Há teorias diversas que se busca em autores consagrados da linguística e áreas afins.

O grande desafio posto aos graduandos é: como entrelaçar a teoria com a prática em sala de aula, para que o processo de ensino aprendizagem seja significativo para o aluno? É necessário que o saber teórico disponha de espaço para o saber fazer, para superação da dicotomia entre pensar e fazer, sujeito e objeto, teoria e prática.

A escrita na área de formação de professores tem sido discutida por autores como Paiva (2003), Schön (1995, 2000), Pimenta (2005), Freire (1996) e tantos outros. São levantados, dessa forma, apontamentos para a formação universitária do aluno-professor e em certos pontos existem falhas para situações específicas.

Paiva (2003) ressalta como um ponto crucial para essa deficiência, a falta de ligação entre as disciplinas do conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Para ela, as disciplinas capazes de prosperar o domínio do conteúdo são ministradas sem a conexão com as pedagógicas.

Com essa concepção, Paiva (2003) salienta que as disciplinas pedagógicas separam a formação teórica da prática sem problematizar, por exemplo, com as questões: o que é língua? O que é língua estrangeira? Como se aprende ou adquire essa língua? Nessa perspectiva, a dicotomia que se constitui entre teoria e prática, durante a academia universitária, pode deixar dúvidas com relação ao que o professor-aprendiz possa fazer entre a teoria informal, a teoria formal e a prática reflexiva.

Conforme Paiva (2003), a teoria informal que se relaciona às concepções prévias que o professor adquire durante sua experiência ainda como aluno, na escola básica. Já a teoria formal baseia-se nos saberes da formação profissional, produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, e o processo de ensino e aprendizagem. Com relação à prática reflexiva, essa se apoia, geralmente, na atuação do professor, em situação real de sala de aula.

Deste modo, Paiva (2003) afirma que relação entre teoria informal, teoria formal e prática reflexiva deve ser feita já no período de formação inicial, pois, esse trinômio forma o pilar da formação do professor. Esses conhecimentos devem ser inclusos à formação e à prática do professor. As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados são trazidas ao ambiente universitário e aludidas à luz da teoria.

Segundo Freire (1991), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. Dessa maneira, Freire (1996) afirma que a prática, fundamentada teoricamente e alimentada pelas discussões, transforma-se então em prática reflexiva que, para ele, é uma exigência na relação teoria e prática. Seria, assim, uma condição de justificar a prática pedagógica responsável pelo ensino e aprendizagem.

Diante disso, Schön (1995, 2000) evidencia que a formação universitária, prioriza o saber acadêmico prejudicando o saber prático, provocando assim o distanciamento da teoria e da prática. Dessa forma, a prática não refletida à luz da teoria impossibilita o aluno em formação a desestruturação e reestruturação de sua ação, levando-o à rotina, conceito contrário à prática reflexiva. Dessa forma, a reflexão deve ser constante na prática docente, pois refletir as dificuldades e analisar o processo pelo qual deve ser articulado corrobora como algo positivo a fim de diminuir as problemáticas encontradas.

Nesse sentido, “conhecimento prático é o corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor” (CLANDININ & CONNELLY, 1995, p.7). Prática é realidade, exercício, tudo o que se consegue realizar, executar, fazer, aplicação; realização do que se planejou. A prática é o saber fazer.

Diante do que é aprendido na universidade, pode-se fazer a distinção daquilo que é desenvolvido pelos professores com as suas práticas em sala de aula. Os professores se adaptam ao saber fazer na prática em sala, e isso é aprendido no cotidiano. Muitas vezes, alguns professores *se acomodam* tanto com a prática que levam em seu dia-a-dia, que acabam por repetir atos em sala de aula e expondo discursos, às vezes banal, e, por conseguinte ocorrem falhas no modo de exercer a função.

Um ditado popular diz que “a prática leva à perfeição”, mas isso não quer dizer que anos de prática são suficientes para alcançar o sucesso. Pode-se dizer que a formação terminada no curso universitário é apenas uma etapa e que o professor precisa estar em constante formação. Então, a reflexão deve ser algo que possa produzir efeito significativo na prática docente em que o pensar e o agir configure na produção de conhecimento para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

6. REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A reflexão é um ponto crucial para os saberes docentes, e com relação à formação destes é necessária a pesquisa teórica para averiguar certos pontos inerentes a esta investigação. Para compor o quadro teórico desta pesquisa, considera-se Vygotsky (2000) declarando que a aprendizagem humana apresenta uma natureza social específica e um processo de interação por meio do qual o ser humano adquire os saberes daqueles que o cercam. Ou seja, as pessoas passam por formações constantemente na vida e não param de aprender enquanto vive. Diariamente se conhece algo novo e diferente. E isso se aplica a qualquer área de conhecimento, pois é nítido que há saberes populares e empíricos em que a experiência remete ao saber fazer.

À vista disso, García (1999) profere que a formação é um fenômeno complexo e diverso, o qual se deve analisar e conceituar. Para que haja formação, é necessário ter objetivos a alcançar, sendo que a pessoa é o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos, e, é através da procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional que ele soma saberes para a sua própria formação. Porém, existem barreiras na carreira docente que perpassa por dificuldades em conciliar o trabalho com o aperfeiçoamento profissional, em que o docente passa a não fazer cursos formativos, por exemplo, uma carga horária exaustiva aliada às tarefas domésticas e familiares.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) ressalta que a formação profissional da pessoa não se constitui num fim em si mesmo, mas num processo onde são construídos e reconstruídos os saberes da profissão e isso se dá na interação com os colegas e por meio da prática do dia-a-dia. Com relação à formação de professores, García (1999) justifica que

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 19).

Seguindo esta concepção de formação de professores proferida por García (1999) há, então, a sugestão de sete princípios norteadores da definição de tal conceito que é relevante aludir. Primeiro, projeta que a formação seja continuada; segundo, postula a necessidade de que a formação de professores se constitua em um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; terceiro, salienta a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; quarto, defende a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; quinto, sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores; sexto, destaca a necessidade de coerência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite; sétimo, destaca a importância da individualização, isto é, aprender a ensinar não deve ser um processo harmônico para todos; e por último, acrescenta que se deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesse sentido, Ferry (1991) expõe seu ponto de vista de que a formação de professores se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação dupla (acadêmica e pedagógica); é um tipo de formação profissional; e, é uma formação de formadores, o que envolve a formação de professores e sua prática profissional. Ou seja, essa formação requer diligências, pois será um profissional que irá desenvolver a formação de outras profissões e acima de tudo a contribuição na constituição humanística da pessoa. Neste ponto, é que se percebe o quanto o docente é responsável pelo crescimento ou pelo declínio na construção do conhecimento humano.

Para Zeichner (1983), um modelo na área da educação escolar e da formação de professores, representa uma matriz de crenças e pressupostos sobre a

natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão formas específicas de se organizar e realizar a formação docente. Então, conforme Zeichner (1995), dentre os diferentes estilos de professores, teremos: o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros que são formados de acordo com as abordagens, modelos ou orientações adotadas pelo curso. Estes são modelos de profissionais que podem se apoiar às mudanças que são exigentes ao meio que estão inseridos.

Segundo Pereira (1999), na área educacional, há um paradigma de formação sendo denominado de Modelo da Racionalidade Técnica, cujo objetivo é aplicar na prática do dia-a-dia de sala de aula, conhecimento científico e pedagógico, adquirido durante o período de formação universitária. Portanto, com este modelo, o docente formado terá apontamentos de como desenvolver na praticidade aquilo que aprendeu durante os seus estudos universitários.

Dessa forma, Pereira (1999) nos mostra a conhecida analogia desse modelo de formação docente com o “curso de preparação de nadadores” criada por Busquet, em 1974. O autor nos propõe a idealizar uma escola de natação que dedica um ano a ensinar todo conteúdo referente à natação, desde anatomia e fisiologia até a história mundial da natação, tudo à base de muitos livros, ou seja, a teoria, porém sem água. Em um segundo momento, os alunos-nadadores seriam levados a observar nadadores experientes. Terminada essa sólida formação, os alunos, agora em condição de nadadores, seriam lançados ao mar em um dia de temporal. Será que realmente eles iriam conseguir nadar? Obviamente que não. A teoria aprendida em sala mostra apenas o lado técnico ao aprendiz, ou melhor, a receita e o “modo de fazer”, mas o preparo mesmo e o aprofundamento nesta receita só será possível com a vivência neste campo da docência.

Nesse sentido, Pérez-Gómez (1997) defende que a racionalidade técnica deve ser aplicada à situação da prática educativa como forma de intervenção eficaz, todavia, a crítica destacada pelo autor é a possibilidade de considerar a atividade prática do professor como uma atividade exclusivamente técnica, encaminhando toda sua formação. Conforme Pereira (1999) há o Modelo da Racionalidade Prática. Referindo-se a este modelo, a prática é o espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente, não se caracterizando como a mera aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Desde o primeiro ano de formação, o contato com a prática deveria estar presente.

Problemas e questionamentos originários do envolvimento com a realidade prática deveriam ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. O professor em formação é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. É necessário entrelaçar a

teoria com a prática, para que o futuro professor conecte aquilo que é estudado com uma vivência em sala de aula.

Dessa maneira, Therrien (1995) realça o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda necessitam buscar alinhar alguns conhecimentos no que tange a formação e a prática, sem destacar a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência, resultante da mudança na práxis dos diferentes conhecimentos constituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), assim como os saberes da prática social e da cultura.

Portanto, esses saberes são modificados e passam a integrar a identidade do professor, consistindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa diversidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é proveniente do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos como estes têm ressaltado o quanto é relevante o desenvolvimento de pesquisas, na realidade educacional, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa concepção de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a formação do professor, a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas na questão.

Com isso, Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/ prática, buscou caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva. Conforme ele, a associação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (p. 311). Para ele, portanto, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva.

Isto posto, Tardif (1999), analisando o modelo de formação da universidade, revela algumas possibilidades propícias para esta área de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores: seja na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, seja na introdução de instrumentos de formação, ação e pesquisa que compõem os saberes e os

caminhos da carreira no meio universitário, mas que sejam proveitosos para os docentes em sua prática.

Diante disso, a formação de professores vista de sua contextualização histórica, perpassando por conceitos e teorias é tida como um campo considerável e diversificado. Discorrendo desde o período que houve influências religiosas, depois passando por métodos de ensino até chegar aos cursos superiores de ensino pode-se notar um caminho longo de transformações e com a busca de aperfeiçoamento na evolução da formação de professores.

Com base em estudos recentes, tem-se percebido que estudiosos se debruçam para compreender as relações entre a teoria e a prática pedagógica. Essa associação deveria estar em harmonia, visto que, o sentido de uma complementa a outra e não poderiam ser dissociadas. Para tanto, torna-se necessário conceituar o entrelaçamento da relação teoria e prática para que não fique uma longe da outra. Tendo a articulação entre elas, pode-se perceber a práxis pedagógica que é o saber fazer de acordo com o que foi conceituado de maneira coesa e coerente.

Portanto, repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo visava à capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar na sala de aula, vem sendo modificada pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, destacando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira. (Final do século XIX e primeiras décadas do século XX)**. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10591>> Acesso em 27 nov. 2019.

A DITADURA militar e a reforma universitária de 1968. Reformas de ensino. Disponível em: <http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-569271-principais-caracteristicas-e_65.html> Acesso em 20 nov. 2019

Begliomini, Helio. Antônio *Caetano de Campos – Academia* de Medicina de São Paulo. Disponível em: <https://academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/16/BIOGRAFIA-ANTONIO-CAETANO-DE-CAMPOS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.)

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Uma Universidade para o Tocantins**. Edições Consorciadas. Ube: Goiás, 1996.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. 'Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa'. In: LARROSA, J. et al. **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo: uma reexposição**. 3º edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acesso em 20 nov. 2019.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação em Porto Nacional: uma perspectiva histórica**. Porto Nacional, TO: O Paralelo 13, 2013.

FERRY, G. **A trajetória da formação**. Madrid: Paidós, 1991.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. Das relações entre a educadora e os educandos. São Paulo: Olho d'água, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GHIRALDELLI, P.J. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2.ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor), 1994.

GLABER, Louise. **Escola Normal**. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>> Acesso em: 27 nov. 2019.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais.** Acta Cir. Bras. vol. 17 supl. 3 São Paulo 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001> Acesso em 13 Jan. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior no Brasil nos anos 90.** São Paulo Perspec. vol. 14 n.º. 1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006> Acesso em: 03 out. 2019.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p.12-14.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete método lancasteriano. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação.** p. 15-33 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____, A. (Org.). **Profissão professor.** 2a ed. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educ. Soc. v. 20 n.68, Campinas, dezembro/1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo.** V Simpósio Paulista de Educação Física. Motriz – volume 3, número 1, junho/1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Editora Cortez, 2005.

RIBEIRO, Darcy. (1986). **Universidade Para Quê?** Brasília, Editora da Universidade de Brasília.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. Trabalho realizado com apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.

_____, D. Escola e democracia. 4ª. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova**. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Neila Nunes/ SILVA, Maurício Alves/ LUDWIG, Carlos Roberto. **Da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins a Universidade Federal do Tocantins - UFT, reminiscências do campus de Arraias**. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 9 – 2018.

_____, Neila Nunes/SANTOS, Jocyléia Santana dos/ NASCIMENTO, Elzimar Pereira do. **Docentes: história de reminiscências**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.10-2019.

ANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** In: Revista Brasileira de Educação nº 14. São Paulo: USP, 2000.

_____, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: Anais da 18ª Anped, 1995.

TOCANTINS-TO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras. Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.** Universidade Federal do Tocantins/Porto Nacional. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, K. **Alternative paradigms for teacher education.** *Journal of Teacher Education*, v. 34, p. 3-9, 1983.

_____. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.** In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CAPÍTULO 2

ANGÚSTIA E RESISTÊNCIA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Lyanna Costa Carvalho*¹⁷

*Maria da Glória de Castro Azevedo*¹⁸

1. INTRODUÇÃO

Recentemente estivemos em uma banca cujo tema era o ensino no contexto da pandemia, partindo da experiência do aluno graduando dentro do Curso de Letras do campus de Porto Nacional. No percurso tradicional da pesquisa: a apresentação de um problema, seu desenvolvimento crítico e encaminhamentos de algumas respostas, ou sugestão de percursos posteriores, havia uma lacuna que representa um mal-estar na atividade docente no contexto da pandemia, período de exceção que nos impôs demandas ainda pouco conhecidas ou normalizadas. A lacuna, que se apresenta um grande desafio para a educação atualmente, estava entre a discussão dos problemas decorrentes da pandemia e as possíveis soluções, as quais estavam direcionadas ao papel docente.

Neste ensaio, procuramos discutir, a partir da concepção de Paulo Freire, o papel do professor – enfatizando o caráter transformador de uma experiência educacional coletiva – e no diálogo dessas concepções com os desafios que o ensino de Literatura enfrenta nas últimas décadas e que foram acentuados pela pandemia do novo coronavírus. No novo regime de existência imposto pela pandemia, a angústia do docente parece ter se deslocado da preocupação com a atitude passiva e acrítica diante do ensino para um cenário ainda pior, que aponta para um esvaziamento da educação enquanto diálogo e construção coletiva. Em

¹⁷ Professora do Curso de Letras, Campus de Porto Nacional, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: lyannacarvalho@uft.edu.br

¹⁸ Professora do Curso de Letras, Campus de Porto Nacional, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: gloriazevedo@mail.uft.edu.br

outras palavras, vemos cada vez mais a consciência dos discentes em face da construção da universidade pública e da necessidade de um papel ativo. O que levantamos como problema é que os vazios e silêncios que se nos apresentam parecem se relacionar mais a questões outras que atam as mãos tanto do docente quanto do discente na articulação conjunta de um ensino emancipador.

Realizaremos as discussões a partir das nossas experiências, reconhecendo que é um espaço representativo de uma das realidades brasileiras. Nós estamos na região Norte. Os serviços de internet, mesmo quando caros, são medianos. Os estudantes do campus pertencem a classes sociais distintas, e isso tem certa relação com as tomadas de decisões democráticas. No Curso de Letras, boa parte dos alunos não têm condições de acompanhar satisfatoriamente as atividades, seja pela falta de equipamentos ou de um lugar adequado de estudos, dentro do regime de confinamento. Por esse motivo, Letras foi um dos cursos a votarem contra o retorno do ensino de forma remota e improvisada.

O que pretendemos realizar neste texto é uma leitura de alguns desses problemas enfrentados cotidianamente nas salas de aula virtuais, nas instituições e nos documentos de ensino para, assim, tentarmos avançar um pouco mais na compreensão de nosso tempo tão incerto e complexo, considerando ainda que parecemos longe do fim da pandemia, com uma política de vacinação lenta e todo o contexto de desinformação que permite que tenhamos milhares de mortes por dia. Na primeira parte, discutimos a educação e o papel do docente, focando o contexto da pandemia. Na segunda, tratamos da literatura como resistência à tristeza e ao absurdo do nosso momento atual.

2. EDUCAÇÃO E ANGÚSTIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços.

Eduardo Galeano, *Livro dos Abraços*

Temos como senso comum que a educação é mais do que a mera aquisição passiva de conteúdos. No entanto, as práticas educacionais, o funcionamento da escola, os conteúdos a serem discutidos são fonte dos mais profundos e contínuos debates. Isso porque, além de a educação também se relacionar com a singularidade das experiências de cada educando, devendo levar em consideração todo o contexto onde se dá a prática educativa, o próprio campo da educação é fonte de distintos jogos de poder e mecanismos de controle. Isso acontece porque quem detém o poder sobre o que é ensinado ou sobre quem tem acesso à escola detém o poder também sobre o mercado de trabalho e sobre as diversas esferas das experiências em sociedade. Dessa forma, ela é uma potente arma em favor de ordens opressoras, mas pode ser também resistência a elas. Por

isso, termos em mente que o papel conjunto de docentes e discentes é a (re) apropriação do direito a uma educação voltada à formação completa do ser e às suas potencialidades enquanto sujeito, o que transborda a formação voltada para o mundo do trabalho.

O docente, central nesse contexto, tem um papel ainda mais complexo, e que também está longe de ser consensual entre os teóricos e pensadores da educação. Algo, porém, que já temos como imprescindível ao ensino e à educação é a consideração e inclusão do educando nesse processo, diferentemente do lugar histórico isento na presença em sala de aula e na transmissão de conteúdo. Para a inclusão do educando no processo educacional, é necessário estar atento para as esferas constitutivas de sua subjetividade – familiar, espiritual, cultural – e considerar também a cultura em que a formação se dá. São essas experiências entrecruzadas que formam a escola e o ensino. Isso confere ao docente um dever muito maior do que o acúmulo de saberes. Passa por seu dever o olhar e o despertar para o educando, aguçando sua disposição para a existência e para o funcionamento do mundo, ampliando suas possibilidades de intervenção e transformação. O compromisso do docente com uma educação ética é assim descrito por Paulo Freire (1996, p. 7) em seu *Pedagogia da autonomia*:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Os capítulos desta obra são intitulados todos na fórmula “Ensinar exige...”, como “Ensinar exige rigorosidade metódica”, “Ensinar exige pesquisa”, “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e assim por diante. Tais títulos e a citação nos mostram que, mesmo partindo da ideia de um saber constituído coletivamente pelas experiências de todos, alunos e professores, o professor tem um papel ainda fundamental, que gira em torno da segurança, do compromisso ético com o ensino, o que, no caso do discente, ainda está em construção. Em outras palavras, mesmo a educação significando a construção mútua do saber e de si, Paulo Freire evidencia a importância e a seriedade de uma responsabilidade ética por parte do docente que em muito ultrapassa o mero exercício de transmitir informações. Não há, pois, como negar a importância do seu papel, mesmo em uma lógica horizontalizada e coletiva do ensino.

O contexto da pandemia parece reafirmar a proeminência social do papel do professor, mas de uma forma muito diferente, e nem sempre positiva. Desde o estabelecimento das medidas de isolamento e da paralisação das atividades da educação, há um olhar enviesado para o profissional da educação. Mesmo com muito mais demandas no ensino remoto, tendo mais horas dedicadas ao planejamento dos conteúdos e correção de atividades, e retirada a sua privacidade do espaço de casa, o trabalho docente é visto por muitos como se estivesse parado. Esse mal-estar vem de uma opinião pública que, muito longe de isenta ou desinformada, se relaciona a um processo que procuramos discutir intuitivamente e que tem a ver com um crescente distanciamento e esvaziamento do ensino presencial como tínhamos. Isso discutiremos adiante, mas importa também considerar que, além da sociedade, as instituições de ensino também responsabilizaram o docente pela organização de agendas e atividades no período de exceção sem qualquer tipo de preparo. Dessa forma, ficamos também desamparados, havendo exposição em diversos níveis, desde a exibição do espaço privado até o constrangimento quanto ao domínio das tecnologias necessárias nessa modalidade. O não domínio das novas tecnologias implica em mais horas de trabalho gastas com cursos formadores e pesquisas autodidatas para uso dessas tecnologias. Além disso, cursos de formação oferecidos às pressas não dão conta das especificidades metodológicas dos diversos saberes, dentre os quais está a Literatura. Além disso, não foi oferecido nenhum suporte financeiro ao docente, que arcou com todos os gastos do ensino remoto, no meio da enorme economia que o governo teve com a paralisação do uso das infraestruturas das escolas e universidades.

O prejuízo psicológico de toda a situação é evidente e já tem sido objeto de estudos, e transcende o contexto educacional, sendo muito mais complexo. Não é fácil de entender como resistir às novas imposições e transformações por

que passa o ensino. A pandemia do novo coronavírus acentuou algumas dessas dificuldades ao fundar um novo regime de existência, como sujeitos de uma nova subjetividade da Covid-19, a que se refere Preciado (2020, s/p):

A gestão política do CoVid-19 enquanto forma de administração da vida e da morte desenha os contornos de uma nova subjectividade. O que se terá inventado depois da crise é uma nova utopia da comunidade imune e uma nova forma de controlo do corpo. O sujeito do tecnopatriarcado neoliberal fabricado pelo CoVid-19 não tem pele, é intocável, não tem mãos. Não troca bens físicos, nem toca em moedas, paga com cartão de crédito. Não tem lábios, não tem língua. Não fala ao vivo, deixa uma mensagem de voz. Não se reúne nem se colectiviza. É radicalmente indivíduo. Não tem rosto, tem máscara. O seu corpo orgânico oculta-se para poder existir segundo uma série indefinida de mediações semio-técnicas, segundo uma série de próteses cibernéticas que lhe servem de máscara: a máscara do endereço de e-mail, a máscara da conta de Facebook, a máscara do Instagram. Não é um agente físico, mas um consumidor digital, um tele-produtor, é um código, um pixel, uma conta bancária, uma porta com um nome, um apartamento para o qual a Amazon pode enviar os seus pedidos.

Não é somente por estar encerrado em sua casa que o contato com a coletividade perde força nas novas modalidades de ensino, mas por causa de toda uma sensibilidade que tem sido rápida e substancialmente alterada, principalmente na pandemia. Fundam-se novas formas de identificação e corporeidade. A questão que surge para uma educação crítica e emancipadora é: como dialogar e intercambiar a partir dessas novas formas de existência? E, para nós professoras, surge a questão de como nos colocarmos como sujeitos dessa educação dentro de um contexto extremamente hostil como o atual.

Cabe o adendo de que a rapidez do desenvolvimento das novas tecnologias e o aumento do acesso a elas é essencial para a inclusão social dos mais diversos sujeitos, nos mais diversos contextos. Novas abordagens de ensino surgem para dar conta de um processo de construção de conhecimento sem o contato pessoal entre docentes e discentes, ampliando o acesso à educação. Novas formas de comunicação e colaboração se articulam no contexto de distância, dando oportunidades àqueles que são tradicionalmente excluídos das escolas. Nesse sentido, é necessário insistir na diferença entre a Educação a distância (EAD) e a forma como se colocou o ensino remoto emergencial. A EAD considera a disponibilidade dos alunos e o deslocamento eventual a agendado, sendo pensada e concebida para criar outras formas de comunicação e troca à distância, acabando por “compensar” essa ausência através de outras estratégias para o ensino.

Mesmo que pensada e teorizada a partir do paradigma da presença do ensino tradicional, a EAD não é caracterizada exatamente por ser um formato de aula e de ensino a distância, mas uma forma de atender às demandas da educação por parte de uma população crescente e com acesso crescente às mais diversas tecnologias de comunicação. A EAD deve, pois, acontecer através da abertura para as estratégias para a aprendizagem a distância, o que tem relação estreita com as possibilidades de acesso dos alunos, considerando profundamente o seu contexto. “Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas.” como explica a educadora Maria Elizabeth Almeida, (2013, p. 329), sobre a adequação da modalidade às necessidades específicas do momento e do educando.

O caso do ensino remoto emergencial não se trata disso, mas de um imprevisto com a finalidade única de cumprimento de cargas horárias e demandas institucionais, indiferentes ao momento de exceção. Sob o pretexto mercadológico de que “não podemos parar”, e acompanhando as pressões muito fortes na iniciativa privada (e nas escolas privadas), o seu propósito é de cumprir uma agenda. Acaba, pois, tendo laços muito frouxos com a qualidade e com a realidade circundante.

O ensino remoto também começa a existir sem que as políticas de assistência tenham alcançado todos os estudantes. Assim, uma consequência natural é a exclusão digital, que se relaciona intimamente aos grupos em fragilidade social. Dito de outras formas, a desigualdade social ficou evidente na divisão entre aqueles que podem e aqueles que não podem continuar estudando. Nesse sentido, a educação pública já se mostra desigual à particular, pois, mesmo a pandemia sendo uma surpresa, quem teve recursos pôde se adaptar para continuar estudando. As divisões de classe são ainda mais complexas se observamos a educação universitária, e o caso do campus de Porto Nacional é emblemático: os estudantes do campus pertencem a classes sociais distintas, e isso tem certa relação com as tomadas de decisões democráticas dentro dos órgãos institucionais. Dentro do curso de Letras – Português tivemos e temos uma parcela considerável de alunos em precárias condições de acompanhar satisfatoriamente as atividades. Conforme já dito, foi um dos cursos a se posicionarem contra o retorno remoto, pelo prejuízo de parte dos docentes e discentes. Isso mostra uma consciência coletiva aguda, ao mesmo tempo que evidencia a falta de escuta que determinados cursos tiveram no encaminhamento das decisões oficiais. Políticas governamentais como as de inclusão digital se mostraram paliativos muito frágeis.

O resultado do retorno emergencial e sem as devidas condições afeta, pois, professores e alunos. Houve um aumento do trabalho, sem o suporte técnico e tecnológico, um aumento da pressão social, o esvaziamento dos espaços de discussão, juntamente com o aumento da desistência dos discentes, do silêncio das câmeras, de um ensino extremamente flexibilizado e voltado para o cumprimento de uma tabela. O silêncio e a ausência dos alunos nas aulas virtuais dizem muito sobre o silêncio das instituições.

Assim, um dos aspectos que parece distorcido na nova realidade é a centralidade do papel do professor. Diferentemente de um papel freiriano, no contexto de exceção ele passou a ocupar uma linha de frente, na ausência das instituições. Um exemplo que parece pequeno, mas que tem grande carga de violência e denuncia esse conflito é a discussão da gravação ou não das aulas. Aqui, caberia salientar o espaço da sala de aula como o espaço de plena autonomia para a realização da atividade docente. Mais que isso é que, cada vez mais, entendemos a construção do objeto de conhecimento em conjunto, em diálogo, em construção conjunta, o que, assincronicamente, é mais complexo e exigiria maior planejamento. O discente, lembrando que inclusive o docente se depara com tais problemas, que não pode participar daquele encontro tem atacado o seu direito de participar da produção do conhecimento. Contudo, porém, as instituições não conseguem dar o suporte necessário à participação e inclusão de todos. Assim, quando o professor opta por preservar o espaço de construção conjunta do diálogo e gravar as aulas apenas para fins de registro, e não publicação, os alunos se sentem, justamente, prejudicados. Cabe a constante reflexão sobre o que é o espaço e o presente da sala de aula, para que docentes e discentes possam encontrar soluções conjuntas, na ausência do devido suporte.

O diálogo proporciona o espaço de criação e de resistência. A sala de aula sempre representou a potência do encontro que permite a criação e a construção de conhecimento a partir daqueles alunos e daquele contexto específico. Precisamos estar frente a frente com nossos alunos, passarmos conhecimento olho no olho, estarmos de volta à materialidade da presença. Pois, de acordo com Côrte-Real (2017, s/p):

O ensino universitário, em vez de promover a autonomia cognitiva e a da faculdade de julgar, está condenado a ser, na melhor das hipóteses, um guia para a dependência da Nuvem Digital a nível superior. (...) Por isso, e em conclusão, a universidade deve servir para contrariar esta tendência e, para além de se deixar de sufocar na busca incessante de conhecimento publicável, deve reforçar o seu papel de guardar, cuidar e divulgar a inteligência armazenada em milénios de atividade humana. Deve também propiciar os meios para que os humanos das próximas gerações não percam o contacto

e a capacidade de entenderem esse enorme património (...) Em resumo, as três funções da universidade são/serão:

1. Cuidar, manter vivo e divulgar o conhecimento já acumulado.
2. Dotar as regiões do futuro de liderança intelectual, culta e conhecedora assegurando ascensão social e cultural a uma grande quantidade de indivíduos.
3. Manter-se como um espaço de aprendizagem transgeracional entre pessoas.

Uma tendência da defesa da EAD encontrou na pandemia um momento oportuno. A economia com a manutenção dos espaços físicos e o constante corte na educação apontam para uma certa continuidade da distância. Assim, fica mais fácil de entender a defesa das instituições na migração para a EAD. Como ela se dará ainda é um espaço incerto e de disputas. Mas interessa enfatizar a importância da universidade como espaço de socialização do e para o saber. Mais do que nunca, compete recuperar a potência e o poder do encontro presencial como resistência às novas formas de educação e de configuração da sensibilidade, dos corpos, das relações.

Enquanto não temos essa possibilidade gostaríamos de insistir na necessidade de haver cada vez mais um diálogo aprofundado e transparente entre toda a comunidade acadêmica, na tomada de decisões. O que a pandemia tem mostrado é uma consciência conjunta da gravidade do contexto atual. No entanto, parece faltar a articulação que permite a interferência nos processos oficiais de decisão ou nos discursos que circulam socialmente sobre a educação. O que fica evidente é o atravessamento de decisões e ações que impedem o desenvolvimento coletivo de conhecimentos, em insistência de metodologias e ferramentas que ainda não abarcam nem todos os estudantes e nem todos os conteúdos. Expor esses jogos e entraves ao ensino nos ensina a entender como a figura protagonista do professor tem sido atacada neste lugar e como uma das possíveis soluções para o silêncio desse momento está no aumento do diálogo e da empatia.

3. LITERATURA E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

*Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade
de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha.
Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos,
ou pelos poros, ou por onde for.*

Eduardo Galeano, *Livro dos abraços*

Antes mesmo da pandemia, uma tendência crescente nos documentos oficiais que organizam a educação básica, e que, por isso, interessam à formação docente, diz respeito à formação para atuação na sociedade. O contexto atual

afirma, através da voz de gestores e instituições, uma educação que se diz comprometida com o “projeto de vida” do jovem, como insistem os documentos. Políticas neoliberais voltadas à educação têm priorizado o ensino que procura se adequar às necessidades da globalização – a rapidez, a eficiência, a flexibilidade, o “aprender a aprender”, a fluidez, o pragmatismo.

Quanto à área da literatura, sua presença na carga horária das salas de aula diminuiu com a tendência das últimas décadas, e a disciplina resiste com pouco fôlego nos documentos oficiais que organizam a educação básica nessa perspectiva, e seu estudo cada vez mais se limita ao ambiente universitário. Por isso, ela precisa ser discutida, pensada, e mais do que nunca utilizada como forma de resistência. Nos documentos, os conhecimentos de literatura se traduzem em habilitar os indivíduos a desvendarem e deciframos diferentes códigos e linguagens com um olhar crítico, criativo e proativo.

Esse “uso” não abarca a dimensão da educação como formação coletiva (por mais que ele considere a sociedade, não coloca a construção do saber nas relações de alteridade) ou como potencializadora da vida. Pelo contrário, a descaracteriza, e é nesse sentido que questionamos a legitimidade desse recorte, traduzido em concepções como a de *habilidades e competências*, autonomia, flexibilidade, aquisição, eficiência, etc.; assim como em várias outras construções e perspectivas utilitaristas da educação. Sobre a área de linguagem, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem o seguinte:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470)

Nos documentos, o aluno é convidado a um protagonismo e individualismo que o distancia da responsabilidade histórica e ética que diz respeito à experiência coletiva. É o que muitos pensadores consideram o multiculturalismo acrítico: uma leitura de mundo que aceita e celebra as diferenças desconsiderando os processos históricos e relações de poder nos quais elas se enraízam. Nesse sentido, falta explicar como a diferença se constitui e é experienciada de forma desigual na nossa sociedade, e que a atenção e a justiça aos processos constitutivos dessa diferença são o foco da educação. Isso em resposta a um multiculturalismo que tenta deshistoricizar, essencializar, naturalizar e uniformizar a diferença, numa aceitação irrestrita que desconsidera sua complexa constituição. Nessa perspectiva conciliadora, a diferença aparece nos discursos, mas não emerge na realidade concreta dos espaços de aprendizado. O centramento em solução de problemas é muito

diferente de um contexto educacional que possibilite ao estudante desenvolver uma tomada de postura epistemológica diante da vida e da cultura, tornando-o capaz não só de resolver, mas de questionar, transformar e criar problemas.

Mas o problema do ensino da Literatura naturalmente não se limita às políticas educacionais. Vivemos uma crise de leitura no Brasil, que se arrasta há décadas. Essa crise de leitura, percepção crítica do texto literário, capacidade de abstração e reflexão sobre a escrita literária fica evidente quando recebemos nossos alunos no Curso de Letras. Ao receber nossos jovens alunos, futuros professores em formação, o desafio inicial com que nós professoras e professores de Literatura nos deparamos é como conhecer as competências de leitura e escrita de nossos discentes. Diante dessa questão crucial para o ensino de Literatura, como eles veem o texto literário, considerando sua formação anterior de leitores adquirida na educação básica? Esses questionamentos levam a mais outra reflexão: quantos desses jovens que chegam ao Curso de Letras tiveram professores e professoras que cursaram Letras conosco e de que forma esses profissionais trabalham o ensino de literatura em suas escolas?

Consideradas essas perguntas, percebemos que temos um gargalo difícil sobre ensino, leitura e recepção do texto literário. A princípio, costumamos ouvir dos estudantes de Letras da UFT do Campus de Porto Nacional considerações inquietantes acerca do ensino de literatura no ensino médio: alguns dizem que não tiveram aulas de literatura, outros que estudaram as características das escolas, outros que leram algumas obras para prestarem o exame do ENEM. Poucos dizem ter o hábito de leitura e, menos ainda, frequentarem bibliotecas ou comprarem livros. A falta de hábito de leitura faz com que alguns alunos que estão cursando o quarto período ainda não tenham a carteira da biblioteca para poderem pegar livros e outros, sequer, já foram à biblioteca da instituição, ainda que informemos que parte das obras literárias e das teorias indicadas nas aulas constem lá. Sendo assim, fazer esse jovem estudante e futuro professor acreditar na importância da leitura para sua formação é a preocupação inicial de nossa docência em literatura e nosso desafio contínuo.

Candido (2004) em seu clássico ensaio “Direito à literatura”, ao falar sobre os direitos humanos, os bens incompreensíveis além daqueles que asseguram a existência em níveis decentes e garantem a integridade espiritual: comida morada, lazer, liberdade individual, justiça pública, resistência à opressão, instrução, saúde, coloca a literatura entre esses bens. Para Candido, o acesso à literatura é um direito humano, ele considera que suas variadas manifestações, na sua universalidade, auxiliam a tirar o peso de existir só por existir. A literatura é, pois, vista como uma percepção da nossa humanidade, imaginação, criação, como ato de ficcionalizar nossa existência e nosso mundo. A literatura, para Candido, é um direito humano.

Literatura como transformação – esse deve ser o caminho que o ensino da leitura crítica, da formação de um sujeito leitor diante do texto literário e todas as suas nuances de leitura de mundo e de sociedade, além da leitura subjetiva, deve possibilitar ao aluno de Letras. Diante da vasta leitura do texto literário, dos emaranhados entre o passado e o presente, da análise social, política, cultural e existencial que é feito no curso de letras, é comum ouvir dos alunos relatos de como a literatura os transforma, e de como houve uma mudança na forma de entender o mundo. Então, o ensino de Literatura na graduação supre uma lacuna da formação de um leitor crítico que deveria ser papel do ensino médio.

De acordo com Cosson:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gênero, formas fixas e alguma coisa de retórica em perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2007, p. 21)

Por isso, é comum os estudantes chegarem à graduação sem a capacidade de fazer uma leitura crítica, sem o compromisso do conhecimento exigido por qualquer saber. Diante do exposto, devemos os professores de literatura atentar-nos não só à formação do sujeito leitor, como também à formação do professor leitor e sua práxis de trabalho no ensino secundário.

A relação entre leitura literária, ensino de literatura e educação enfrenta momentos difíceis. Segundo esse estudioso, para muitos professores e estudiosos da área de Letras:

a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século 19 que já não tem razão de ser no século 21. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras das características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na atual escola. (COSSON, 2007, p. 20)

Mas, sendo a literatura um bem incompreensível, ela é algo inerente à humanidade; está na poética, nas nossas falas figurativas, nas narrativas orais, em nosso narratário cotidiano. Ela serve para mostrar que nada está completo, que o mundo não é feito de fórmulas prontas, de imagens pragmáticas. O mundo é múltiplo, plurivocal e a literatura é a leitura dessa multiplicidade de palavras, de tempos, de espaços geográficos, de entrelaçamentos humanos.

A leitura literária reivindica o tempo individual de fruição e apreciação por parte de cada leitor, ao mesmo tempo que sua leitura é coletiva, social. Além disso, sua função é de “não ter função”, ou seja, a literatura não deve estar a serviço de uma ideia ou ação. Ela comunica por vias próprias, sendo a leitura também constituída pelas experiências do leitor. Por isso, proximamente a disciplinas que, como a História, têm seu objeto (em busca também de se romper com a ideia de sujeito e objeto) constituído também no percurso de investigação e a finalidade da humanização das pessoas, a Literatura tem um caráter profundamente conscientizador e transformador da realidade. Tais disciplinas sempre foram, por isso, alvo das mais de diversas disputas e relações de poder.

A disciplina literária, que pode ser importante fonte de questionamentos e de politização da vida, sofre ataques violentos no contexto de formação voltada acriticamente para o mercado de trabalho. Ela, também dentro das diretrizes para o Ensino Médio, perde o lugar de disciplina, e, dentro da área de Português, passa a se igualar a outras linguagens, tornando-se dentre outras ferramentas para a comunicação efetiva. As diretrizes curriculares assim explicam a ausência da Literatura como disciplina específica:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2006, p. 23)

Atualmente, quando o ensino se torna cada vez mais utilitarista e voltado ao mundo do trabalho, a literatura nos discursos oficiais aparece cada vez mais dependente da comunicação rápida e eficiente, e mesclada aos mais diversos usos da linguagem organizados em uma lógica de expansão das competências e habilidades individuais. A literatura, na contrapartida, carece de um ensino que possibilite o reconhecimento da dialética em que opera o tempo da fruição, da criação e o tempo do mundo do trabalho, e amplie as condições de escolha e de inserção social a partir dessa consciência. Imediatismo, flexibilidade, dinamicidade são termos que, se adequados para determinadas disciplinas e determinados perfis de aluno, não se aplicam à experiência crítica da literatura, que é resistência ao utilitarismo do mundo do trabalho.

O contexto pandêmico também acentuou os problemas que a Literatura enfrenta como disciplina autônoma. Uma das formas foi, como já colocado, toda a organização da gestão para que o ensino continuasse de maneira remota e improvisada. O discurso da flexibilidade, eficiência, ordem, proatividade chega

fortemente à universidade, atropelando os processos de se pensar novas formas de construção do conhecimento. A Literatura não se resume à apresentação de conteúdos sobre e a partir do texto literário, mas envolve o processo de aproximação do leitor e de constituição da prática de leitura. Nesse sentido, o discurso de que não se pode parar, a improvisação e a necessidade de repor semestres e cumprir uma carga horária já apertada mesmo para o contexto normal necessariamente afetam a construção desse processo. A literatura, feita de encontros, sofre. Os educandos, sem o espaço privilegiado da sala de aula, dificilmente têm o tempo assíncrono para acompanhamento das disciplinas. Os encontros síncronos, por questão de saúde, têm duração reduzida aos do encontro presencial, além dos constantes problemas técnicos. O diálogo é prejudicado, e, juntamente com ele, a experiência da Literatura e, logo, da formação desses jovens professores.

O resultado disso é frustração, angústia, ansiedade. Por isso, torna-se maior ainda a importância e a necessidade da literatura, que sempre busca surgir como resistência. Um exemplo dessa potência da literatura é que, nessa lacuna das aulas presenciais, no primeiro semestre de 2020, a professora Marília Oliveira idealizou o curso de extensão “Literatura na clausura”, e convidou mais quatro professoras de literatura para apresentarmos e discutirmos semanalmente um texto literário, através do ambiente virtual Google Meet. Para nossa surpresa, o curso teve grande adesão de alunos e alunas participativos, emocionados, discutindo os textos juntamente conosco. Além deles, alguns colegas professores de outras áreas do curso participaram de alguns encontros. Todos queríamos ler obras que falassem de nossas dores, nossas angústias, que analisassem nosso mundo em ruínas. E o curso foi um alento nas noites de quartas-feiras.

Talvez pela consciência da resistência através dos textos, dos diálogos, das leituras, diante dessa percepção, ao reiniciarmos as aulas no ensino remoto, os conteúdos curriculares de literatura tiveram um número bem maior do que as vagas oferecidas. Novamente nossos alunos queriam ouvir/ler/vivenciar/ analisar personagens, enredos, histórias de mundo, sociedade e vidas. A leitura é um desprendimento do momento presente, um pouco de esquecimento das dores, das mortes, do medo, do desemprego, do atordoamento. As aulas de literatura passaram a funcionar também como espaço terapêutico em muitas aulas. Poeticamente, a fria e impessoal tela coloriu-se com áudios, com rostos e vida.

Considerando a pergunta “literatura serve para quê?” que há algumas décadas nós professores de literatura éramos questionados a responder, podemos encontrar algumas respostas mais alentadoras nesse pouco mais de um ano de pandemia. Nós arriscaríamos dizer que a literatura serve para a vida, para retirar de nós uma existência apenas materializada, ela é um alento, um espanto, um incômodo, um equilíbrio e um olhar compreensivo sobre nosso mudo e sobre nós mesmos.

4. REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Em março de 2020 as aulas da Universidade Federal do Tocantins foram suspensas, duas semanas depois de serem iniciadas. Começamos o nosso sombrio e incerto ano do vírus que veio para mudar a forma como estávamos habituados a viver, interagir, deslocarmo-nos, existir. Nós professores e alunos ficamos atordoados e passamos a ter uma urgência máxima: sobreviver, reinventar-nos, resistir. Nesse vácuo, muitos de nós passamos a fazer coisas, enquanto seguíamos o afastamento social, para as quais não tínhamos tempo. Dentre essas coisas estava a leitura como um ato solitário, não mais escolarizada, a leitura por prazer. Acontece que esse distanciamento do calor humano e a falta da troca de ideias sobre o que estávamos lendo despertaram-nos o desejo de compartilhamento do texto literário, e, diante de um novo mundo tecnológico, tratamos de criar clubes de leitura, webinários, lives, canais de leituras, publicações de livros, discussões quase que diárias em redes sociais.

Preciado, no ensaio “Aprendendo com o vírus”, argumenta que:

Hoje, estamos a passar de uma sociedade [da] escrita a uma sociedade ciberoral, de uma sociedade orgânica a uma sociedade digital, duma economia industrial a uma economia imaterial, duma forma de controlo disciplinário e arquitectónico a formas de controlo microprostéticas e mediático-cibernéticas. (2020, s/p)

Em um momento de incertezas, a enunciação, a fala, podem ser essa ferramenta de resistência. Igualmente a Literatura, com o seu poder de nos aproximar do que ainda não se diz, o censurado, o desconhecido de um tempo. Se o tempo e o espaço para o diálogo são limitados em favor de uma lógica do silenciamento, do encolhimento da vida às demandas da ordem pré-estabelecida, o encontro é resistência. Assim, reafirmamos como é importante que a comunidade interessada na universidade deve se unir nessa vontade.

A literatura, que encontrava no encontro o espaço para discussão e construção coletiva, sob os ataques da reconfiguração da disciplina de acordo com as novas diretrizes e imposições das instituições de ensino, se vê ameaçada em um segundo grau, pela reestruturação das aulas, e incorporação de estratégias didáticas que, adequadas ao novo contexto, mutilam ainda mais o objeto literário. Tais ataques não são isentos, e funcionam em favor da manutenção de uma lógica mutilada, que não preserva a vida.

Penso que esse será o nosso desafio, voltarmos a ter pele, corpo, cheiro e estamos presentes em uma sala de aula física sem estranhar a força que tem o mundo real. Devemos estar atentos para não sucumbirmos ao tecnopatriarcado neoliberal, que explora nosso corpo imaterializado, nossas casas, nossos recursos

econômicos e pessoais, transforma a universidade, o conhecimento e o trabalho em armazenamento de nuvens. Caberá a nós questionarmos o não-lugar em que o ensino ocupa nesse momento e não naturalizarmos a exploração de nossa força de trabalho social e intelectual, para que professores e alunos não passemos a ser tele-produtores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BIANCONCINI, Maria Elizabeth de Almeida. "Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem". Em Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez, 2003 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29829210.pdf> acesso 29.06.2021 (p. 327-340)

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias (vol. 1). Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDIDO, Antonio. "Direito à literatura. Em **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro. Duas Cidades/ Ouro Sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CÔRTE_REAL, Eduardo. "Para que servem as universidades?" Em **Revista PUNKTO**, 2017. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2017/11/para-que-servem-as-universidades.html>. Acesso em 28.06.2021

PRECIADO, Paul B. "Aprendendo com o vírus". Em **Revista PUNKTO**, 2020. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2020/04/aprendendo-com-o-virus-paul-b-preciado.html>. Acesso em 28.06.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ano da Digitalização: 2002.

CAPÍTULO 3

EPISTEMOLOGIAS SURDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

*Bruno Gonçalves Carneiro¹⁹
Cristiano Pimentel da Cruz²⁰*

INTRODUÇÃO

A institucionalização do ensino da língua brasileira de sinais no Brasil atende a uma demanda legal robusta que, por sua vez, estabelece a implantação de uma educação bilíngue para surdos, o ensino de libras na educação básica e no ensino superior como disciplina curricular, a atuação de intérpretes em diferentes espaços, a circulação de conhecimento em libras, dentre outras ações. A libras passa, cada vez mais, a assumir o papel que lhe é de direito enquanto língua de sinais nacional.

Além disso, a legislação brasileira também estabelece ser o professor de libras um profissional formado em nível superior em cursos de graduação em (1) pedagogia bilíngue, (2) em letras com habilitação em libras, ou ainda, (3) em letras com habilitação em libras e em português como segunda língua. A legislação também menciona prioridade para surdos nestes cursos de formação e no exercício profissional de ensino dessa língua, considerando esse ensino tanto em primeira língua quanto em segunda língua.

A formação de professores de libras perpassa pela complexa formação de professores de línguas e, mais especificamente, pela formação acerca da diferença surda inerente às comunidades de línguas de sinais, o que abrange reflexões sobre formas específicas de ser, de saber, de produzir conhecimento e de se posicionar

¹⁹ Professor da UFT (Campus de Porto Nacional), no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutor e Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Email: brunocarneiro@uft.edu.br

²⁰ Professor da UFT (Campus de Porto Nacional) no curso de Letras-Libras. Mestre em Letras pela UFT. Email: cristiano.pimentel@uft.edu.br

o mundo. Nesse sentido, neste capítulo fazemos algumas considerações sobre epistemologias surdas e sua importância para a produção de conhecimento científico, tecnológico e, principalmente, na formação de professores de libras.

Na discussão que propomos, partimos do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis e que as possibilidades epistemológicas do mundo são muitas e inesgotáveis. Nesse caminho, as epistemologias surdas, alicerçadas na cultura, nas identidades e nas experiências de vida dos surdos, devem fundamentar o processo de formação de professores de línguas de sinais, de forma que o futuro profissional (re)conheça suas posições, mobilize uma alteridade, compreenda a materialidade sócio-histórica em que estamos inserimos e legitime a diferença surda como uma das riquezas que compõem a diferença humana.

Os surdos enquanto povos de línguas de sinais possuem experiências de vida singulares e é a partir dessas experiências que as epistemologias surdas emergem. As experiências das pessoas surdas são fundamentais e precisam ser valorizadas. É importante ressaltar que essas experiências são plurais, discordantes e se manifestam a partir de diferentes perspectivas, longe da ideia de algo estanque e hegemônico. Para que as experiências e, assim, as epistemologias surdas sejam protagonistas e transversalizem a formação de professores de libras, a presença de profissionais surdos nestes espaços de formação é imprescindível.

1. AS EXPERIÊNCIAS EM SER SURDO

De acordo com Perlin (2003), as experiências dos surdos acontecem numa maneira diferente das experiências dos ouvintes, de forma que a representação dos surdos sobre o ser surdo está situada nas questões mais profundas da diferença.

As experiências das pessoas surdas estão reunidas na presença da língua de sinais que evoca uma cultura e um jeito de ser. Como a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes, famílias estas que desconhecem sobre a diferença surda e que, em sua grande maioria, reagem à presença de um filho surdo com o luto da perda do filho perfeito, considerando o imaginário coletivo prevalente que ainda insiste em enxergar o surdo como se fosse um ouvinte defeituoso, o ser surdo pode ser definido como tornar-se surdo, num ato que envolve a construção de uma identidade que nunca está pronta, em relação à dinamicidade e à fluidez do vir a ser, e que envolve a necessidade do outro semelhante em sua diferença. Por isso, ainda de acordo com a autora, o contato entre surdos é fundamental. E, assim, a experiência de ser surdo se transforma em resistência, pelo direito de ser o outro, pelo direito de se constituir a partir da língua de sinais, das identidades e da cultura surda.

Sobre as experiências de ser surdo, narramos um acontecimento em sala de aula no curso de graduação em letras-libras da Universidade Federal do Tocantins, em que os alunos surdos e ouvintes discorriam sobre o ser surdo e o ser ouvinte, com suas respectivas experiências. Nesta aula sobre linguística, era discutida a maneira como categorizamos o mundo e, nesse processo, a forma como mobilizamos traços, instanciamos fronteiras e colocamos as coisas em categorias, ainda que fluidas, gradientes e temporalmente instáveis.

Neste episódio, o professor provocou os alunos a definirem a categoria *surdo* e a categoria *ouvinte*. Mais precisamente, foi solicitado que os alunos definissem as concepções mobilizadas por eles para definir o que seria uma pessoa ouvinte e o que seria uma pessoa surda. Nas discussões, vimos que os surdos sinalizam, são sujeitos visuais e possuem uma língua de sinais como primeira língua, enquanto que os ouvintes falam (oralmente), são sujeitos auditivos e possuem uma língua oral como primeira língua. Os alunos também reconheceram que estes traços, talvez, sejam não fundamentais, ou ainda, que deveriam ser considerados de maneira relativa, considerando, por exemplo, que há surdos que falam (oralmente) e ouvintes que sinalizam, surdos que ouvem e ouvintes que também possuem uma língua de sinais como primeira língua. Neste momento da aula, um aluno surdo tomou a fala e sinalizou o sinal EXPERIÊNCIA para definir as categorias *surdo* e *ouvinte*. Este sinal é feito apenas com uma das mãos (mão dominante), que se configura com os dedos unidos e em contato na extremidade. A mão está localizada na região temporal da cabeça, com a palma da mão voltada para medial e realiza um movimento circular e contínuo. Em sua argumentação, o aluno modificou o ponto de articulação do sinal EXPERIÊNCIA: ao invés de articulá-lo na lateral da cabeça (região temporal), ele o articula próximo a um dos olhos para definir a categoria *surdo* e próximo a uma das orelhas para definir a categoria *ouvinte*. Ele ressalta que são as experiências de vida que definem as categorias *surdo* e *ouvinte*. No caso de *surdo*, as experiências são visualmente alicerçadas e no caso de *ouvintes*, esse alicerce é sonoro. A Figura 1, a seguir, ilustra o sinal EXPERIÊNCIA com o ponto de articulação modificado, a partir das discussões apresentadas.

Figura 1 – Experiência sonora e Experiência visual

EXPERIÊNCIA SONORA

EXPERIÊNCIA VISUAL



Fonte: imagem elaborada por um dos autores deste capítulo

Para Perlin (2003), as experiências vividas pelos surdos se tornam mais evidentes na troca com o outro surdo, que gera um ato de responsabilidade pela cultura surda. Assim, os surdos geram espaços culturais em que condições vitais são desenvolvidas. Desses espaços emerge um território surdo de resistências, alicerçado na diferença surda e nas línguas de sinais.

No século XIX, a partir do evolucionismo cultural que dominou as reflexões e a produção de conhecimento em grande parte das ciências humanas, os surdos foram considerados baixas do progresso o que culminou em uma ideologia intitulada de oralismo que, segundo Ladd (2005), busca remover tudo que se refere ao surdo no sistema educacional, na sociedade e, possivelmente, no mundo. O oralismo é uma forma de colonização dos surdos cujas características essenciais envolvem políticas que pretendem erradicar ou marginalizar as línguas de sinais e as culturas surdas. Apesar de ser considerado um movimento ideológico do passado, resquícios do oralismo ainda prevalecem, por exemplo, nas relações sutis de saber e de poder, no controle dos corpos surdos e nas posições de mando e obediência. As práticas ouvintistas que (re)surgem na atualidade, em novas (velhas) roupagens, tais como as técnicas milagrosas de curas da surdez, são marcas do oralismo.

Com as discussões sobre a diferença surda a partir dos surdos, que se intensificaram no final do século XX, o autor propõe o termo *deafhood* (surdidade) que, além de refutar o termo surdez enquanto patologia, traz em si os sistemas de valores historicamente transmitidos pelos povos surdos e, assim, reforça a pluralidade da diferença humana.

A surdidade é uma visão positiva, coletiva e, porque não dizer, mundial das experiências dos surdos, que projeta os surdos a partir de suas diferentes posições e a partir da diferença surda, rompendo com os poderosos discursos

normalizadores, homogeneizantes e coloniais. A surdidade amplia as possibilidades dos surdos que passam a compreender as línguas de sinais, as identidades e a cultura surda a partir dos próprios termos. Isso também envolve entender e legitimar a realidade junto com os pares surdos enquanto protagonistas de comunidades de línguas de sinais. A história e as experiências dos surdos são únicas e singulares. É preciso estarmos atentos ao que os surdos tem a dizer sobre os seus sistemas ontológicos e epistemológicos.

Mais uma vez, essas experiências fundamentam as epistemologias surdas e representam uma concepção de mundo com infinitas possibilidades. Para Carneiro e Ludwig (2018), as epistemologias surdas, que sempre existiram, estão disponíveis e clamam por novas posições. Os surdos, com seus saberes, assumem grande responsabilidade em legitimar a forma da pessoa surda em significar o mundo e em produzir conhecimento. Para isso, precisamos legitimar a sociedade como construída pela diferença, incluindo a diferença surda, para romper a lógica da hegemonia epistêmica e para ampliar a experiência social. Novamente, “as experiências surdas precisam ser validadas e legitimadas. Na implementação de políticas públicas, as línguas de sinais e as epistemologias surdas devem assumir o papel que lhes são de direito” (p. 110).

Os autores trazem ainda o que pesquisadores surdos dizem sobre a educação: as instituições de ensino devem ser um local em que oportunize o pulsar das identidades surdas, o que pressupõe mudanças de concepção e de práticas, e que a sabedoria e as experiências que os surdos ganharam com a vida podem ser o melhor caminho para os esforços nesse sentido.

Mas, muitos desses saberes ainda são negligenciados. Para exemplificar, recordamos de quando uma professora surda estava se preparando para ingressar na carreira de magistério em uma Instituição Federal de Ensino Superior, como professora de libras. Na época, era o primeiro concurso para professor de libras da instituição. Lembramos dela questionar o formato da prova pois, em uma das etapas do certame, o candidato deveria se submeter à verificação de conhecimento específico e responder essa etapa em língua portuguesa. A candidata surda argumentou que o vídeo em libras poderia substituir o português escrito. Mas, essa possibilidade não estava prevista em edital. Atualmente, vemos pesquisadores surdos e ouvintes discutindo a emergência de gêneros textuais em libras, considerando sua manifestação de forma (corp)oral, em escrita de sinais e em vídeo. Sobre o vídeo, mais especificamente, há uma discussão sobre a videografia e a forma como o vídeo perpassa por muitas de nossas ações sociais, nos convidando a refletir sobre letramentos nessa modalidade de manifestação da língua. A professora surda, hoje servidora nessa Instituição Federal de Ensino Superior, já sabia disso.

A verificação de conhecimento em libras através de vídeo registro para a seleção de professores em concursos públicos é uma realidade no Brasil. A Universidade Federal de Santa Catarina realiza os concursos e os processos seletivos para docentes que atuarão na área de Língua Brasileira de Sinais considerando o vídeo registro nas etapas de verificação de conhecimento específico, de forma equivalente à prova escrita em língua portuguesa. Conforme Peluso (2018), historicamente se mantém que as línguas orais “funcionam” na forma escrita enquanto que as línguas de sinais “funcionam” apenas na (corp)oralidade. Contrapondo essa ideia, o autor defende que os sistemas de escrita e a gravação em vídeo são tecnologias que estão em um mesmo patamar de realização textual, pois permitem o arquivamento, aciona competências e habilidades específicas e possibilita a geração de uma cultura letrada, além de implicações na língua como expansão de repertório lexical e de estruturas morfossintáticas, desenvolvimento de gêneros discursivos, padronização, inclusive o surgimento de uma ideologia purista sobre quais são as formas adequadas que deveriam existir no texto vídeo-grafado. Assim, o texto vídeo-grafado em libras rompe com o grafocentrismo em português escrito.

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, os candidatos realizam a “prova escrita” em libras e discorrem sobre um tema na etapa de verificação de conhecimento específico que é vídeo-grafado (gravado) e, posteriormente, avaliado pela banca examinadora. A libras, assim, é a língua de verificação de conhecimento, similar ao que acontece quando candidatos a docentes de áreas de línguas estrangeiras precisam dissertar textos nas línguas que estão se candidatando a atuar, tais como inglês, espanhol, francês, para citar alguns exemplos. No caso da Universidade Federal do Tocantins, a etapa de conhecimentos específicos ainda é realizada em português escrito, mas os candidatos surdos tem a garantia de que a verificação de conhecimento seja realizada considerando a relação de segunda língua que os surdos brasileiros possuem com a língua portuguesa. A prova didática, assim como em outras universidades, acontece em libras.

Outro exemplo é trago por Holcomb (2010), que relata como os saberes dos surdos, com suas experiências, foram fundamentais para uma mudança nas políticas educacionais nos Estados Unidos. Segundo o autor, os professores surdos sabiam que as limitações educacionais dos alunos estavam relacionadas às oportunidades limitadas de interação em língua de sinais; sabiam que as crianças surdas precisavam de acesso à comunicação; sabiam da necessidade de criar um ambiente sem barreiras dentro da escola e em casa; sabiam que as crianças surdas deveriam “ver” na mesma proporção que as crianças ouvintes “ouvem”; sabiam da necessidade de proporcionar um *input* visual da língua oral; sabiam da escassez de intérpretes; sabiam da importância de aumentar o número

de professores surdos, sabiam da urgência em estimular ainda mais as crianças surdas a nível de linguagem, o mais precoce possível.

2. EPISTEMOLOGIAS SURDAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A diferença surda é uma maneira legítima de estabelecer relações sociais, como qualquer outra diferença humana, e se constitui a partir de uma maneira específica de se posicionar e de compreender a realidade. Nesse sentido, a produção de conhecimento científico e a produção de riquezas para o país avançam a um novo patamar a partir da diferença surda, por ampliar perspectivas, possibilidades e, principalmente, o entendimento humano na busca de soluções diante das demandas e desafios que se apresentam.

Essa diferença perpassa pelos mais diversos campos disciplinares de produção de saberes, proporcionando uma dimensão nova na produção de ciência e tecnologia e, assim, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros. O conhecimento científico, por sua vez, está posto como uma das possibilidades de desenvolvimento, o que exige a formação de recursos humanos críticos e criativos, de maneira a atuarem frente à nossa complexidade social. Para isso, é preciso reconhecer a complexidade do comportamento humano e a riqueza epistemológica do mundo, incluindo as epistemologias surdas.

O real é muito mais complexo do que se apresenta e, por isso, não pode ser reduzido ao que existe, ou melhor, àquilo que temos acesso. De acordo com Santos (2002, 2009), o entendimento que temos sobre a realidade é parcial, incompleto e limitado, apesar de se apresentar como a única possibilidade. O grande desafio da ciência, materializada nas mais diferentes disciplinas, é não isolar e não ocultar os fenômenos que subterfujam essa realidade, ou seja, dissipar a aparente simplicidade das coisas, que se religam, interagem e interferem em tudo que envolve a multidimensionalidade do ser humano, sua ação e seus produtos. Nesse sentido, o princípio o pensamento complexo, proposto por Morin (2006), nos convida a refletir sobre o conhecimento multidimensional, que distingue os diferentes saberes sem os isolar e, principalmente, reconhece a nossa necessidade por um saber não fragmentado, não compartimentado e não redutor. De alguma forma, o pensamento complexo implica no reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza, que nos move em busca de melhores condições de vida.

Na sua incompletude, o ser humano busca o conhecimento para superar limites, reconhecendo sua interdependência e se fortalecendo pelas relações com seus pares e com os recursos da natureza. Mas, só aumentando o campo das experiências é possível avaliar melhor as possibilidades disponíveis. Para isso, os saberes surdos com suas línguas de sinais são fundamentais. Ora, considerando

a diferença surda uma forma específica de conceber a realidade, ela nos proporciona, junto com as línguas de sinais, uma visão complementar e suplementar que perpassa pela produção de saberes e pelo conhecimento científico.

De acordo com Morin (1998, 2002, 2006), dentre os procedimentos que envolvem a produção de conhecimento científico, acontecem a seleção e a rejeição de dados, bem como ações de separar, unir, hierarquizar e centralizar o conjunto de informações que se apresentam, baseados em paradigmas que fundamentam a nossa visão das coisas e do mundo. Dessa maneira, por trás de todo conhecimento há sempre um paradigma que estrutura o pensamento e comanda os seres humanos em seu modo de conhecer, pensar e agir. Além disso, na compreensão de determinado fenômeno, o pesquisador como todo ser humano, em qualquer situação, está diante de todas as nuances que compõem a sua condição humana.

O ser humano é complexo e plural, cognoscente, sócio-político-cultural, com aptidões para produzir, construir, aprender, conhecer e evoluir em busca do exercício da sua cidadania e conquista de sua autonomia. Toda essa complexidade envolve a sua natureza biológica, psíquica, social, afetiva e racional; mais ainda, a loucura, o prosaico e o poético. Ainda de acordo com o autor, o método, compreendido como travessia geradora de conhecimento e de sabedoria, que se apoia em uma sequência inicial de ações, deve se preparar para receber o inesperado e modificar suas ações em função das informações que surgem. Como consequência, a busca deve ser aberta e evolutiva para enfrentar o imprevisto, aprendendo com erros e exigindo competência, iniciativa, decisão e reflexão. Por fim, o método se constitui como uma atividade de um sujeito que é capaz de aprender, de inventar e de criar sobre e durante o seu caminho.

Isso nos exige uma ciência sistêmica (melhor, ciências sistêmicas) como um dos princípios da complexidade que, percebendo o objeto sendo constituído pelas interações entre elementos, articula o que é separado pelas disciplinas tradicionais e abarca a condição humana em sua diversidade, subjetividade, ambiente, questões econômicas, dentre outros, com implicações educativas, epistemológicas e éticas. Assim, o pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno (MORIN, 1998; 2002; 2006).

Por isso, não podemos desperdiçar as experiências, nem reduzir a diversidade epistemológica do mundo. De acordo com Santos (2002; 2009), o conhecimento é mais amplo do que a leitura de uma única possibilidade. A diversidade do mundo é inesgotável e abrange diferentes epistemologias. Por isso a necessidade de uma perspectiva heterogênea da realidade. Como possibilidade,

o autor propõe um sistema de relações ecológicas, baseado na pluralidade de saberes em interação sustentável que remete a práticas sociais não destrutivas, em benefício mútuo.

Para isso, a monocultura do saber deve ser questionada com a identificação de outros saberes e critérios de rigor científico, levando em consideração o contexto, modos de produção situados e suas consequências. Ou seja, por uma ecologia dos saberes a considerar práticas sociais que operam em contextos declarados como não-existentes. Nesta lógica, não há saber nem ignorância em totalidade e sim uma incompletude entre os saberes. Deste princípio, surge a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica.

Ainda como estratégia das relações ecológicas, Santos (2002; 2009) propõe uma sociologia das ausências cujo objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, assim, transformar as ausências em presenças. Isso consiste em revelar a diversidade de práticas sociais e legitimá-las. Tornar-se presença significa considerar alternativas às experiências hegemônicas, criar condições para ampliar o mundo e dilatar o presente.

A emergência de epistemologias adjetivadas marcando atores, saberes e contextos distintos, é uma maneira de evitar o desperdício da experiência humana. Precisamos legitimar a coletividade como construída pela diferença; conhecer e valorizar a experiência social. Esse é o imperativo de epistemologias surdas, a partir de toda a complexidade que envolve as línguas de sinais e a diferença surda, e que contribuem para uma ciência de múltiplas perspectivas (DE CLERCK, 2010; FRIEDNER, 2016; LADD, 2003; LADD; LANE, 2013, PAUL; MOORES, 2010; PERLIN, 2003). Aliás, “uma sociedade democrática e pluralista deve encorajar indivíduos e grupos a (adquirir poder para) viver de acordo com suas próprias visões” (DE CLERCK, 2010, p. 442).

As línguas de sinais também permitem (e ampliam) o acesso ao conhecimento e a divulgação da ciência e da tecnologia enquanto produtos da humanidade, promovendo a disseminação do conhecimento científico e a universalidade da educação, em todos os níveis. Sendo assim, a língua brasileira de sinais não apenas soma, mas potencializa e amplia o acesso do povo brasileiro, principalmente dos surdos, ao conhecimento e à divulgação da ciência e da tecnologia. Além disso, a libras se configura cada vez mais como uma língua acadêmica a partir da produção de conhecimento científico sobre a libras e em libras, com a presença (protagonista) de surdos na graduação e na pós-graduação.

Os princípios da complexidade e da diversidade epistemológica do mundo são condizentes com o avanço da ciência e da tecnologia, e incitam à construção de conhecimento a partir de diferentes disciplinas, saberes e experiências compartilhadas. Isso nos habilita a lidar com a complexidade do real. Nessa premissa,

a diferença surda persiste como um dos pilares dessa complexidade epistemológica, na busca por novos significados e novas interpretações da realidade.

Diante dessas demandas de produção e circulação de conhecimento científico e, principalmente, de uso e difusão da língua brasileira de sinais, a formação de professores de libras deve ser alicerçada nas experiências, nos saberes e nas epistemologias surdas.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

Os cursos de formação de professores de línguas, em geral, apresentam um ambiente complexo por lidar, por exemplo, com um quadro discente com experiências distintas com a língua que é foco de formação e de habilitação para o ensino. Essa complexidade se amplia nos cursos de formação de professores de libras por ter, em sala de aula, alunos que possuem uma relação de primeira língua e alunos com uma relação de segunda língua com a língua brasileira de sinais. Sem falar das relações de saber e poder entre surdos e ouvintes e dos mitos que ainda perpassam as línguas de sinais e o ser surdo.

Apenas para situar o leitor, talvez não familiarizado com esse contexto de formação profissional, mencionamos entre aqueles que formam o corpo discente, alunos surdos que adquiriram a libras como primeira língua em um período ideal para a aquisição de linguagem, a partir do contato com diferentes falantes em um contexto de sinalização rico e diverso, e aqueles que adquiriram a libras tardiamente; alunos surdos que são egressos de escolas bilíngues em que a libras foi a língua de instrução; alunos surdos oriundos de escolas inclusivas com intérpretes em que o português (oral) foi língua de instrução e, ainda, aqueles alunos oriundos de escolas inclusivas que nunca tiveram intérpretes em sala de aula. Em relação aos alunos ouvintes, há aqueles que são membros de famílias de surdos, membros de comunidades surdas e, conseqüentemente, fluentes em libras; alunos ouvintes que, além dessa relação familiar, possuem relação com profissionais surdos e, ainda, ouvintes que nunca tiveram contato com surdos e com as línguas de sinais. Além disso, muitos alunos ouvintes trazem ideias equivocadas sobre as línguas de sinais e o ser surdo. Isso faz com que a sala de aula se torne um ambiente complexo e desafiador para que o acesso, a permanência e a participação dos alunos, principalmente dos alunos surdos, sejam garantidos.

Os mitos e preconceitos que perpassam pelas línguas de sinais e pelo surdo são fatores complicadores que interferem negativamente no aprendizado da libras e que, por extensão, também interferem negativamente no processo de formação de professores de libras. Para contrapor essa realidade, Carneiro (2019) apresenta a importância de discussões em torno das línguas de sinais e da cultura surda para estudantes numa fase inicial de aprendizagem, principalmente

para aqueles alunos que apresentam uma relação de segunda língua com a libras.

A organização do ambiente acadêmico a garantir o acesso, a permanência e a participação de alunos surdos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, esse é um princípio que assegura que a diferença surda esteja sendo contemplada no processo de formação de professores de libras. Nesse ambiente, assim organizado, é possível verificarmos a emergência de um território surdo.

De acordo com Carneiro et al (2019), um território surdo é atrelado a questões afetivas. Nele, os alunos surdos possuem referências surdas e há circulação intensa de conhecimento em Libras, o que torna o ambiente oportuno e agradável também para os alunos ouvintes, pois podem se aproximar da língua de sinais e do universo surdo a partir da perspectiva da diferença. Nesse sentido, ainda segundo os autores, o ambiente de formação de professores de libras deve favorecer a emergência de uma rede de interação em libras de maneira consistente e satisfatória. A libras deve ser considerada língua de instrução e as salas de aula, laboratórios, estúdios e demais ambientes atrelados ao curso, idealmente, devem estar fisicamente próximos, a fim de atender o mesmo princípio de favorecer a circulação da libras e fortalecer a cultura surda. Neste espaço surdo, a língua de sinais, as identidades e a cultura surda são vistas e vivenciadas de forma mais intensa. Ali, as experiências surdas estão presentes e a libras é língua de prestígio. A experiência de conviver neste espaço, a partir da diferença surda, é única.

Mais uma vez, são nestes locais, nos espaços surdos, que a cultura e as identidades surdas encontram uma situação de prestígio, onde o encontro surdo-surdo emerge de maneira espontânea, em que a língua de sinais é o principal meio de comunicação e interação. O uso da libras faz com que o lugar se torne um ambiente agradável. Este é o lugar em que não há barreiras de comunicação, não há deficiência. Assim, o lugar de funcionamento de um curso de formação de professores de libras deve se tornar um lugar de pertencimento ao povo surdo.

Assim, o ambiente de formação de professores de libras perpassa pela legitimação das epistemologias surdas enquanto alicerce na produção de conhecimento e da língua brasileira de sinais enquanto língua acadêmica. Esse princípio deve fundamentar a formação desses futuros profissionais, surdos e ouvintes, de forma que os alunos possam ser inseridos nas instâncias da diferença surda no ambiente acadêmico. Mais ainda, que essa diferença conduza a organização das práticas de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a formação desses profissionais.

Dentre as competências e habilidades inerentes à formação desses profissionais, podemos mencionar os eixos (1) língua brasileira de sinais, literatura e cultura surda nos contextos (corp)oral, escrito e em vídeo, considerando os

diferentes tipos e gêneros textuais; (2) produção e divulgação de conhecimento na áreas de língua, literatura e cultura em língua brasileira de sinais; (3) estrutura e funcionamento do sistema linguístico da libras; (4) variedades linguísticas e diversos níveis de registros da língua brasileira de sinais; (5) criticidade, criatividade e interculturalidade para lidar em contextos multiculturais; (6) artes e cultura surda como patrimônio imaterial nacional, incluindo as diferentes línguas de sinais. Para isso, o projeto pedagógico de curso precisa convergir de forma a proporcionar aos futuros professores experiências em língua de sinais em diferentes situações, demandas, contextos.

O Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a formação superior para o professor de libras, apresenta algumas ações fundamentais a fim de que um ensino bilíngue seja implementado pelas instituições de ensino. O artigo 14 do Decreto, mais especificamente os itens de III a VIII, estabelece algumas ações a serem efetivadas pelas instituições, as quais mencionamos (1) a atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais, (2) respeito às especificidades linguístico-culturais dos surdos, (3) uso e difusão da libras na instituição de ensino entre professores, alunos e funcionários, (4) adoção de mecanismos de avaliação que, quando expressos em língua portuguesa, considere a relação de segunda língua que os surdos brasileiros possuem com o português, valorizando o aspecto semântico em detrimento dos aspectos gramaticais, (5) desenvolvimento e adoção de mecanismos de avaliação de conhecimentos expressos em Libras e (6) disponibilização de equipamentos e acesso às novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar a educação de alunos surdos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) garante a produção de artigos científicos em libras e o incentivo à produção, disponibilização e comercialização de livros em formatos acessíveis (incluindo em libras). Para que a libras se configure como uma língua acadêmica, a partir da produção de conhecimento científico sobre a libras e em libras, é preciso um respaldo institucional com resoluções e políticas linguísticas internas consistentes. A circulação desse conhecimento passa a acontecer em libras, tanto em sua forma vídeo-grafada, por exemplo a tese de doutorado de Fernanda Machado (2017), quanto em escrita de sinais, por exemplo a dissertação de mestrado de João Paulo Ampessan (2015).

Em 2018, os alunos surdos do curso de letras-libras da Universidade Federal do Tocantins protagonizaram um manifesto intitulado “TCC oral não!”. Na ocasião, os alunos da primeira turma do curso, que iniciou as atividades em 2015, estavam apresentando os resultados da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. As primeiras monografias defendidas aconteceram em libras, mas alguns alunos ouvintes realizaram suas apresentações em

português (oral), o que gerou insatisfação tanto de alunos surdos quando de alunos ouvintes. Foi uma semana de discussões intensa sobre a obrigatoriedade/recomendação para que os alunos ouvintes apresentem seus trabalhos em libras. A apresentação de trabalhos em libras é uma oportunidade ímpar para que os alunos experienciem situações em língua de sinais. Durante as manifestações, que repercutiram nas redes sociais, os professores surdos que se manifestaram publicamente sobre o episódio se posicionaram à favor das apresentações dos trabalhos em libras e não em português oral, considerando o contexto de formação de professores de libras.

As relações de saber e poder entre surdos e ouvintes, muitas vezes, estão presentes e nos desafiam a quebrar esses padrões e apresentar aos alunos novas possibilidades. Em uma perspectiva normalizadora e colonial, tudo aquilo que é considerado sucesso e positivo está relacionado aos ouvintes, em um contexto em que os surdos são concebidos como defeituosos e teriam que se comportar como ouvintes.

Para ilustrar essas relações de saber e de poder, narramos um episódio vivenciado por um professor surdo do curso de letras-libras da Universidade Federal do Tocantins. Em uma de suas aulas, ele evocou a autora Gladis Perlin (2005), que diz a cultura surda e a cultura ouvinte serem universos distintos que não se misturam, numa tentativa positiva de esclarecer que o surdo não precisa se narrar com um ouvinte. Diante dessa colocação, um dos alunos ouvinte pergunta se a autora é surda ou ouvinte. Ao ver que se tratava de uma pesquisadora surda, confirmação feita pelo professor surdo, essa aluna discorda da afirmação, simplesmente por se tratar de uma intelectual surda, autora da citação. O posicionamento da aluna seria diferente se fosse um autor ouvinte.

De acordo com Stumpf e Quadros (2019), os surdos protagonizam uma prática diária que coloca a pessoa surda numa posição de quem sabe o que está fazendo. Os surdos contribuem para uma sociedade mais ampla para a diversidade humana. O pesquisador surdo é sensível a uma produção intelectual que atende às demandas dos surdos e isso é fundamental. Por isso, é importante a produção científica em libras e o aumento no número de pesquisadores surdos em nível de mestrado e doutorado.

Com isso, segundo as autoras, identidades surdas se constituem também no ambiente acadêmico; os pesquisadores surdos passam a refletir sobre a forma com que podem contribuir com a comunidade acadêmica e com a comunidade surda em geral.

Os acadêmicos ouvintes são convidados às mesmas reflexões, principalmente para se envolverem com a comunidade surda, com a causa dos surdos e com as experiências de vida dos surdos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tentamos problematizar questões que perpassam a complexa formação de professores de libras que, no nosso entender, pressupõe um transitar seguro no universo da diferença surda inerente às comunidades de línguas de sinais. Conforme argumentamos, os surdos possuem formas específicas de ser, de saber e de produzir conhecimento, que devem subsidiar esses cursos de formação. O assunto é inesgotável e demanda maiores reflexões.

O futuro professor de libras precisa estar sensível ao seu papel social de, no exercício de sua profissão, promover a língua de sinais e a cultura surda. A partir de experiências nas instâncias da diferença surda no ambiente universitário de formação, o professor de libras saberá na prática o que significa legitimar a diferença surda na escola e estará mais seguro do seu papel no ambiente escolar.

As epistemologias surdas estão postas e, nos espaços acadêmicos, se manifestam a partir da presença protagonista de professores e de pesquisadores surdos. A parceria e espírito colaborativo entre professores e pesquisadores surdos com professores e pesquisadores ouvintes podem promover e prestigiar, ainda mais, a diferença surda e as línguas de sinais.

REFERÊNCIAS

AMPESAN, João Paulo. **A escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da libras pelo sistema signwriting**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. **Os surdos também falam?:** aspectos sobre línguas de sinais e cultura surda para estudantes ouvintes de libras como segunda língua. Revista São Luís Orione, v. 1, n. 14, 2019.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; SOUZA, José Divino Mendes de; COSTA, Delismar Palmeira; LUDWIG, Carlos Roberto. Um território surdo na Universidade Federal do Tocantins: o lugar como espaço vivido. In: CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LEÃO, Renato Jefferson; MIRANDA, Roselba Gomes de.

(Orgs.). **Língua de Sinais, Identidades e Cultura Surda no Tocantins**. Volume I. North Charleston: Amazon Digital Services, 2019, p. 13-32.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **Revista Revelli**, v. 10, n. 4, 2018.

DE CLERCK, Goedele. Deaf Epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective. **American Annals of the Deaf**, Volume 154, n. 5, Winter, 2010, p. 435-446.

FRIEDNER, Michele. Understanding and Not-Understanding: What Do Epistemologies and Ontologies Do in Deaf Worlds? **Sign Language Studies**, Volume 16, n. 2, Winter 2016, p. 184-203.

HOLCOMB, Thomas K. Deaf epistemology: the deaf way of knowing. **American Annals of the Deaf**, Volume 154, n. 5, Winter, 2010, p. 471-478.

LADD, Paddy; LANE, Harlan. **Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship**. **Sign language studies**, Volume 13, n. 4, Summer 2013, p. 565-579.

LADD, Paddy. Deafhook: a concept stressing possibilities, not deficits. **Scandinavian Journal of Public Health**, n. 33, suppl. 66, 2005.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1**. Colonização dos surdos. Tradução: Mariana Martini. Toronto: Multilingual Matters, 2003.

MACHADO, Fernanda de Araújo. **Antologia da Poética em Língua de Sinais Brasileira**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina; 2002.

PAUL, Peter; MOORES, Donald. Perspectives on Deaf Epistemologies. **American Annals of the Deaf**, Volume 154, Number 5, Winter 2010, pp. 417-420.

PELUSO, Leonardo Crespi. Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferenciada. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, n. 5, v. 9, p. 40–61, 2018.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 51-74.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENeses, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. Cap. 1. p.23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

STUMPF, Marianne Rosse; QUADROS, Ronice Muller de. A presença dos surdos nas pesquisas das línguas de sinais. In: SOUZA, Regina Maria. (Org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da libras no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 227-248.

CAPÍTULO 4

LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Vinicius Hidalgo Pedroni²¹

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, na Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa - Língua Brasileira de Sinais. Nele, apresentamos as reflexões obtidas a partir da leitura que fizemos sobre a presença da Libras nos cursos de formação de professores, pós decreto 5626/2005, Brasil (2005) que instituiu sua obrigatoriedade.

1. O ENSINO DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em minhas experiências como professor de Libras, venho observando que sempre que se iniciam às aulas nos cursos de graduação, nas instituições superiores de ensino, cujos agentes envolvidos nessas aulas são surdos e ouvintes, há sempre uma certa expectativa em relação ao andamento das aulas. Questiona-se a respeito de como o processo ensino/aprendizagem irá acontecer uma vez que surdos raramente dominam o português oral e os alunos ouvintes ainda não dominam ou não conhecem os sinais da língua de sinais. Contudo, a experiência tem mostrado que tal expectativa é passageira e aparece apenas no início do processo, visto que a interação e a participação dos alunos nas atividades que são propostas, quase sempre têm aceitação e adesão da maioria. Talvez seja isso um fenômeno humano de socialização entre diferentes, com vistas a uma convivência harmônica.

²¹ Professor da disciplina Libras, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins – UFT/ Campus Arraias.

Marques (2006) diz que em sua própria natureza interna encontra-se o ser social inacabado do ponto de vista inicial e inercial e como necessidade de negação/superação de seus limites, sujeito a estágios de amadurecimento orgânico-neuro-fisiológico, condição *sine qua non* de sua socialização, individuação e singularização. A positividade dessa realidade interna fundamental, sobre a qual e nos limites da qual a aprendizagem se pode efetivar, supõe uma natureza flexível sob todas as formas em que se venha plasmar a vida humana em sociedade. Talvez seja por isso, pela capacidade de flexibilização, ou seja, de dobrar-se em direção a uma forma diferente de experimentar a vida, que surdos e ouvintes, no contexto da aula de libras tenham facilidade para interagir, mesmo que um não possua o nível de proficiência necessário na língua do outro.

Assim, no decorrer das aulas, os docentes, em especial os docentes surdos, começam a organizar os conteúdos e preparar o material didático, porém, como o português é uma segunda língua para os surdos, muitas vezes, o material apresenta dissonância em relação à correta escrita da língua portuguesa, o que pode gerar certa estranheza entre os alunos ouvintes por pensarem que o surdo não sabe escrever. Contudo, o surdo seja ele, discente ou docente, ao longo de sua carreira acadêmica submeteu-se a uma metodologia educacional conhecida como bilinguismo, em que a língua de sinais assume status de língua de maior importância, língua de instrução e de troca, ao passo que a língua portuguesa na modalidade escrita aparece como segunda língua, ou língua de menor importância, visto que ela é o registro de fonemas sonoros, e, sons para surdos nada significam.

É, portanto, nesse contexto dos cursos de Licenciatura, que habilitam o discente para o exercício da docência, cuja disciplina de Língua de Sinais encontra-se inserida, que se faz necessário analisar não apenas quem ensina e o que se ensina, mas, e principalmente, a quem se ensina, em vias de avaliar os resultados deste ensino. Principalmente no tocante ao ganho social tanto para os surdos quanto para os ouvintes. Embora estes dois grupos humanos se diferenciem na forma de comunicação e expressão de seus pensamentos, podemos dizer em última instância que ambos são igualmente humanos, sem nenhuma superioridade ou inferioridade a ser destacada, quando comparados um com o outro.

Posto isso, passamos a pensar nas possibilidades do aluno de graduação, das mais diferentes licenciaturas, que tem no currículo de seu curso a disciplina de Libras inserida na grade curricular²², após a conclusão, atuar profissional-

²² O uso da nomenclatura de grade curricular e disciplina se aplica neste estudo diante de que a maioria dos cursos não apresenta nos Projetos Pedagógicos a estrutura curricular e os respectivos componentes curriculares.

mente nos diferentes níveis de ensino. Nesse exercício, a probabilidade de se deparar com um aluno surdo é grande, em razão do significativo número de surdos que compõem a população brasileira (cerca de 10.000.000 de pessoas ou 5% da população, segundo dados divulgados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no censo de 2010). Estas situações, nos faz pensar nesse profissional em sua docência com alunos surdos inclusos e ainda refletir sobre estratégias metodológicas que possam tomar para garantir o aprendizado destes educandos. Para Lacerda, Santos e Caetano,

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 185)

Essas estratégias auxiliam tanto o educando surdo, quanto os ouvintes, dando possibilidade a todos de uma melhor apreensão dos temas e conteúdos trabalhados em sala de aula. Porém, é importante lembrar, que estas estratégias são indispensáveis para o trabalho com educandos surdos,

[...] uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. Deste modo, é frequente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com aqueles apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 185)

Os ouvintes, no contexto de convivência com os surdos nas aulas de Libras, sejam estes surdos professores ou alunos que frequentam variados cursos de graduação, em sua maioria desconhecem o modo surdo de vida, ou seja, poucos sabem sobre este jeito surdo de estar no mundo e acabam por acreditar que a língua de sinais é o único diferencial a ser superado para que a convivência ou as trocas mais significativas entre ambos se efetivem. Acreditam que ao

aprenderem um conjunto de itens lexicais básicos da língua de sinais estarão aptos a interagirem com os surdos. Porém, essa influência mútua, essa interação, vai muito além do aprendizado da língua. É preciso que ambos, surdos e ouvintes entendam como o outro exerce sua existência, como cada um projeta seu “ser”²³ no mundo, a partir de valores mundo, a partir de valores que são por eles adotados na convivência com seus pares, com seus iguais.

Em relação ao docente de Libras que deverá atuar na educação superior, verifica-se que o Decreto 5626/05 Brasil (2005), apresenta duas exigências distintas, visto que o Artigo 4º se refere apenas à graduação da Licenciatura Plena em Letras: Libras ou Licenciatura Plena em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, enquanto no Artigo 7º há uma ampliação para o título de pós-graduação. Esse mesmo artigo abre uma perspectiva para que a disciplina Libras, no ensino superior, possa ser ministrada por pessoas que apresentem os seguintes perfis:

- I- Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II- Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III- Professor ouvinte bilíngue: Libras-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Tavares e Carvalho (2010), em seus estudos, apontam que essas dubiedades suscitadas pelo Decreto 5626/05 Brasil (2005), no tocante ao perfil ou à formação daqueles que irão atuar na educação básica e no ensino superior, lecionando a disciplina Libras, têm se refletido nas Instituições de Ensino Superior que, atendem às exigências contidas no Decreto, denotam, em seus editais a falta de uma definição da formação a ser exigida do candidato e da finalidade da disciplina nos cursos de Licenciatura.

A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, em particular dos surdos, assegura o direito a educação com bilinguismo a fim de que o surdo possa receber uma educação em condições de igualdade como aqueles que ouvem. De acordo com Lei nº 13.146/2015 Brasil (2015) sobre oferecer essa modalidade de educação, em seu artigo 28º, parágrafo IV, como já apresentada, ela é bem clara ao falar da oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua

²³ O ser aqui é entendido como identidade, ou seja, aquilo que o sujeito é. Seu jeito de ser, se surdo, se ouvinte ou se deficiente.

e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015).

Siqueira, (2008) constata que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Por isso, é indispensável em situações avaliativas que o examinador, seja alguém que irá ler os comandos do regente de sala ou quem corrigirá as redações, tenha consciência de que o texto escrito pelo surdo é diferente, de modo geral, do produzido pelo não surdo. Neste sentido, Siqueira confirma essa necessidade ao apontar que:

O professor/avaliador precisa ter a sensibilidade e o conhecimento de perceber se a informação contida no texto escrito pelo surdo está coerente e adequada ao tema, embora a estrutura frasal se afaste da norma padrão da Língua Portuguesa, utilizada pelo ouvinte. (SIQUEIRA, 2008, p. 32).

Embora o autor faça referência ao professor ouvinte avaliando a escrita do aluno surdo, isso vale também para o aluno ouvinte quando julga a performance do professor surdo que ministra a disciplina de Libras e que precisa, muitas vezes, fazer uso do português escrito para apresentar o conteúdo no decorrer das aulas. Contudo, o objetivo aqui é mostrar que a escrita do português por surdos difere bastante da escrita dos ouvintes. Há, porém, diferença na flexão verbal, na marcação do gênero, na ortografia, na estrutura sintática e muitas outras que precisa ser de conhecimento de todos para que se possa entender o outro e se fazer entendido.

A título de exemplo dessas diferenças mostramos a seguir que em Libras a flexão verbal no tempo usa um item lexical a mais, em vez de acrescentar uma desinência ao radical. Esses itens são os sinais que indicam passado, presente ou futuro, portanto, a escrita dos verbos em português pelos surdos, em geral estão sempre no infinitivo, escrevendo: trabalhar amanhã, viajar ontem, passear agora, etc.

Conforme já vimos, o ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais, nos diferentes cursos de licenciatura e fonoaudiologia no Brasil têm início com a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 Brasil (2002), regulamentada pelo decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 Brasil (2005). Contudo, é importante lembrarmos aqui do curso de graduação em Letras/Libras (Língua Brasileira de Sinais), na modalidade à distância que foi o primeiro polo a partir de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que permitiu aos acadêmicos surdos e ouvintes entrarem na sala para conhecer as diversas disciplinas que compunham o curso, cujo foco era na área de Libras e que ao longo dos anos se expandiu para fundar novos cursos de Letras/Libras nas mais diferentes universidades espalhadas pelo território brasileiro.

A duração mínima do curso de Licenciatura em Letras/Libras é de 4 (quatro) anos ou 8 (oito) períodos, onde os acadêmicos surdos e ouvintes ao concluírem o curso, tornar-se-ão os futuros professores universitários e professores de escolas em geral, que irão ensinar na mesma área, a Libras como disciplina onde que ela seja acrescentada ao currículo, segundo esclarecimentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9394/96, Brasil (1996).

De acordo com Lei nº 5.626/2005, Brasil (2005), sobre oferecer a disciplina de Libras temos:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Vale destacar ainda, neste mesmo decreto, em seu artigo 14, parágrafo 1º, item III d, Brasil (2005) a garantia que as instituições federais de ensino devem obrigatoriamente oferecer às pessoas surdas no que se refere ao acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior, e que, para isso, o professor regente de classe precisa ter bom conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

É, portanto, nesse contexto de ensino de Língua de Sinais que pretendemos dialogar sobre as relações que se formam entre acadêmicos surdos ou ouvintes e docentes universitários surdos dentro da sala de aula. Relações essas que se apresentam como fundamental para melhoria no aprendizado dos conteúdos da disciplina de Libras oferecida nos cursos de graduação. No início das aulas quando os docentes universitários surdos começam a mostrar aos acadêmicos o plano de aula, explicando em sequência os conteúdos a serem estudados durante as aulas, bem como a apresentação da metodologia a ser utilizada no percurso, a relação entre esses dois protagonistas, estudante e professor além de ser bastante formal apresenta uma característica bastante peculiar, qual seja, o fato da Libras se organizar espacialmente, enquanto o português oral apresenta uma dimensão temporal ao ser expresso. Gerando, assim dificuldade de compreensão das frases emitidas por ambos, além do choque cultural.

A dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica com desenvolvimento cognitivo, esbarra nessa diferença de modalidade das línguas envolvidas, cujo contexto é uma língua espaço visual do docente para uma língua oral auditiva dos acadêmicos. Quanto ao aspecto cultural desta relação, vale dizer que os

costumes que são comuns para o grupo de surdos, nem sempre coincidem com os costumes daqueles que ouvem. Portanto, há que se iniciar a aula abordando aspectos culturais surdos e ouvintes. Como exemplo lembramos o fato de os surdos serem mais diretos quando emitem um juízo sobre alguém ou alguma coisa. Já os ouvintes, por sua vez, têm uma tendência a diminuir, potencializar, conforme o caso, os impactos da emissão de juízos com frases atenuantes ou de elogios que antecedem ou que vem depois dessas emissões. Isso pode gerar um desconforto no início da relação, sendo necessário portanto, esclarecimentos que envolvam as duas culturas.

Tais esclarecimentos contribuirão não só para melhor convivência entre surdos e ouvintes durante a graduação desses futuros professores, melhorando assim a qualidade no aprendizado, como também contribuirão para a relação que se estabelecerá entre esse futuro profissional e um possível aluno surdo quando de sua atuação em sala de aula. Em tese será um surdo a se beneficiar da qualidade profissional do aluno de graduação que tem em seu currículo uma formação que ultrapasse o simples ensino da língua e adentre por questões culturais.

Sendo assim, quando se busca estabelecer o objetivo geral para a disciplina de Libras, que será ensinada aos graduandos é importante incluir aspectos que levem a conhecer o surdo, no que se refere a educação, cultura e relação histórica com a língua de sinais, compreender os principais aspectos da Língua Brasileira de Sinais, bem como respeitar a diferença linguístico-cultural desses sujeitos. O objetivo geral proposto precisa ir ao encontro dos ideais de uma educação que valoriza a pessoa surda. De acordo com Skliar *apud* Quadros (2003):

Existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta”. (SKLIAR *apud* QUADROS 2003, p. 88).

No que se refere aos desafios e as dificuldades enfrentadas tanto por docentes que buscam melhores metodologias e estratégias de ensino, quanto por discente que enfrentam as dificuldades de aprendizado de uma segunda língua, em especial uma língua que se difere bastante quanto aos elementos estruturantes, quando comparada a uma língua oral auditiva, são muitos. Assim, podemos dizer que durante a aquisição de uma segunda língua, em geral, é observado que

alguns aprendizes apresentam várias dificuldades como: pronúncia, estruturação das sentenças, concordância, entre outras. Portanto, não seria diferente com os ouvintes aprendizes da língua de sinais, já que as dificuldades como articulação dos sinais, memorização e aplicação dos sinais em contextos são bastante comuns.

Dito isso, é possível afirmar que aprender qualquer língua demanda dos alunos um grande esforço cognitivo. Desse modo, o aprendizado de língua de sinais, para ouvintes iniciantes, não é diferente, pois, um movimento tem que ser feito, literalmente da “boca” para as “mãos” (GESSER, 2006, p. 167).

O ensino de Libras nas escolas, por sua vez, sejam quais forem os níveis de educação envolvido, deve ter como objetivo desenvolver práticas de letramento dos educandos, focando em atividades que levem o aluno aprendiz a participar de diferentes práticas sociais, cuja capacidade de sinalizar e compreender o que está sendo sinalizado, estejam presentes. Em se tratando de línguas em geral e não apenas da Libras, Bagno e Rangel (2005), numa perspectiva de educação linguística, entendem que:

o objetivo de ensino de língua materna e de línguas estrangeiras na escola seja a criação de condições para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69).

Entendendo letramento como o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 1999, p. 3), aponta que em diferentes contextos de ensino, isso pode significar graus diferentes de proficiência: (a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas. Independente do contexto de ensino, no entanto, ter como objetivo fundamental no ensino básico o letramento significa a busca pela,

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (Garcez, 2008, p. 52).

Por fim, o que se quer mostrar é que ao se ensinar uma língua não se ensina somente sua estrutura, pois cada língua tem sua história de formação e isso deve ser ensinado.

Outro ponto para as discussões teóricas aqui apresentadas é a escolha de ementas e de conteúdos que orientam o trabalho dos professores de Libras. Para Lemos e Chaves (2012) a ementa de uma disciplina costuma ser uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou processual da disciplina. Do ponto de vista formal, uma ementa disciplinar deve apresentar tópicos essenciais da disciplina redigida em texto contínuo. Do ponto de vista de seu conteúdo, ela deve mostrar quais conceitos o estudante deve apropriar-se, a fim de alcançar os objetivos planejados.

No âmbito da Educação, Guimarães, 2004 aponta que:

A ementa é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino. No entanto, é de estranhar uma concepção de tal natureza, pois, partindo-se do pressuposto que todo plano de ensino deva conter ao menos o conteúdo programático, os objetivos, e o modus operandi (metodologia de ensino e avaliação) da disciplina, deveria a ementa, enquanto síntese, permitir a efetiva visualização de tais aspectos (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Por isso, é importante destacar a ênfase referenciada nas ementas elaboradas pelos professores de Língua de Sinais nos cursos de graduação onde ela se faz presente como disciplina obrigatória ou facultativa.

Em relação ao ensino da Disciplina Libras no que se refere à carga horária, à ementa e aos procedimentos metodológicos, o Decreto 5626/05, deixa uma lacuna. Sobre isso, Vitaliano; Dall'acqua e Brochado (2013) escreve:

Essa questão decorre da preocupação em identificar os objetivos e conteúdos que estão sendo previstos para seu desenvolvimento, especialmente se têm em vista o processo de inclusão dos alunos surdos, se priorizam o estudo da Libras em si ou se compatibilizam os dois temas. (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2013, p. 4).

Numa pesquisa realizada por Vitaliano; Dall'Acqua e Brochado (2013), em universidades dos estados de São Paulo e Paraná, que implementaram a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, verificou-se que a quantidade de horas varia de 30 a 102 horas, sendo essas horas divididas entre aulas práticas e teóricas. Com isso, as autoras ressaltam a necessidade de trabalhar conteúdos que capacitem os licenciandos com conhecimentos teóricos, acerca da educação de surdos e com conhecimentos acerca da Libras.

A carga-horária é um ponto polêmico, pois estudos têm apresentado a impossibilidade de ensinar-se a língua Libras em um período curto. Nesse

sentido, cabe aqui apresentar o que Santos (2016) pontua em suas conclusões sobre a Libras e seu ensino no campo universitário:

A disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário. (SANTOS, 2016 p. 228).

Nesse sentido, defendemos uma maior carga horária destinada ao ensino da Libras, nos cursos de Licenciatura, para que esse ensino não apenas se aprofunde em questões linguísticas e gramaticais, mas e principalmente, para que seja desenvolvida a habilidade de conversação por meio dela. O aluno de graduação necessita praticar durante as aulas, diálogos em Libras que envolva temas relacionados à sua área específica de formação.

Para Tavares e Carvalho (2010), as ementas fazem uma referência maior a conteúdos de aspectos teóricos sobre a história, cultura, identidade e estrutura da Libras - aspectos mais descritivos da língua – do que ao ensino e ao uso da mesma. Percebemos que quando há, na ementa, uma descrição de conteúdos relacionada ao ensino de vocabulário da Libras, sempre existe a preocupação de que este vocabulário esteja inserido em um contexto de diálogos e práticas.

Igualmente importante de ser observado nessa conjunção é a similaridade na proposição das ementas, conforme apontam as pesquisadoras Tavares e Carvalho (2010):

Apesar de haver uma singularidade por parte das instituições ao traçar o perfil dos professores da disciplina Libras, observa-se que as ementas propostas apresentam similaridades, havendo apenas uma ênfase maior ou menor na questão do uso da língua. Constatamos a recorrência nas temáticas sobre a História da Educação dos Surdos, a identificação de aspectos linguísticos, quase não se apresentando nestas, questão da Cultura Surda e sua importância para a concretização de uma inclusão escolar cidadão do sujeito Surdo (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 9-10).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Almeida (2012) quando declara que, na escola inclusiva, a Libras deve estar presente em todos os lugares e momentos, encontramos a

defesa de que o domínio minimamente de Libras pelo professor poderá contribuir com um contexto educacional bilíngue. Assim, o autor nos escreve:

É importante esclarecer que o Decreto 5.626/05 não prevê a formação de um professor regente bilíngue a ponto de dar conta, sozinho, de trabalhar com alunos surdos e ouvintes, ministrando as aulas em português e em LIBRAS; o contexto educacional bilíngue será proporcionado pela presença de outros profissionais e de medidas específicas. No entanto, entendemos que o domínio, minimamente, da LIBRAS pelo professor irá contribuir para um contexto educacional bilíngue, considerando que o planejamento das aulas é direcionado por ele, e mesmo contando com o apoio do intérprete para isso é o professor quem tem a formação didática e deve entender sobre o processo de aprendizagem dos alunos de modo geral (ALMEIDA, 2012, p. 32).

Concordamos com esta colocação sobre o ensino de Libras nos cursos de formação docente não assumir a pretensão de formar um professor regente bilíngue, mas sim, um profissional com domínio mínimo de Libras. Entretanto, cabe perguntar que mínimo necessário seria esse para se estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem em um contexto educacional bilíngue.

Pensamos, então, que o licenciado deveria dominar um conjunto lexical da Língua de Sinais que se referem ao espaço e ao ambiente onde ocorre o ensino, como por exemplo, os sinais em Libras de: atividades; artigos; estudos; avaliação; ensino; aprendizagem, etc., além dos sinais específicos de cada uma das disciplinas de formação, ou seja, sinais em Libras da geografia, como os sinais de: mundo; país, Estado; cidade; região; clima, etc. da história, da matemática, da biologia, etc. Somando-se a isso, a disciplina de Libras deveria também proporcionar conteúdos e atividades que ensine o futuro professor a usar a língua em questão, da mesma forma que os surdos usam, obedecendo sua estrutura e sintaxe, evitando assim, que ela seja uma adaptação da língua portuguesa, ou melhor dizendo, impedindo que se faça uso do português sinalizado.

Assim sendo, o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, em nosso entendimento, não pode deixar de atentar-se para as questões que envolvam os artefatos culturais surdos, como por exemplo o jeito surdo de se expressar e as narrativas feitas por surdos em Língua de Sinais. Não deve, ainda, ser omissivo em oferecer um rol de léxicos pertencentes à área específica de formação e principalmente não se esquecer de oportunizar aos aprendizes, aulas práticas de conversação em Libras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores:** perspectivas dos alunos e da professora. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf> Acesso em: 30/09/2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002,** que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Formação de professores e Fonoaudiologia.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. **A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura.** In: Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, v.10, n.esp. p.759-772. 2015.

GARCEZ, P.M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (org.), **Português lengua segunda y extranjera en Uruguay:** Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57, 2008.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271029/1/Gesser_Audrei_D.pdf. Acesso em: 25/09. 2020.

GUIMARÃES, J. A. C. **Elaboração de ementas jurisprudenciais:** elementos teóricos metodológicos. 2004. 154f. Série Monografias do CEJ. Brasília: UnB.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2014. p. 185-200.

LEMOS, A. M.; CHAVES, E. P. **A Disciplina de Libras no Ensino Superior:** da proposição à prática de ensino como segunda língua. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2190c.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2018.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 3.ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

SANTOS, A. N. dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2016.

SOARES, M. Português: uma proposta para o letramento. **Livro do Professor.** São Paulo, Moderna, vols. 1-4, 1999.

TAVARES, I. M.; CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais):** do texto oficial ao contexto. 2010. Disponível em: [http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf). Acesso em: 05 de maio de 2018.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. **A disciplina língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de pedagogia 1.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 106-121, mai./ago. 2013.

_____, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo:** caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

CAPÍTULO 5

INOVAÇÃO SOCIAL EM LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO PANDÊMICO: UM DESAFIO SOB O VIÉS DECOLONIAL

*Silvana Fernandes de Andrade*²⁴

*Fábio Nascimento Sandes*²⁵

Desde a decretação do Estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional resultante da disseminação do novo Coronavírus (SARS-COV-2) pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2020, a sociedade civil brasileira tem engendrado debates os mais variados, decorrentes dos impactos biomédicos, sociais, econômicos e políticos de uma pandemia sem precedentes na história da humanidade. No âmbito da educação, em particular, muito se tem discorrido no país sobre a garantia do direito social à educação em *pari passu* aos discursos de promoção de inovação no campo que perpassam, substancialmente, pela incorporação massiva de tecnologias educacionais. Nesse sentido, na condição de educadores e educadoras imersos neste contexto, quais são as leituras que *nós* empreendemos acerca dos desdobramentos da pandemia sobre o fazer docente? Em que consiste a inovação social, quais suas nuances e ressonâncias sobre o ensino de Língua Inglesa? É possível colocá-las em comunicação?

²⁴ Especialista em Inglês como Língua Estrangeira e Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. E-mail: andrade.silvana@uft.edu.br

²⁵ Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. E-mail: fnsandes@uft.edu.br.

Neste texto, pretendemos tecer algumas considerações iniciais sobre tais questionamentos a partir do contexto de formadores de professores de Língua Inglesa ao qual pertencemos e na relação com as nossas leituras teóricas mais recentes. Como ponto de partida destas interlocuções, elegemos alguns postulados de Santos (2020) em *A Cruel Pedagogia do Vírus* e os aproximamos de reflexões e referências imprescindíveis, a exemplo dos estudos sobre decolonialidade e os construtos teóricos sobre modernidade e neoliberalismo.

1. TRAÇOS DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE, PROFISSIONALISMO ADAPTATIVO E A SOLIDARIEDADE QUE PROVÉM DA SOLIDÃO

Em *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Boaventura de Sousa Santos (2020) nos convida a pensar sobre quais potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do Coronavírus. Ao contrário do que muitos de nós tem acreditado e debatido amplamente, não se trata de uma situação de crise contraposta a uma situação de normalidade, como pontua ainda nas primeiras páginas.

O autor sinaliza que a crise habita em nosso meio desde a década de 80 em razão da imposição do neoliberalismo e de discursos que atendem à lógica de mercado. A escandalosa concentração de riqueza e o boicote a medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica tem dado o tom dos últimos quarenta anos, de modo que é possível dizer que a pandemia desponta apenas como um agravante ao estado permanente de crise que já experienciamos.

Nesse sentido, no fim da década de 1980, Santos (1987) já constatava uma ambiguidade e uma complexidade daquele tempo presente, um tempo, segundo o autor, de transição, “síncrono com muita coisa que est[ava] além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita[va]” (SANTOS, 1987, p. 6) Tal como noutros períodos de transição, difíceis de compreender e de percorrer, os desafios se propagam, como por exemplo, no atual estado de emergência da pandemia, aprisionando cada existência nas redes de constrições públicas e privadas da vida social, política e econômica, acentuando cada vez mais as diferenças.

Automaticamente, quando refletimos acerca dessas privações sofridas em sociedade, somos rapidamente atravessados por relações de poder que se instauram através da linguagem, reproduzindo o que Maldonado-Torres (2007) recupera como pensamentos coloniais na produção de conhecimento.

Os pensamentos coloniais aos quais se refere o autor são gerados a partir do conceito de colonialidade que classifica certos sujeitos como dispensáveis e a natureza como matéria prima exclusiva para produção de bens no mercado internacional (MALDONADO-TORRES, 2007). Vale dizer que a colonialidade tem estado presente desde o modelo global de racionalidade científica

conhecido como modernidade (MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 1987), modelo totalitário, na medida em que nega toda forma de conhecimento que não se pautar em suas regras epistemológicas, dentre elas, a de que a humanidade se diferencia hierarquicamente em sujeitos inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Essa epistemologia dominante de hierarquização de sujeitos se destaca a partir do enunciado cartesiano *cogito ergo sum*, traduzido como “penso, logo sou/existo”. Interessa-nos discutir seus efeitos produzidos, de acordo com a leitura decolonial empreendida por Maldonado-Torres (2007).

Para o autor, o ser, que aparece na segunda parte da formulação cartesiana, foi relegado na modernidade, em detrimento da episteme, isto é, do *cogito*. Essa tendência de submeter tudo à luz da razão trouxe graves consequências, através da ideia de raça na modernidade, como a relação entre conquista e guerra e o ceticismo misantrópico racial/colonial (MALDONADO-TORRES, 2007).

Por ceticismo misantrópico, o autor quer dizer diferenças humanas que expressam dúvidas sobre o mais óbvio. Enunciados como “você é um humano” tomam a forma de perguntas retóricas como “você é realmente um humano?”, “você tem direitos” se transforma em “por que você acha que tem direitos?”, “você é um ser racional” se converte em “você é realmente um ser racional?”, compondo dessa maneira a realidade segundo a qual esteve submetida a ideia de progresso da modernidade, progresso apenas para alguns, direitos humanos que não se aplicam igualmente a todos, entre outras contradições.

A concepção moderna global está altamente relacionada à ideia do mundo sob condições de conquista e de guerra. De acordo com Maldonado-Torres (2007), isso se deve à exploração da África, em meados do século XV e ao fim da reconquista, no final do século XV e XVI. Essa ideia da guerra, segundo o autor, traduz-se nas Américas na visão de que os povos conquistados e, portanto, os povos não-europeus em geral, são inferiores, justificando, assim, as práticas de eliminação e escravização desses sujeitos como parte da empresa da colonização. Ou seja, conforme observa Maldonado-Torres (2007), a partir de Descartes, a dúvida com respeito à humanidade dos outros se transforma em uma certeza baseada na dita falta de razão ou falta de pensamento dos colonizados/racializados (outros não pensam, logo não são).

Desse modo, os dualismos tão caros à modernidade, “mente x corpo”, “mente x matéria” serviram de lentes de aumento para assistirmos a natureza e o corpo se transformarem em objetos de conhecimento e controle (MALDONADO-TORRES, 2007). Esse modelo de racionalidade da ciência moderna, segundo Santos (1987), foi desenvolvido basicamente no domínio das ciências naturais, tendo a matemática não só como o instrumento de análise, mas tam-

bém como o modelo de representação. Duas consequências identificadas por Santos (1987) decorrem desse lugar central da matemática: a de que conhecer significa quantificar (o rigor científico é aferido pelo rigor das medições, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante) e a de que o método científico assenta na redução da complexidade.

Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é somente no século XIX, segundo Santos (1987), que o modelo de racionalidade se estende às ciências sociais e, portanto, quando Santos (2020), em sua leitura sobre a cruel pedagogia do vírus, desfaz o dualismo entre “crise” e “normalidade”, ele nos fornece coordenadas outras para refletirmos acerca das nuances do atual contexto pandêmico que estamos experienciando.

No contexto do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), é possível dizer que práticas não libertárias de ensino do idioma no Brasil também corroboraram em muito e ainda tem corroborado a manutenção de discursos coloniais e neoliberais, evidenciando a tal lógica de mercado que marca os idos de 1980 e o estado permanente de crise supramencionado por Santos (2020). Entendemos por práticas não libertárias todas as formas de ensino de LI que cooperam para o reprodutivismo, neutralidade, acriticidade, comoditização da LI e consagração dos países anglófonos do Norte Global e seus falantes, com especial destaque para os Estados Unidos que “[...] passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 147). É fato incontestado que a LI é uma língua imperial, hegemônica e um relevante produto colonial. Há um mercado rentável que lucra com as inseguranças de aprendizes brasileiros em relação à aprendizagem do idioma e que se refestela todas as vezes que abordagens críticas e interculturalmente sensíveis não entram na ordem do dia das salas de aula:

O contexto neocolonialista em que a versão contemporânea de ELI está inserida, alinha-se quase que fielmente às mesmas orientações de política linguística que um dia aportaram na Grã-Bretanha advindas de seus territórios subjugados. Em tempos de globalização, o poder trocou de mãos, mas a língua inglesa, agora transformada em “moeda internacional da ciência e tecnologia” (GRADDOL, 1997, p. 09), ainda é a grande companheira do império que, na posição de língua franca global da atualidade, deu origem e alimenta uma indústria editorial cuja tradição intelectual encontra-se fortemente atrelada aos seus centros hegemônicos (SIQUEIRA, 2012, p. 318-31).

Ainda sobre os potenciais ensinamentos decorrentes da pandemia do Coronavírus, Santos (2020) destaca a *elasticidade do social*. De acordo com o autor, o advento de uma pandemia altera/acelera todo um sistema rígido de regras

que circundam trabalho, consumo, lazer e convivência. De repente, modos de viver dantes impensados tornam-se plausíveis, a exemplo de um maior tempo dispensado aos filhos, da possibilidade de ficar em casa, de repensar hábitos de consumo e de dedicar menos tempo aos centros comerciais, para citar alguns.

A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível. (SANTOS, 2020, p. 02).

Nesse sentido, o profissionalismo adaptativo, tendência da formação docente nos últimos anos, tornou-se ainda mais evidente em contexto pandêmico. Pesquisadores como Luke, Woods e Weir (2013), defensores da proposta, postulam que o profissional adaptativo é aquele que se especializa para adaptar-se às diversas conjunturas sociais e culturais presentes na sala de aula. Da leitura que Monte Mór e Menezes de Souza (2019) empreendem sobre os teóricos, os pesquisadores desenvolveram essa ideia ao se depararem com currículos à prova de qualquer professor, ou seja, “[...] programas que não levavam em consideração o potencial da subjetividade dos professores em formação inicial ou continuada [e também de alunos]” (MONTE MÓR & MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 11).

Empreendendo esforços, professores e professoras em 2020 no Brasil adaptaram-se ao desafio de ofertar o ensino emergencial remoto, ainda que uma parte expressiva não se sentisse preparada, munida de repertório metodológico ou em condições materiais para tanto. Escancararam seus lares, antes locais exclusivos de intimidade e refúgio, e os transformaram em salas de aula, ambientes que podem ser pensados a partir do viés do “não-lugares”, como tem discutido a professora Dra. Elzimar Costa (FALE/UFMG) a partir de suas experiências de oferta de encontros síncronos em situação de pandemia - reflexões que ela propõe em uma série de lives exibida em sua página de Instagram intitulada @saberler.

O termo “não lugares”, cunhado pela primeira vez pelo antropólogo Marc Augé em 1992 em seu livro *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, faz alusão a um espaço intercambiável, não circunscrito ou não antropológico: “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar. [...] a supermodernidade é produtora de não lugares [...]” (AUGÉ, 1994, p. 73). Na contramão dos discursos

de ódio contra a classe docente, resistindo em ambientes domésticos e que não são em si lugares repertoriados de ensino, se considerados os postulados de Augé, professores e professoras têm trabalhado exaustivamente e travado luta contra o descaso e a invisibilidade através dos quais seus esforços são interpretados por uma parcela significativa da população:

O deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados, criticou hoje a classe de professores ao afirmar que os docentes “não querem trabalhar” e explicou que, neste momento, há uma votação no Congresso para transformar a educação em serviço essencial e reabrir todas as escolas mesmo com a pandemia da covid-19. “É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada”, disse Barros em entrevista à CNN Brasil... (Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm/>. Acesso em: 20 jun. 2021)

A fala do deputado federal Ricardo Barros coloca em evidência duas expressões primárias da colonialidade do ser: a invisibilidade e a desumanização. As raízes dessas expressões podem ser encontradas no paradigma moderno global, em que se pode notar um processo perpétuo de dominação, pautado na ideia de conquista e de guerra, reproduzido, sobretudo, no trecho “o professor não quer se modernizar”. A imagem do professor é desqualificada a partir de um instrumento privilegiado, violento, de um parlamentar, significando algo dispensável ou algo a ser combatido. Concepções dessa natureza culminam na transformação de suposições infundadas e descabidas em certezas racionais perigosas, criando o terreno propício para a guerra. O professor é aquele que deve ser vencido. Nesse sentido, é necessário, conforme aponta Maldonado-Torres (2007), restaurar a ordem humana, fazendo desaparecer a lógica da invisibilidade e da desumanização, e conferir mais importância à subversão radical do paradigma de guerra, tal como este opera no mundo moderno.

Segundo Santos (2020), o terceiro legado que a pandemia nos outorga é a *fragilidade do humano*. A pretensa segurança que temos de estar no mundo desmantela-se a ponto de engendrar o contraditório em nós: a consciência de coletividade – agora em proporções planetárias – mas também a urgência de se afastar do coletivo como gesto maior de nossa solidariedade.

Dados disponibilizados pelo Instituto Península em 2020 após três fases da pesquisa intitulada “Sentimento e percepção de professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” evidenciam essa angústia

em números. Segundo o Instituto, professores e professoras se adaptaram ao ensino remoto mesmo diante de dificuldades de toda ordem. Após 10 meses de isolamento, 72% continuam exercendo a profissão nesta modalidade, mas seguem preocupados com a desigualdade educacional entre os estudantes mais pobres. Os pesquisados também estão atentos à importância da tecnologia associada ao ensino, todavia sentem que os mesmos instrumentos que os colocam em contato com os alunos também os afastam, de modo que 60% acreditam que os alunos não estão evoluindo no aprendizado. A apreensão se manifesta do lado de cá e de lá da tela.

2. INOVAÇÃO SOCIAL, NEOLIBERALISMO E TECNOLOGIA

O quarto entre os ensinamentos listados por Santos (2020) diz respeito à negação da premissa de que os fins justificam os meios. De acordo com o autor, a nossa imaginação política e capacidade preventiva devem ser colocados em prática para que não usemos de meios escusos para atingir metas importantes. Como um dos exemplos, cita a quebra dramática de poluição do ar nos Estados Unidos da América em decorrência do abrandamento da atividade econômica do país em contexto pandêmico. Santos (2020) nos questiona se, neste caso, a única maneira de evitar catástrofes ecológicas haveria de ser por meio da destruição da vida humana sobre a Terra. Advoga em prol da criação de soluções democráticas alicerçadas na democracia participativa e “na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo custo” (SANTOS, 2020, p. 03).

Este último ponto nos parece crucial, ao passo que retoma o parágrafo introdutório deste artigo. Como mencionamos, a sociedade civil brasileira tem engendrado debates os mais variados em razão da pandemia. No âmbito da educação, em particular, muito se tem discorrido no país sobre a garantia do direito social à educação em *pari passu* aos discursos de promoção de inovação no campo que perpassam, substancialmente, pela incorporação massiva de tecnologias educacionais. Como nunca antes, terminologias neoliberais, a exemplo da inovação e do empreendedorismo, têm recebido passe livre para circular amplamente na esfera educacional em virtude da euforia que a larga utilização de tecnologias tem ocasionado.

O que entende-se por inovação, afinal? Dicionarizada como “ato ou efeito de inovar”, o termo engloba a elaboração do que nunca antes foi visto - ou novidade -, perpassando pela noção de criatividade como ingrediente indispensável, bem como a adaptação como premissa para continuar existindo. É largamente concebida como meio de facilitação da vida ou trabalho das pessoas, o que não necessariamente ocorre, se pensadas as propostas de inovação que corroboraram

para uma sociedade mais abissal - recuperando aqui o pensamento de Santos (2007) em outro escrito. A inovação pode se apresentar travestida de uma necessidade inventada para atender a interesses e estratégias comerciais, bem como promover muitas e fatigantes demandas em lugar de atendê-las.

Nos últimos anos, entretanto, tem despontado no cenário discussões em torno de uma outra alcunha: a inovação social. De acordo com os autores André & Abreu (2006, p. 124), esta acepção pode ser entendida como

[...] uma resposta nova e socialmente reconhecida que visa e gera mudança social, ligando simultaneamente três atributos (i) satisfação de necessidades humanas não satisfeitas por via do mercado; (ii) promoção da inclusão social; (iii) capacidade de agentes ou actores sujeitos, potencial ou efetivamente, a processos de exclusão/marginalização social, desencadeando, por essa via, uma mudança, mais ou menos intensa, das relações de poder.

De acordo com o texto *Inovação Social: Perspectivas e Desafios*, da autoria de Juliani et al. (2014), o conceito de inovação social surge da necessidade de resolução de problemas sociais que corroborem para uma melhoria da qualidade de vida da sociedade. Estes problemas, por seu turno, são decorrentes “(...) da falta de capacidade do estado de suprir as necessidades da população e também de políticas que direcionam o investimento de dinheiro público para o aumento de competitividade em detrimento do desenvolvimento social” (JULIANI et al., 2014, p. 02) e podem ser traduzidos como exclusão social, questões de sustentabilidade, mudanças climáticas e a epidemia mundial de doenças crônicas, para citar alguns.

Nessa seara, a inovação social se apresenta como alternativa e se manifesta através de frentes de trabalho as mais diversas, a saber, ações voluntárias, grupos de ação social, iniciativas de economia solidária, organizações sem fins lucrativos, etc. Todavia, segundo Juliani et al. (2014), embora seja de fundamental relevância, o tema é ainda objeto pouco explorado no âmbito acadêmico ou, quando muito, exaustivamente pesquisado, porém pouco implementado.

Aqui criamos uma ponte que atrela o discurso da inovação social à decolonialidade, no sentido de que a inovação social que surge como alternativa no ensino superior e mais especificamente, na área de ensino de Língua Inglesa, deve levar em consideração o diálogo transdisciplinar e transcultural de saberes, dizeres e fazeres, conforme apresentado por Duboc (2020).

Duboc (2020) explica que a ciência moderna ocidental, ao deslegitimar outros saberes, se coloca epistemicamente no “ponto zero”, lançando-se no empreendimento de levar a civilização, o progresso e a cultura a povos considerados inferiores, subdesenvolvidos, subhumanos. Similarmente, porém em

menor escala, a universidade é, historicamente, essa instância representativa do pensamento disciplinar (hierárquico) e de organização arbórea (gradativo e linear) (DUBOC, 2020), se colocando também, com suas posturas verticalizadas (salvo as muitas ações voltadas ao ensino, pesquisa e extensão universitárias que partem de uma visão mais dialógica), como o ponto zero de observação, distanciando do objeto.

No sentido de recuperar os muitos estudos em torno do tema, os autores confeccionam um quadro de definições de inovação social encontradas na literatura, que vão desde a ideia primeira de *novus, novidade*, às discussões mais adensadas em torno das implicações de engendrar o *novus* frente a demandas sociais, culminando no surgimento da noção de inovação social. Ressaltam, no entanto, que nem toda mudança social se caracteriza como inovação social, uma vez que:

Inovações sociais são planejadas, coordenadas e orientadas para o objetivo específico de, por meio de novas práticas sociais, fazer mudanças sociais (HELLSTRÖM, 2004; HOWALDT; SCHWARZ, 2010). Em um nível micro, os objetivos de inovações sociais abrangem satisfazer necessidades sociais, melhorar o padrão de vida continuamente e enriquecer a capacidade de agir de grupos e indivíduos, por exemplo. Já numa perspectiva macro, inovação social trata de uma mudança geral na sociedade ao eliminar desigualdades e promover o desenvolvimento sustentável (BUHEGGER; ORNETZEDER, 2000 apud BULUT; EREN; HALAC, 2013). Nessa última visão, a inovação social tomaria forma quando uma nova ideia estabelecesse um jeito de pensar e agir que mudasse os paradigmas existentes (CAJAIBA-SANTANA, 2013). Por fim, é importante destacar que para que uma inovação seja considerada “social” é preciso que ela melhore tanto a performance econômica quanto a social da sociedade na qual ela se desenvolve. (JULIANI et al., 2014, p. 07).

Importante frisar que para se alcançar a perspectiva macro da inovação social que trata de uma mudança geral na sociedade ao eliminar desigualdades e promover o desenvolvimento sustentável, precisamos estar em consonância com o movimento decolonial de oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade, através de um enfrentamento direto às hierarquias de raça, gênero e sexualidade, criadas e fortalecidas pela modernidade europeia (MALDONADO-TORRES, 2007).

Ancorados nos pressupostos de Mulgan et al. (2007), Juliani et al (2014) salientam que, no entanto, é esperado que os principais atores de inovação social fomentem práticas através de um rigoroso processo chamado de *gestão da inovação* e que perpassa, essencialmente pelas seguintes etapas: i) identificação de uma

necessidade que não está sendo atendida ou mal atendida e de uma ideia como essa possa ser suprida; ii) teste de uma ideia promissora na prática e observância da (im)possibilidade de execução da mesma; iii) alimentação, ampliação, replicação, adaptação da ideia a outras realidades; iv) aprendizado e adaptação. O número de fases da gestão da inovação, porém, variam entre teóricos como Caulier-Grice et al. (2012), Murray et al. (2010), Westley et al (2006) e Neumeier (2012). Ora se lança luz sobre o progresso da inovação social, ora sobre a figura do inovador social ou ainda sobre a construção da capacidade da sociedade para inovar.

Nesse sentido, tratar de inovação social de forma situada, trazendo a discussão para um nível mais crítico de debate frente às demandas sociais brasileiras, sobretudo, no contexto atual, requer uma leitura cuidadosa sobre as práticas que compõem a referida inovação social, sejam elas em um nível micro ou macro. Vejamos mais detidamente alguns motivos.

As práticas mencionadas por Juliani et al. (2014) nos níveis micro e macro, a saber: satisfazer necessidades sociais, melhorar o padrão de vida continuamente, enriquecer a capacidade de agir de grupos e indivíduos, eliminar desigualdades sociais e promover o desenvolvimento sustentável carregam uma aura benevolente, percebida pela citação de um conjunto de elementos sutis pelo qual a sociedade brasileira anda sôfrega e desejosa. Entretanto, tratando-se especificamente dos contextos sociopolítico e socioambiental em que estamos inseridos, tais práticas encontram barreiras físicas e ideológicas nos discursos e ações governamentais, sobretudo após as eleições presidenciais que inauguraram um movimento neoconservador e a construção de políticas públicas nada afeitas às diferenças, à justiça social e aos propósitos democráticos.

É salutar estarmos atentos em relação a essa difusão de progresso, de melhoria, de avanço, porque, a depender da forma como ela for feita, pode camuflar, com seu ar redentor, o interesse maior de determinar, impor, normalizar, distorcendo, assim, a modéstia e a imperfeição, “as tensões e as contradições no processo de compreensão de uma realidade local” (DUBOC, 2020 p. 153), como algo que deve ser eliminado a qualquer custo. Por isso, buscamos compreender a inovação social sob as lentes decoloniais, refutando as narrativas universalizantes e normativizadoras.

Em vias de finalização do artigo, Juliani et al. (2014) ainda apresentam ferramentas para inovação social, que variam conforme os campos - negócios, organizações civis, design, políticas públicas, profissionais e empreendedores sociais. São cerca de 300 métodos que ajudam a criar as condições para inovação social, conforme pontuam. Também citam centros de inovação social ao redor do mundo e elencam alguns projetos dessa natureza, a exemplo das redes de microcrédito, o empreendimento *The Big Issue*, o grupo Alcoólicos Anônimos,

Universidade em Ação – Projeto SGP, Os Tatuadores e Câncer de Pele, Auto-suficiência energética, *Social Google Brasil Lab*.

Como exemplos das Tecnologias Sociais (TS), disseminadas no país no governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, Maciel e Fernandes (2011) destacam a TS de Barraginhas, a TS de Banco de Palmas, a TS Encauchados de vegetais da Amazônia, a TS Central Justa Trama, a TS Rede Industrial de Confecção Solidária (RICS), a TS Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS). A TS Barraginhas se aplica à região do cerrado, semiárido e outras onde predominam solos porosos, cuja função é conter com barraginhas sucessivas e dispersas na propriedade, a fim de barrar danos como erosões, assoreamentos, poluentes e outros. A TS Banco de Palmas diz respeito a um banco comunitário organizado pela Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira, em Fortaleza (CE) com um sistema econômico que conta com uma linha de microcrédito alternativo, instrumentos de incentivo ao consumo local e alternativa de comercialização (feiras e lojas solidárias), promovendo geração de emprego e renda para diversas pessoas. A TS Encauchados de vegetais da Amazônia combina técnicas ancestrais de saber indígena, no manuseio do látex ativo com as atuais tecnologias usadas nas indústrias para a transformação da borracha em artefatos. A TS Central Justa Trama conta com agricultores familiares em Porto Alegre (RS), coletores de sementes, fiadoras, tecedores e costureiras que formam a Justa Trama, marca da Cadeia Ecológica do Algodão Solidário. A TS RICS é formada por grupos de trabalhadoras gaúchas que integram a rede de empreendimentos autogestionários da RICS. A TS PAIS é um modelo circular de agricultura orgânica que tem sido difundido pela Fundação Banco do Brasil desde 2005, promovendo a segurança alimentar aliada a formação de crianças e jovens, como garantia da subsistência de agricultores e preservação ambiental.

Contudo, em *Ciência, tecnologia e desenvolvimento: redes e inovação social*, a autora Maíra Baumgarten (2008) se ocupa em ampliar e aprofundar o debate sobre as tecnologias sociais e o seu potencial para gerar inovação social no contexto brasileiro. Para tanto, recupera algumas questões ainda presentes. Baumgarten (2008) inicia abordando as relações entre desenvolvimento econômico capitalista, conhecimento e sustentabilidade social e natural, pontuando que ainda não tem sido efetivamente implementadas políticas de sustentabilidade a partir de uma tomada de consciência planetária. Persistem resoluções de problemas imediatos no âmbito da economia, observância dos interesses das nações hegemônicas e busca do progresso que, em muitos casos, não se traduz em desenvolvimento social, mas em competição.

Da leitura que Baumgarten (2008) empreende de Maciel (2005), as novas relações entre produção/acumulação/distribuição de renda, por um lado,

e produção/acumulação/distribuição de conhecimento, por outro, sinalizam a urgência de um debate em torno da promoção de mudança social. Como palco de importantes discussões estão as universidades, aludidas, pela autora, como espaços nos quais o conhecimento estratégico é produzido, mas pouco conhecido ou desconhecido pelas coletividades locais, devido à ausência de uma comunicação mais estreita entre academia e comunidade, de maneira geral.

A discussão trazida pela autora desemboca, neste ponto do artigo, na desconfiança dos discursos neoliberais que tratam da apropriação de tecnologias nos âmbitos da tecnociência e tecnologias convencionais (TC) e as coloca na condição de promotoras de mudança de um cenário de carências e problemas sociais de nossas sociedades do subcontinente latino-americano. Baumgarten (2008) faz lembrar que as TCs tem, no seu âmago, a necessidade de suprir os desejos e demandas empresariais das camadas ricas ou influentes da população. Por outro lado, quando concebidas como instrumento de emancipação social e não de dominação ou causa de exclusão, as tecnologias sociais teriam potencialidade para reintegrar saberes, corroborar para as trocas e interlocuções, construir conhecimentos e construir e reconstruir também o mundo de acordo com os nossos anseios, promovendo a tão almejada mudança defendida pela inovação social.

Em conformidade com Maciel e Fernandes (2011), a realidade brasileira, marcada pela desigualdade social, coloca o Brasil em evidência no cenário mundial, tanto pelas disparidades regionais internas quanto pelos processos de distribuição de renda que se caracterizam pela acumulação de uma minoria em detrimento das necessidades da maioria da população brasileira. Assim, as autoras apontam para o descompasso significativo entre desenvolvimento científico-tecnológico e desenvolvimento social, descompasso semelhante ao do tempo de transição apontado por Santos (1987), no início desse texto.

Por isso, a discussão empreendida por Maciel e Fernandes (2011) sobre as relações entre ciência, tecnologia, inovação e sociedade se aproxima da noção de ambiguidade e complexidade descrita por Santos (1987). Entretanto, quando analisamos alguns dos fundamentos pertinentes à concepção das Tecnologias Sociais (TS), sustentados por valores de justiça social, democracia e direitos humanos, nos questionamos a respeito das assimetrias de poder dentro das relações sociais e políticas, por razões que trouxemos à baila no momento em que expomos as discussões empreendidas por Maldonado-Torres (2007).

Diante dessas questões, Maciel e Fernandes (2011) caracterizam a questão social como o resultado de um processo histórico de conflito na relação capital e trabalho, que vem adquirindo novos contornos, por força de mudanças profundas na reestruturação produtiva, na forma de gestão do Estado, nas políticas

sociais e pelo chamado princípio de exclusão, que se materializa tanto da parte dos excluídos do processo produtivo do trabalho salariado, quanto da parte dos excluídos por questões étnicas, de identidade cultural e de gênero.

Em outras palavras, a inovação social o que quer é estar comprometida com a transformação social e, ao fazê-lo, deseja alterar as relações de poder vigentes. Ela se deseja distante das nefastas consequências sociais de processos de inovação tecnológicos e organizacionais, bastante atrelados, por sua vez, às vertentes do neocapitalismo que exclui e divide, e se aproxima, cada vez mais, de uma postura vanguardista, de desobediência aos padrões tradicionalmente estabelecidos em âmbitos diversos da vida social. Nesta direção, os autores trazem como exemplos: a) o estímulo ao sistema de microcrédito (inovação social no domínio da economia); b) a organização de manifestações políticas através de e-mails e mensagens de celular (inovação social no domínio da política e tecnologia); c) a permissão do casamento entre pessoas do mesmo sexo (inovação social no campo da ética).

Para tanto, a sociedade civil é convidada a participar de um debate mais amplo, protagonizando uma estratégia de resistência para derrubar as forças hegemônicas (ANDRÉ & ABREU, 2006, p. 130). Nessa direção, é que nos questionamos sobre as ressonâncias que a inovação social teria na docência, de maneira geral, e no ensino de LI, de maneira particular. Porque oriundos desse lugar de fala e formadores de professores de Letras/Língua Inglesa, acreditamos que as ciências humanas e sociais teriam, em tese, melhores condições de refletir sobre temas relacionados à exclusão social, violência, saúde, entre outros e propor soluções, visando a sustentabilidade social. Este debate se apresenta, para nós, como central, uma vez que as ações transformadoras que desenvolvemos no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não podem culminar em meros produtos que careçam ser atestados, afinal, segundo o linguística indiano Prabhu (2003) “ensinar é esperar que o melhor aconteça”.

Esse debate central, bem como esses modos de ação e de pensamento não dizem respeito aos âmbitos social e político apenas, mas também ao metafísico. Habitados como estamos a ver no pensamento crítico e, mais recentemente, na decolonialidade, uma busca do conhecimento, necessitamos considerá-lo, em nossa experiência vivida, extensível à literatura, à filosofia (CALVINO, 1990), num movimento que nos levaria a nos “desligarmos” temporariamente de nossos “pontos zeros” (DUBOC, 2020, p. 153), de modo a evadir a tormenta que nos aflige, e que agiganta o problema, nos permitindo pensar e legitimar imagens/conexões/narrativas outras.

Trata-se de pôr fim ao paradigma moderno da guerra, o que significa, nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 161) “um enfrentamento direto às

hierarquias de raça, gênero e sexualidade, que foram criadas ou fortalecidas pela modernidade europeia”.²⁶ O esforço consiste no movimento de oposição radical ao legado e à produção contínua da colonialidade discutida explicitamente por Fanon (2001, p. 115):

Encontramos em primeiro lugar o fato de que a pessoa colonizada, quem nesse quesito se assemelha aos homens dos países subdesenvolvidos ou aos deserdados em todas as partes da Terra, percebe a vida, não como um florescimento ou desenvolvimento de sua produtividade essencial, mas como uma luta permanente contra uma morte onipresente (*mort atmosphérique*). Esta morte sempre ameaçadora é materializada na fome generalizada, no desemprego, num nível alto de morte, num complexo de inferioridade e na ausência de esperança no futuro. Todas essas formas de corroer a existência do colonizado faz com que sua vida se assemelhe a uma morte incompleta (tradução nossa).²⁷

Ao ler as tragédias de toda sorte supracitadas, nos lembramos das questões da copresença e da autoimplicação às quais se refere Duboc (2020 p. 157), respaldada em Santos (2018) e Freire [2014(1968)]. De acordo com a autora, existe uma “necessidade de nos implicarmos na dor do outro, como pré-condição para um novo humanismo em face a desumanização do homem”. Na leitura decolonial que faz a autora, a questão da autoimplicação faz pensar que “se o outro não se vê implicado” - se ele não se transporta à dor da copresença, isto é, “se a copresença é ausente - algo está errado e algo precisa ser feito” (DUBOC, 2020, p. 156-157).

De acordo com Maldonado-Torres (2007), a colonialidade, nos termos apresentados nesse texto, serve de ante sala ao neoliberalismo, na medida em que indica a emergência de um mundo estruturado sobre a ausência de reconhecimento da parte maior da humanidade enquanto sujeitos doadores, copresença ausente (DUBOC, 2020), o que, segundo Maldonado-Torres (2007), legitima as dimensões de posse, em vez de trocas generosas. A respeito dessa realidade geopolítica e social, Maldonado-Torres (2007) postula que a suposta inferioridade passa a se transformar em dispensabilidade, fazendo

²⁶ Se trata de poner fin al paradigma moderno de la guerra; lo que significa una confrontación directa con las jerarquías de raza, género y sexualidad, que fueron creadas o fortalecidas por la modernidad europea (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 161)

²⁷ Encontramos primero que nada el hecho de que para la persona colonizada, quien en este respecto se asemeja a los hombres en países subdesarrollados o a los desheredados en todas partes de la tierra, percibe la vida, no como un florecimiento o desarrollo de su productividad esencial, sino como una lucha permanente contra una muerte onnipresente (*mort atmosphérique*). Esta muerte siempre amenazante es materializada en la hambruna generalizada, el desempleo, un nivel alto de muerte, un complejo de inferioridad y la ausencia de esperanza por el futuro. Todas estas formas de corroer la existencia del colonizado hacen que su vida se asemeje a una muerte incompleta (FANON, 2001, p. 115)

com que a proximidade constante da morte, e não somente a pobreza, definam a situação do condenado, de um sujeito que não só está condenado a não ser livre, mas também a morrer antes do tempo. Além disso, o neoliberalismo, a lógica de mercado, os direitos de propriedade, estão determinados a esquecer o fundamento ético da subjetividade e do sentido ético da realidade humana e por isso, segundo Maldonado-Torres (2007), gênero, classe social, raça e sexualidade se configuram como as quatro formas de diferenciação humana que servem mais frequentemente como os meios para transgredir a prioridade da relação entre o “eu” e o “outro”.

Esse pensamento do corpo racializado/colonizado como um corpo que deve ser vencido, na lógica da guerra, devendo ser condenado a qualquer custo pelo grupo dominador, encontra uma saída a partir da visão de Santos (1987), que afirma que o paradigma a emergir dessa realidade deve ser o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente e da visão articulada e defendida pelo filósofo judio lituano-francês Emmanuel Levinas da subjetividade como fundamentalmente generosa e receptiva, uma visão em que é possível a comunicação entre o sujeito e o outro, bem como a emergência de um mundo em comum. Dessa leitura que Maldonado-Torres (2007) empreende de Levinas (1998), a dimensão do ser deve sua existência e obtém seu sentido a partir da necessidade de justiça, justiça essa que contém o excesso da demanda ética pelo outro.

Dito de outro modo, a justiça cria a partir da relação vertical entre subjetividade e alteridade, relações horizontais entre o “eu” e os “outros”. Na discussão de inovação social na área do ensino de LI que propomos aqui, essa justiça pode ser alcançada a partir do diálogo transdisciplinar e transcultural, em que nos “desligamos” de nossos próprios “pontos zeros” para pensar e legitimar narrativas e verdades outras, conforme discutimos anteriormente, com base nas reflexões de Duboc (2020, p. 153).

Após tantas reflexões teóricas, passamos a articular a nossa própria formulação diante da atitude decolonial proposta por Maldonado-Torres (2007), a compreensão de que a decolonialidade não representa a injustiça, mas o injustiçado, não se encontra na opressão, mas no oprimido, não está no vírus, mas na doação, na generosidade e na justiça voltados para uma vida decente, em que haja um compromisso ético de evasão da morte.

Por fim, tendo como balizador o papel do profissional de Língua em contribuir no tocante à inovação social, podemos levar em consideração as iniciativas de Tecnologias Sociais suscitadas por Maciel e Fernandes(2011), sem perder de vista, por um segundo que seja, a diferença colonial ameaçadora. As experiências constituídas por meio das iniciativas comunitárias locais, pelo saber

popular em articulação com os saberes acadêmicos, por processos participativos e democráticos e, fundamentalmente, pela criticidade em romper com a lógica linear de produção do conhecimento, impulsionam a utilização da inovação social no âmbito acadêmico como mediadora do desenvolvimento humano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso do Brasil, temos testemunhado um projeto de desumanização extremamente agressivo e é a partir desse contexto de desumanização, decorrente sobretudo da forma com que a pandemia está sendo enfrentada no país, que nós, enquanto pesquisadores e formadores de professores de Língua Inglesa, nos deparamos com o desafio de como inovar socialmente, contradizendo o próprio lócus universitário, que, como sugere Duboc (2020, p. 152), opera como essa “instância representativa do pensamento disciplinar (portanto, hierárquico) e de organização ‘arbórea’ (portanto gradativo e linear)”

Na condição de educadores e educadoras imersos neste contexto pandêmico, procuramos unir nossas vozes, a fim de partilhar nossas leituras mais recentes acerca dos desdobramentos da pandemia sobre o fazer docente, trazendo para o debate a influência do paradigma moderno/colonial, que hierarquiza de forma violenta os saberes, dizeres, fazeres. Em seguida, buscamos discutir em que consiste o discurso da inovação social, quais suas nuances e ressonâncias sobre o ensino de Língua Inglesa e sob quais condições há possibilidade de colocá-las em comunicação.

Em face disso, acreditamos que a inovação social no âmbito do ensino superior da Língua Inglesa perpassa o que Duboc (2020) vê como uma possível saída para descolonizar a universidade: um diálogo transcultural de saberes, que favoreça a transdisciplinaridade e a transculturalidade. Segundo a autora, pensar de modo transdisciplinar implica reconhecer o pluralismo epistêmico, de modo a nos “desligarmos” temporariamente de nossos “pontos zeros” e legitimar narrativas e verdades outras. Por conseguinte, pensar a transdisciplinaridade, de acordo com Duboc (2020, p 153), implica “não apenas fazer transitar diferentes epistemes, mas (...) legitimar as epistemes historicamente subjugadas”.

Nesse sentido, a inovação social se apresenta como alternativa possível e se manifesta, no contexto de ensino da Língua Inglesa, seja na Universidade ou na escola, através de frentes de trabalho as mais diversas, refutando, sob o viés da decolonialidade, as narrativas universalizantes e normativizadoras.

A despeito da condição de principiantes na temática da decolonialidade, não há como nos furtarmos dos enfrentamentos em relação à invisibilidade e à desumanização. Essa é a saída para a solidariedade e a ética que provém da solidão: a restauração da ordem humana (MALDONADO-TORRES 2007;

SANTOS (1987; 2020), conferindo mais importância à subversão radical do paradigma de guerra tal como este opera no mundo moderno.

Após tantas reflexões teóricas, passamos a articular a nossa própria formulação diante da atitude decolonial proposta por Maldonado-Torres (2007), a compreensão de que a decolonialidade não representa a injustiça, mas o injustiçado, não se encontra na opressão, mas no oprimido, não está no vírus, mas na doação, na generosidade e na justiça voltados para uma vida decente, em que haja um compromisso ético de evasão da morte.

Esperamos que essa possa ter sido a nossa contribuição de avaliar as ressonâncias da inovação social no âmbito do ensino de Língua Inglesa, compreendendo que nessa nossa seara, as ações transformadoras que desenvolvemos no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não podem culminar em meros produtos que careçam ser atestados, afinal, segundo o linguística indiano Prabhu (2003) “ensinar é esperar que o melhor aconteça”.

Por fim, é por considerarmos que precisamos superar essa lógica da racionalidade moderna de que o conhecimento que produzimos deve ser aferido pelo rigor científico das medições (SANTOS, 1987), advindo da racionalidade moderna, que a autoimplicação e a copresença perante a dor do outro (DUBOC, 2020; SANTOS, 2019) devem se fazer presentes, segundo as leituras dos estudos decoloniais (MALDONADO-TORRES) num movimento extensível às narrativas, às verdades que foram e que persistem sendo injustiçadas historicamente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Isabel; ABREU, Alexandre. Dimensões e espaços da inovação social. **Finisterra: Revista portuguesa de geografia**, v. 41, n. 81, 2007. p. 121-141.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade/ Marc Augé, tradução de Maria Lúcia Pereira - Campinas, SP: Papirus, 1994, - (Coleção Travessia do Século).

BAUMGARTEN, Maíra. Ciência, tecnologia e desenvolvimento – redes e inovação social In: **Parcerias Estratégicas**, n. 26, 2008. p. 101-121.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas: Italo Calvino; Tradução Ivo Barroso - São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **Decolonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas** / Organizadora: Mariana Rosa Mastrella-de-

-Andrade; Prefácio de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 272p.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

JULIANI, Douglas Paulesky.; JULIANI, Jordan Paulesky.; SOUZA, João Artur de.; HARGER, Elisa Malucelli. Inovação Social: perspectivas e desafios. **Revista Espacios**, Santa Catarina, v. 35, n. 05, 2014.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez; FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Tecnologias sociais: interface com as políticas públicas e o Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 105, p. 146-165, jan./mar. 2011.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S., GROSFUGUEL R. (ed.) **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, 127-167.

MONTE MÓR, Walkyria; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Um projeto de educação continuada deve continuar que educação? In: NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; ZACCHI, Vanderlei J. **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas/** Ana Karina de Oliveira Nascimento, Vanderlei J. Zacchi (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Tradução: Luciene M. Garbuglio Castello Branco; Maristela M. Kondo Claus. In: **Horizontes de linguística aplicada**: revista do programa de mestrado em linguística aplicada do Departamento de Línguas estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. – Ano 2, n. 1 (jul. 2003). – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002-2003. 134p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 134-159.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 1987. 59p.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007, 3-46.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul/** Boaventura de Sousa Santos - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SENTIMENTO e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus. **Instituto Península**, 2020. Disponível em: <https://instituto-peninsula.org.br/pesquisa-do-instituto-peninsula-aponta-60-dos-professores-acreditam-que-os-alunos-nao-evoluiram-no-aprendizado-em-2020/>. Acesso em: 20 jun 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições.** Edufba, 2012, p. 313-353

SÓ o professor não quer trabalhar na pandemia, diz Ricardo Barros. **UOL Educação**, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm/>. Acesso em: 20 jun 2021.

CAPÍTULO 6

ENSINO E APRENDIZAGEM, (A)DIVERSIDADE CONTEXTUAL E O PAPEL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Daniella Corcioli Azevedo Rocha²⁸

INTRODUÇÃO

Os múltiplos e multifacetados aspectos relacionados à docência há muito tem sido objeto de investigação nas áreas pedagógica, da linguagem e das ciências sociais e aplicadas. Ora o foco das discussões está na problematização das teorias e das práticas de ensino, ora o professor e sua formação se transformam no foco dos estudos e intervenções dos estudiosos. Diante dos diferentes aspectos envolvidos nas questões educacionais e, principalmente, porque o tratamento dado a determinado aspecto relaciona-se a outros diversos fatores, há que considerarmos as formas pelas quais tais aspectos interagem e, principalmente, seus papéis e influências nas ações dos docentes.

Ocorre que a consideração acerca da interação dos diversos aspectos nem sempre é possível porque pormenorizar um olhar sobre a totalidade de algo tão complexo quanto as práticas docentes exigiria um esforço talvez sobre-humano que, ao final das contas, poderia resultar em respostas tão relativizadas quanto o número de sujeitos participantes de tal empreendimento. Nesse sentido, pensar nessa quase impossibilidade de pesquisa pode nos deixar frustrados, mas ao mesmo tempo pode nos suscitar discussões bastante frutíferas acerca da

²⁸ danicorcioli@yahoo.com.br. Doutora em Estudos Linguísticos (ILEEL/UFU 2019). Mestre em Letras e Linguística (UFG, 2008) e Graduada em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UFG, 2005). Professora Adjunta da Área de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (2009-atual). Coordenadora do Programa CECLA – Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes e Coordenadora do Projeto CECLA Inovação Pedagógica.

complexidade e da singularidade inerente à profissão docente. Esse capítulo foi escrito com esse fim: abordar, confrontar e discutir alguns estudos que versam sobre a docência, sobre a formação para a docência e, mais especificamente, sobre práticas possíveis frente a (a)diversidade contextual nas escolas brasileiras. Com esse intuito principal, percorreremos alguns dos caminhos trilhados pela Linguística Aplicada e traremos exemplos de estudiosos que há mais de três décadas vêm se debruçando sobre páginas e mais páginas no afã de tentar elucidar os pormenores envolvidos na formação docente. Espero chegar ao final não cumprindo a tarefa de ter respondido questões ou sanado dúvidas acerca das melhores práticas ou das melhores formas de se formar um professor de língua inglesa (doravante LI) mas, ao contrário, tendo suscitado outras tantas que, com sorte, seguirão com o leitor e oportunizarão cada vez mais engajamento e reflexão acerca do tema.

Este capítulo encontra-se dividido em sete seções, sendo a primeira essa introdutória. Na segunda seção serão discutidos e pormenorizados os múltiplos fatores que influenciam as práticas docentes. Na terceira seção abordarei alguns estudos relacionados ao ensino reflexivo e reflexivo crítico. Logo em seguida, na quarta seção, será a vez de examinarmos a formação docente segundo os pressupostos de alguns estudos inseridos na era pós-método. Na quinta seção trarei as contribuições dos estudos discursivos e na sexta seção faço uma breve discussão acerca da formação docente e o debate acerca das práticas de subalternização. Concluo este ensaio trazendo algumas breves discussões e deixando em aberto algumas prospecções relacionadas a possíveis caminhos a serem trilhados.

1. PRÁTICA DOCENTE: A COMPLEXIDADE DOS FATORES ENVOLVIDOS

Como que em um caminhar, iniciando com minha própria carreira docente, principio esta seção confessando que durante os mais de quinze anos de docência e de formação para a docência em LI venho me dando conta de que muitas vezes nos comportamos de determinadas maneiras ou desenvolvemos determinadas práticas em sala de aula que parecem ir de encontro (ou colidirem) com o que afirmamos acreditar ser a melhor alternativa quando nos propomos a ensinar. Em muitas ocasiões, ao refletirmos sobre as razões de mantermos determinadas práticas tidas por nós mesmas como ineficientes, a explicação ancora-se nas condições contextuais que enfrentamos continuamente ou nas realidades adversas de nossos alunos. Buscando aprofundar mais esse tema e lança-lo à discussão neste ponto de partida, recorro a alguns pesquisadores: o que dizem os teóricos sobre os fatores que influenciam as práticas dos professores?

Borg (2003), afirma que são vários os fatores que influenciam as ações dos professores em sala de aula, dentre eles o conhecimento sobre os aspectos

relativos à área de atuação; as experiências vivenciadas pelo professor enquanto aluno; as exigências institucionais e as formas de avaliação a que alunos e professores estão submetidos; as condições sociais, psicológicas e ambientais, tanto da sala de aula e da escola, quanto dos alunos e seu meio familiar; as políticas educacionais; a disponibilidade de materiais didáticos, dentre muitos outros. De acordo com Borg (2003), à medida que investigamos questões relativas à prática dos professores, percebemos que suas ações em sala de aula podem não ser o reflexo de suas concepções de ensino e aprendizagem, tampouco resultado da sua preparação teórico-metodológica ou formação anterior. Portanto, formadores de professores que esperam que, após o término de um programa de formação, os conhecimentos ou experiências adquiridas durante o curso sejam incorporados às práticas dos professores podem estar desconsiderando que há outros aspectos relacionados à profissão docente que irão, também, influenciar ou mesmo determinar as ações desses profissionais. Para Borg (2003), questões locais, particulares de um determinado contexto, podem e influenciam grande parte das escolhas dos docentes, pois eles são sujeitos que pensam, tomam decisões e fazem escolhas instrucionais através da consideração de uma complexa interação entre seus conhecimentos, suas crenças e suas concepções de ensino, por um lado, e, por outro, através da consideração dos fatores sociais, contextuais e práticos vivenciados por eles em seu contexto de trabalho.

Borg (2003) cita vários estudos, realizados nas últimas décadas, evidenciando que grande parte das ações dos professores são determinadas pelos fatores contextuais de que participam (FLOSS e KLEINSASSER, 1996; NUNAN, 1992; RICHARDS, 1996; WOODS, 1996). Estes estudos demonstram que o conhecimento do professor²⁹ e sua prática em sala de aula existem em uma “relação simbiótica” (FLOSS e KLEINSASSER, 1996, p. 441), ou seja,

[...] as ações dos professores em sala de aula dependem da interação de vários fatores geralmente conflituosos. O conhecimento do professor exerce grande influência nas suas ações. No entanto, suas ações nem sempre refletem as crenças, as teorias pessoais e os princípios pedagógicos dos professores. (BORG, 2003, p. 91).

Richards e Pennington (1998) usaram o resultado de uma pesquisa, desenvolvida com alguns professores de Hong Kong durante o primeiro ano de trabalho desses docentes, para exemplificar o quanto os fatores contextuais podem restringir as ações dos professores em sala de aula. Segundo estes autores, embora os professores investigados tenham sido formados segundo os princípios

²⁹ Borg (2003) usa a expressão *teacher cognition* (conhecimento/cognição do professor) para se referir à dimensão cognitiva, não observável, do ato de ensinar, ou seja, o conhecimento, as crenças e o pensamento dos professores.

da abordagem comunicativa de ensino de línguas, suas práticas ao longo do ano não foram compatíveis com o ensino comunicativo. Segundo Richards e Pennington (1998), isto se deveu a vários fatores contextuais vivenciados pelos professores como: o grande número de alunos por sala, a falta de motivação dos alunos, a exigência do cumprimento de um currículo predeterminado, a extensa carga horária semanal de trabalho, a resistência dos alunos em relação às novas formas de aprendizagem, a limitada proficiência dos estudantes, a falta de incentivos para continuar investindo na superação de suas dificuldades, dentre outros.

Como pode ser observado, são muitos os fatores, no entanto, apesar da existência de todos eles, que podem e influenciam o processo de ensino e aprendizagem, somente alguns parecem ser considerados quando nos dispomos, no papel de pesquisadores, a teorizar sobre e, em muitos dos casos, a prescrever soluções para as questões atinentes ao ensino e à aprendizagem. Dentre esses poucos fatores considerados, é importante que se repita, o principal continua sendo a formação docente. Uma pista que pode nos ajudar a entender esse peso depositado no papel da formação docente está relacionada ao fato de que estamos acostumados, quando nos debruçamos aos assuntos afeitos à educação, a focar os processos de ensino, na maioria das vezes conteudístico. Ou seja, focamos nas formas que determinado professor utiliza para ensinar determinado conteúdo. Talvez, caso mudássemos o foco para as formas como nossos alunos aprendem, ou seja, como se dá o aprendizado de determinadas habilidades e competências, poderíamos entender melhor esses processos e, assim, maximizar as melhores oportunidades em nossas escolas e salas de aulas. Deixemos em suspenso essa discussão por enquanto e voltemos ao exame dos fatores envolvidos na prática docente e os diversos estudos que versam sobre o tema.

Como estávamos discutindo, devido à crescente desconsideração da multiplicidade de fatores que permeiam e até mesmo determinam as práticas docentes, temos presenciado a crescente hipervalorização de fatores relacionados à formação e atuação dos professores. Assim, parece haver um consenso de que os problemas relacionados à aprendizagem, ou à sua falta, nos alunos, estão exclusivamente, ou quase, relacionados à má formação ou má atuação dos professores nas salas de aulas das diferentes escolas do país. Considerando o professor e/ou sua formação como sendo a raiz e, ao mesmo tempo, a chave para a solução dos problemas educacionais, nós, formadores, teóricos e estudiosos de diferentes áreas partimos rumo às pesquisas, buscando diferentes formas de resolver a questão da educação em geral e, em particular, do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. É assim que a Linguística Aplicada, ao longo das últimas décadas, tem abarcado em seu guarda-chuvas, majoritariamente, estudos que versam sobre formação docente, passando de uma modelo a outro,

de uma abordagem a outra, em uma aparente busca incansável por respostas e ou soluções. A seguir, trago um apanhado de estudos e aportes teóricos que têm balizado grande parte das práticas de formação desenvolvidas em cursos de graduação Brasil afora nas últimas décadas.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINO REFLEXIVO E REFLEXIVO CRÍTICO

Enquanto estudante de Letras e depois, durante minhas práticas docentes em meio às pesquisas de mestrado e de doutorado, me deparei, ainda na primeira década deste século, com o crescente interesse de professores e professores formadores pelo ensino reflexivo e reflexivo crítico de línguas estrangeiras. Esse crescente interesse era sempre seguido do desejo de adoção de práticas compatíveis com termos como autonomia, pesquisa-ação, professor-pesquisador, professor-reflexivo, professor crítico e reflexivo, professor emancipador (DEWEY, 1959; HABERMAS, 1989; GIMENEZ, 1994; GIROUX, 1997; ZEICHNER e LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; PESSOA, 2002, dentre outros) e também do desejo de ultrapassar práticas e modelos de formação calcados no treinamento acrítico e homogeneizante comuns nos anos anteriores. Nesse sentido, ao longo dos anos noventa e dois mil, principalmente, presenciamos o crescente esforço nosso e também de muitos autores brasileiros e de outros países, dentre eles Pessoa (2009 e 2011), Pessoa e Sebba (2006) e Hawkings e Norton (2009), em difundir o ensino reflexivo e crítico e formar professores segundo suas perspectivas na intenção de fazer com que tais práticas e comportamentos fossem adotados permanentemente por profissionais dentro e fora dos muros das universidades.

Smyth (1991) é um dos grandes nomes em se tratando de pedagogia crítica e, segundo ele, uma nova forma de conceber a formação docente deveria substituir o modelo baseado na transmissão de conhecimentos, pois,

[...] devido à cultura única das escolas, existem vários impedimentos à forma como os professores respondem aos supostos processos racionais de mudança, organizados por pessoas exteriores àqueles contextos. As próprias interpretações e teorias sobre o que funciona em suas salas de aulas *podem e devem* constituir as bases para as estratégias de mudança em escolas. Os professores têm capacidade de se engajarem em reflexões práticas (ELLIOT, 1976a) através do desenvolvimento de alianças colaborativas que não apenas aumentem o senso do que seja provável e possível, mas que transforme também seus entendimentos acerca daquelas realidades. (p. 83, grifos no original).

Nessa mesma vertente, encontram-se escritos de renomados autores defendendo a docência como uma atividade que precisa estar comprometida

com a dimensão emancipatória tanto do próprio professor, quanto de seus alunos e da sociedade como um todo. Essa visão de formação docente demanda um profissional denominado por Contreras (2002) como *intelectual crítico*³⁰, ou seja, um profissional que atribui à sua autonomia um sentido que o liberte de opressões profissionais ou sociais e abra espaço para a superação das distorções ideológicas, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a compreensão do ensino como parte de um contexto sócio-histórico muito maior.

Dentre os autores que seguem os pressupostos da reflexão crítica estão ainda Giroux (1997) e Habermas (1989). Para Giroux (1997), os professores podem atuar como “autoridades emancipadoras” por meio do exercício de uma *reflexão crítica*. Nessa perspectiva, as escolas se transformariam em espaços em que os alunos aprenderiam a dialogar criticamente e a lutar coletivamente por condições de equidade social. A *reflexão crítica* tem assim o compromisso com o desenvolvimento de um saber que passa a ser instrumento, ferramenta em prol da construção de uma realidade mais justa. Dessa forma, reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social para fazer com que os alunos possam “desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 163). Como podemos perceber, os conceitos de reflexão crítica e de professor como intelectual crítico transformador convergem para a formação de um cidadão mais consciente de seu papel como sujeito histórico-social, bem como para a construção de uma sociedade que privilegie o bem-estar coletivo.

Apesar de bons resultados terem sido alcançados a partir desses esforços em diversos contextos diferentes, conforme resultados de várias pesquisas (ROCHA 2008, 2011 e 2014; SILVESTRE 2008 e 2011; ALMEIDA e SILVA 2009, dentre outras), mais recentemente, alguns pesquisadores passaram a rever e a apontar algumas limitações em relação às práticas, aos conceitos e aos pressupostos defendidos pelos pesquisadores envolvidos com o ensino crítico e reflexivo. Segundo alguns desses pesquisadores, essa vertente costuma trabalhar com concepções de sujeito condizentes com as premissas do sujeito cognoscente, fruto de uma elaboração cartesiana que “coloca o indivíduo como senhor de si, agente de suas vicissitudes, capaz de alcançar a liberdade, a independência e autonomia pela via da razão” (MARQUEZ, 2013, p.18) e que, além do mais, é “dotado de um eu pensante, consciente de si, com faculdades mentais que o capacita a apreender, conhecer e representar o mundo” (MARQUEZ, 2013, p.18 e 19).

³⁰ Também Giroux (1997) utiliza o termo “intelectual crítico” com o mesmo significado atribuído por Contreras (2002).

Ainda acerca das limitações apontadas por alguns pesquisadores a respeito da incapacidade de o ensino crítico nos ajudar na construção de uma práxis verdadeiramente libertária e emancipadora, Oliveira (2010) é enfático ao salientar que:

[a]s pedagogias críticas foram hábeis em mostrar a alienação do homem moderno e as mazelas da educação, mas foram incapazes de produzir uma práxis libertária a partir da qual o professor, em um quadro de referências historicamente concreto, desenvolvesse metodologias de ação efetivas e duradouras para limpar o lixo das desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 230).

O autor destaca como muito relevantes os reconhecidos esforços de Paulo Freire e, é claro, o trabalho de tantos outros educadores que desenvolvem ações e pesquisas dentro da perspectiva do ensino crítico. Oliveira (2010), no entanto, é bastante cético em relação a alguns desdobramentos relacionados à tão aclamada pedagogia crítica. Nesse sentido, ele corrobora as opiniões de Mey (2001, p. 99), segundo as quais “na melhor das hipóteses as pessoas que haviam sido conscientizadas partiam para coisas mais elevadas e, uma vez bem-sucedidas, frequentemente esqueciam o que realmente deveriam ter feito com sua leitura consciente do texto societal”. Oliveira (2010, p. 231) segue pontuando ainda que, de fato, “afirmar que os professores têm ‘consciência’ não significa que estejam cotejando as suas ideias com o uso histórico delas, com sua inserção prática no movimento da sociedade”.

Ainda que criticados por alguns pesquisadores, são significativas as contribuições dos estudos inseridos nas vertentes relacionadas à pedagogia crítica e, mais especificamente, relacionadas à formação do professor reflexivo e do professor reflexivo crítico. É inegável, por exemplo, que os professores precisam desenvolver um acurado senso de responsabilidade e estar envolvidos e comprometidos com o contexto onde trabalham e a formação docente que tem como base o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor reflexivo crítico pode auxiliar na medida em que defende uma formação mais calcada no exame e reexame das situações cotidianas da profissão. Objetivando aprofundar mais a questão do envolvimento do professor com seu contexto de trabalho, passo, a seguir, ao exame de alguns estudos pertencentes à chamada era pós-método.

3. FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA PÓS-MÉTODO

Conforme discussão já iniciada, o contínuo exame e reexame das diversas situações de sala de aula é fundamental, pois ele oportuniza ao professor a chance de olhar mais detidamente para suas práticas, e para os efeitos dela em sua sala de aula e de buscar entender as particularidades e as possibilidades

de determinado grupo, inserido em determinado contexto, em vez de tentar aplicar e transmitir conhecimentos importados de outras situações contextuais, muitas vezes distantes daquela em que o professor está inserido. Essa máxima está presente em escritos que datam da década de noventa e, desde então, Prabhu (1990) vem defendendo a formação de um professor que traga consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. Segundo ele, é necessário o investimento na formação de um profissional que, mais que dominar as etapas de desenvolvimento e de aplicação de um determinado método, seja capaz de ser o senhor de sua própria prática, com autonomia, senso de envolvimento e responsabilidades suficientes para decidir acerca do que é aplicável, ou não, e acerca das formas de fazer com que o aprendizado seja alcançado por seus alunos, da melhor forma possível.

Segundo Prabhu (1990), a formação docente que leva em conta o desenvolvimento do senso de plausibilidade faz com que o futuro professor possa desenvolver sua prática levando em consideração suas próprias asserções sobre como suas ações em sala de aula oportunizam o tão almejado aprendizado, ou melhor, sobre a relação de causa e efeito, inerente às atividades de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, a questão do desenvolvimento do senso de plausibilidade é de suma importância quando nos propomos a pensar a formação docente, principalmente, porque diferentes aprendizados, experiências e vivências influenciam os professores de maneiras diferentes e, portanto, podem causar reações diferentes em cada pessoa.

Assim, os escritos de Prabhu (1990) ajudam a explicar o porquê de não podermos ter controle sobre os processos de formação docente, haja vista que cada sujeito ressignifica seus aprendizados e experiências de uma determinada maneira. A esse respeito, o autor segue pontuando que o aprendizado é algo “essencialmente imprevisível” (PRABHU, 1990, p. 173) e, portanto, é impossível que se possa medir o quanto ou o que foi ensinado com base em uma relação direta com o aprendizado ocorrido. Por isso precisamos investir em uma formação que faça com que os futuros professores desenvolvam o senso de plausibilidade e, com ele, potencializem características docentes mais profundas para que sejam capazes de se reconhecer como partes integrantes e indissociáveis do contexto em que trabalham. Ao defender a formação docente baseada no desenvolvimento do senso de plausibilidade, Prabhu assevera ainda que

[...] quando o senso de plausibilidade está operando no processo de ensino e aprendizagem o professor pode ser considerado como envolvido e o ensino não é mecânico. E mais, quando o senso de plausibilidade está engajado, a atividade de ensinar é produtiva: temos

aqui a base para o professor ficar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade e cada instância de sua satisfação ou insatisfação é, por ela mesma, uma nova influência no seu senso de plausibilidade, confirmando, desconfirmado ou revisando sua prática em alguma pequena medida e, geralmente, contribuindo com seu crescimento ou mudança (PRABHU, 1990, p. 172).

Kumaravadivelu (2001) confirma e aprofunda os estudos de Prabhu (1990) ao asseverar que a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto. Para o autor, o ensino de línguas precisa ser realizado por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural, e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais. Kumaravadivelu (2001) denominou essa pedagogia como a pedagogia da particularidade. Para Kumaravadivelu (2001, p. 539), a pedagogia da particularidade não se apresenta como algo pronto e acabado a ser adquirido, ao contrário, ela “é um processo a ser buscado”, através do desenvolvimento da consciência crítica acerca das exigências locais.

De acordo com o autor, por ser um processo que se desenvolve a partir da prática diária, do contato e da dedicação pessoal do professor com seu contexto de trabalho, a pedagogia da particularidade se torna, em essência, uma pedagogia da praticidade. A pedagogia da praticidade é capaz de encorajar os professores a teorizarem a partir de suas práticas e a praticar o que eles teorizam. Para isso, necessário se faz ajudar os professores a “desenvolverem o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias à construção de conhecimentos pedagógicos sensíveis aos seus próprios contextos de trabalho” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.541).

Segundo ainda Kumaravadivelu (2001), para além dos objetivos intrínsecos às pedagogias da particularidade e da praticidade, os professores devem ser capazes de desenvolver práticas que sejam contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e que consigam encorajar tanto a eles próprios quanto a seus alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2001 p. 542). Essa outra instância da prática docente corresponde ao que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia da possibilidade e é fortemente influenciada pelos pensamentos sociais transformadores de Paulo Freire e Giroux, dentre outros. Segundo Kumaravadivelu, os professores devem estar cientes de que qualquer pedagogia encontra-se implicada em relações de poder e de dominação. A partir dessa constatação, eles devem ser encorajados a questionarem o *status quo* que mantém seus alunos e eles próprios subjugados.

Kumaravadivelu (2001) é enfático também ao afirmar que os professores ou futuros professores precisam ser auxiliados nesses processos de construção da autonomia que, em nosso entender, é adquirida a partir de uma formação mais holística e que leve em conta, principalmente, os aspectos emocionais relacionados à formação. Acerca destes aspectos emocionais, podemos enumerar o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima como muito importantes e necessários para poder habilitar os futuros docentes a se verem como pertencentes ao contexto de sala de aula, com competências suficientes para identificar e entender seus problemas, analisar e propor soluções, considerar alternativas e testá-las objetivando melhorar a formação de seus alunos. Entendemos que esses aspectos estão relacionados à capacidade de intervir conscientemente e com responsabilidade em seu campo de atuação, objetivando modificá-lo para um mais favorável ao desenvolvimento não só linguístico dos alunos, mas enquanto cidadãos ativos, emancipados e conscientes dos seus direitos e deveres em relação à comunidade em que vivem. Tendo trazido à baila alguns estudos da era pós-método, passo às contribuições dos estudos discursivos para a formação docente.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DISCURSIVOS

Conforme já discutido anteriormente, na terceira seção deste capítulo, uma das críticas relacionadas à formação docente segundo os pressupostos do ensino crítico e reflexivo está relacionada ao fato de que esse modelo de formação costuma trabalhar com a concepção de sujeito cognoscente, sujeito da razão, senhor de si. Essa concepção de sujeito é fruto de uma elaboração cartesiana que descreve o sujeito enquanto “dotado de um eu pensante, consciente de si, com faculdades mentais que o capacita a apreender, conhecer e representar o mundo” (MARQUEZ, 2013, p.18 e 19). Ao longo dos anos tem sido crescente o número de estudos a investigar as limitações relacionadas à essa forma de consideração do sujeito. É crescente, por exemplo, a percepção de que as consequências de se considerar somente os aspectos racionais e conscientes do sujeito têm causado um constante e crescente apagamento, ou mesmo a completa desconsideração, das questões de ordem emocional, subjetiva e identitária, bem como aquelas ligadas ao inconsciente, também tão importantes quanto a parte racional, inerente à nossa condição humana. Seguindo essas vertentes de pesquisa, Coracini e Bertoldo (2003), em um livro que reúne vários artigos, deles próprios e de outros pesquisadores, nos alertam para uma questão primordial a ser revista pela Linguística Aplicada. Essa questão, segundo os autores, diz respeito justamente à forma, baseada em pressupostos da ciência positivista, de considerar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Coracini (2003), em seus escritos, segue pontuando que ainda hoje muitos de nós, linguistas aplicados, professores e formadores, temos realizado nossas pesquisas e ações pedagógicas pressupondo que lidamos com sujeitos estáveis, coerentes, racionais, objetivos, que têm controle sobre seus atos e que, além disso, seriam apreensíveis e capazes de agir conscientemente sobre eles próprios e sobre outros. Nossas práticas têm sido, dessa forma, desenvolvidas dentro de uma perspectiva ilusória de que seria possível amenizar as questões mais profundas, da ordem do inconsciente do ser humano, ou de nos desvençarmos delas. Mais que isso, pressupomos, enquanto linguistas aplicados e formadores, que podemos levar os professores e alunos a atingirem um grau de monitoramento e autonomia acerca dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem que seja capaz de torná-los imunes ao peso das “múltiplas influências num mundo atravessado pela ideologia da globalização, pela tecnologia que reduz os espaços e o tempo, acelerando as relações e os impactos sociais” (CORACINI, 2003, p. 111).

Segundo a autora, o que temos presenciado é uma crescente padronização de comportamentos e homogeneização ou generalização de sujeitos e situações para que, simplificados, uniformes ou padronizados, todos os sujeitos e processos possam ser descritos, sistematizados e “tratados”. Coracini é enfática ao afirmar que

[...] o caráter prescritivo desse tipo de generalização [...] anula os sujeitos da sala de aula, já que os iguala pela abstração das particularidades, ao mesmo tempo em que anula o professor e sua história, e desconsidera a existência imanente do conflito (CORACINI 2003, p. 258).

Em relação às inadequações dos especialistas e às complexidades envolvidas na prática docente, Coracini (2003, p. 263) assevera que,

[s]e os linguistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, talvez compreendessem melhor as razões pelas quais o sujeito-professor não consegue ‘aplicar’ uma metodologia, apesar de ter discutido e compreendido tão bem as aulas teóricas ministradas por um especialista numa situação de curso de ‘reciclagem’ ou de ‘formação’, ambos os termos marcados pelo desejo do especialista, assim reconhecido pelos pares e por seu saber, que, inevitavelmente, lhe traz poder de transformar o outro (professor de 1º e 2º grau), a partir de uma imagem idealizada do que seja ser ‘bom’ professor (CORACINI, 2003, p. 263).

Segundo Bertoldo (2003), estamos lidando com o risco de priorizarmos técnicas e aplicações de teorias e isso pode nos levar à ilusão de que a “posse” desse saber fazer pode abarcar a complexidade do processo pedagógico. Isso, sem

falar nos riscos de reduzirmos ou simplificarmos demasiadamente o processo de constituição subjetiva de cada professor e, também, de cada aluno. Segundo o autor,

[...] a ênfase dada ao saber fazer – ao “ser didático” – acaba por desconsiderar e/ou por se sobrepor a uma outra relação igualmente importante, a nosso ver, que se refere à relação do futuro professor com a língua que será objeto de seu trabalho. Não se discute, assim, que essa relação com a LE seja um fator que constitui o futuro professor e, em muitos casos, possa ser até mesmo um fator decisivo de sua escolha profissional (BERTOLDO, 2003, p. 183).

A crescente desconsideração da importância da subjetividade e a redução do papel da influência da identidade de cada ser humano nos leva a outras questões. Uma delas diz respeito à dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática e às questões de poder subjacentes a essa dicotomia. Segundo Bertoldo (2003), devido às crescentes homogeneização e sistematização de contextos e sujeitos, questões de ordem subjetiva passam a ser vistas, por linguistas aplicados, como inadequações profissionais que precisam ser “corrigidas” por meio de uma teoria adequada.

Bertoldo (2000; 2003; 2003) tem investigado, desde seus estudos doutorais, os discursos da LA e a forma como esse campo de estudo, na tentativa de se estabelecer enquanto ciência moderna, tem, ao longo dos anos, mantido um discurso investigativo voltado para a eficácia, na busca por solução de problemas, desconsiderando, muitas vezes, os sujeitos envolvidos e todas as suas formações sócio históricas singulares, conforme já mencionado. Essa postura da LA, segundo o autor, tem acirrado a dicotomia envolvendo a relação teoria e prática, enaltecendo sobremaneira o papel e a função norteadora da teoria em relação ao lugar supostamente subordinado da prática, historicamente menos valorizada.

Coracini e Bertoldo (2003) pontuam que há uma percepção, por parte de muitos profissionais, de que as teorias estudadas nos contextos de formação docente deveriam ser suficientes para informar e direcionar suas práticas em sala de aula depois de formados. Essa percepção advém de uma consideração da relação teoria e prática enquanto instâncias dicotômicas e pertencentes a níveis hierárquicos diferentes, em que à teoria caberia o papel de direcionar os trabalhos envolvidos na prática cotidiana do docente, socialmente mais desvalorizada em relação à primeira, conforme já pontuava Bertoldo (2000), também.

Nesse sentido, segundo os autores, a consideração da relação entre teoria e prática, enquanto dicotômica, por vezes, conflituosa, pode ser decorrente do desejo dos professores de uma correspondência, ou congruência, entre a teoria, buscada na universidade, e a prática, desenvolvida em sala de aula. Ou seja, os

professores podem estar saindo das universidades com o pensamento de que as teorias lá estudadas sejam capazes de suprir as demandas do cotidiano escolar quando, na verdade, não o são. É do meu entendimento, concordando também com Martins *et al.* (2018), que esse pensamento, ou essa expectativa, não deveria ser ignorada, mas problematizada, ou posta em discussão, durante os cursos de formação para a docência. Digo isto porque, deixar em aberto essa expectativa exacerbada em relação aos alcances da formação inicial, pode ser um fator que virá a contribuir para a diminuição da responsabilidade do graduando em relação ao seu próprio aprendizado e sua própria formação, já que eles podem desenvolver um comportamento mais passivo e dependente em relação à instância formativa e a tudo que ela supostamente os oferecerá. A desconsideração, ou o apagamento, dessa expectativa pode vir a contribuir, também, para o sentimento de desresponsabilização do professor frente ao seu objeto de trabalho (MARTINS *et al.*, 2018) quando, futuramente, ele estiver exercendo sua profissão.

Para além dessa desresponsabilização, as expectativas exacerbadas em relação à formação inicial podem levar os professores, depois de formados, a se frustrarem com suas profissões, ou com a formação que receberam, pois, ao perceberem, depois de iniciarem suas carreiras docentes, que a formação universitária não tem condições de dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos nas suas práticas profissionais, muitos desses profissionais se desencantam e, por vezes, iniciam um caminho de busca incansável pela teoria, tida por eles como capaz de oferecer conforto e segurança às suas angústias diárias. A esse respeito, Coracini (2003) pontua que o sujeito professor tem sua identidade constituída a partir do conflito entre o desejo de posse da teoria - e do conforto que poderia ser proporcionado por ela - e a percepção, mesmo que não totalmente consciente, do incompleto, da prática. Em suas palavras, o “sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, do desvalorizado” (CORACINI, 2003, p. 207).

Outro estudo, empreendido por Tavares e Bertoldo (2009), dentro dessa mesma perspectiva, voltou-se para a discussão sobre a relação entre teoria e prática e a construção da subjetividade dos futuros professores de línguas. Segundo os autores, a visão dicotômica entre a relação teoria e prática se deve, em parte, à concepção de sujeito, comumente adotada em relação aos atores envolvidos nos processos de formação, visto como entidade intencional e racional, ou senhor de seus atos e pensamentos, conforme também apontado por Coracini e Bertoldo (2003), Marquez (2013) e Martins *et al.* (2018). Nas palavras de Tavares e Bertoldo (2009, p. 117), os sujeitos são, na maioria dos casos, concebidos como “centrados e capazes de escolhas conscientes, o que

resultaria na capacidade de gerir os processos de ensino e aprendizagem”, como se os processos educacionais pudessem ser da ordem do controle e do domínio a partir de práticas de conscientização e reflexão.

Os dois autores nos chamam a atenção também para o fato de que, em muitas situações de formação, “a relação do formador com os formandos [sendo o formador aquele que deveria ensinar a teoria e o formando o suposto aprendiz eficiente para, futuramente, ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido por meio dos estudos durante a graduação] é aquela em que cabe ao primeiro se responsabilizar por um processo que, na verdade, não é somente seu e que nem é passível de controle” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 123). No entanto, segundo eles, em termos concretos, o que ocorre é que “tanto o professor formador quanto os formandos assumem práticas de natureza diferentes” (p.124), uma vez que o formador, apesar de sua posição, também

[...] está numa relação com o saber que não é da ordem da totalidade, mas sim da ordem de uma provisoriidade que requer revisão, avaliação, diálogo com o outro que, em última instância, é aquele que permitiria avaliar a pertinência, por exemplo, de uma teoria ou qualquer outra proposição no processo de ensino e aprendizagem de línguas (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 124).

Segundo esses autores, uma opção à postura dicotômica em relação aos papéis do formador e dos formandos seria que “os formadores encarassem os formandos como profissionais co-responsáveis pela sua própria formação” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 123), visto que, tanto

[...] o formador quanto o sujeito formado ou em formação estão envolvidos na mesma problemática que se refere à sua relação com o seu objeto de trabalho, aspecto que precisa ser evidenciado numa relação de formação para que os lugares, tanto de professores formadores quanto formandos, sejam ocupados com propriedade (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 124).

Tendo debatido, ainda que brevemente as questões relacionadas à dicotomização dos papéis de professor e aluno e de teoria e prática à luz dos estudos discursivos, passo, a seguir, a discorrer sobre alguns estudos mais recentes, dentre eles os estudos decoloniais, no intuito de evidenciar como a LA tem se desenvolvido nos últimos tempos. As reflexões presentes na próxima seção procuram demonstrar como os pesquisadores inseridos nos estudos críticos têm buscado expandir seus horizontes e, dessa maneira, conseguido abordar melhor as demandas do mundo pós-moderno através da consideração da linguagem em uso e o seu papel nas mais variadas situações cotidianas.

5. A FORMAÇÃO DOCENTE E O CRESCENTE DEBATE ACERCA DAS PRÁTICAS DE SUBALTERNIZAÇÃO

Início esta seção pontuando que, se é com muito orgulho que pode-se dizer que as pesquisas em LA têm se diversificado sobremaneira nos últimos anos, não devemos negligenciar também o fato de que, devido à qualidade dos trabalhos desenvolvidos sob o escopo desse campo de investigação, a LA tem conseguido dar conta das demandas do mundo pós-moderno, objetivando evidenciá-las e permitindo um debate bastante profícuo de suas causas e efeitos. A esse respeito, cabe iniciar essa discussão salientando o poder de renovação e de proposição de novas abordagens para antigos problemas que os linguistas aplicados, exercitando o desapego às antigas formas do fazer em LA, têm demonstrado ao longo dos últimos anos.

Talvez por conta da própria história de constituição desse campo teórico, haja vista ter sido, em um primeiro momento, considerado campo de aplicação das teorias desenvolvidas pela Linguística do *mainstream* (RAJAGOPALAN, 2006), é sabido que os pesquisadores da LA, conforme já discutimos, sempre estiveram às voltas com os problemas práticos relacionados à vida em sociedade, ao processo de ensino e aprendizagem e também à formação docente. No entanto, somente mais recentemente os pesquisadores da LA têm conseguido se desvencilhar das amarras da ciência positivista tradicional para assumirem-se enquanto interventores na realidade social circundante. Nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 163), não sem se tornarem alvos de críticas por parte dos que “ainda nutrem a ilusão da neutralidade científica”; aqueles que trabalham na linha de LC (Linguística Crítica) “entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está”.

De acordo com o autor, uma outra questão muito cara a essa nova forma do fazer em LA diz respeito à relação teoria e prática, discutida na seção anterior. Segundo Rajagopalan (2006, p. 160), a “supremacia da teoria – a tese segundo a qual a prática só teria êxito se obedecesse aos ditames da teoria – já está sendo questionada de diversos ângulos”. Ainda segundo esse autor, “já se foi o tempo em que se acreditava em larga escala que a teoria seja a precondição para qualquer tipo de prática” (*ibidem*, p. 165).

É por essas e outras questões que se pode dizer que a LA tem passado, paulatinamente, de uma ciência dependente, menos valorizada e com objetivos e contornos solucionistas, conforme já discutido, para um campo de investigação cada vez mais comprometido com a problematização de demandas sociais oriundas de conflitos inerentes ao uso da linguagem. Nesse caminhar, inclusive

as formas de se abordar o sujeito em contextos de formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas têm sido revistas. Conforme acabamos de salientar, a LA passou de uma perspectiva do sujeito cognoscente, que postulava a racionalidade e defendia a conscientização e a reflexão como pontos de partida para a mudança, para uma perspectiva que se dedica a discutir as subjetividades dos envolvidos nos processos de educação, tendo a questão identitária como ponto crucial para a problematização das diferentes realidades sociais. Segundo Pessoa, no que se refere especificamente à área de formação de professores,

[d]iscutir as subjetividades das/os professoras/es em formação é relevante, pois suas possibilidades, diferenças e limitações é que vão pautar todo o conhecimento a ser desenvolvido no processo de formação sobre escola, sala de aula, língua, aprendizagem de língua, ensino de língua e gerenciamento de sala de aula (do contexto, da fala e dos tópicos), os quais se encontram sempre em confluência com as realidades sociais (PESSOA, 2018, p. 194).

A respeito dessa outra forma de fazer LA, Pessoa (2018, p. 191) afirma que seus objetivos são voltados à “criação de inteligibilidades de problemas sociais que têm a linguagem como papel central”. De acordo com a autora, mais recentemente, os linguistas aplicados têm buscado entender as salas de aula de línguas à luz do Pensamento Decolonial, cuja concepção “tem como ponto central o enfoque nas desigualdades sociais que se constroem também por meio de discursos” (PESSOA, 2018, p.192). Segundo ela, as problematizações das desigualdades objetivam “compreender como elas se constroem social e discursivamente e como historicamente foram construídas” (PESSOA, 2018, p.192). Para Pessoa (2018, p. 194), a tarefa de buscar entender como as relações de poder operam em diferentes realidades sociais não pode ser feita “sem língua/linguagem, já que todas as realidades sociais são construídas por meio de repertórios linguísticos e só podem ser desconstruídas e reconstruídas por meio deles”.

Em relação à questão teoria e prática, Pessoa (2018, p. 195) afirma que, para que se possa cotejar o conhecimento prático e poder desenvolvê-lo através da “busca pela expansão de nossas possibilidades de vida pessoal e da vida social”, faz-se necessário encarar a prática como ponto de partida para a construção de conhecimento sobre educação linguística que, segundo ela, só é possível “se a formação pedagógica acontecer integralmente na escola e não for dividida em disciplinas teóricas e práticas, como acontece normalmente em cursos de Letras no Brasil”.

Siqueira (2018, p. 206), ao defender a concepção de língua enquanto prática social, concorda com os autores acima citados e entende a linguística crítica como

“questionadora constante de verdades arraigadas em todas as esferas da vida” e “calcada na problematização da vida cotidiana”. Segundo ele,

[t]al qual a educação em geral, a tarefa de ensinar e aprender línguas deve estar comprometida com a justiça social, o que nos leva a ter em mente que precisamos, através do acesso a um novo código linguístico-cultural, pavimentar o caminho para que nossos alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que os cerca. Ou seja, assim como a educação, o ensino e aprendizagem de línguas precisa potencializar seu caráter libertário e emancipatório, pois uma vez conscientes das relações de opressão que permeiam o dia a dia de toda sociedade, poderemos desenvolver a capacidade de reconhecê-las e combatê-las de forma sistemática (SIQUEIRA, 2018, p. 205).

Para o autor, a educação linguística crítica nos permite ensinar línguas “visando, entre outras coisas, ao combate às desigualdades sociais e práticas de subalternização e opressão que tanto alimentam as tão comuns e naturalizadas relações assimétricas dos espaços sociais que habitamos” (SIQUEIRA, 2018, p. 206).

7. DERRADEIRAS DISCUSSÕES: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

Tendo visitado alguns dos caminhos trilhados por muitos de nós professores e professores formadores, resta-nos retomar algumas questões iniciais no sentido de vislumbrar caminhos possíveis, traçar alternativas viáveis ou mesmo suscitar reflexões que possam vir a fomentar uma nova forma de se considerar a profissão docente e o sujeito professor. Ao buscarmos dar vasão às nossas elucubrações, não podemos deixar de retomar a questão relacionada ao ensino e à aprendizagem, discutida inicialmente neste capítulo, e, inerente à essa questão, os pormenores inerentes à palavra conhecimento.

Assim, retomando alguns estudos já discutidos como, por exemplo, os inseridos na era pós-método, acredito poder afirmar que em uma pedagogia pós-método, os conceitos relacionados às palavras aprender e ensinar precisam ser revistos, assim como os conceitos de aluno e professor e, principalmente, o de conhecimento. Começemos por repensar a palavra conhecimento: é esta ligada a questões retrospectivas ou prospectivas? Ou seja, o conhecimento deve ser priorizado somente em relação à aquisição de competências para compreender o histórico e desenvolvimento de algo que já foi realizado? Ou está relacionado também a competências para criar, inventar e construir o inédito - e assim, habilitar os seres humanos a darem um passo à frente em relação ao que já está pronto?

Pensar sobre estas questões pode se constituir um ponto de partida que, dependendo de como os respondemos, nos levarão a rever os demais conceitos, como os de ensino e aprendizagem e os de professor e aluno. Nesse sentido, caso consideremos conhecimento somente enquanto competência para tratamento e compreensão de questões passadas, poucas serão as chances de reconciliação dos objetivos conflitantes dos alunos, professores e professores formadores, já que aos alunos caberá a tarefa de aprender ou memorizar algo e aos professores, de ensinar esse algo, sendo que o ‘algo a aprender’ e o ‘como aprender o algo’ poderão continuar sendo o principal entrave nesse processo. Ademais, essa posição torna-se infrutífera e pouco convidativa à medida que não prevê participação ativa dos envolvidos (tanto professor quanto aluno) na construção de uma realidade diferente da que já foi construída por outrem. Neste caso, não há abertura para se cogitar a intervenção no mundo ou na realidade circundante já que tudo que é trabalhado e apresentado enquanto meta, alvo, intento ou objeto do conhecimento já está pronto, já foi feito e, portanto, já não admite a ação, a pesquisa, a descoberta, a construção e, enfim, a proatividade que precisa estar no cerne de toda atividade educativa.

Caso mudemos nossa própria visão de conhecimento para nos permitirmos uma visão que leve em consideração a aquisição de competências e habilidades para agir no mundo, para modificá-lo, para recriá-lo, considerando sempre novas e modificadas possibilidades de ser e fazer nossa sociedade, ou seja, caso consideremos a visão prospectiva de conhecimento, todos nós – alunos, professores e formadores de professores – poderemos passar a ter interesses comuns, nossos objetivos poderão ter uma mesma finalidade e, assim, não mais haverá tanta distinção e separação de papéis e tarefas a desempenhar. A visão prospectiva de conhecimento permite que todos nós sejamos inventores, construtores, pesquisadores. A partir dessa visão de conhecimento todos nos tornamos aprendizes, professores e co-construtores do novo, trabalhando para descobrir o mundo, não somente no que ele já é, mas principalmente no que ainda poderá vir a ser e que, para isso, precisa ser reconstruído, repensado, redescoberto, recriado e reinventado conjuntamente. É nesse sentido, que seremos todos em um só tempo professores, alunos, formadores e, em suma, sujeitos de transformação autônomos e emancipados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA SILVA, P. **Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula**: uma pesquisa com duas professoras negras. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2009.

BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor perspectivas discursivas**. 1. ed. São Carlos: Clara Luz, 2009.

_____. O Discurso de divulgação científica da linguística aplicada. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language teaching**, n. 36, p. 81-109, 2003.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FLOSS, D. H.; KLEINSASSER, R. C. Preservice elementary teacher's views of pedagogical and mathematical content knowledge. **Teaching and Teacher education**, v. 12, n. 4, p. 429-442, 1996.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: An explanatory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos e Estudos Previos**. Madri: Catedra, 1989.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: CUP, 2009. p. 30-39.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. *Tesol Quartely*, Vol 35(4), 2001. p. 537-560.

MARQUEZ, M. O. **Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013.

MARTINS, A. L. B. *et al.* **Documentos oficiais, Formação de professores de línguas e Subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MEY, J. L. **Pragmatics: An Introduction**. Oxford: Blackwell, 2001.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: C.U.P, 1992.

OLIVEIRA, J. A. A Pragmática em Sala de Aula. In: FREITAS, A. C. (Org.). **Linguística in focus: Linguagem e Exclusão**. v. 7. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 215-235.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional**: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PESSOA, R. R. **O livro didático na perspectiva da formação de professores**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(1), p. 53-69, Jan./Jun. 2009

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: Barcelos, A. M.; Vieira Abrahão, M. H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os)

de inglês. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v.1 p. 185-198.

PRABHU, N. S. **There's no best method – why?**. *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990. p.161-176.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RICHARDS, J. C. Teachers' maxims in language teaching. **TESOL Quarterly**, 30, 281-296, 1996.

RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Beyond training**. Cambridge: C.U.P., 1998. p. 173-190.

ROCHA, D. C. A. **Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. O estudo teórico a prática e a reflexão na formação continuada de professores de língua inglesa de escolas públicas. In: LIMA P. E. e FERREIRA, R. S. (orgs). **Tecido de leituras sobre linguagem, identidade e cultura: perspectivas literárias, linguísticas e educacionais**. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2011.

_____. Formação Profissional, Prática e Reflexão dos Professores-Monitores do CECLA UFT: Uma Experiência em Formação Inicial de Professores de Línguas. In: LUDWIG, C. R.; CAPUCHINHO A. C.; ROCHA, D. C. A. (Orgs.). **Linguagem, Ensino e Formação de Professores**. 1ed.North Charleston - USA: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 01, p. 99-122.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. Goiânia, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1ed.São Paulo: Pá da Palavra, 2018, v. 1, p. 199-210.

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991.

TAVARES, C. N. V.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 117-126.

WOODS, D. Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

CAPÍTULO 7

O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Indiara Vizzoto³¹

INTRODUÇÃO

Em consequência da propagação do vírus SARS-Cov-2 em todo o mundo, foram adotadas medidas para auxiliar no controle da pandemia, em que estados e municípios consideraram critérios de distanciamento social com o propósito de reduzir o contato entre as pessoas e conseqüentemente, tentar controlar a rapidez da transmissão do vírus. Dentre estas medidas estão o fechamento de escolas e recomendações para que as pessoas permaneçam em suas casas, dentre outras precauções. Nessa situação, as atividades de ensino continuaram e os professores tiveram que se adaptar para trabalharem de forma remota.

Destarte, referindo-nos ao ensino e à docência coloca Freire (1997) a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa que deverá ter como condição a autonomia dos discentes. Nota-se que o papel do professor vai além do ensino da prática, ou valores atribuídos a apenas regras ou conteúdos ministrados, tendo em vista que esse construir saberes não baseia em somente decodificação do que está no livro, mas de criar no aluno autonomia e uma visão crítica do conteúdo para usá-lo no dia a dia. As dificuldades que notamos no ensino remoto soma-se também as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas aulas presenciais e que cabe a discussão sobre para que ensinamos, para que aprendemos, se vamos saber usar essa aprendizagem mais tarde de maneira coerente na sociedade.

O ensino seria um aspecto do período ascendente dessa história: assinala o crescimento mental, intrinsecamente ligado ao cresci-

³¹ Mestra em Educação Matemática, Profa. da Rede pública/Conveniada.

mento orgânico. Sua função é permitir uma tomada de consciência pessoal no ajustamento do indivíduo com o mundo e com os outros. Vemos, aqui, que o sistema escolar não se basta; as lições do professor compõem-se com outras influências, impossíveis de enumerar, [...] (GUDSDORF, 1987, p.13).

Reafirmamos que nosso foco neste estudo se refere ao docente, ao ensino de Matemática e as implicações do trabalho docente no ensino remoto. O que nos propomos a estudar é a adversidade desse tempo de pandemia que nos impôs as aulas remotas, sem preparação e condições favoráveis de ensino e aprendizagem. O questionamento norteador do desenvolvimento desses estudos é: como o ensino remoto afetou a relação ensino aprendizagem da disciplina de Matemática, na educação básica, durante a pandemia de Covid-19 no Brasil? Assim, trata-se de um estudo de caso que foi desenvolvido no Colégio Sagrado Coração de Jesus, no município de Porto Nacional - TO.

Será destacado a metodologia Sala de Aula Invertida (SAI), esta é diferente do método tradicional de ensino. Nessa metodologia o aluno terá o primeiro contato com o que irá aprender nas atividades extracurriculares antes da aula. Em sala de aula, os alunos são incentivados a cooperar entre si e a contar com a ajuda de professores para realizar tarefas relacionadas à solução de problemas. Com isso, serão apresentadas as respostas e análise dos formulários aplicados aos professores. Os resultados apontam que muitos docentes buscaram continuar ministrando suas aulas por meios tecnológicos, mas encontraram vários fatores que dificultam essa continuação efetiva.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

E O ENSINO REMOTO

.....

O Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Os cursos de licenciaturas têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica. Neste sentido o MEC, para atender ao que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, por meio do Parecer nº 09/2001, de 08/5/2001, e da Resolução nº 01/2002, de 18/02/2002, regulamentou a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Compreende-se, aqui, a Educação Básica como sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É importante que a formação do professor também tenha em

vista as competências gerais da educação básica destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as quais, a saber:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2019, p. 9).

Nesse sentido os pareceres mencionados estabelecem que as instituições formadoras deverão organizar o processo de avaliação dos licenciandos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens e que façam ajustes para contemplar as mudanças no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Dessa forma, compreendemos que o professor não é apenas um agente mediador do ensino aprendizagem, ele também é um indivíduo que transmite

afeição diante da realidade social do aluno. A LDB nº 9394/96, incorpora o que foi introduzido na discussão mais ampla sobre o papel dos professores no processo educacional e propõe uma base comum para a formação de professores, expressa em diretrizes que permitem uma revisão criativa dos modelos eficazes de hoje, a fim de promover o processo de reforma dentro da instituição de treinamento; fortalecer e melhorar as habilidades acadêmicas e profissionais dos professores; levar em consideração as mudanças no ensino da educação básica e na organização curricular, atualizar e melhorar os métodos de preparação e cursos de experiência; atribuir importância ao ensino como treinamento aliado a teoria e à prática, promover a atualização de bibliografia e recursos técnicos em todas as instituições ou cursos de formação.

Assim, a formação de professores é uma questão importante e essencial dentre as políticas públicas para a educação, tendo em vista que os desafios para a educação e para as escolas vêm aumentando significativamente.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O professor tem papel essencial na sala de aula, sobretudo na aprendizagem de seus alunos. Para isso, uma boa formação é determinante para um bom desempenho da prática do professor em sala de aula. Essa dinâmica depende muito da formação docente visando o desenvolvimento das suas habilidades durante a realização das aulas. Sendo assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados para que os professores possam aprender e criar ambientes inovadores que envolvam os alunos.

Pretendemos que o professor seja um profissional capaz de: - ter em conta a todo o momento da atividade matemática, o conhecimento matemático previamente adquirido pelos seus alunos; - priorizar as experiências dos alunos, procurando que desenvolvam uma aprendizagem da matemática baseada na ação e na reflexão; - contextualizar as atividades de aprendizagem da matemática de modo que os conhecimentos que pretende que os alunos adquiram sejam significativos; - incluir as atividades de ensino/aprendizagem da matemática em situações educativas mais amplas que lhe dêem significado e onde as explicações do professor façam sentido; - apresentar os conteúdos matemáticos de forma relacionada, integrada e recorrente em diferentes níveis de elaboração, pois na verdade não se aprende de uma vez por todas (SERRAZINA, 2002, p. 10).

Os cursos de formação acadêmica para professores de Matemática são encarregados por preparar o profissional docente que leciona matemática. Abrange sua formação teórica, sua entrada no campo da pesquisa, sua posição como profissional, seu conhecimento do conteúdo matemático a ser ensinado

e toda a estrutura cognitiva lógica necessária para um bom desempenho no ensino de matemática.

Na formação dos licenciandos as reflexões de Gatti (2009) sobre os cursos de licenciatura, ao reforçar que tanto na sua estrutura como no desenvolvimento curricular, eles não têm apresentado avanços e inovações, haja vista que o discente, no início da carreira carrega uma fragilidade em relação à consistência dos conhecimentos adquiridos, sejam eles de cunho disciplinar ou em relação ao contexto socioeducacional.

Haverá uma parte da formação inicial em Matemática que é sobre Matemática e não apenas sobre como ensiná-la e que – para um futuro professor – poderá ser muito importante na relação que ele estabelece enquanto aluno [...]. (ABRANTES, 2003, p. 22).

É importante destacar que é urgente lidar com a formação de professores de matemática de uma forma mais global, sendo necessária uma mudança no processo de formação de professores. O comunicado não desconsiderou a política nacional de educação, mas se voltou para o local onde é realizado o treinamento, o ambiente de sala de aula. O professor é imprescindível na mudança, pois desempenha um papel vital no ambiente de sala de aula, pois sua formação é fundamental para a permuta de construção de conhecimentos com os alunos.

2.2 TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE MATEMÁTICA

As TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) trazem consigo diferentes ferramentas interativas, como *softwares* dinâmicos e facilmente manipuláveis. Também facilita a conexão de pessoas que estão em locais diferentes, gerando oportunidades de comunicação de alta qualidade. E com todo esse aparato, nos mostra que tem grande significado no ensino da Matemática, principalmente no desenvolvimento cognitivo isso individual.

É necessário repensar o ensino e a aprendizagem, colocando-se numa postura de professor inovador, criando situações significativas e diferenciadas, cabendo propiciar diferentes situações “problemas” ao educando. O aluno precisa ser motivado a envolver-se ativamente nesse processo, construindo o seu conhecimento a partir de múltiplas interações. O professor de matemática deve organizar um trabalho estruturado através de atividades que propiciem o desenvolvimento de exploração informal e investigação reflexiva e que não privem os alunos nas suas iniciativas e controle da situação (KAMMPF, 2004, p. 5)

Atualmente, existe uma variedade de recursos tecnológicos e que nos leva a uma discussão sobre como inserir a escola nessa dinâmica. É

inevitável a modernização da maneira de ensinar, utilizando práticas que sejam inovadoras e motivadoras que estão inseridas na sociedade atual. Segundo Pinto (2002, p. 102), “Ainda não é com naturalidade que as TIC são objetos e meio de educação, mas para lá se caminha, embora com muitas resistências”. No mundo atual, supomos que os alunos possuem acesso às tecnologias, pois ela se faz presente em seu dia a dia. Dessa forma, por que não a utilizar no ambiente da sala de aula, potencializando e rentabilizando a sua utilização na resolução de desafios que os cativem e que desenvolvam as suas competências Matemáticas?

De acordo com as estatísticas de Sadovsky (2007), o desempenho dos alunos em Matemática é muito pobre. Em muitos países, não só no Brasil, isso é realidade. O ensino de Matemática, hoje, são as regras mecânicas fornecidas em exemplos e reproduzidas pelo aluno, ninguém sabe onde, como e porque usar. Os professores carecem de formação continuada para aprofundar os aspectos mais relevantes, para que desta forma seja utilizado o conhecimento prévio e assim, novos conhecimentos sejam construídos.

Ao longo dos anos a disciplina de Matemática vem sendo um desafio no currículo, associada a resultados negativos sendo assim, deve-se procurar novos métodos, novas práticas e novos recursos que contribuam significativamente na aprendizagem do aluno. Logo, o professor que ensina Matemática deve se adequar e pensar em integrar a tecnologia em suas aulas. Mas essa integração das TICs no currículo, em todas as diferentes áreas, implica um investimento reforçado na atitude positiva dos professores para o seu uso e a adequada capacitação formação continuada.

Torna-se necessário incluir as tecnologias de informação e comunicação no currículo escolar. O uso das mesmas pode significar um maior acesso à informação, um melhor desempenho cognitivo e comunicativo e, conseqüentemente, um processo de aprendizagem mais rico. O domínio das tecnologias apresenta-se como um dos traços importantes no perfil do aluno em geral e em particular no aluno de Matemática (SAMPALIO; COUTINHO, 2015, p. 61).

No ensino da Matemática, Grandgenett, Harris e Hofer (2011) expõem sete tipos de atividades de aprendizagem: considerar, praticar, interpretar, produzir, aplicar, avaliar e criar. As recomendações de estudos atuais apontam para que os professores diversifiquem as tarefas propostas aos alunos, sendo que as escolhas dos recursos a ser utilizados devem ser feitas pelo professor, de acordo com o que ele planeja ensinar e a melhor metodologia para conseguir chegar no seu objetivo.

Conforme destaca Miranda:

[...] atualmente são desenvolvidos novos modelos de aprendizagem dos conhecimentos e novas concepções, mais bem instrumentadas que as do passado, sobre o papel do professor e a mediação entre o aluno e o saber. A aplicação de tecnologias modernas de tratamento da informação estimula a pesquisa, bem como novos suportes pedagógicos, atraentes e melhores adaptados às dificuldades das crianças, com novas formas de efetuar uma avaliação de competências, [...] de fornecer ajudas necessárias (MIRANDA, 1999, p. 02).

Assim, justifica-se o papel do professor no ensino de Matemática e na aplicação inclusive de novas metodologias como determinante, no processo de ensinar e aprender, pois é na sala de aula que “[...] o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.” (VEIGA, 1989, p. 117).

O professor, no processo da construção da aprendizagem, tem um papel fundamental no qual terá mais sucesso quando traz mais significados as suas abordagens, pois remete aos alunos uma melhor interação, aumenta a curiosidade e criatividade em relação ao conteúdo explanado. Sendo que o uso das TICs desempenha esse objetivo perante os nossos alunos.

O ensino e aprendizagem da Matemática vem passando por mudanças. O professor tem deixado de ser transmissor de conteúdos e agora tem o papel de mediador, já o aluno deixando de ser receptor/observador e tendo papel ativo, construtivo no processo de aprendizagem. Neste sentido, ao discutir o papel da Educação Matemática a partir do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, é necessário analisar como elas se comportam em nossas escolas.

O uso das TICs como ferramentas pedagógicas no ensino da Matemática engrandece as aulas, pois podem ser ensinados conceitos aos alunos através de sistemas audiovisuais, utilizando-se sons e imagens, transformando a sala de aula num ambiente de aspecto positivo, auxiliando na diversificação da dinâmica, reciclando conhecimentos, enfim, contribuindo no processo educacional.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na escola, principalmente com o acesso à Internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação, permitem estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais e rompem com os muros da escola, articulando-os com outros espaços produtores do conhecimento, o que poderá resultar em mudanças substanciais em seu interior (ALMEIDA, 2000, p. 1).

Portanto, é cada vez mais necessário usar meios que ajudem a aprender matemática. As práticas de uso do quadro e dos livros didáticos ainda são impor-

tantes, são usados para demonstrar e esclarecer o conteúdo, mas são limitados. A geometria, álgebra e cálculo com que os alunos costumam se preocupar podem atualmente ser aplicados de forma clara e proativa através das TICs.

As Novas Tecnologias no ensino da Matemática devem ser utilizadas como aliada na construção de verdadeiros conhecimentos, preparando o cidadão do futuro para uma vida social e profissional plena através de um ambiente de aprendizagem virtual, possibilitando ao aluno de hoje, viajar no mundo virtual mesmo habitando uma sala fria e restrita a poucos seres humanos, mas cheia de computadores capazes de nos levar a qualquer lugar ou simplesmente falar com uma pessoa do outro lado do mundo. (RIBEIRO & PAZ, 2013, p. 4).

Assim, reafirma-se a capacidade do auxílio das tecnologias, sobretudo no desenvolvimento da disciplina de Matemática em sala de aula. Também em uma dinâmica remota de ensino, a tecnologia se mostra como o professor deve ensinar ou ainda proporcionar condições para que isso aconteça na relação entre professor e aluno.

3. ENSINO DA MATEMÁTICA: DESAFIOS NA PANDEMLIA

No período de não pandemia, ensinar Matemática em sala de aula já era um grande desafio do meio escolar. Diante disso, como é possível despertar o interesse dos alunos pela Matemática? “A matemática ensinada na escola geralmente é absoluta e monótona. É uma ciência antiga mostrada de uma forma antiga e a cabeça dos jovens é moderna, e rápida, que eu vejo uma das principais dificuldades”. (GIOVANCARLI, 2011, p. 19). Dessa forma, o professor precisa entender como a Matemática pode ser aplicada nos dias atuais. Esperamos que a tecnologia seja a chave para este processo. Por causa da estreita conexão com os alunos, eles geralmente podem desempenhar o papel de professores. Por este motivo, é preciso reconhecer a importância do diálogo entre aluno e professor. Os estudantes são participantes do momento social em que vivem. Quando eles veem na televisão um jovem sofrendo ou cometendo violência eles sentem-se parte daquilo. E a opinião deles sempre deve ser considerada. Como diz Ubiratan (2011, p. 20):

O papel do professor não deve ser o de condenar o aluno, mas sim o de ver o que ele pensa sobre as coisas. Se eu tenho um bom argumento como educador eu tenho que passar para ele, mas isso não pode ser na base da repressão. O problema da educação de hoje é essa falta de percepção de que precisa ocorrer um diálogo entre as gerações, disso saem ideias boas.

Dessa forma, a educação não pode ser um aparelho para se ‘passar conhecimento’ do professor ao aluno. Ela é um objeto de auxílio da troca de conhecimento entre professores e alunos. Com isso devemos utilizar as variadas metodologias de ensino em um contexto de valorização da autonomia, autogestão, praticidade, utilidade e protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Para atender às mudanças em um ambiente marcado por estudantes que buscam alternativas a abordagens para um bom aprendizado.

4 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO REMOTO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Pesquisa com uso do método de estudo de caso. Trata-se de uma investigação de caso, com um questionário estruturado de questões abertas. Primeiramente foi estudado os possíveis meios e quais perguntas para se elaborar o questionário semiestruturado, que respondesse o interesse do pesquisador sobre o grupo alvo da pesquisa que foram quatro professores que ensinam matemática em uma escola privada, localizada na cidade de Porto Nacional - Tocantins, sendo que alguns também ministram aulas em escolas públicas.

No intuito de contribuir com os argumentos relativos ao ensino remoto contidos nessa dissertação, foi realizado um questionário *on-line* realizado através da plataforma do *Google*, com os professores que ensinam Matemática. Os professores serão identificados como professor 1, professor 2 e professor 3, sendo com faixa etária entre 30 e 40 anos.

As informações coletadas foram tratadas de forma confidencial, para que os participantes pudessem responder de forma franca. A referida unidade escolar possui aproximadamente 1500 alunos distribuídos entre as séries iniciais e o ensino médio. Como qualquer outra escola no Estado do Tocantins, a unidade de ensino também suspendeu as aulas presenciais, visando conter a pandemia da Covid-19.

Com seu fechamento, os impactos educacionais e financeiros foram extremamente negativos à escola. Por isso, ainda no ano de 2020, adotou-se o modo de ensino remoto, em que os alunos e professores se utilizam das novas tecnologias na troca de conhecimento por meio da rede mundial de computadores e Internet. Porém, reafirmamos que já havia no Brasil a modalidade de ensino a distância. Como afirmou Almeida (2003, p. 239):

A educação a distância — EaD, como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas, tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado.

Com isso, a educação a distância deixou de focar apenas na resolução de problemas em áreas remotas, passou a fazer parte das atividades escolares do centro da cidade. Dessa forma, com o objetivo de compreender as contribuições negativas ou positivas da educação remota.

A primeira questão do instrumento de pesquisa buscou verificar o que os participantes avaliavam o ensino remoto. De maneira geral, os professores, citaram que era bom, mas precisava de alguns aprimoramentos. Algumas falas tratavam como divisão de classes, pois nem todos os estudantes usufruem dessa possibilidade, o que é preocupante para a educação do país.

Os professores apontam que o ensino remoto, não atende a todos os alunos, sendo a classe menos favorecida a mais prejudicada. Mas não é só isso: a fala do “professor 4” foca em uma questão importante e, talvez, a mais, quando se discute o ensino remoto, qual seja, as estratégias de ensino a partir das tecnologias. Questionando se o planejamento da aula remota são as mesmas da aula presencial, afirmam que as práticas do ensino presencial são, há muito questionadas, e que vale a pena insistir nas experiências do ensino remoto, pois é encontrada apenas uma migração do presencial para o remoto.

A segunda questão tinha o intuito de verificar quais foram às mudanças que ocorreram na vida deles durante a pandemia. A resposta com maior relevância entre os pesquisados foi que eles conseguiram ficar mais tempo com seus familiares, o que proporcionou um bom momento. Por outro lado, relatam que estão mais cansados devido a ter que dividir o tempo em ministrar aulas e os serviços domésticos e alguns ainda relatam que precisam acompanhar seus filhos durante as aulas remotas, o que se torna uma rotina exaustiva. A consonância entre a teoria e prática se faz presente na fala de Tardif (2008). Outro ponto relevante destacado entre os pesquisados foi a importância da interação e do *feedback* das avaliações feitas por eles, diante dos pares na atuação em sala de aula. A fala do professor 3 evidencia também os aspectos sobre os gastos que tiveram para implantar esse novo sistema:

“A primeira mudança na minha vida por conta da Pandemia do Coronavírus foi a diminuição de deslocamentos e o isolamento social. Passei a ficar muito tempo em casa e sem contato com as inúmeras pessoas que eu convivía diariamente. No início, as aulas foram suspensas. Nesse momento, eu tinha muito tempo livre. Quando as aulas retornaram de forma remota, tive que me adaptar para conseguir realizar meu trabalho. Comprei um celular novo, pois o meu antigo não suportaria a quantidade de documentos e fotos trocadas com a escola e os alunos, além de ter que baixar aplicativos e softwares necessários para meu trabalho. Comprei um suporte para meu celular, para fixar à mesa. Coloquei Wifi na minha casa, pois até então só tinha a internet 3G do meu celular.

Comprei uma cadeira de escritório confortável com encosto, já que iria passar muito tempo sentada. Gostaria de ter trocado também meu computador, comprado uma câmera profissional, um tripé, um quadro branco, uma mesa digitadora, entre outros materiais que possibilitariam um desenvolvimento melhor do meu trabalho, no entanto já tinha investido uma boa quantia em materiais para trabalhar, tanto para mim quanto para o meu marido. Para gastos não previstos, isso foi o que pude aderir. Muitos acham que, por ser realizado em casa, o trabalho dos professores foi amenizado, flexibilizado. Porém, na verdade, minha rotina de trabalho, a meu ver, ficou mais dispendiosa. No início, tive que estudar para trabalhar com novas ferramentas tecnológicas e adaptar as metodologias de ensino. Alimentando plataformas online, gravando e editando vídeos, realizando vídeo chamadas para tirar dúvidas, respondendo alunos, pais, equipes escolares via aplicativos.”

[...] é importante frisar que desde o início das aulas remotas e as atividades realizadas em casa, os docentes, além das famílias e alunos, estão passando por um período de adaptação de suas novas práticas, e com isso, o sufocamento do profissional devido à grande quantidade de afazeres acumulados. (MENDONÇA; JÚNIOR; SOUZA, 2020, p. 4).

Os professores relatam que uma das maiores mudanças foi a adequação na preparação das aulas que demandam mais tempo devido a gravação e edição de vídeo, bem como a falta de um ambiente apropriado para a realização da aula. E que planejar e ministrar as aulas no formato remoto requer capacitação, o que não houve tempo suficiente para isso e os mesmos se viram no dever de aprender novas ferramentas de ensino, em novos ambientes e novas tecnologias ao passo que precisam executar de forma rápida esse aprendizado para tentar enviar algo de qualidade para os alunos.

O ensino remoto adotado na escola ocorreu completamente no modo *home office*, modalidade de trabalho em que as ações laborais são realizadas em casa. Assim, os professores tiveram que elaborar em suas casas um ambiente para as aulas na forma digital de aprendizado. De acordo com Almeida (2003, p. 331):

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Percebeu-se que é preciso uma estrutura digital para a realização positiva de um ensino remoto. Lembramos que todo o custo da estrutura tecnológica ficou a cargo dos próprios professores.

A terceira questão teve o intuito de verificar se eles se sentiam preparados para as aulas remotas. Os participantes expuseram que no início não estavam preparados, mas que com o tempo já estão se sentindo mais preparados. Porém, na fala do professor 2 ele cita que não se sente preparado:

“Não, não me sinto preparada para as aulas remotas. Percebi alguns aspectos importantes para um professor realizar seu trabalho de forma remota. Um desses aspectos é o acesso e habilidade no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s). Particularmente, eu tenho contato e conhecimentos iniciais no manuseio de tecnologias. Fiz curso de informática básica durante o colegial. Aprendi o básico de edição de vídeos durante a graduação e tive aulas de Tecnologias para o Ensino da Matemática. Nas aulas presenciais em que lecionei, desde que iniciei minha profissão, usei tecnologias como Datashow e softwares como Geogebra nas minhas aulas. Ainda assim, quando se anunciou a adoção das aulas remotas, não me senti preparada para esse novo formato de ensino. Como mudar, aprimorar, em alguns dias, o modo operante de trabalho que conhecemos e praticamos há anos? E essa mudança não exigia apenas nosso conhecimento, como também investimento em tecnologia para viabilizar o trabalho à distância, a qual eu não tinha, estrutura em casa para realizar nossa função, a qual eu também não tinha, e disciplina para fazermos essa transição, do trabalho na escola para o Home Office, cumprindo com nossas responsabilidades e horários. Esses são outros aspectos importantes para um professor realizar seu trabalho de forma remota. Não consegui investir em todos os materiais que gostaria de comprar para realizar minhas aulas e nem aprendi tudo que poderia aprender a tempo de desenvolvê-las à distância com a excelência que me cobro. Mas uma característica necessária a todos os educadores é a “resiliência”, e é assim que tenho desenvolvido meu trabalho.”

Martins e Almeida (2020) analisam essa rápida expansão das aulas na forma remota e, por que não, uma preferência pelas plataformas audiovisuais *on-line*, como uma consequência das cobranças de realizar o ensino imediato, para atender as demandas. Para essa rápida mudança os professores tiveram que se adaptar abruptamente a esse novo ambiente.

Já como pontos negativos, foram apontados o cansaço de ficar horas em frente aos computadores, a falta de participação dos alunos, o pouco tempo de preparo para essa nova modalidade. Assim, destacamos a fala do professor 1:

“Olhar na tela do computador o dia todo; falar sozinho em muitas turmas sem interação dos alunos; aumento do consumo de energia e água em minha residência; muita flexibilidade para os alunos; muitas cobranças para nós professores que estamos na linha de frente dessa situação.”

Uma parte dos docentes entrevistados afirmaram que já possuía certa habilidade e familiaridade com esse tipo de ensino. Porém, aqueles que tiveram dificuldade em “montar” todo o aparato tecnológico para a execução das aulas *on-line*, foram os que também demonstraram ter dificuldades em lecionar frente a câmera de um computador. Porém, todos concordam que foi uma solução para o momento em que vivemos. O modelo adotado tem as suas limitações, sim, uma vez que em muitos casos não assumiu a necessidade de um planejamento preconizado pelo *design* instrucional/educacional, entretanto, obteve a mais valia de permitir a continuidade dos estudos para levar professores e estudantes a aprender a utilizar novas ferramentas como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem, (SANTO; DIAS; TRINDADE, 2020). Percebemos que há uma grande diversidade de aspectos relativos ao ensino remoto.

Na questão 4, presente no instrumento de pesquisa, tinha a intenção de verificar se eles consideravam que a qualidade de aprendizado no ensino da disciplina de matemática no modo de ensino remoto é semelhante ao ensino presencial. A maioria dos participantes afirmaram que o ensino remoto não tem a mesma qualidade do ensino presencial. Eles relatam que isso seria devido a muitos alunos não participarem das aulas, por causa da cópia das respostas de outros colegas, e pela mudança abrupta que não deu tempo de um bom planejamento. Destaca-se a seguinte resposta do professor 3:

“Não, não considero, pelo menos não da forma que está sendo desenvolvido o ensino remoto nesse ano pandêmico de 2020, adotado às pressas, sem condições de ideias; uma adoção abrupta, também para os alunos, que não estavam acostumados a esse formato, a fim de suprir as necessidades impostas à Educação. Como professora de Matemática, acredito que o ensino da Matemática exija didática estratégica para proporcionar o conhecimento a todos os alunos, que possuem níveis de dificuldades diferentes. Logo, nem todos os alunos têm suas necessidades de ensino atendida. Costumo classificar o Ensino Remoto como uma modalidade exclusiva a poucos.”

Logo, observa-se que a maioria concorda que a qualidade de ensino não é como na presencial, pois muitos alunos não interagem com o professor durante as aulas e ainda a outros pontos negativos que colaboram com essa situação.

Não obstante as contingências serem também as responsáveis por impor esses limites, o que é compreensível e até esperado, esse contexto não justifica a crença nesse ensino remoto como alternativa capaz de contemplar alunos e professores em suas expectativas de ensino e aprendizagem. Longe disso, há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade pre-

sencial e, até mesmo, a precarização do ensino. (CUNHA; SILVA; PEREIRA, 2020, p. 8).

Longe disso, há um desgaste diante do enorme emprego de tempo e energia que a novidade exige, vislumbrando, assim, resultados menos expressivos que a modalidade presencial e, até mesmo, a precarização do ensino.

O último item presente no instrumento de pesquisa, tinha a intenção de verificar quais as metodologias usadas para o desenvolvimento das aulas remotas. A maioria dos participantes afirmaram ter usado as mesmas metodologias utilizadas no presencial, como quadro, livros e resolução de atividades. As aulas foram ofertadas através de uma plataforma *on-line*. O relato do participante 3 representa este exemplo:

“Para o desenvolvimento das aulas remotas, o colégio em que trabalho adotou uma plataforma digital do Google personalizada, com diferentes canais e ferramentas para concretização da interação necessária para o acompanhamento pedagógico. Com certeza, a aprendizagem dos alunos que tem acesso a internet é mais completa. É possível trabalhar o conteúdo com eles de forma interativa, com usos de softwares, jogos online, outros vídeos e materiais disponíveis na internet, além de encontros on-line.”

No entanto, observa-se que se tornou comum, nesse modelo de aulas remotas, as apresentações em *PowerPoint* de aulas textos, vídeos longos e conteúdo no formato que seriam para aulas presenciais. Dessa forma, compreendemos que houve – no decorrer do desenvolvimento da educação de modo geral – pouco debate sobre a importância do ensino a distância e remoto. Como afirma Almeida (2003, p. 338):

O uso das TIC na EaD poderá levar à tomada de consciência sobre a importância da participação de professores e tutores em todas as etapas da formação, a qual implica compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional. Daí a possibilidade de transferir tal percepção para a EaD convencional e buscar alternativas que favoreçam a interação entre os participantes e a representação do pensamento do aprendiz, o que começa a se evidenciar nos meios de comunicação convencionais.

Assim, infelizmente compreendemos a realização do ensino remoto da forma como tem sido desenvolvido uma forma prejudicial ao ensino e aprendizagem da matemática. A pandemia da Covid-19 não afetou apenas a saúde das pessoas, mas também o processo social que inclui – dentre outras coisas – a economia e educação. O ensino remoto é um dos meios promissores para se continuar a dinâmica ensino aprendizagem, porém precisa-se de uma ampla

discussão sobre o tema e criação de diretrizes para a realização do mesmo, para que se possa obter bons resultados.

5. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Esse artigo teve como objetivo investigar o desenvolvimento do ensino de Matemática no ensino remoto durante o período da pandemia. Para tal investigação, abordamos a formação dos professores de Matemática e os condicionantes que são determinantes na prática docente para o ensino de Matemática. Esses condicionantes foram voltados para a formação dos professores da educação básica. Podemos concluir que, com a fundamentação teórica é preciso o docente estar em constante atualização em sua formação, procurando melhorar e adaptar sua prática para atender as necessidades dos alunos, entre outros. Tal conduta era conduzir o processo educativo dos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada.

Esse papel que se prevê para a escola exige que, definitivamente, abandonemos a ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento. O que não significa dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, até mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base. É importante destacar que tal mudança implica uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, para um novo paradigma, que encare o ser humano em toda sua multidimensionalidade, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento (VERDUM, 2013, p. 94).

Nota-se também que o professor, assim como todo o sistema educacional, não estava preparado para ofertar o ensino remoto, já que alguns tinham pouco, ou até nenhum, recurso ou experiência profissional para lidar com as tecnologias. Neste sentido, Goulart, Costa e Pereira (2018), já consideravam a deficiência na formação inicial de professores em relação às temáticas relacionadas aos usos das novas tecnologias de comunicação e informação com finalidades pedagógicas.

Foi necessário considerar a utilização de atividades de ensino mediadas pelas TICs, e aplicá-las de acordo com as restrições impostas pela Covid-19 para minimizar o impacto do cancelamento do ensino presencial na aprendizagem. Os cursos da maioria das instituições de ensino não são projetados para aplicação remota. Portanto, o professor repentinamente teve que mudar sua prática para mudar a afinação e começar a ensinar de outras formas. Os professores se acostumaram com a sala de aula e tiveram que sair de casa e se reformar porque a maioria das pessoas não estava preparada ou treinada para isso.

No que diz respeito à discussão sobre as TICs no ensino, com a pandemia, mostrou-se a importância da utilização da mesma não apenas como ferramenta de auxílio ao ensino e a aprendizagem, mas também que sem ela, neste momento, não seria possível ofertar o ensino. Entretanto, o que se pode observar é que os alunos, pais e professores não estavam preparados visto que uma grande parte, além de não possuírem os equipamentos necessários e internet, também, não tinham o conhecimento necessário para o uso das TICs na educação.

Também é preciso ser repensado sobre dar ênfase ao uso das TICs na formação dos licenciandos, pois segundo Miskulin (2003) a formação acadêmica deve englobar a compreensão e a utilização de ambientes computacionais que propiciem uma visão crítica de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Para que assim esses futuros professores vivenciem e saibam utilizar em sua prática na sala de aula os recursos tecnológicos a favor de uma educação de qualidade, atrativa e significativa aos discentes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta, 2003.

AMADO, Nélia; SANCHEZ, Juan; PINTO, Jorge. **A Utilização do Geogebra na Demonstração Matemática em Sala de Aula: o estudo da reta de Euler**. Bolema, Rio Claro - Sp, v. 29, n. 52, 2009.

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação, Brasília/ Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

_____. Portal MEC. **Relatório educação para todos no brasil 2000-2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006a (Especial).

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Disponível em: <file:///C:/Users/SAM-SUNG/Downloads/924-62-4149-1-10-20200827.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

DUARTE, A. S. R.; OLIVEIRA, M. C. A.; PINTO, N. B. **A relação conhecimento matemático versus conhecimento pedagógico na formação do professor de Matemática: um estudo histórico.** ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010, p. 103- 134.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas Atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/viewFile/347/360>. Acesso em: 10 out. 2020.

GRANDGENETT, N., Harris, J., & Hofer, M. (2011, fevereiro 13). **Mathematics learning activity types.** College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/MathLearningATs-Feb2011.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da Pedagogia.** São Paulo, Martins fontes, 1987.

KAMPFF, A. J. C, MACHADO, J. C, CAVEDINI P. **Novas Tecnologias e Educação Matemática.** Anais X Workshop de Informática na Escola. XXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Bahia, 2004.

MENDONÇA, I. T. M., & Gruber, C. **Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes.** Revista Informática na educação: teoria & prática, 22(2), 2019.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M.S. **A formação Matemática do professor. Licenciatura e prática docente escolar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. **O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática.** Rev. Bras. Educ., 2015, vol.20, n.62, pp.635-661. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206205>. Acesso em: 25 out. 2020.

SERRAZINA, Lurdes. **A formação para o ensino da Matemática: Perspectivas futuras.** Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lurdes_Serrazina/publication/262002657_A_formacao_para_o_ensino_da_Matematica_Perspectivas_futuras/links/54a7b9350cf267bdb90a2488/A-formacao-para-o-ensino-da-Matematica-Perspectivas-futuras.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. **Desafios da implementação do ensino remoto**. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/viewFile/SouzaMiranda/3167>. Acesso em 03 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Rio Grande do Sul. Revista Educação, PUCRS. 2013.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIA DOCENTE, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19, EM UMA FACULDADE DE DIREITO, NO TOCANTINS: DESAFIOS DO UBERIZADO IMPROVISO REMOTO

*Rafael Godinho*³²

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico – Dermeval Saviani.

No exercício de pensar a experiência docente, em diversos contextos e a partir de diversas experiências – em diálogo no presente livro –, o artigo, texto, que propomos apresenta-se com o objetivo de relatar e pensar a experiência por mim vivenciada, no primeiro ano letivo de 2020, em uma Faculdade Privada de Direito, no Estado do Tocantins.

Pensar e relatar práticas singulares, especialmente vivenciadas em um contexto de ensino “remoto emergencial”, durante a pandemia de COVID-19, é fundamental para identificarmos desafios comuns, especificidades regionais, bem como projetos educacionais de formação jurídica em disputas. Sem o ato de compartilhar, relatar e refletir coletivamente as experiências vivenciadas, a luta coletiva

³² Advogado, OAB/TO 9802. Professor universitário. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Direito e Processo Constitucional pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Linguística pelo PPGL/ Campus Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: rafaelgodinho11@gmail.com

se inviabiliza, ou, ao menos, torna-se frágil, haja vista que as reflexões coletivas, ou a ausência delas, constituem ponto de partida das lutas coletivas.

A precarização a que me refiro, no título do texto, não se inicia em 2020, no Brasil, acompanhando a pandemia. Tampouco diz respeito, apenas, ao trabalho docente na pandemia, especialmente no âmbito do direito. Ao contrário, a precarização, em termos amplos, que alcança o trabalho docente, a qualidade das reflexões no espaço acadêmico e a formação jurídica em geral não começou no ano de 2020, muito embora tenha se potencializado em 2020, principalmente no início da pandemia, quando a maioria das faculdades de direito tiveram que oferecer uma resposta imediata para garantir o retorno imediato das aulas, então suspensas.

Voltando um pouco, antes dos decretos que viabilizaram o único remédio – no caso não farmacológico – eficaz para conter a disseminação do vírus e das mortes, o isolamento social, as aulas presenciais, no ano de 2020, na faculdade em questão, começaram no dia 12 de fevereiro de 2020. As aulas presenciais ocorreram até o final da segunda semana de março, do mesmo ano, durando apenas um mês.

Com os decretos que começaram a ser editados e passaram a produzir efeitos a partir da segunda metade de março, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da faculdade, com fundamento na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, passou a autorizar aulas ministradas com a utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

TIC é um termo genérico e vago, que não diz muito. Não há acaso no uso do termo. O fato é que, a partir de 18 de março, os professores da instituição passaram a ministrar as aulas por meio do “improvisado remoto”, no aplicativo WhatsApp. As salas de aula foram improvisadas em quartos, cozinha, área, quintal, terreiro. Quanto melhor a casa, melhor a sala. Perde-se, com isso, um elemento de tratamento isonômico no processo de ensino e aprendizagem: o espaço universitário, da sala de aula tradicional.

À época, iniciando na docência, o impacto pessoal foi imenso. Morava na casa dos meus pais, com meus dois irmãos universitários e minha mãe, professora, do ensino fundamental, em um tradicional colégio católico de Porto Nacional. Nossa internet tinha 5 megas. A melhor e mais rápida internet, disponibilizada para o Centro Histórico de Porto Nacional, não passava de 20 megas.

Iniciei meu trabalho docente na instituição, depois do início do ano letivo. Tardiamente. Não participei do planejamento. Isso porque assumi três disciplinas que foram abandonadas por um professor, depois de termos iniciado o ano. Talvez tivesse um termo melhor, mais adequado.

A palavra “abandono” adequa-se melhor para caracterizar o contexto pandêmico. Escrevo esse breve relato no mês de junho, de 2021. De 2020 para cá, o Brasil ultrapassa mais de 500 mil mortos, pela COVID. Colecionamos abandonos, irresponsabilidades, políticas equivocadas e mortes. O mandatário do Poder Executivo Nacional, como um monarca absoluto, diz não ser responsável por nada. Desde as políticas educacionais, até as políticas inadmissíveis, baseadas no “terraplanismo médico”, da “imunidade de rebanho” e “tratamento precoce”, o que temos é um cenário de muita dificuldade.

Voltando às disciplinas, eram elas: Ciência Política e Teoria Geral do Estado, História do Pensamento Jurídico e Teoria Geral do Direito. Primeiro, segundo e quinto período, respectivamente. Após menos de um mês de experiência presencial, ministrando as disciplinas, improvisei uma sala de aula em meu quarto, na casa dos meus pais. Às vezes precisava ir para o corredor da casa, onde a internet pegava melhor. Eram nem 20 megas. Não preciso dizer que pagávamos por uma velocidade superior e, por vezes, sequer conseguíamos dar um “oi” numa ligação de WhatsApp.

Os materiais educacionais de trabalho, fora um apagador e dois pincéis, foram viabilizados pelo professor que escreve o presente relato, recebíamos R\$ 27,03 reais (vinte sete reais e três centavos) pela hora-aula. Para situar o leitor, o salário, na instituição, é baseado nesse valor pago por hora-aula, o que não correspondia à época sequer a um salário-mínimo. Com o salário, sem nenhum outro adicional, garanti a estrutura mínima para o “improvisado remoto”, numa tentativa, também improvisada, de conter a evasão escolar e garantir o salário.

Comprei, com meu salário, um quadro, preparei um estúdio improvisado e iniciamos as aulas criando grupos de WhatsApp, para cada disciplina, no sentido de organizar as turmas, facilitar a comunicação e ministrar as aulas por áudios e vídeos enviados pelo aplicativo.

De início, não havia uma política, uma ferramenta unificada, para todos os professores da instituição viabilizarem as aulas remotas. Alguns começaram o ensino remoto imediatamente pela plataforma Zoom, outros com vídeos no YouTube, outros com vídeos prontos, etc.

O professor com um maior poder econômico e melhores circunstâncias, em relação a sua residência, em alguns aspectos, conseguia dar uma resposta melhor, em termos imediatistas, na transformação da casa ou do escritório em sala de aula, garantindo as condições de trabalho que, à época, a instituição não garantiu.

A educação jurídica improvisada, imediatista, tal qual o relato, em seu último nível, produz um entendimento igualmente improvisado, acerca da ciência jurídica e da atuação profissional. O improvisado, na pandemia, potencializou a precarização, em especial a do trabalho docente, e irá, certamente, produzir seus efeitos para além da Pandemia de Covid-19.

Quero evidenciar ao leitor que não estou aqui lamentando, na condição de ingrato, a situação. Trata-se de um relato, cuja finalidade é a reflexão propositiva. Um professor não deve, em nenhuma hipótese, assumir uma responsabilidade, que é da instituição de ensino, de garantir as condições para o seu próprio trabalho.

O processo de desresponsabilização, que a experiência relatada identifica, sempre acompanhou os projetos educacionais neoliberais, que cumpriram – e ainda cumprem – o papel de desresponsabilizar o Estado de garantir a educação, enquanto direito social, universal, num movimento de acomodação às determinações fundamentais do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2006, p. 27). No relato em questão, quem se desresponsabiliza é a instituição privada, mas a lógica de acomodação às determinações fundamentais do sistema capitalista está presente.

Os impactos da incorrigível lógica do capital sobre a educação (MÉSZÁROS, 2006, p. 35 não se inicia com a adoção das políticas neoliberais. MéSZáros, em *Educação Para Além do Capital*, considera que a educação institucionalizada, nos marcos estabelecidos pela sociedade capitalista, serviu – considerando o seu todo – à finalidade de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses das classes dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O que há de novo – num contexto pandêmico – favorável à intensificação das políticas neoliberais, no âmbito da educação, é a mencionada desresponsabilização por parte do Estado e das instituições privadas em garantir a educação enquanto direito fundamental, em uma dimensão que garanta condições de trabalho e o padrão de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A circunstância pandêmica pareceu ser o suficiente para justificar a ausência de qualidade. Aceitamos, ao menos na rede privada, o remoto sem pensar sobre sua implementação.

As políticas neoliberais, que tomam corpo na década de 90, em nosso país, desde então, sempre estiveram presentes nas políticas educacionais – em maior ou menor grau. No contexto atual, de crise sanitária, crise política e institucional do nosso país e crise estrutural do capitalismo, os avanços neoliberais, na educação formal, forçam a nível educacional o padecimento à realidade. O remoto privado solapa possibilidades do pensamento crítico, reafirmando um “mundo ao avesso”, resignado. Mas, é certo, “não há desgraça, em graça”. Veja o que nos diz Eduardo Galeano:

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. São obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas

está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não tenha a sua contraescola (GALEANO, 2013, p. 8).

As modificações educacionais, durante a pandemia, aprofundaram marcas da concepção neoliberal: otimização da gestão por meio de tecnologias, a meritocracia aplicada, inclusive aos professores, para improvisarem seus locais de trabalho, e a adição de tecnologias – no contexto pandêmico para viabilizar o ensino remoto – são características fundamentais da forma como os empresários pensam a produção de mercadorias, sendo a educação uma delas. O que dizemos aqui foi detectado por Dermeval Saviani, no final dos anos 80, no livro *Escola e Democracia*, como sendo o avanço de uma “pedagogia tecnicista”, sem pensamento crítico.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, p.12).

É isso que temos no ensino remoto improvisado, acompanhado de um profundo processo de precarização e evasão escolar. Saviani, em artigo recente, intitulado: “Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional”, explica o uso do termo “ensino remoto”.

O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do “Ensino Remoto” para suprir a ausência das aulas. Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI, 2020).

O ensino remoto não pode equivaler ao ensino a distância. Possuem regulamentações distintas. Enquanto “improvisado emergencial”, funcionando como substituto do ensino presencial, o chamado ensino remoto possui certas condições que devem ser preenchidas.

De acordo com Saviani (2020), em seu já citado artigo, as condições mínimas para a regulamentação do ensino remoto são: em primeiro lugar, deve

ser garantido acesso de todos os alunos ao ambiente virtual da sala de aula, propiciado por computadores, celulares e similares.

Segundo, considerando as políticas de isolamento social, a residência de alunos e professores devem estar equipadas com acesso a internet que possibilite o ingresso nos ambientes virtuais de ensino.

Por fim, de acordo com Saviani, é necessário que todos os estudantes tenham à disposição todos os requisitos mínimos para acompanhar, com proveito, o ensino remoto. Era e ainda se faz necessário que as instituições de ensino garantam que os estudantes não estacionem no analfabetismo digital que, certamente, alimenta o analfabetismo funcional.

Na experiência ora relatada, não estavam presentes as condições acima, trazidas pela reflexão do professor Saviani. A ausência dos requisitos para um improvisado qualificado favoreceu a inserção dos estudantes mais ricos, com melhores condições de internet, com melhores equipamentos e melhor desenvoltura digital. Isso potencializou a evasão escolar na faculdade de Direito em que eu lecionava na época.

Já no início das aulas remotas, em 18 de março de 2020, demonstrei à coordenação do curso minha preocupação em relação ao acompanhamento das disciplinas, dos conteúdos, por parte dos estudantes mais vulneráveis e os que tinham dificuldade com o universo digital. Havia estudantes que sequer possuíam aparelho celular. Estudantes que não tinham internet em casa. Essa é a realidade dos cursos de direito privado no interior do Estado do Tocantins. O improvisado deixou muitos estudantes para trás e favoreceu o alargamento das desigualdades sociais.

A maioria dos estudantes da Instituição de Ensino Superior contava com internet de péssima qualidade, não tinha computadores e ambiente adequado para acompanhar as aulas. Tentei desenvolver uma metodologia para acompanhar os alunos mais vulneráveis, dando suporte. Diversos alunos não suportaram o peso das mensalidades, associado às possibilidades de suspensão da carteira de trabalho, desemprego e auxílio emergencial insuficiente.

A saída, por mim vislumbrada, para envolver os estudantes, alimentar a esperança em uma boa formação, que lhes garantisse um futuro profissional, foi de tentar construir aulas cada vez mais interativas, com temas polêmicos, movimentando as paixões, e diluir as atividades avaliativas, pontuando a participação nas aulas.

Na disciplina de Teoria Geral do Estado e Ciência Política trabalhamos temas como: as recomendações da Organização Mundial de Saúde e a Soberania dos Estados Nacionais, abordamos o significado histórico do poder moderador e sua não previsão na Constituição de 1988, entre outros temas em diálogo com

questões atuais, diretamente relacionados com o programa da disciplina.

Na disciplina de História do Pensamento jurídico, trabalhamos a influência histórica de eventos da natureza e eventos biológicos na elaboração e condução do direito, como alimentar o pensamento jurídico inovador, tem a história como ponto de partida. Passamos por temas que dialogam com a atuação profissional, etc. Por fim, na disciplina de Teoria Geral do Direito, trabalhamos a normatividade das leis e decretos que possibilitaram o isolamento social, refletimos sobre a composição interpretativa entre conflitos de direitos, entre outros temas.

Mesmo com todo esforço docente, as desigualdades sociais, marca histórica da nossa formação social, foram determinantes. A maioria dos estudantes que permaneceram tinham as melhores condições sociais e econômicas. Aqueles que encontraram maiores dificuldades para permanecer no curso abandonaram a educação jurídica, em nome da sobrevivência imediata. Tal situação trará consequências profundas no “pós-pandemia”.

Falando em pós-pandemia, Segundo Saviani, em seu artigo já mencionado, as tecnologias necessárias para garantir o ensino durante a pandemia tendem a permanecer. Os alunos e famílias que se adequaram ao “ensino remoto” tendem a defender sua continuidade. Mas não nos enganemos, a tecnologia, no capitalismo, está a serviço da ampliação dos lucros e do trabalho à exaustão. Saviani, a respeito da tecnologia subordinada ao modo de produção capitalista, nos diz que

[...] a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite conduzindo-a à exaustão. Foi isso o que aconteceu na Revolução Industrial com a introdução da maquinaria, o que levou os trabalhadores a destruir as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho e, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno da uberização do trabalho (SAVIANI, 2021, p.7).

A crise atual da educação, da formação jurídica, e sua continuidade no pós-pandemia, é expressão da crise estrutural das instituições capitalistas. A Universidade, a ciência, estão em crise. Não por acaso, a pandemia evidenciou uma crise de reconhecimento e de legitimidade das evidências científicas. Segundo Mészáros (2006) a palavra de ordem das instituições capitalistas é: “guerra, caso falhem os métodos normais”.

A formação jurídica precisa sobreviver à violência das instituições capitalistas, as quais nos empurram uma sociabilidade destrutiva por essência, muito

embora seja a educação jurídica garantida pelas instituições. É preciso coragem para lutar contra a uberização do trabalho docente, a exclusão dos estudantes mais pobres e o conteúdo formativo submisso à crise estrutural do capital.

REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo: 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: BoiTempo Editorial, 2006

_____. **O Poder da ideologia** / István Mészáros; tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. – 1. Ed., 5. Reimpr. – São Paulo: Boitempo, 2014.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4a edição. Coleção Questões da Nossa Época; vol.20. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 33° ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. “Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional”. Em **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

CAPÍTULO 9

FORMAÇÃO INICIAL VIA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz³³

INTRODUÇÃO

O percurso do desenvolvimento histórico dos estágios nos auxilia a refletir acerca de elementos teórico-práticos da formação docente para a atuação futura na Educação Infantil. Este texto é um exercício no contexto da formação do pedagogo, visando a articulação dos sujeitos envolvidos e inquirições por eles engendradas. Assim, alicerça-se em resultados de uma investigação desenvolvida com a colaboração do trabalho de iniciação científica,³⁴ na qual fundamenta-se numa discussão sobre a atuação e a formação docente de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE/UFG, especificamente, através do estágio em Educação Infantil. Teve a intenção de compreender o desenvolvimento do estágio obrigatório nesta etapa da educação básica, pela análise dos resumos do Estágio em Educação Infantil publicados, conjuntamente com outras modalidades/etapas de estágio da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental e anos iniciais do ensino fundamental em Educação de Jovens e Adultos-EJA), nos Anais do Seminário anual de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE-UFG. Estes Anais estão disponíveis na página da Faculdade de Educação pelo endereço eletrônico: <<https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/p/12188-seminario-de-estagio-do-curso-de-pedagogia/>>. Esta temática relevante está articulada com outras investigações realizadas no âmbito do Núcleo de Formação de Professores-NUFOP-FE-UFG.

³³ Professora na Faculdade de Educação-FE/UFG, e-mail elzimarufg2015@ufg.br

³⁴ A pesquisa fez parte do Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas PROLICEN-PIBIC (2019-2020),

Ademais, procuramos dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos por estagiários, ou seja, suas produções escritas, possibilitando identificar ações dos sujeitos envolvidos, com abertura para reflexões, e para novas inquições, considerando aspectos significativos que os sujeitos conferem ao Estágio em Educação Infantil. E, sobretudo, compreender o estágio enquanto espaço privilegiado que agrega diálogos e tensões sobre a prática docente. No percurso da investigação, constatamos oitenta e nove (89) resumos produzidos entre os anos de 2016 a 2019, por estagiários em Educação Infantil.

O estágio supervisionado é o fórum privilegiado de discussão sobre a formação docente e o momento para se pensar possíveis caminhos a serem construídos acerca da prática pedagógica. Colaborando com essa ideia a Lei nº 11.788/2008 - Art. 1º dispõe que o “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]”. Brasil (2008, p. 1). Além disso, essa disciplina constitui um período precioso na formação de licenciandos, seja pelo seu caráter teórico-prático, pelas intensas relações pessoais estabelecidas, pela sua logística, ou pelos muitos questionamentos advindos da experiência vivenciada, algumas vezes sem respostas satisfatórias.

Neste sentido, as pesquisadoras Pimenta e Lima (2012, p. 43) destacam que cabe ao estágio “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Calderano (2013), em uma pesquisa, faz uma discussão e reflexão sobre o estágio curricular de cursos de licenciaturas, e destaca alguns mapeamentos de experiências sucedidas, por outro lado, sinaliza que há pouca ação quanto a uma política de formação de professores com parâmetros e procedimentos coerentes.

A referida pesquisadora analisa ações desenvolvidas por professores do campo de estágio como possibilidades de diálogos fecundos entre formação e trabalho docente. Tais ações, conforme a autora, são relatadas pelos próprios professores, gestores escolares, pelos alunos-estagiários de distintas licenciaturas e por professores orientadores de estágio da Faculdade de Educação de uma universidade pública brasileira. Na pesquisa participaram 429 sujeitos, cujas respostas foram contabilizadas e analisadas, algumas reflexões extraídas de teses de doutorado sobre o assunto, defendidas no Brasil entre 2004 e 2009. A autora buscou identificar concepções teóricas de estágio que orientam as práticas exercidas nos cursos de formação inicial.

O objetivo geral da investigação foi analisar a formação docente, pelas produções escritas dos estagiários, publicadas e disponíveis no endereço: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>. Além disso, buscou identificar questões teórico-

-práticas sobre o estágio nas produções dos estagiários e reconhecer o Estágio como uma construção histórica na intersecção escola-campo e universidade, pelos registros das regências, considerando o ponto de vista dos estagiários sobre suas ações pedagógicas.

Ressaltamos que o estágio curricular obrigatório é concebido como uma disciplina que engendra conhecimentos articulados teoricamente com outras disciplinas da estrutura curricular do curso de Pedagogia e com os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio: professores(as) regentes supervisores(as) e estagiários(as) nas ações da prática docente e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de crianças na educação infantil, aproximando saberes consolidados teoricamente e os saberes do cotidiano escolar. Com base nesta concepção apresentamos, a seguir, o andamento deste estudo.

1. PERCURSO REFLEXIVO SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO

Quadro 1: Resumos de Estágio em Educação Infantil da Faculdade de Educação-FE/UFG

ANO	CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil	Escola Municipal Jardim América	DEI – Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFMG	Associação Pestalozzi – Unidade Renascer	Total
2016	11	9	2	9	31
2017	18	11	10	10	49
2018	17	-	6	12	35
2019	23	-	8	13	44
TOTAL GERAL					159

Fonte: Anais do Seminário de Estágio da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás/UFMG

Destacamos que, para efeitos desta pesquisa, não foram considerados os resumos dos estagiários do Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFMG e da Associação Pestalozzi - Unidade Renascer, pois essas instituições possuem Projetos Político-Pedagógicos específicos de estágio. A primeira visa a formação de professores do curso de Pedagogia que optam por esse campo e a segunda oferece o Atendimento Especial Especializado de crianças com deficiências. Estas instituições possuem uma proposta diferenciada da concebida para um Centro Municipal de Educação Infantil -CMEI do município de Goiânia. Portanto, consideramos apenas os resumos de estágio que estavam vinculados a Secretaria Municipal de Goiânia (CMEI e Escola Municipal). Consequentemente, realizamos a leitura e a análise dos resumos especificamente do Estágio

em Educação Infantil, realizados exclusivamente em instituições de Educação infantil do município de Goiânia denominada CMEI e Escola Municipal de Educação Infantil.

As leituras dos resumos publicados nos Anais possibilitaram a identificação de oitenta e nove (89) trabalhos do estágio em educação infantil. Nas leituras identificamos dois tipos de resumos, os que abordam reflexão sobre algum aspecto da própria formação acadêmica, de maneira geral, e os que abordam relatos das regências. Logo, a investigação evidenciou cinquenta e oito (58) reflexões sobre a formação docente nas produções escritas dos estagiários, além disso, revelou que trinta e um (31) resumos se restringiram a relatar regências ministradas durante os estágios realizados.

Para uma leitura atenta atribuímos três categorias de análise: 1. Reflexões sobre a Formação, são reflexões sobre Formação/atuação relacionados à área de Conhecimento/Tema/Proposta Curricular e as motivações para a escolha e fundamentação teórica; 2. Atuação docente, são ações docentes quando os resumos mencionam ações desenvolvidas pelos estagiários nas regências, relação pedagógica, questões de conflitos, contradições e angústias; 3. Atuação das Crianças, são ações discentes, casos em que os resumos se referem às ações das crianças e ainda à educação inclusiva.

Traremos, a seguir, alguns apontamentos importantes a respeito da forma como o Regulamento de estágio da Faculdade de Educação - UFG (2016) e o seu Projeto Político Pedagógico (2015) são apresentados, bem como a proposta do município de Goiânia para a Educação Infantil que nos ajuda a pensar os resumos. Logo depois, traremos as análises das categorias, dialogando com os autores da bibliografia.

O Regulamento de Estágio, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação-UFG (2016) dispõe:

O estágio como componente curricular, antes de ser uma prática pedagógica é uma prática social historicamente situada. Entendido desse modo ele é um processo de investigação, interpretação, explicação de uma determinada realidade educacional. Constitui-se como espaço social de construção de conhecimento capaz de articular conhecimento teórico e conhecimento prático, vinculando o mundo acadêmico com o mundo do trabalho. [...] Assim, o estágio se caracteriza como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade educacional, especificamente no caso da Pedagogia, a educação infantil e o ensino fundamental, em contextos escolares e não escolares. [...] Nessa perspectiva, o estágio curricular tem como objetivo criar condições para que o estudante possa vivenciar processos de ensino e pesquisa em instituição educacional, ou em outros espaços previamente aprovados; elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino e aprendizagem, construindo formas de atuação pertinentes

ao trabalho docente; desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação proporcionada pelo curso e; desenvolver condições e atitudes favoráveis à continuidade da formação como pedagogo (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 3-4).

Dessa forma, o estágio supervisionado na educação infantil é um componente da formação universitária dos estudantes, sendo um procedimento didático-pedagógico que acontece mediante a parceria institucional estabelecida entre universidade e campo de estágio. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia propõe a formação dos professores:

[...] que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade; que pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação e à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 11-12).

Assim, o Projeto Político Pedagógico (2015) do curso afirma que a graduação em Pedagogia é entendida como uma licenciatura formadora de professores para a atuação na docência em Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na modalidade da EJA. Ademais, o projeto indica também que o estágio do curso possui 400 horas divididas em dois anos, sendo que, no primeiro e segundo ano, o estágio é dividido em dois semestres cada. Os estágios I e II na Educação Infantil possuem carga horária de 72 horas e 128 horas, respectivamente. Deste modo, no primeiro semestre os estudantes observam, pesquisam, analisam e refletem a respeito do campo de estágio, bem como presenciam algumas aulas na faculdade para pensarem e discutirem como se dá o estágio e a sua organização. No segundo semestre os estudos se aprofundam e os alunos, compostos por duplas ou trios, observam e elaboram um projeto de ensino e aprendizagem para intervenção na turma observada.

O projeto do curso de Pedagogia, além de versar sobre as instituições que recebem o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, estabelece orientações quanto ao acompanhamento dos professores orientadores dos estagiários em campo:

[...] Seu desenvolvimento dar-se-á em instituições educacionais, preferencialmente públicas, que ofereçam Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em outros espaços educativos mediante projetos previamente aprovados pela coordenação de curso e de estágio. Será orientado pelos professores de estágio do curso, que acompanharão os estagiários em locus, em todo o período de inserção

no campo. Deverá proporcionar o exercício de diálogo crítico em relação à profissão, contemplando de maneira interligada: a) contextualização e problematização da realidade do campo de estágio em seus aspectos socioeconômicos, sua estrutura física e material, seus recursos conceituais, sua organização e seu funcionamento administrativo-pedagógico, objetivando a descrição e a análise do cotidiano; b) elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo a partir da problematização das situações vividas e analisadas; c) produção de relatórios que contemplem os processos desenvolvidos no estágio e suas contribuições para a formação docente (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 30).

Assim, com base nestas orientações normativas, analisamos as produções escritas dos alunos, a partir do desenvolvimento do estágio em educação infantil, realizados nos CMEI: Cristiano Emídio, Primeiros Passos, Oito de Março, Viver a Infância e Setor União e na Escola Municipal Jardim América. Essas instituições seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (2009), também a Proposta do Município de Goiânia para a Educação Infantil (2014) para nortear suas propostas pedagógicas de trabalho, (GOIÂNIA, 2014).

Segundo o documento (GOIÂNIA, 2014, p.16), “A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é responsável por compartilhar e complementar a ação da família nos aspectos de educação e cuidado”. Além disso, o documento ressalta que:

Às crianças, como sujeitos sociais, políticos e culturais, devem ser pensadas ações e propostas que assegurem seus direitos por meio de uma política pública de qualidade social que pode ser concebida, dentre outras formas, pela garantia do acesso à Educação Infantil em instituições gratuitas e com atendimento de qualidade, independente da etnia, credo e classe social a qual a criança pertença. Tal direito está expresso na Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 afirma que é dever da família e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à educação (GOIÂNIA, 2014, p. 19).

Entendemos que as crianças são pessoas de direitos e, como tais, devem ter o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas com atendimento de qualidade e público, visto que a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia-RME para Educação Infantil compreende a infância e a crianças como:

[...] a infância é um tempo social da vida que não é vivido do mesmo modo por todas as crianças e que este tempo de vida varia, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou dentro do contexto familiar. Nesse sentido, é imprescindível aos

profissionais apreenderem o significado da infância, o que exige a investigação das diferentes conceituações a ela atribuída em distintos momentos e lugares da história humana. [...] as compreende na sua totalidade, preocupando-se com seus processos de constituição como seres humanos que vivenciam diferentes contextos sociais, as suas culturas, as suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, que agregam à diversidade de suas histórias familiares, sociais, culturais e econômicas. Isso significa considerar a criança sujeito de direitos (GOIÂNIA, 2014, p. 20-22).

Embasada nestes documentos, buscamos entender a forma como os CMEIS e a Escola Municipal Jardim América concebem educação infantil, a infância e as crianças, e apresentamos resultados da investigação, de acordo com suas categorias de análises.

A primeira categoria, composta pela reflexão sobre a formação, foi identificada quando o texto evidenciou algum aspecto da própria formação do estagiário; e/ou atuação quando fez referência ao projeto de ensino e aprendizagem trabalhados nas regências. Durante o estudo desta primeira categoria identificamos cinquenta e oito (58) reflexões sobre a formação docente dos estudantes nos resumos (2016 a 2019). Além disso, constatamos que oitenta e nove (89) trabalhos, relatados pelas estagiárias, continham os dados de suas atuações nas regências em campo.

Com relação às reflexões sobre a formação, temos relatos sobre a relação teoria e prática e relatos sobre o impacto do estágio para reflexão da formação docente. Com relação a teoria e prática as escritas apontaram que:

O estágio obrigatório foi de muita importância, pois oportunizou confrontar a teoria estudada com a realidade do CMEI e dialogarmos com as profissionais desta faixa etária. Foi um momento para observação da realidade vivenciada, desenvolvimento de práticas pedagógicas e de muita reflexão (R, 06- 2016).

[...] Vale a pena destacar que durante todo processo de regência existiu a preocupação por relacionar a teoria com a prática utilizando de referenciais teóricos e embasamentos adquiridos ao longo do curso (R, 15- 2018).

Podemos perceber nas falas de graduandos a compreensão que apresentam sobre a teoria e a prática, assim como apontamentos da contribuição do estágio da teoria no processo de reflexão a respeito da prática, conforme afirma Silva:

A prática pode ser o ponto de partida, porém, é a leitura da essência da prática que permite a práxis. [...] O papel da teoria é confirmar e adaptar-se à realidade sentida, experimental e imediata, correspondendo o senso comum ao conhecimento sistematizado. A redução

do papel da teoria no processo de reflexão mina as possibilidades reais de criticar a práxis do professor (SILVA, 2019, p. 339-340).

Logo, entendemos a necessidade de pensar acerca da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. “Dessa forma, busca-se pensar o estágio supervisionado como um dos espaços da articulação teoria e prática para a elaboração de uma formação pela epistemologia da práxis” (SILVA, 2019, p. 342).

As escritas nos resumos evidenciaram também as contribuições que o estágio proporciona para os futuros docentes, conforme os relatos:

O estágio obrigatório foi muito importante para a nossa formação acadêmica, pois foi possível juntar a teoria e a prática e a literatura com ciências naturais durante as regências. Foi possível conhecermos melhor, por meio do CMEI Cristiano Emídio Martins, toda a complexidade e particularidades de um ambiente escolar. As profissionais do CMEI foram receptivas e acolhedoras conosco, tirando algumas dúvidas e nos auxiliando no necessário, nos dando liberdade para colocarmos em prática nossos objetivos planejados para as regências. O estágio nos forneceu muitos subsídios importantes para a nossa formação, nos dando uma base sólida e necessária para o nosso trabalho como professores de Educação Infantil. Foi um período de grande aprendizado, no qual pudemos pôr em prática o nosso conhecimento adquirido nos meses de observação, além de termos contado com o apoio da coordenação, professoras e demais pessoas da instituição (R, 10- 2016).

Assim, a experiência do estágio realizado na educação infantil foi de grande importância para nossa formação profissional como futuras pedagogas, e como educadoras críticas e conscientes de que a educação escolar é a prática social responsável pela formação de sujeitos autônomos e emancipados intelectualmente. As observações e as regências realizadas no decorrer do estágio reforçaram nosso interesse em desenvolvermos uma aprendizagem significativa, inovadora e criativa com as crianças (R, 23- 2017).

Toda essa experiência foi de muito proveito à minha formação, tive a oportunidade de lidar com medos, anseios além de reafirmar meu desejo pela pedagogia propriamente dita, estando com as crianças pude avaliar minha postura em sala enquanto professor, meu tom de voz e até ter que mudar o planejado para alcançar um resultado mais satisfatório para o aprendizado das crianças. Contudo, o carinho e a curiosidade das crianças foi o que foi mais marcante para mim (R, 01- 2019).

Desse modo, percebemos nas escritas expostas o impacto positivo que o estágio trouxe para suas formações, pois as experiências e vivências no campo lhes possibilitaram aprendizagens sobre os saberes e fazeres da profissão docente. Pimenta; Lima (2012) sinalizam que os professores de-

vem orientar os estágios no coletivo, de forma que os alunos consigam se apropriar da realidade através da análise, do questionamento crítico sob as lentes das teorias. Rosa; Sousa (2019, p. 48) compreendem o estágio como “[...] uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação essencial na prática docente criativa e transformadora”.

Sobre a Atuação das estagiárias, os trabalhos evidenciaram que as áreas de conhecimento mais recorrentes nos relatos foram os conhecimentos da Natureza e Sociedade, Linguagem oral/escrita e Artes Visuais, conforme o quadro:

Quadro 2: Áreas de conhecimento

Áreas do conhecimento (2016-2019)	Total de resumos
Natureza e Sociedade (2016-2019)	47 resumos
Linguagem oral/escrita (2016-2019)	39 resumos
Artes Visuais (2016-2019)	35 resumos
Movimento Corporal (2016-2019)	17 resumos
Música (2016-2019)	13 resumos
Matemática (2016-2019)	09 resumos

Fonte: Anais do Seminário de Estágio da Faculdade de Educação –Universidade Federal de Goiás/UFG

As áreas de conhecimentos mais recorrentes da educação infantil demonstram diferentes assuntos trabalhados com as crianças. A maioria não abordava apenas uma área do conhecimento, pelo contrário, havia resumos que traziam dois a três temas, demonstrando coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As propostas curriculares mais citadas foram as que estavam relacionadas com a Natureza e a Sociedade; a Linguagem Oral/Escrita e as Artes Visuais. As mais recorrentes privilegiavam: cantigas de roda; literatura infantil; teatro de fantoches; atividades audiovisuais; atividades que contribuíssem com o desenvolvimento da linguagem e do gosto pela leitura nas crianças; conhecimentos sobre os animais; músicas; os cinco órgãos dos sentidos do corpo humano; as cores; atividades lúdicas envolvendo brincadeiras, movimentos, aprendizagem e afetividade; cuidados com o corpo; natureza, preservação ambiental; artes; trabalhar com a motricidade ampla e fina das crianças através da exploração de diferentes materiais e superfícies, aumentando as possibilidades de que elas se expressassem por meio deles; atividades em espaços variados envolvendo brincadeiras com circuitos e manuseio de objetos de diversas texturas como: massinhas e tinta guache; alimentação saudável etc. Brasil (2009, p. 12) dispõe sobre o currículo na educação infantil em seu Art. 3º quando o concebe:

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Percebemos, assim, que o currículo voltado para elementos da vida ocupa um lugar importante em relação aos conhecimentos que as crianças precisam aprender na educação infantil. Com relação às motivações para escolhas dos temas, os estagiários sinalizaram, nas escritas dos resumos, que essas motivações vieram a partir do planejamento e de suas reflexões sobre as necessidades de aprendizagem das crianças, de seus registros escritos do campo de estágio, de suas observações da realidade da turma e também em virtude dos diálogos que as licenciandas e licenciandos mantinham com as professoras supervisoras e com seus professores orientadores de estágio da Faculdade de Educação na UFG.

A proposta curricular nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2009) aponta interações e brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na educação infantil, sendo assim, foram destaques nos resumos analisados as experiências dos incisos I (80); II (54); III (47); V (33); VI (17); VIII (42); IX (34); X (21) e XII (15) do Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁵.

A análise dos resumos demonstrou que oitenta e cinco (85) trabalhos mencionaram fundamentação teórica utilizada e quatro (04) resumos não fizeram essa menção. Sendo assim, os referenciais teóricos mais citados foram:

Quadro 3: Fundamentação teórica

Referenciais teóricos	Número de resumos que apareceram
Brasil (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2017, 2018 e 2019)	27 resumos
Ostetto (2000, 2008 e 2012)	16 resumos
Goiânia (2012, 2014, 2017, 2018 e 2019)	22 resumos
Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2001, 2003, 2007 e 2009)	09 resumos
Moraes (2008 e 2010)	06 resumos
Corsino (2006, 2009 e 2012)	04 resumos

Fonte: Anais dos Seminários de Estágio do Curso de Pedagogia - Faculdade de Educação-UFG.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 25-26.

Entendemos que a fundamentação teórica é imprescindível para compreender as práticas que se dão no âmbito do estágio. As estagiárias e os estagiários utilizavam os referenciais de Brasil (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2017, 2018 e 2019) para fundamentar o planejamento pedagógico de suas aulas, pensar o funcionamento do estágio e a formação docente, de acordo com as orientações legais e oficiais que esses documentos apontam. De igual modo, basearam-se em Ostetto (2000, 2008 e 2012); Vygotsky (1988, 1991, 1998, 2001, 2003, 2007 e 2009); Moraes (2008 e 2010); Corsino (2006, 2009 e 2012) e Goiânia (2012, 2014, 2017, 2018 e 2019) para refletir sobre o estágio em educação infantil, pensar a formação de professores da educação infantil e planejar as regências, observações e registros em campo.

O estudo da segunda categoria, ações docentes, procurou destacar as ações desenvolvidas por estagiárias(os) em campo. O estudo apontou que estes estudantes, de modo geral, no primeiro semestre, analisavam o Projeto Político Pedagógico da instituição e os seus aspectos históricos, observavam as atividades que eram realizadas no CMEI ou Escola Municipal e que realizavam registros de campo. No segundo semestre, elaboravam projetos de ensino e aprendizagem e os colocavam em prática. Estas propostas de regências eram calcadas em observações da realidade institucional, dos registros realizados e das conversas com as professoras supervisoras e professoras orientadoras. Estas propostas de regências partiam, principalmente, de necessidades de aprendizagem das crianças e de seus interesses, conforme excertos abaixo:

A pesquisa desenvolvida teve cunho qualitativo e utilizou da técnica de observação participativa, pois no primeiro semestre foram feitas observações sobre a turma acompanhada em cinco visitas. Já no segundo semestre foram feitas seis regências, a partir de um projeto de ensino-aprendizagem elaborado pelas estagiárias. [...] Durante o desenvolvimento do projeto foram realizadas atividades que estimulassem a coordenação motora, a capacidade criativa, a percepção visual das crianças e o gosto pela leitura [...] (R, 10- 2018).

[...] fizemos o reconhecimento do espaço físico da instituição e recursos humanos e dos agrupamentos escolhidos por nós, de acordo com a preferência por faixa etária. Conforme nossas observações e diálogo com a professora regente foi elaborado nosso projeto sobre a vida dos macacos, para que déssemos continuidade ao tema que estava sendo trabalhado no agrupamento. Incluímos a Literatura Infantil por ser uma atividade que merece ser enfatizada no CMEI. Escolhemos como título do Projeto: “As diferentes espécies de macacos”, no qual tivemos por objetivo trabalharmos as diferentes espécies, tamanhos, habitats e diferentes hábitos de cada espécie. Ainda trabalhamos a confecção de um livro (R, 10- 2016).

De acordo com as afirmações supracitadas, há um entendimento de que o trabalho docente deve ser pautado nos interesses das crianças e em suas necessidades de aprendizagem, destacando a importância da observação e registros do campo nesse processo, e, sobretudo, a continuidade do trabalho da professora regente. De acordo com a escrita:

O projeto elaborado foi intitulado: “Explorando as Emoções e os Sentimentos Através das Fábulas” e foi elaborado a partir da observação das estagiárias durante o primeiro semestre de 2019. No segundo semestre deste ano, deu-se início ao planejamento e execução das regências baseadas no projeto produzido no semestre anterior. Houve sete regências, sendo ministradas às terças-feiras, das 13h às 17h, tendo sempre uma das(os) estagiárias(os) à frente da regência, e os demais como seus auxiliares. Foram trabalhadas diversas fábulas durante as regências - dentre elas, “O Leão e o Ratinho”, que traz à tona as diferenças, a horrível sensação de ser rejeitado, mas que no final tem um desfecho agradável, pois após um gesto de bondade os protagonistas tornam-se bons amigos. As atividades lúdicas e brincadeiras foram a partir da contação de história, sendo escolhida uma história para cada regência. Por fim, as crianças tiveram a oportunidade de escolher e recriar uma história baseada em uma das fábulas que havia na sala, e contarem para as outras crianças sua recriação. Nesse contexto, o projeto buscou, de forma lúdica, propiciar às crianças oportunidades de vivência com a literatura, objetivando o desenvolvimento integral (R, 14- 2019).

O estudo das questões de conflitos, contradições e angústias demonstrou que setenta e oito (78) resumos não fizeram menção dessas questões e que apenas onze (11) resumos as mencionaram. Essas menções demonstraram angústias de estagiárias ao criarem uma proposta curricular para bebês. Além disso, revelaram questões de comportamento entre as crianças.

Na terceira categoria de análise foram identificadas as ações das crianças, procurando selecionar quais as ações dos discentes. Conforme o relato:

As crianças já possuíam em sua rotina períodos destinados à brincadeira, contudo nossa proposta voltou-se a uma abordagem que priorizasse os gostos, curiosidades e interesses dos alunos. Por isso, o uso da rede (mapa conceitual) se fez crucial para identificação e planejamento de nossas aulas. Nela, as crianças expressavam não somente suas impressões, mas perspectivas que talvez não nos fossem percebidas, caso houvesse a adoção da sequência didática, possibilitando assim maior interação e participação das crianças durante a realização de todas as atividades (R, 06- 2017).

Foi possível perceber, pelas afirmações, que durante o desenvolvimento das propostas dos estagiários as crianças puderam brincar, correr, pular, dançar e cantar com os estagiários. Conforme o excerto:

O trabalho realizado na escola permitiu que as crianças se apropriassem dos nomes de variadas partes do corpo e suas funções, bem como dos movimentos que seus corpos são capazes de realizar, além de trabalhar o desenho e a oralidade delas (R, 09- 2019).

Pelos resumos identificamos a oportunidade conferida à criança de ouvir e manusear livros de literatura infantil e realizar diversas produções artísticas. Além disso, muitas crianças manifestaram aprendizagem conceitual sobre a temática abordada. Conforme a citação:

Ao final do projeto de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que as crianças compreenderam o conceito de animal vertebrado como sendo um animal que possui vértebras/coluna vertebral. Elas conseguiram diferenciar as principais características físicas dos animais como penas, escamas e pelos, bem como sua forma gestacional pelo ventre (útero) ou por ovos, além disso identificaram os diferentes tipos de habitat e alimentação dos animais vertebrados (R, 13- 2018).

A educação inclusiva não apareceu em oitenta e oito (88) resumos e só foi mencionada uma vez no resumo (R, 01- 2017). Esse fato sinaliza um silenciamento acerca da questão da inclusão de crianças com deficiências em instituições de Educação Infantil no município de Goiânia nas quais os estágios foram realizados, seja por supressão nos resumos, seja pela pouca experiência vivenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na investigação realizada, é possível afirmar que o estágio em Educação Infantil do curso de Pedagogia exerce grande influência na formação de estagiários do curso de Pedagogia, pois propicia a reflexão das relações entre a teoria e prática, possibilita a vivência de desafios do ambiente de trabalho e uma experiência da atuação profissional, através da reflexão e análise da prática pedagógica vivenciada em instituições públicas.

Foi possível analisar os saberes e fazeres produzidos durante o estágio do curso de Pedagogia, demonstrando a importância de se pensar e discutir a formação dos professores da Educação Infantil. Além disso, reconhecemos a relevância dos registros de estagiários para a compreensão da realidade observada durante o desenvolvimento dos estágios. Nesta perspectiva, buscamos compreender o desenvolvimento do estágio obrigatório na formação inicial e

a relevância do tema pela articulação entre outras investigações realizadas no âmbito do NUFOP. Além disso, procuramos dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos estagiários, ou seja, suas produções escritas, considerando aspectos significados que os sujeitos conferem ao Estágio em Educação Infantil. E sobretudo compreender o estágio enquanto espaço privilegiado que agrega diálogos e tensões sobre a prática docente.

Reconhecemos também a articulação dos conhecimentos teóricos de outras disciplinas com os conhecimentos do estágio curricular obrigatório, bem como a identificação de ações da prática docente e as suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil e aproximação dos saberes teóricos com os saberes do cotidiano escolar.

Percebemos ainda diferentes papéis exercidos pelos sujeitos do estágio, assim como a importância do trabalho coletivo para a consolidação dos conhecimentos da prática escolar, considerando que os estágios foram realizados em duplas e até mesmo em trios. Destacamos também o silenciamento dos relatos de estágio sobre a educação inclusiva, apesar de sua relevância no contexto escolar.

Portanto, podemos afirmar, mesmo de modo incipiente, que o estudo dos resumos, pelas categorias de análises, revelou conflitos, aspirações e problemas que advêm da formação inicial e do campo de estágio, bem como demonstrou ser imperioso se valer de bases teóricas que fundamentam o planejamento e as ações de estagiários.

Compreendemos que, pela leitura e análise dos resumos, o ensino das crianças pequenas não passa por conteúdos escolares (como no Ensino Fundamental e Médio), mas pela possibilidade de proporcionar um desenvolvimento integral da criança, explorando suas capacidades e potencialidades por intermédio da brincadeira, do lúdico e das interações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB n. 05/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

CALDERANO. Maria da A. **Docência compartilhada entre universidade e escola**: formação inicial e continuada através do estágio curricular. Estágio Pós-Doutoral, UFJF, 2013.

GOIÂNIA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**. Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação, 2015.

GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. **Regulamento de estágio do curso de Pedagogia** - FE/UFG, 2016.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUSA, Luciana Freire Ernesto C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: A construção dos caminhos. In: **Imagens da formação docente**: o estágio e a prática educativa. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019, p. 33-54.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. “A epistemologia da práxis e o estágio supervisionado”. In: **Imagens da formação docente**: o estágio e a prática educativa. Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019, p. 327-351.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPÍTULO 10

ENSINO HÍBRIDO PARA VELHOS: UM MAPEAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA.

*Miliana Augusta Pereira Sampaio¹
Fernando Afonso Nunes Filho²
Neila Barbosa Osório³*

INTRODUÇÃO

Originalmente o termo “híbrido” designa um cruzamento genético entre duas espécies raças, variedades ou gêneros distintos. Já no sentido Figurado, o termo “híbrido” é caracterizado por aquilo que foi composto por elementos diferentes. Por sua vez, a educação híbrida acontece no contexto de uma sociedade moderna, podendo ser definida como um programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo (HORN; STAKER, 2015).

Desse modo, pode ser assim caracterizado como híbrido, um currículo escolar que apresente características flexíveis, com uma formação básica que se aplica para todos e ao mesmo tempo permita a construção de caminhos que sejam personalizados, atendendo desse modo as necessidades de cada estudante e, em alguns casos, permitindo que os conteúdos sejam construídos pelos próprios participantes (CASTRO *et al.*, 2015).

Pode-se dessa forma afirmar, que ensino híbrido (também conhecido como *blended learning*) é uma das tendências da Educação do século XXI, que promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino *on-line* visando a personalização do ensino (ARIEVITCH, 2010). Diante das novas tecnologias de educação e comunicação, diversas pesquisas enfatizam a importância de uma reelaboração da cultura escolar para que o uso das tecnologias

digitais, de forma híbrida, possa surtir efeito positivo no ensino (MIRANDA, 2007; COUTINHO, 2009; ARIEVITCH, 2010).

O ensino híbrido envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, integrando as tecnologias digitais ao currículo escolar e conectando os espaços presenciais e *on-line*, buscando assim, maior engajamento dos alunos no aprendizado, melhor aproveitamento do tempo do professor, ampliação do potencial da ação educativa, visando intervenções efetivas, planejamento personalizado, com acompanhamento de cada aluno (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Contudo, quando se trata da Educação Híbrida voltada para o público idoso, é necessário que se faça uma reflexão que busque compreender iniciativas e produções científicas que se debruçam sobre este tema. Existe, portanto, uma necessidade de espaços que proporcionem ao idosos a exploração educativa do mundo digital, motivando experimentar, revisar, repetir, construir, desconstruir e trocar experiências com outros participantes, em um ambiente de ensino de cultura intergeracional.

É neste contexto que nos últimos quarenta e cinco anos chamou-se a atenção para a necessidade da mudança de paradigma envolvendo os processos de convivência geracional, especialmente, no que concerne à educação. Passou-se a propor a educação ao longo da vida, acentuando-se a importância de temáticas educativas tais como: o envelhecimento ativo, a educação e solidariedade intergeracional, os programas intergeracionais e a educação intercultural, em que o ensino híbrido possa ser uma alternativa de modelo às metodologias tradicionais voltadas a educação de velhos (VILLAS BOAS, *et al.*, 2016; OSÓRIO, 2019; 2021).

Dessa forma, o presente estudo, objetiva analisar as discussões científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2021) que tratam da educação híbrida para velhos, através de um mapeamento sistemático de literatura. Ressalta-se a importância qualitativa da presente pesquisa, ao almejar fornecer um panorama em relação às produções científicas sobre a temática, possibilitando futuras investigações, proporcionando a elaboração de estratégias de intervenção mais apropriadas às necessidades educacionais na perspectiva da educação ao longo da vida e intergeracional.

METODOLOGIA

Neste estudo, optou-se pelo mapeamento sistemático da literatura, que se trata de uma metodologia para realizar revisão bibliográfica da literatura de forma organizada e sistêmica. Este consiste na busca sistemática de literatura científica por meio de etapas bem definidas, possibilitando uma visão ampla,

mas também de profundidade nos estudos que se têm desenvolvidos em certa área. Além disso, tal técnica abrange os aspectos quantitativos de estudos que permitem identificar as tendências de pesquisas (PETERSEN et al, 2008).

Para realizar o mapeamento, algumas Questões de Pesquisa (QP) foram propostas. A principal que norteia o trabalho é: quais estudos foram realizados sobre ensino híbrido para velhos nos últimos 5 anos? Para responder às questões levantadas, foi necessário definir onde e como seria o processo de busca.

Para isso, as escolhas dos mecanismos de buscas acadêmicas foram baseadas no trabalho de Buchinger, Cavalcanti and Hounsell (2012), que demonstram em análise quantitativa os melhores repositórios pelos seus potenciais de busca e filtros em abodagens de revisão de literatura. Relacionado ao campo educacional e tecnológico os mecanismos definidos para esse levantamento foram: ACM Digital Library, Science Direct, IEEE, Scopus, Springer, Web of Science e Scielo, referências de base de dados em publicações na temática de educação.

O próximo passo foi definir os argumentos (*strings*) de busca que retornassem trabalhos relacionados ao ensino (educação formal) e o híbrido (misturas de metodologias e tecnologias) no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes velhos utilizando os conectores booleanos (AND; OR). Assim, adequando as palavras-chave e conectores para refinar os retornos da busca chegou-se nos resultados apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: String de busca em português

Português (PT)	
➤	(Ensino Híbrido) OR (Educação de Velhos)
➤	OR (idosos) AND ((ensino híbrido)
➤	OR (educação híbrida) OR (aprendizagem de velhos)

Fonte: Autores, 2020.

Neste processo, obteve-se inicialmente, o retorno de 3015 artigos (periódicos, teses e dissertações) nos sete mecanismos de buscas acadêmicos, que são demonstrados no Quadro 3 na coluna de levantamento primário. Em seguida os artigos passaram pelos critérios de inclusão e exclusão para filtrar trabalhos mais adequados aos aspectos que se propõem responder esse mapeamento.

Os critérios de inclusão e exclusão, demonstrados no Quadro 2, são utilizados para direcionar ao assunto escolhido e excluir trabalhos não relevantes a responder questões da pesquisa (PETERSON *et al*, 2008).

Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
CI1 - Artigos ou periódicos publicados entre 2016 e 2021	CE1 - Artigos ou periódicos publicados em língua diferente do português
CI2 - Artigos ou periódicos publicados que com <i>download</i> de forma gratuita	CE2 - Artigos ou periódicos repetidos
CI3 - Artigos ou periódicos publicados que descrevem no seu texto características que envolvessem o ensino híbrido no contexto de educação de velhos	CE3 - Artigos ou periódicos publicados que descrevem somente o contexto do Ensino Híbrido, não atrelado a educação de velhos
	CE4 - Artigos ou periódicos publicados que não apresentam aspectos de Ensino Híbrido (parte sala de aula e parte on-line) na Educação de Velhos;

Fonte: Autores, 2020.

Quadro 3. Demonstrativo dos artigos levantados nos repositórios

Repositórios	Idioma		Levantamento primário	Idioma		Critério de Inclusão	Selecionados Após os Critérios de Exclusão		
	PT	EN		PT	EN		PT	EN	Total
ACM Digital Library	78	41	119	44	22	66	7	7	14
Science Direct	239	1669	1908	16	123	139	1	47	48
IEEE	0	772	772	0	3	3	0	0	0
Scopus	0	22	22	0	0	0	0	0	0
Springer Link	44	39	83	42	25	67	0	6	6
Web of Science	0	2	2	0	0	0	0	0	0
Scielo	103	1	104	74	1	75	3	0	3
Total	464	2546	3010	176	174	350	11	60	71

Fonte: Autores, 2020.

Após os critérios de inclusão e exclusão, o próximo passo foi a leitura detalhada dos 71 artigos selecionados. No caso deste estudo, o protocolo de extração de dados foi o utilizado a seguir:

Quadro 4. Formulário de extração de dados

Título do trabalho
Resumo
Palavras-Chave
Objetivo Geral
Problemática
Lócus
Metodologia
Formação dos autores
Contribuições para nossa temática.

Fonte: Adaptado de SANTOS et al (2019).

Nesse ínterim, foram excluídos 66 artigos, pois os artigos não apresentavam as características de um ensino híbrido voltado aos velhos, por exemplo: tratavam exclusivamente dos aspectos *on-line* ou somente caracterizava uma ferramenta voltada ao ensino de idosos.

Finalmente, os 05 artigos selecionados nesse Mapeamento Sistemático de Literatura são explorados na próxima seção. Nessa etapa, a partir da interpretação e síntese dos resultados, compararam-se os dados evidenciados na análise dos artigos ao referencial teórico elencado durante os estudos bibliográficos, o que será discutido na etapa a seguir.

RESULTADOS

Primeiramente, deve-se ressaltar que os achados de pesquisa demonstram a necessidade de um fortalecimento de estudos na comunidade científica de pesquisas sobre a temática das políticas públicas específicas para a população idosa. Existe um número substancial de estudos que versam sobre o ensino híbrido em diversos contextos. Contudo, na perspectiva do envelhecimento populacional, da educação de velhos, o número de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos ainda são incipientes em vista da riqueza teórica que o tema suscita.

Após a leitura na íntegra dos 5 artigos selecionados, ocorreu a análise do conteúdo temático-categorial, obedecendo aos seguintes critérios: (1) classificação e diferenciação do conteúdo dos artigos, (2) adequação ou pertinência do conteúdo ao objetivo do estudo e (3) análise crítica dos temas abordados (SANTOS, 2020). As produções científicas foram analisadas e a seguir estão apresentadas, a saber:

Quadro 6. Resumos dos conteúdos dos estudos selecionados.

Título do Estudo	Autores	Ano	Método
Avaliação do ensino sobre o uso de medicamentos em idosos baseado na teoria de intervenção prática da enfermagem em saúde coletiva.	Joylson Nonato Da Silva Rogério Dias.	2020	Pesquisa de Campo; Sala de aula invertida.
Educação a Distância e Cybersêniores: um foco nas estratégias pedagógicas.	Letícia Rocha Machado Patrícia Alejandra Behar	2016	Pesquisa de Campo.
Educação a distância como estratégia para apoio à implementação de políticas públicas: a experiência do curso de Aperfeiçoamento em Envelhecimento e Saúde da Pessoa Idosa.	Kellem Raquel Brandão de Oliveira Torres.	2016	Pesquisa de Campo.
Rapsódia sergipana: estações de leitura e produção textual numa perspectiva do ensino híbrido na educação de jovens e adultos	Janes Santos Silva	2017	Pesquisa de Campo
Proposta de modelos em Educação a Distância para idosos na força aérea brasileira.	Luciana Cristina Rissi	2020	Pesquisa de Campo.

Fonte: Adaptado de SANTOS et al (2019).

Considerando que uma revisão integrativa de literatura enfoca a categorização de estudos, serão apresentadas algumas das informações coletadas. Desta forma, o primeiro aspecto a ser categorizado, consiste nas datas de publicações dos artigos e produções científicas. Nesse ínterim, não há predominância muito significativa de nenhum ano, mas vale ressaltar que dos 5 estudos, 2 foram publicados no ano de 2016 e 2 no ano de 2020. Também é importante destacar

que o primeiro estudo do recorte escolhido foi publicado em 2016 e o último no ano de 2021.

Outra análise categorial foi realizada em relação às metodologias de pesquisa dos estudos selecionados. Todas tiveram como seu principal método escolhido, a metodologia de pesquisa de campo. Deste modo, é possível perceber que os estudos encontrados não fogem da tradição das pesquisas acadêmicas em geral, onde se priorizam estudos pragmáticos, como os de campo e relatos de experiências exitosas (LOPES, 2012).

Já na categoria das temáticas abordadas nas produções, a primeira se destaca com o tema de sala de aula de invertida para idosos, estudo promovido por Renovato & Estevão (2020). Tratou-se de uma Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), na modalidade de pesquisa de aplicação, que constitui na construção de três módulos didáticos e situações problematizadoras, aplicadas na modalidade de ensino híbrido, com utilização de sala de aula invertida, onde se discorreu sobre a saúde do idoso, com o objetivo educacional de estabelecer o conhecimento sobre o tema, envolvendo aspectos epidemiológicos, envelhecimento cronológico, representações sociais, funcionalidade e dimensão socioeconômica.

Já Machado & Behrar (2016) versaram sobre a construção de estratégias pedagógicas na Educação a Distância (EAD) no intuito de incluir os cybersênior em cursos virtuais, parte presenciais, parte à distância, cujos resultados mostraram a necessidade de aprofundar aspectos como a resiliência e a reminiscência com o público mais velho, com um maior aporte gerontológico será possível propiciar ações que abarquem o potencial educacional da EAD com os idosos.

Os autores também apontaram para alguns indicadores nos quais possibilitaram o desenvolvimento de possíveis estratégias pedagógicas em cursos virtuais que abarquem todas as limitações e potencialidades dos idosos. Entre os indicadores estão: planejamento; perfil do aluno virtual idoso; perfil do professor e tutor-monitor virtual; uso de materiais complementares; utilidade do conteúdo; formato do conteúdo; didática; tipos de atividades; tipos de recursos digitais; AVA e AO (MACHADO; BEHAR, 2016).

Outra pesquisa que envolveu sala de aula invertida com foco no ensino híbrido, foi a realizada por Torres (2016). Tal estudo teve como objetivo analisar a efetividade de curso de aperfeiçoamento em envelhecimento e saúde da pessoa idosa na implementação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI). Concluiu-se que o ensino híbrido é uma ferramenta importante para implementação de políticas em saúde com pessoas idosas. Dessa forma, o curso híbrido mostrou-se como estratégia relevante na implementação de atividades da PNSPI.

A pesquisa de Silva (2017), por sua vez, objetivou demonstrar como o ensino híbrido pode despontar como uma prática inovadora na educação, apresentando uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais com atividades realizadas por meio das tecnologias voltadas para o público de jovens, adultos e idosos, apontando novos caminhos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de jovens e adultos, em que possa se utilizar do ensino tradicional, mas sem deixar de fazer uso das novas tecnologias do mundo digital.

Por último, a pesquisa realizada por Rissi (2020) teve como metodologia, o estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo como unidade de pesquisa o Grupo de Convivência Idosos do Hospital da Força Aérea de São Paulo. A pesquisadora avaliou o uso do ensino híbrido para idosos nesse cenário, cujos resultados apontaram para o fato que o uso da educação a distância e da metodologia presencial, no processo de resolução de problemas no desenvolvimento ou aprimoramento de competências específicas, ocasiona para o idoso a contribuição para um envelhecimento saudável e participativo.

Percebe-se que no âmbito do ensino híbrido na educação de velhos podem ser desenvolvidos para melhorar a qualidade de vida e o engajamento dos idosos em seu autocuidado, além da inserção educativa e cultural. Dessa forma, as mudanças educacionais e etárias da população mundial, proporcionaram uma discussão das possíveis adaptações necessárias na educação e didática para atender as necessidades (mudanças fisiológicas, psicológicas e cognitivas) dos idosos.

Desta forma, é possível considerar que a educação, por meio da metodologia híbrida, a partir do oferecimento de atividade de leitura, interpretação e resolução de problemas, cujos modelos não são trabalhados de forma engessada, deixando aberto para exploração e personalização das necessidades e possibilidades de cada idoso, podem auxiliar na oferta de condições de um envelhecimento saudável e autônomo. As intervenções socioeducativas híbridas, com o apoio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), podem contribuir muito para a autoconfiança, o enfrentamento de situações, principalmente novas, por motivar e possibilitar uma autoavaliação e autovalorização do velho (SCHIEHL; GASPARINI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o uso da tecnologia se mostra como parte da educação e o termo Ensino Híbrido tem uma colocação mais recente, pois desconstruem os estereótipos da forma tradicional de ensino e reconstruem no mesmo meio uma combinação personalizada tanto no ensino como no aprendizado, pela inserção das tecnologias que contribuem na formação do estudante.

Nesse contexto, a rápida transição demográfica experimentada no Brasil

em comparação aos países europeus faz com que haja em caráter de urgência o desenvolvimento de políticas educacionais para lidar com o envelhecimento da população, oferecendo espaços de socialização, autonomia e engajamento. Nesse sentido, o ensino híbrido voltado ao idoso pode ajudar em um envelhecer emancipatório de qualidade.

Dentro desse enquadramento, pretendeu-se aqui analisar como tem se dado as iniciativas em ensino híbrido voltadas ao público idoso no Brasil presentes nas discussões científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2021), através de um mapeamento de literatura. Ressalta-se que tal método é uma das formas mais adequadas de se apreciar e se aprofundar em um objeto de estudo. Deste modo, fazer uma revisão bibliográfica das produções científicas sobre as políticas públicas voltadas a esta temática, forneceu aporte teórico relevante para melhor entendimento do tema tratado.

A partir da análise das pesquisas elencadas no mapeamento, é possível concluir que o ensino híbrido na educação de velhos ainda é um tema que tem muito o que percorrer e quebrar barreiras, especialmente no desenvolver de novas pesquisas. Espera-se que programas educacionais adotem esses modelos como iniciativas inovadoras, adequando e experimentando novos conceitos de ensinar e aprender para idosos. Para tanto, permite-se afirmar que esse assunto, ainda recente, combinando as tecnologias e métodos podem fazer a diferença no cenário atual da educação intergeracional no Brasil.

Ambiciona-se que as reflexões aqui travadas possibilitem a atualização dos pesquisadores na área e fomentam o desejo pelo aprofundamento das potencialidades e das lacunas científicas aqui apontadas, como a necessidade de um fortalecimento de uma comunidade científica que produza mais sobre o assunto, oportunizando contribuição para os avanços da área em questão debatida, uma vez que conhecer o modo como a temática é trabalhada, permite novos avanços na construção de iniciativas educacionais que pensem o envelhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIEVITCH, I. M. et al. An activity theory perspective on educational technology and learning. **Education and technology, critical perspective, possible futures**, p. 49-72, 2007.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

CASTRO, Eder Alonso et al. ENSINO HÍBRIDO: DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE? **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

COUTINHO, Clara. Using blogs, podcasts and Google sites as educational tools in a teacher education program. In: **E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2009. p. 2476-2484.

ESTEVÃO, Joylson Nonato Da Silva; RENOVATO, Rogerio Dias. AVALIAÇÃO DO ENSINO SOBRE O USO DE MEDICAMENTOS EM IDOSOS BASEADO NA TEORIA DE INTERVENÇÃO PRÁTICA DA ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA. **ANAIS DO ENIC**, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: Using disruptive innovation to improve schools**. John Wiley & Sons, 2017.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patricia Alejandra; DOLL, Johannes. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem por idosos: considerações e discussões. **Nuevas Ideas en informática Educativa**, 2011.

MACHADO, Leticia Rocha; BEHAR, Patricia Alejandra. Educação a Distância e Cybersêniores: um foco nas estratégias pedagógicas. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 129-148, 2016.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 03, p. 41-50, 2007.

PETERSEN, K. (2008). Systematic Mapping Studies, In **Anais da 12ª Conferência Internacional no Evaluation and Assessment in Software Engineering**, p. 68-77, Itália.

OSÓRIO, Neila Barbosa et al. Avós do século xxi: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 24577-24589, 2021.

_____, Neila Barbosa et al. Educação e aprendizagem ao longo da vida: uma prática educativa na universidade da maturidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 10864-10877, 2021.

_____, Neila Barbosa et al. Histórias de vida em uma relação transdisciplinar com a universidade da maturidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 17640-17646, 2019.

SANTOS, Layane Bastos dos *et al.* Envolvimento escolar e redes sociais na educação profissional e tecnológica: um estudo com discentes realizado pelo

PROFEPT IFMA. In: **[GKA EDUTECH 2020] Congresso Internacional de Tecnologías en la Educación**. 2019.

_____, Layane Bastos *et al.* Pronatec campo-possibilidades & desafios: um estudo de caso a partir da prática do psicólogo educacional na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 9835, 2020.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Modelos de ensino híbrido: Um mapeamento sistemático da literatura. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 1.

RISSI, Luciane Cristina. **Proposta de modelo de ações educativas para idosos em educação a distância (Ead) na força aérea brasileira**. 2020. Tese de Doutorado.

SILVA, Janes Santos. **Rapsódia sergipana: estações de leitura e produção textual numa perspectiva do ensino híbrido na educação de jovens e adultos**. 2017. Tese de Doutorado.

TORRES, Kellem Raquel Brandão de Oliveira. **Educação à distância como estratégia para apoio à implementação de políticas públicas: a experiência do curso de Aperfeiçoamento em Envelhecimento e Saúde da Pessoa Idosa (EAD/Ensp/Fiocruz)**. 2016. Tese de Doutorado.

CAPÍTULO 11

PONTUAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

*Neila Nunes de Souza*³⁶

*Mauricio Alves da Silva*³⁷

*Evilmara Resende Casimiro*³⁸

*Marcos Roberto Oliveira de Almeida*³⁹

De fato, a consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a consciência de si no exercício do poder econômico, político e sócio-cultural, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária.

Paulo Freire, reportando a Marx 1981, p.114.

INTRODUÇÃO

Importa principiar pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo. Por mais que pareça que estou me anunciando com “primeiras palavras” de Paulo Freire, vamos iniciar com um clássico perguntando “professores para quê?” (GUDSDORF, 1987). Nisso está a defesa do conhecimento, é ele que deve nos orientar na escola, pois não se trata de ter direito a aprender, mas sim ter direito à educação.

³⁶ Doutora em Educação - Docente na Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Porto Nacional).

³⁷ Doutor em Educação - Docente na Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Porto Nacional).

³⁸ Mestra em Educação, docente na Rede Pública do Estado de Tocantins.

³⁹ Docente efetivo da Educação Básica Estadual de Macapá. Mestrando no PPG – Letras do Campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins - UFT

Devemos trazer para a reflexão o que significa ensinar, pois o ato de aprender é um princípio universal! Já aprendemos há bastante tempo que, para nos referirmos à docência, professor e professora é aquele que de repente aprende. Ser professora, ser professor pressupõe, sobretudo, que existam discentes, que se estabeleça uma relação de ensino e aprendizagem (SOUZA, FERRAZ; SOUZA, 2020). Pressupõe entender que essencialmente o ato pedagógico se dá nas relações de troca entre os docentes e discentes.

Pensar a docência a partir da experiência de trinta anos de sala de aula nos faz refletir sobre o que de fato construímos no exercício apaixonado do fazer docente. Foram as perguntas que me acompanharam todos esses anos, com uma única certeza, que tudo o que eu sempre quis foi ser professora. Daí em diante, todas as certezas foram sempre provisórias, do que deveria levar para a sala de aula, do que seria imprescindível para minhas alunas e meus alunos, do que deveriam estudar para se impor enquanto mulheres e homens que não se conformam com as injustiças, que desejam e se sentem capazes de mudar o mundo.

Quando iniciei na docência em classe multisseriada na zona rural, imaginava meus alunos contribuindo para seus pais, seja no cultivo da terra, de engenheiros agrônomos, para que a EMATER⁴⁰ não fosse o único recurso para professoras/o que me substituíam, médicas/o, sim, precisava de quem cuidasse da saúde daquela comunidade, em uma colônia, à época, no recém-emancipado município de Morro Redondo - RS.

Do Rio Grande do Sul para o norte do País, estive de lá para cá na docência na universidade pública e nos cursos de formação de professores, desde sempre desempenhando à docência, no que tem de mais difícil, que é a formação de professores. Paralelo, cedo, percebi que precisava de mais para contribuir com quem eu tinha a responsabilidade na formação, pois precisava fazer luta e garantir direitos para as alunas e alunos formados. Fui para o movimento docente e a luta no Andes-Sindicato Nacional.

Assim, no exercício da docência, a Universidade se transformou na minha casa, manhã, tarde e noite, só chegava em casa para dormir e acreditava que não tinha outra vida. Até que houve um final de semana que teria sido planejado e talvez seria similar a muitos que havia vivido. Foi naquele final de semana que fomos nós e um ônibus de acadêmico(a)s para um casamento em uma aldeia indígena. Era o dia 14 de março de 2020. Tivemos lá um dos finais de semana mais lindos da vida, com tanta simplicidade, teve a chuva, o sol, jogo de futebol, o banho de rio e o casamento, do qual fomos padrinhos⁴¹, tudo tão intenso, tudo preparado, a comida “na cultura”, que é como dizem

⁴⁰ Emater - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

⁴¹ Na cultura não indígena, importam os afetos.

os meus amados acadêmicos indígenas. *Uma lindeza*, aprendi essa expressão recentemente com uma professora que chegou por estas paragens para trabalhar no Curso de Letras.

Na volta para Porto Nacional - TO, no domingo do dia 14 de março, quando chegamos, na mesma hora percebemos que o nosso mundo tinha mudado, tudo o que fizemos foi retornar com os 14 indígenas no mesmo ônibus da universidade e levá-los de volta para a aldeia. Tomamos a decisão de que eles não ficariam para a aula na segunda-feira. Intuíamos, não sabíamos de nada, inclusive que na terça-feira do dia 16 de março a Universidade fecharia suas atividades e nós, abruptamente colocados em isolamento social, só mais tarde saberíamos que éramos os privilegiados, pois dentro de casa tínhamos menos chance de ser contaminados.

Não demorou muito para ecoar o choro de tantas famílias, quando mais doeu foi quando a primeira de nossas alunas, mãe de três filhas, com uma história de superação na luta para criar suas filhas com dignidade, tombou, não resistiu, e nós choramos muito uns longe dos outros, pois não poderíamos chorar abraçados, aliás nem chegar perto podíamos, ainda hoje não é seguro. A vacina no Brasil circula após 15 meses de pandemia e a dureza de mais de 500 mil que se foram, estamos de luto e aproximadamente apenas 12% da população está imunizada com as duas doses da vacina.

Então, a reflexão de alguns anos: o que significa a docência, o ser docente? O que é importante para a formação da professora e do professor? Como se não bastasse ainda, é necessário agregar: o que significa ser docente em tempos de pandemia da Covid-19? Julgamos ainda necessário trazer à tona pontos do Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, porque entendemos que impacta diretamente os docentes e conversa diretamente com o estudo em tela.

É com essas perguntas que discutiremos a docência e a formação docente, desafiando aos que dizem da utopia de mudar o mundo. Assim, a escrita e as evidências do que tratamos aqui estão essencialmente ancoradas em: Fernandes (2020), Freire (1998) e Saviani (2020). Iniciamos refletindo sobre a formação e a docência, no que o texto se entrelaça com os aspectos do ensino remoto e a pandemia e, a título de informação, dois temas que deverão servir de discussão para outros estudos, que é o Reuni Digital e o *homeschooling*, e finalizamos o texto com pontuações, como dito anteriormente, sobre o Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares.

1. SER DOCENTE

Ser docente, atuar na boniteza do trabalho manual, porque é assim que entendemos a docência, como momento único de aprendizagem com cada grupo de acadêmicas e acadêmicos, ou mesmo individualmente, independe do nível de ensino, seja da educação básica ou superior.

Refletindo sobre o poder e a beleza do ensinar e aprender, ocorre que não raras vezes nos referimos ao nosso trabalho como o de intelectual, pensando em Florestan Fernandes (2020), ou seja, aquele ou aquela que não trabalha com as mãos. Nos limites da sociedade burguesa, historicamente o intelectual faz parte das elites da época: “o interesse que havia pela atividade intelectual propriamente dita estava vinculado à atividade administrativa e política indispensável desses profissionais liberais” (p. 240).

E Florestan diz ainda que: o “[...] professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora” (*idem*). Pontuar sobre a docência é dizer o que Florestan Fernandes apresenta, que é como se docentes fossem guardiões da cultura a ser perpetuada, por imitação.

[...]o intelectual era por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural.

[...] o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era tido como instrumento de dominação e, muitas vezes ficava nas cadeias, mais inferiores do processo [...]. (FERNANDES, 2020, p. 240-241).

Entender esse processo, por óbvio com os limites que esse texto tem, nos faz pensar na docência e o que é posto por Florestan que “perdura até hoje”, mesmo com a abstração com que os termos possam ser ressignificados do professor como intelectual e à margem da sociedade, nos faz refletir sobre o papel social da docente e do docente no ano de 2021.

Mas, então, o que significa a docência ou exercer a docência em um país que não teve nos professores a possibilidade da transformação? A isso, nossas preocupações com a desvalorização da educação, inclusive por parte de governantes que demonstram em suas práticas que, além de não zelar pela educação pública, promovem por meio de projetos e editais o seu desajuste, são algumas das ações que se caracterizam como o desmonte da educação pública.

Penso que seja uma ousadia propor um debate como esse que:

[...] diz respeito a própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e do caráter político do que ele faz e deixa de fazer. E dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil se apresenta com características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, por apresentar contrastes e contradições muito violentos (FERNANDES, 2020, p. 238).

No excerto, a terminologia utilizada referindo-se ao País e à sociedade subdesenvolvida é atual, pois “um país subdesenvolvido é aquele cujo desenvolvimento encontra-se subordinado ao de outros países” (SAVIANI, 2020, p.13). Nestes temos, no que se refere às condições de uma sociedade desigual, que com a pandemia da Covid-19 essas condições precárias são escancaradas e, por certo, agudizadas, dadas as condições a que a sociedade foi exposta, sobretudo os esfarrapados de Paulo Freire e/ou os de baixo de Florestan Fernandes.

Nisso foi imposta à docência a condição de continuar, de materializar aulas no computador, com alguns alunos, não com todos, pois muitos não possuem os meios de interagir pela internet. Mesmo que possa parecer que o *home office* está à mão de todos ou pelo menos da maioria, isso não é o que se constata nas nossas aulas, a prática demonstra as dificuldades desde o acesso à internet, bem como aos equipamentos. Não somente os alunos, mas os docentes passam por essas dificuldades e, no dizer de Ricardo Antunes, temos potencializado novos *infoproletários* formado por docentes, entregadores, motoristas, entre outros. Com essas preocupações passamos ao próximo item, a discutir a docência em tempos de pandemia da Covid-19.

2. O QUE SIGNIFICA SER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19?

Para discutir o que é ser docente, sobretudo em tempos de pandemia, coloca-se como condição expor o tipo de professor/a que você se propõe a vivenciar na sua prática pedagógica, que desde muito cedo a condição de professora se propõe como determinante para a existência, a vivência revolucionária. As escolhas que o docente faz em sua vida acadêmica é que lhe proporcionarão vivenciar as adversidades, sobretudo nesses tempos de pandemia. Tomar posição, na incerteza: “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo (FREIRE, 1996, 115).

E assim, quando tinha algumas certezas, veio a pandemia da Covid-19 e eu percebi e tive uma única certeza, a de que eu não estava preparada para

viver 24h, 48h no computador, o computador nunca mais foi desligado. Do tamanho das urgências, eram as dores. Assim, esta reflexão é, não para responder, mas, sobretudo, para elaborar outras perguntas. Mas o que significa de fato ser docente em tempos de pandemia? Onde a minha sala de aula se resumiu em uma tela, muitas vezes chorei abraçada na tela do computador, pois queria o cheiro, o abraço, o carinho de meus alunos. A partir daí os meus alunos cabiam todos em uma tela de um computador e novas linguagens se transformaram na exigência do cotidiano. Que cotidiano? A vida que tinha não existia mais, mas eu tinha outras preocupações, como seria? Como sobreviveria? Como exerceria a docência?

A essência está em como suportar a exaustão ao qual fomos submetidos, não mais nos números das salas, mas a corrida desenfreada pelos *links*, e eles são muitos, as reuniões todas triplicadas, e fomos nos adequando, mas os ensinamentos vieram das alunas e alunos, foram eles que ensinaram a suportar o insuportável.

Mas de que mesmo estamos falando? De ensino remoto, esse ensino que professores e alunos foram submetidos com o advento da pandemia da Covid-19, onde nossos lares passaram a ser o local de trabalho, a preservação da nossa vida e a dos outros contou com o que denominamos de solidariedade, com as escolas fechadas em março de 2020 (situando historicamente, é o mês de junho de 2021).

Para elucidar o que significa isso, buscamos aporte em Saviani que diz que:

[o] “Ensino Remoto” para suprir a ausência das aulas. Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita. Como se vê, por definição, o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção; e se diferencia da Educação a Distância porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade. No entanto, mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido

estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. Ora, está evidenciado que essas condições não são preenchidas para a grande maioria dos alunos e, mesmo, para boa parte dos professores. E, mesmo assim, diversas redes públicas de ensino e instituições de ensino superior vêm lançando mão do ensino remoto para cumprir o calendário escolar. (SAVIANI, 2020, p. 5-6)

Defendemos como Saviani (2020) que a educação só pode acontecer presencialmente, pois pressupõe a relação de docentes e acadêmicos/a. A educação é uma atividade da “ordem da produção” no dizer de Saviani “em que o produto não é separável do ato de produção” (p. 6). Por isso o entendimento de que o ensino remoto se aplica a este momento como condição emergencial até que possamos ter as condições sanitárias de retorno seguro e voltar ao convívio humano e às salas de aula nas instituições de ensino.

O cheiro, o carinho, o olho no olho dos acadêmicos e acadêmicas me fazem reafirmar “sou docente contra a ordem capitalista vigente [...]. Sou professor apesar da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some, se não cuido do saber que devo ensinar [...]” (FREIRE, 1996, p. 115-116).

Na verdade Saviani (2020) elucida que “uma das principais funções da educação é a socialização” dos acadêmicos e acadêmicas e docentes. É categórico quando se refere à tecnologia que expressa: “desde a origem do ser humano não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho” (p.7). Por isso não podemos naturalizar a condição de precariedade a qual fomos submetidos, por força da pandemia, mas resistir, inclusive ter sanidade para realizar elaborações que nos permitam discutir com o fim de retomar algumas questões essenciais quando todas e todos estiverem vacinados, pois é a única forma de retomarmos as nossas vidas acadêmicas em segurança, não podemos perder mais ninguém. Todas e todos são imprescindíveis!

Assim, pensar a docência nos fez trilhar alguns caminhos na ordem das políticas públicas e alguns projetos governamentais gestados na pandemia e outros conhecidos antes da Covid-19. Nomeamos dois aqui, sem a intenção de tratar sobre eles, entendendo os limites do texto, que precisam de outro espaço para a discussão: o primeiro é o Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais (versão preliminar), datado de maio de 2021, tornado público no dia 24 de junho de 2021, que traz em seu bojo a completa reconfiguração dos cursos e universidades. Se não na totalidade, 50% dos cursos devem ser configurados em moldes digitais, sendo que nem nos moldes da Educação a Distância - EAD, esses cursos se adequam. O segundo é o “ensino em casa”, conhecido como *homeschooling*, que é como o próprio nome diz, as estudantes e os estudantes estudam em casa, não vão para a escola, contrariando, assim, um

preceito constitucional inclusive, pois a educação é direito de todos e é dos pais a responsabilidade de zelar para que frequentem a escola. Alguns poderão dizer que na maioria das vezes os pais serão os docentes. Há controvérsias, já que a maioria dos pais, da classe trabalhadora, mesmo na pandemia precisam sair para trabalhar.

E, por fim, fizemos a opção por pontuar elementos do Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, por entendermos que esses três documentos impactam diretamente os/as docentes do País, mas especialmente nos deteremos sobre o Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, pois esse edital diz respeito diretamente ao objeto do que nos propomos neste texto, que é a docência, a formação docente nesse tempo de pandemia. Assim, sigamos!

3. PONTUAÇÕES SOBRE O EDITAL Nº 35 DE 21 DE JUNHO DE 2021(MEC/SEB) QUE TRATA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES

O Edital nº 35 de 21 de junho de 2021 do Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação Básica - SEB se propõe a cumprir a Lei nº 13.005/2014, que é a Lei do Plano Nacional de Educação - PNE em consonância com a Estratégia 12.4 e a Meta 15 do referido (PNE), assim apresentamos a Meta 12 e a Meta 15, assim dispostas:

META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE 2014-2024).

A Meta 12 do PNE se refere à elevação da taxa de matrícula de pelo menos 40%, nas instituições públicas, além de que prevê que seja assegurada a qualidade do ensino oferecido, ao que não é feita a referência a Meta 12 no Edital em tela, mas, sim, a uma das estratégias que é a 12.4, para cumprir a Meta do PNE. Visando a compreensão do leitor e da leitora é que apresentamos a Meta 12.

Assim, o que está posto no Edital 35/2021 é a Estratégia do PNE 12.4, que prevê: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas”.

Destarte a Meta 15, à luz da LDB 9394/96 e no prazo de um ano da vigência do PNE, propunha que todos os professores da educação básica possuísem a formação em nível superior específica, bem como a atuação profissional que estivesse de acordo com a formação superior. Observa-se que o Plano Nacional de Educação está em vigência desde o mês de julho de 2014, portanto há 7 (sete) anos, e o PNE previa política de formação de professores com um ano de vigência do Plano. Portanto, há um lapso temporal do que prevê o Plano e o que se observa na prática. Outro agravante é que o PNE tem validade de 10 anos, faltando, neste ano de 2021, 3 (três) anos para que seja aprovada outra lei, se para o próximo Plano Nacional de Educação não ocorrer lacuna entre a lei vigente e a que deve ser aprovada.

Outros dois documentos são citados justificando o Edital 35/2021, que é o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, bem como o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que regulamenta Cargos em Comissão e das Funções de Confiança e pelas normas internas do MEC.

Nos propomos neste item a trazer à tona pontos para discussão do Edital nº 35/2021 (MEC/SEB), que conclama as Instituições de Ensino Superior (IES), a apresentação de propostas de cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar, voltadas para formação inicial de professores, visando à oferta de até 5.280 (cinco mil, duzentas e oitenta) vagas distribuídas em até 33 Instituições de Ensino Superior no Brasil, nas cinco regiões do país no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. A regulamentação do referido Programa está estabelecida na Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021.

As instituições, em cada região, deverão ser organizadas em rede, formadas prioritariamente 2 (duas) redes por região, sendo compostas por uma instituição federal, outra estadual e, ainda, uma instituição privada, sendo as instituições federais sede e as outras instituições núcleos da rede, ou seja, a estadual e privada.

Chamam a atenção as condições para submissão dos projetos subordinados ao edital em tela.

4.4. [...] na articulação entre teoria e prática; no alinhamento de Propostas Pedagógicas da Pedagogia e Licenciaturas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); na promoção de propostas formativas inovadoras que contemplem o uso pedagógico de tecnologias, metodologias ativas, ensino híbrido e empreendedorismo; e na articulação entre universidades e redes de ensino. (EDITAL nº 35 de 21 de junho de 2021 - MEC/SEB).

Apresentamos que é um edital que se destina à formação de professores e diretores escolares e o que não dissemos ainda é que se trata de reconfigurar de vez os cursos de licenciatura tão desvalorizados historicamente. Apesar de propor a articulação entre teoria e prática, que são questões imprescindíveis à formação docente, alinha as propostas às DCNs. E somos a favor das Diretrizes, por entender que elas permitem respeito à autonomia e diversidade curricular, mas nos opomos ao Edital.

Quanto à BNCC, somos contrárias à Base, pois ela não é legitimada, não é consensual, não é pactuada, mas está instituída. Um outro apontamento necessário é que a Base de que estamos falando reconfigura o lugar do professor/a, pois é um documento que está pronto para ser executado sem que seja necessária nenhuma elaboração, aliás pensar talvez seja desnecessário, docente não precisa pesquisar, a lógica posta é que o professor ministre o que está lá, retirando o lugar e a possibilidade do diálogo, na defesa do projeto de educação, além de que “não abarca a complexidade da vida escolar e todas as particularidades, seja da região e muito menos de cada escola” (SOUZA, *et al.* 2020, p. 44).

No Edital 035/2021 A BNC-Formação de Professores também serve de referência para reafirmar o caráter da formação docente e pauta-se em três eixos direcionados à formação inicial e continuada, que são: o conhecimento, a prática e o engajamento, documentos esses que não discutiremos aqui, pois são elementos para outro estudo, mas é necessário dizer que nesses três documentos está imbuída a lógica do ensinar e aprender mercantilista e a presença de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, que pontuaremos a seguir.

Percebe-se no excerto acima, no item 4.4 do Edital, termos que poderiam ser considerados salutar, a exemplo de “propostas formativas inovadoras”, que de fato não está se propondo a receber o que não contemple o “uso pedagógico de tecnologias, metodologias ativas, ensino híbrido e empreendedorismo”. Esses Componentes estão preconizados em relatórios do Banco Mundial, e, segundo Fonseca (2011), os acordos com o Banco Mundial são econômicos, condicionados a esses acordos, não coadunam com a realidade da escola e muito menos com a formação docente. Quanto às tecnologias e ao ensino híbrido em tempos de pandemia da Covid-19, experienciamos que não se pode negar que, ao mesmo tempo que servem para uma casta de pessoas, aumentam a distância de um ensino de qualidade para os mais precarizados no País, não só os estudantes, como também os docentes.

A presente chamada para apresentação de propostas de cursos de Pedagogia, Matemática, Letras Português e área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar é sem dúvida uma das preocupações, pois percebe-se o receituário do Banco Mundial nessa proposta do edital, quando diz que:

Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. Por exemplo, um aumento de um desvio-padrão nas notas de leitura e matemática dos estudantes (equivalente aproximadamente a uma subida do ranking de desempenho de um país, [...] está associado a um aumento muito elevado de 2 pontos percentuais no crescimento anual per capita [...] (Estratégia 2020, 2011, p.3).

O documento Estratégia 2020, citado acima, demonstra que o que de fato o Banco Mundial como emprestador de dinheiro, se ocupa é com a formulação de políticas para a educação brasileira, apontando a escola como a que pode ser tratada não como humanizada como a defendemos, mas sobretudo com os ganhos econômicos inerentes ao capital. Além de que: “investir para todos” não significa todos! Significa todos que produzem, que têm potencialidades de rendimentos e lucros. Todos são alguns! (SOUZA, 2020, p. 95).

Outra evidência é que o Banco Mundial há algum tempo destina projetos às escolas, mas essencialmente direcionados a diretores escolares, a isso, constata-se a presença do Banco Mundial, na formação de diretores escolares, em um Relatório polêmico, pois apresenta, desde a educação básica à superior, as formas como deve ser gestada a educação brasileira, sobretudo propondo a privatização da educação, a economia com professores, por meio de tecnologias que proporcionarão ao estado-nação a economia como convém a um país que deverá continuar *de joelhos* sobretudo aos organismos internacionais, com uma educação que não contribua para o crescimento de cidadãos autônomos e críticos, mas subordinados a uma lógica de economia dependente, quando diz que:

Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas

charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (Um Ajuste Justo, 2017, p. 137).

Na citação acima, no Relatório do Banco Mundial denominado de *Um Ajuste Justo*, o Banco é propositivo e o que demonstra é o profundo conhecimento sobre a nossa educação e as leis brasileiras, em destaque a Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição cidadã, por muitos brasileiros, a qual é objeto de profundas críticas pelo Banco, o qual denomina as nossas leis de impedoras do crescimento econômico, quando, na verdade, o que está em jogo é que a constituição brasileira prevê por exemplo a aplicação de recursos na educação brasileira, são os 18% mínimo de recursos que deverão ser aplicados pela União e o também mínimo de 25% pelos Distrito Federal, Estados e Municípios.

O Banco Mundial acusa o Brasil, e isso pode ser conferido no Relatório *Um Ajuste Justo*, de que o Brasil concede privilégio aos funcionários públicos, sobremaneira aos docentes, acusando que a categoria obtém muitas vantagens, sobretudo porque os planos de carreira permitem ascensão na carreira e que os docentes se aposentam muito cedo. As alternativas do Banco são pelo fim da educação pública brasileira, como condição para os volumosos empréstimos que o País realiza com essa instituição financeira, a exemplo das Parcerias Público Privadas mencionadas no excerto acima, que é definitivamente o capital privado no comando da educação, na lógica de fazer mais com menos recursos. O Banco ainda preconiza o fim dos concursos públicos e uma métrica de avaliação que interessa a setores do capital que exploram a classe trabalhadora.

Na abordagem de pontos do Edital 035/2021, percebe-se a quantia substancial de recursos de que as instituições disporão, pois consta que: O repasse para cada proposta será de até R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais), sendo que cada uma das universidades da rede receberá até R\$ 1.000.000,00 (um milhão) ao ano e, no último ano, será acrescido o valor da bolsa (R\$ 750,00 mensais por aluno que fizer a residência docente). O edital contempla ainda turmas de 40 até 160 alunos.

Neste ponto em que os recursos das instituições de ensino superior são escassos, não é difícil imaginar que a adesão deverá ocorrer na medida de suas necessidades de dinheiro para se manter, já que no ano de 2020, os cortes mínimos nas instituições foram da ordem de 18%, com repercussão no país e declaração de que a maior universidade do País fecharia suas portas no mês de julho de 2021, por falta de recursos, isso porque as instituições estão fechadas,

há um ano e três meses, por conta da pandemia, sem utilizar minimamente água e/ou energia elétrica. Certamente esse aporte de recursos deveria ser para a utilização, para manter e fortalecer os cursos existentes nas universidades e não para imprimir outra lógica de educação experienciada, que não tem sequer o mínimo de qualidade e é excludente. Assim, passemos às considerações que se pretendem na continuidade das reflexões.

4. PARA CONTINUAR A REFLEXÃO

Neste texto, as reflexões foram guiadas essencialmente por perguntas: o que significa a docência, o ser docente? O que é importante para a formação da professora e do professor? O que significa ser docente em tempos de pandemia da Covid-19? E, por fim, trouxemos pontos do Edital nº 35 de 21 de junho de 2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares. Na nossa apresentação inicial justificamos que entendemos que esse edital impacta diretamente os docentes e conversa com o texto que ora finalizamos.

O debate sobre a docência e a formação docente precisa considerar as condições nas quais os docentes estão exercendo a docência, sobretudo no ensino remoto, onde fomos colocados em isolamento social, precisamos adequar as salas de nossas casas. Os nossos quartos, que deveriam inclusive servir para o descanso, foram transformados em local de trabalho. Não sem antes de nos munirmos da internet com o pacote mais potente, como cada um dos docentes conseguiu, os equipamentos precisaram de reparos e alguns foram substituídos. Esses elementos nos permitem responder e refletir sobre a docência e os docentes desse tempo de pandemia, que se reinventaram para ministrar suas aulas, para conseguir se aproximar dos alunos, tendo como recurso e mediação uma tela de computador e com todos os problemas que isso acarreta. Então, o que significa ser docente é ser esse docente que disse sim aos seus alunos, que foi resiliente, pois não havia sido preparado para a utilização de tecnologias, ou mesmo para todas as privações e medos que vieram com a crise sanitária que assola o país e o mundo.

A isso está diretamente ligada a importância para a formação do professor e da professora em condições que permitam o convívio, porque um ensino humanizado passa pelas relações de afeto e aprendizagem, que só podem ser construídas presencialmente, sem subterfúgios, ou mediados por tecnologias como está posto seja no Reuni digital, ou mesmo no que propõe o Edital nº 35/2021(MEC/SEB), que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, políticas essas capitaneadas por organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial. Pois é, estamos falando de políticas para a educação brasileira, nos referimos à formação de docentes, e caberia perguntar:

o que o Banco Mundial está fazendo aqui? O leitor desavisado pode pensar que um banco internacional formulando políticas para professores e diretores poderia parecer descontextualizado, mas lamentavelmente o País de longa data segue o receituário do Banco Mundial, que é o de uma lógica de atender ao mercado nos moldes do lucro, como convém a um banco e que não coaduna com a educação pública que defendemos.

Ainda, de tudo que vivenciamos da pandemia, somos docentes, e vale mencionar que temos que enfrentar projetos de pautas conservadoras desse governo que não tem sequer apreço pela vida, exemplo disso é o *homeschooling*, projeto esse que caminha a passos largos para aprovação, que está no parlamento brasileiro, pois foi aprovado na Câmara Federal e está na Comissão de Constituição e Justiça – CCJ, projeto que atinge frontalmente a classe trabalhadora, pois que família tem condições objetivas de ensinar os seus filhos? Quantas famílias poderão ficar em casa se dedicando à educação das crianças? Quantos responsáveis pelas crianças e jovens tiveram escolaridade mínima? Por fim, são elementos embrionários para serem discutidos em outro estudo.

Sobrevivemos ao obscurantismo do regime autoritário, pois é assim que definimos esses tempos em que estamos incrédulos, com um governo negacionista, que promove no País a matança, seja por não adquirir vacinas para os brasileiros, apostando contra a ciência na “imunidade de rebanho”, ou mesmo no incentivo à compra e fabricação da “cloroquina”, medicamento sem eficácia comprovada, no gasto do dinheiro público, bem como na promoção das aglomerações, sem o uso de máscara.

Por fim, muito embora este texto se apresente em alguns momentos na primeira pessoa, foi construído em conjunto, assinam este texto pessoas, que inclusive estavam comigo no nosso último dia de liberdade, no belo passeio e muitos aprendizados na viagem que realizamos para a aldeia indígena.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil: Volume I. Novembro de 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> Acessado em: 01 de junho de 2021.

_____. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas

para Promover o Desenvolvimento (2011). The Word Bank Group. 2011.

BRASIL. **EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 22/06/2021 | Edição: 115 | Seção: 3 | Página: 79: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. In:

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GUDSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1987.

SAVIANI, D. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

SOUZA, N. N. de. **O Banco Mundial na Educação do Tocantins**. Palmas, TO:EDUFT, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/9284/18065>. Acessado em: 01 de junho de 2021.

SOUZA, N. N. de; SILVA, M. A. da; LUDWIG, C. R. CARVALHO, L. C. **O Ensino Médio sob o auspício da Lei n. 13.415/2017: o Estado do Tocantins e a reforma desse nível se ensino**. In: Políticas e Legislação no ENSINO MÉDIO: componentes curriculares em debate, SOUZA, N. N. de; SILVA, M. A. da; LUDWIG, C. R., CARVALHO, L. C. (Orgs.). 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOUZA, N. N. de; FERRAZ, E. P. N.; SOUZA, J. D. M. de. **Educação numa perspectiva crítica: pensar a docência revolucionária freireana**. Revista Universidade e Sociedade – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ANDES-SN. Nº 66, Brasília, 2020.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Bruno Gonçalves Carneiro

Professor da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, no curso de Letras Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestre (2012) e Doutor (2020) em Letras e Linguística pela UFG, com estágio na Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM/ México), graduado em Letras Libras Bacharelado pela UFSC (2012) e Fisioterapia pela UFVJM (2006). Certificado pelo Prolibras em tradução e interpretação/ nível médio (2007) e no Uso e Ensino de Libras/ nível superior (2008). É membro do grupo de pesquisa “Língua Brasileira de Sinais, Cultura, Literatura e Educação de Surdos”, na UFT, e do grupo “Estudos de Tipologia Linguística de Línguas Indígenas e Línguas de Sinais, na UFG. Atua nos seguintes temas: tipologia linguística, análise e descrição da língua de sinais brasileira e educação de surdos. Integra a comissão para estudos da Educação Bilíngue para Surdos no Estado do Tocantins e inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular na educação básica (Portaria 1049 de 16 de junho de 2021 Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins).

Cristiano Pimentel da Cruz

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (2020), Campus de Porto Nacional. Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (2013). Os principais temas de interesse são: sociolinguística, gírias em Língua Brasileira de Sinais, Cultura e Identidades Surdas. Atuando com Professor de Magistério Superior no Curso de Letras-Libras na Universidade Federal do Tocantins.

Daniella Corcioli Azevedo Rocha

Possui graduação em Letras - Habilitação em Português e Inglês - pela Universidade Federal de Goiás (2005), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2008) e doutorado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal

de Uberlândia (2019). É professora adjunta da área de Língua Inglesa do Curso de Letras da Fundação Universidade Federal do Tocantins desde o ano de 2009. Tem formação e experiências nos Estudos Pragmáticos, Identitários e Linguística Aplicada, com ênfase na área de Formação de Professores de Língua Inglesa.

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2011). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB (2000). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade de Rio Verde - FESURV (1992). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Pesquisadora-colaboradora do projeto de Pesquisa PI 0720-2016 – Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estudo da Formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas-UFG b) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG.

Fabio Nascimento Sandes - Professor do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus universitário de Porto Nacional. Licenciado em Letras Modernas (2012) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (2015) pela mesma instituição e Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da UFT, campus universitário de Araguaína. Pesquisador no grupo de pesquisa “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”, do Departamento de Letras Modernas da FFLCH, da Universidade de São Paulo (USP/CNPq). Foi coordenador do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), área de Língua Inglesa – Setor de Programas Especiais em Educação/PROGRAD – UFT (2017-2018), coordenador do Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA), vinculado ao Curso de Letras da UFT (2017-2019) e coordenador do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFT (2018-2020).

Fernando Afonso Nunes Filho

Doutorando em Educação na Amazônica (EDUCANORTE/UFT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, graduado em Engenharia Ambiental e Pedagogia. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho, Pós graduado em: Gestão Social-Políticas Públicas, Rede e Defesa; em Gerontologia pela UFT e também em Docência do Ensino Superior.

Experiência em Projetos e Práticas intergeracionais socioambientais. Pesquisa atualmente práticas educativas intergeracionais, voltadas para a velhice e as questões ambientais. Atua com projetos e ações com o setor público e privado, permeando por diversas áreas e diferentes públicos-alvo (crianças, adultos, idosos, comunidades tradicionais). Possui experiência complementar com capacitações e treinamentos, além de assessoria técnica voltada para a administração pública e privada.

Indira Vizzoto

Possui graduação em Matemática pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Atualmente é professor de matemática e física - Colégio Sagrado Coração de Jesus. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática. Mestre em Matemática pelo ProfMat UFT. Participei de cursos de aperfeiçoamento para professores de matemática.

Lyanna Costa Carvalho

Doutora em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com coorientação na Universidade de Buenos Aires, desenvolveu tese voltada aos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, com foco nos campos literários argentino e brasileiro. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás, com habilitação em Estudos Literários, e mestrado em Letras pelo Departamento de Estudos Linguísticos e Literários na mesma instituição. Atua como professora de Literaturas em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Tocantins. Tem experiência em Literatura Comparada e teorias pós-coloniais nos contextos latino-americano e africano de Língua Portuguesa.

Luiz Sinesio Silva Neto

Possui Doutorado pela Universidade Federal do Tocantins, Doutorado em Ciências e Tecnologia da Saúde-UNB-DF, Mestrado em Gerontologia-UCB-DF, Especialização em Gerontologia- UFT-TO, Especialização em Fisiologia do Exercício Aplicada à Clínica-UNIFESP, graduação em Educação Física. É Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins do curso de Medicina onde coordena as disciplinas, Idoso Saúde, Nutrologia e participa da Comissão CBT. Coordena e leciona o programa “Universidade da Maturidade-UMA” da Universidade Federal do Tocantins. É professor efetivo do Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde e Saúde da Família da Universidade Federal do Tocantins. Líder do grupo de pesquisa: Progero-Envelhecimento Humano. Presidente da Associação Brasileira de Seccional Alzheimer-Tocantins. Membro do

conselho fiscal da Sociedade Brasileira de Gerontologia. Participa da comissão organizadora do Simpósio Brasileiro de Biologia Muscular. Autora de artigos científicos e livros na área de gerontologia. Atua nas áreas de pesquisa: Efeito do treinamento resistido na saúde de dois pacientes, Alterações na composição corporal e envelhecimento, Sarcopenia, Obesidade Sarcopênica, Qualidade de Vida, Avaliação funcional da doença não parcial, Envelhecimento e Gerontologia. Recebeu ou título de Cidadão Tocantinense (2020). Obesidade Sarcopênica, Qualidade de Vida, Avaliação Funcional Não Idolada, Envelhecimento e Gerontologia. Recebeu ou título de Cidadão Tocantinense (2020). Obesidade Sarcopênica, Qualidade de Vida, Avaliação Funcional Não Idolada, Envelhecimento e Gerontologia. Recebeu ou título de Cidadão Tocantinense (2020).

Maria da Glória de Castro Azevedo

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (UnB). Cursa Doutorado no Programa de Pós- Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFNT). É Professora de Literatura Brasileira no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui artigos publicados sobre literatura de temática e autoria lesbiana e literatura de autoria feminina. Desenvolve pesquisa sobre estudos de gênero, com ênfase em literatura brasileira de autoria feminina, literatura brasileira de temática lesbiana e literatura brasileira de autoria negra. É autora do livro de contos *Oficina do vagaroso tempo* (2018) e do livro de poesia *Abissal* (2020). Participou das antologias de contos *Elas contam* (2006), *Narrativas lésbicas* (2008) e da antologia de contos e poesia *Correspondências* (2017)

Mauricio Alves da Silva

Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1994), Especialista em Cartografia pela UFMT (1996), Mestre em Engenharia Civil na área de Cadastro Técnico Multifinalitário pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1999), Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2013). Professor Adjunto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, Cursos de Geografia - Licenciatura e Bacharelado. Tem experiência na área de Geografia, Cartografia, Topografia, Sensoriamento Remoto, Geoprocessamento, atuando principalmente nos seguintes temas: Diagnósticos, Cadastro Técnico, Planejamento Regional, Uso e Ocupação da Terra. É pesquisador do Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento - NEMAD/UFT e membro do corpo editorial do periódico científico Interface (Porto Nacional - ISSN 1806-6062).

Marcos Roberto Oliveira de Almeida

Professor efetivo da rede pública de ensino no Estado do Amapá. Atuação como docente no ensino fundamental e médio. Quanto à formação, é licenciado em letras pela Universidade Federal do Amapá, especialista em metodologia para o ensino da língua portuguesa pela Faculdade Atual e também especialista em metodologia do ensino da língua portuguesa e literatura pela Faculdade de Tecnologia de Macapá. Atualmente mestrando em letras pela Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional, sob a orientação da profa. Dra. Neila Nunes de Souza.

Miliana Augusta Pereira Sampaio

Doutoranda em Educação na Amazônia pelo programa EDUCANORTE / UFT. Possui Mestrado em Educação pela UFT. Especialista em Psicomotricidade; Especialista em Ludopedagogia; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduação em Pedagogia com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional. Pedagoga Efetiva da Prefeitura Municipal de Araguaetins e Professora da Universidade Estadual do Tocantins - Campus Araguaetins.

Neila Barbosa Osorio

Possui Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS. Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS1981. Pesquisadora produtividade pela FAPT-TO, foi premiada em 1999, como Pioneira em Educação de Velhos no Estado de Mato Grosso do Sul. Em 2004, ingressa como professora pesquisadora na Universidade Federal do Tocantins no Colegiado de Pedagogia. Docente do Programa Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT na linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA na linha Saberes, Linguagem e Educação. Autora do Programa Universidade da Maturidade - UMA, que é referência em Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil em 2012. Pesquisa atualmente as Políticas Sociais do Envelhecimento na Amazônia Legal, Direito do Idoso e as Políticas Públicas Intergeracionais. Recebeu título de Atitude Cidadã em 2009. Em 2010 recebeu título de Cidadã Arraiana/TO, em 2013 cidadã Tocantinense e 2012 cidadã Palmense e em 2015 cidadã Araguaense pelos relevantes serviços prestados aos adultos e velhos em 2013 recebe pela segunda vez o prêmio de Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil. Possui livros sobre Educação de velhos

na Universidade, Relações Intergeracionais e Instituições de Longa Permanência e Relação Avós e Netos. É coordenadora do grupo de pesquisa Educação Intergeracional e Altas Habilidades.

Neila Nunes de Souza

Pedagoga, possui Mestrado em Educação e Doutorado em Educação no Programa de Políticas Públicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Campus de Porto Nacional. Atua na Graduação e na Pós-Graduação. No exercício da docência, desde a creche a classe multisseriada e, desde 1994 na educação superior. Atuando especialmente com políticas públicas, gestão da Educação Básica/Ensino Médio e Educação Superior, Educação Indígena, formação docente e Banco Mundial e estudos de Libras.

Rafael Assunção Godinho

Advogado inscrito na OAB/TO, nº 9802, professor universitário e membro da comissão de direito Administrativo da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Tocantins (OAB/TO). Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Cidade de Goiás (2017), mestrado em Letras (2021) e especialista em Direito e Processo Constitucional (2022), pela Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito e Processo Constitucional, Direitos Fundamentais Processuais, Direito Processual Civil, Direito e Processo Administrativo, Direito Previdenciário e Teoria do Direito, Teoria do Estado e Teoria da Constituição. Atuando principalmente nos seguintes temas: disputas de sentidos e concretização da presunção da inocência, técnica processual e direitos processuais fundamentais, condições de produção, circulação, interpretação e produtividade do texto-programa da norma e Análise de Discurso aplicada no Direito. É membro do Grupo de Estudos Transdisciplinar em Análise de Discurso, Grupo Portos (UFG/CNPQ).

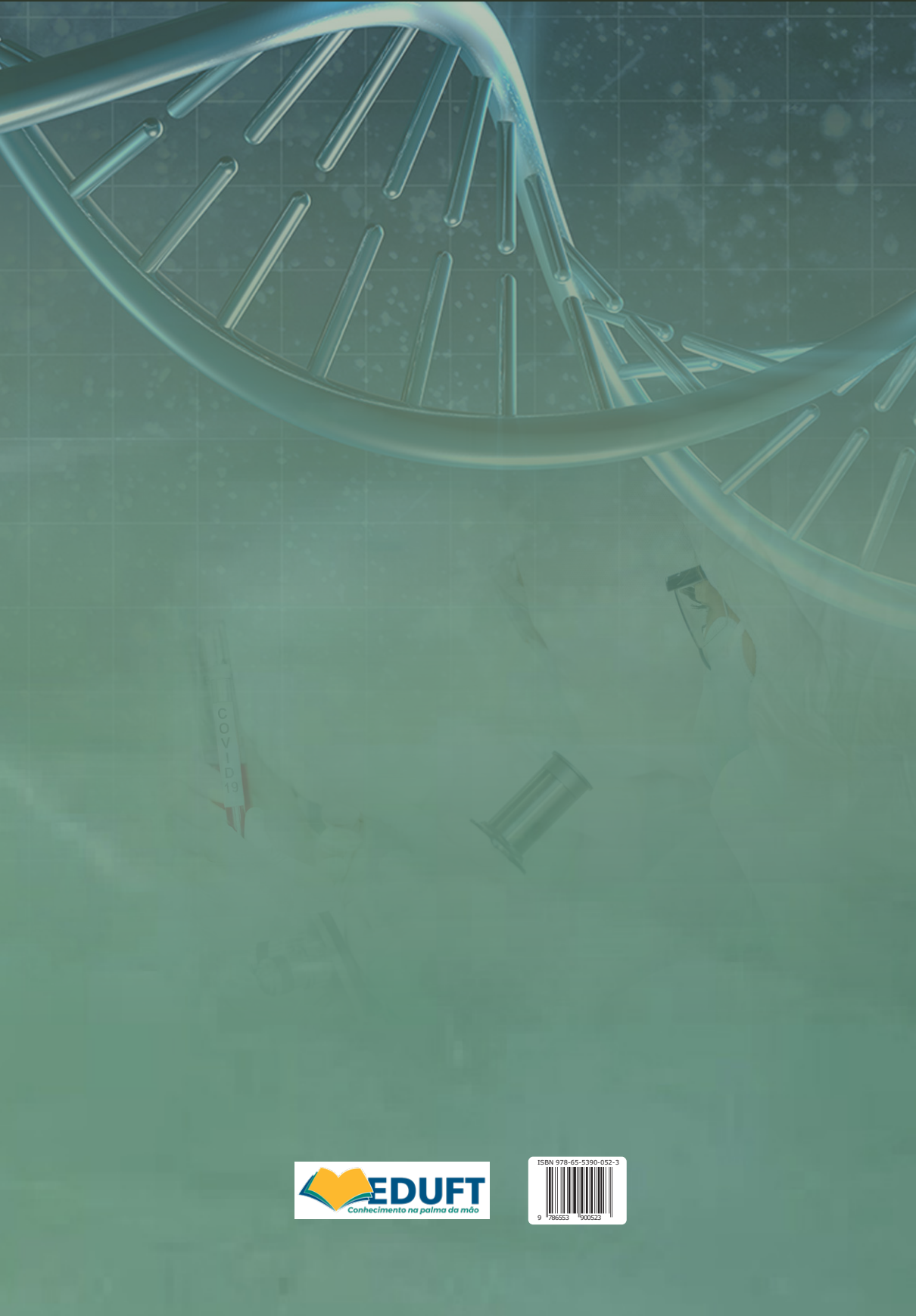
Silvana Fernandes de Andrade

Professora do Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus universitário de Porto Nacional. Licenciada em Letras Modernas (2011) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em English as a Foreign Language (2014) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (2016) pela mesma instituição. Pesquisadora no grupo de pesquisa “Projeto Nacional de

Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”, do Departamento de Letras Modernas da FFLCH, da Universidade de São Paulo (USP/CNPq). Foi coordenadora do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), área de Língua Inglesa – Setor de Programas Especiais em Educação/PROGRAD – UFT (2019), campus Araguaína. É membro do projeto de extensão Thinking Beyond the Classroom (2018 – 2020), vinculado ao curso de Letras da UFT, área de Língua Inglesa do campus Araguaína.

Vinicius Hidalgo Pedroni

Possui graduação em Letras com Habilitação em Libras pela Faculdade Eficaz (2014), Especialização em Metodologia e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Eficaz (2014); Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial pela Faculdade Eficaz (2016), obteve o título de mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins no Campus de Porto Nacional (2021) e atualmente é doutorando do programa de Pós – graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Trabalhou como Professor de Língua Brasileira de Sinais na Troposfera Assessoria Educacional; na Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí - FATEC; na Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT, na Faculdade de Educação de Tangará da Serra - FAEST, na Universidade Estadual de Maringá - UEM nos campus de Maringá e Goioerê, e atualmente é professor efetivo pela Universidade Federal do Tocantins no campus de Arraias. Apresenta o Certificado de ProLibras e experiência na área de Letras, com ênfase em Libras - Língua de Sinais Brasileira.



ISBN 978-65-5390-052-3



9 786553 900523