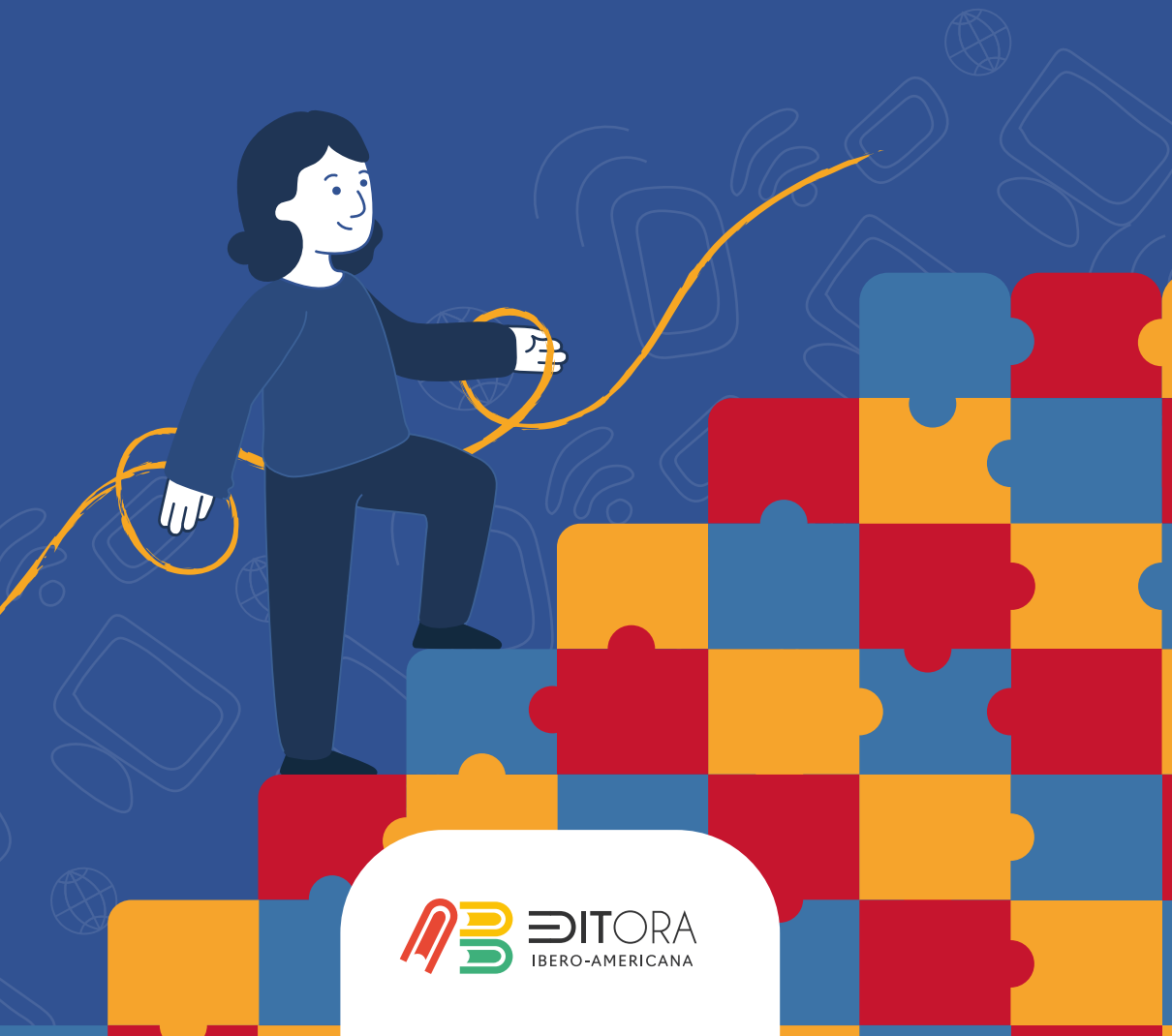
REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

EDITORA IBERO-AMERICANA

REFLEXÕES

SOBRE EDUCAÇÃO,

TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio

Organizadoras

CAPES

UFS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PPGED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UFS

Bauru
2024

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

Reflexões sobre educação, tecnologias e formação docente [livro eletrônico] / organizadoras Simone Lucena , Marilene Santos , Joseilda Sampaio. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-27-2

1. Educação 2. Tecnologia 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Lucena, Simone. II. Santos, Marilene. III. Sampaio, Joseilda.

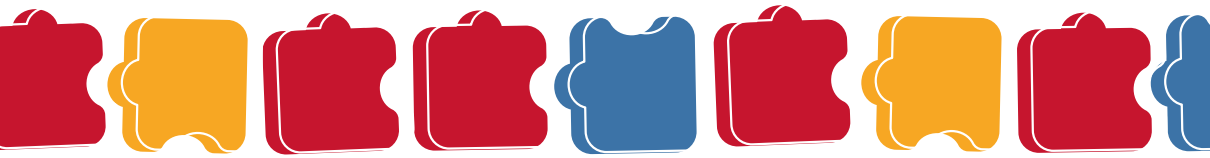
24-230785 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-27-2

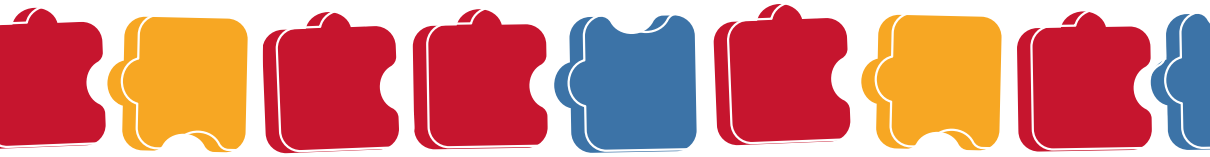


Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

EDITORA
IBERO-AMERICANA

Comitê Científico

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



Agradecemos aos autores pela confiança
em nosso trabalho editorial.

Boa leitura!

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva

Editor Adjunto

ORGANIZADORAS

Simone Lucena - Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

Marilene Santos - Professora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Educação - DED; no Programa Pós-Graduação em Educação- PPGEDP e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB. Líder do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais - GPEMS. Coordenadora do Programa Escola da Terra.

Joseilda Sampaio (conhecida como Sule Sampaio) - Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores da educação básica, aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe que participaram do III Congresso Internacional de Educação (CONEduc-UFS) e o IX Encontro Nacional de Educação do Campo, cujo tema principal foi a "Educação, Formação Docente e Interculturalidade". Ainda, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para os projetos de pesquisa e extensão universitária.

Nossos agradecimentos se estendem à CAPES, que tornou este evento possível por meio do Edital PAEP, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) pelo apoio a esta publicação.

Simone Lucena

Marilene Santos

Joseilda Sampaio

APRESENTAÇÃO

A obra que ora apresentamos, intitulada "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente" é uma coletânea que propõe um mergulho nas complexidades, dilemas e desafios que permeiam a educação contemporânea. Este livro representa uma oportunidade àqueles que entendem ser possível repensar a formação docente, considerando os diferentes contextos e desafios que estão presentes na profissão. Compreender esses desafios remete pensar que em tempos de rápidas transformações tecnológicas e sociais, é preciso um olhar mais ampliado para questões fundamentais sobre as mudanças que estão moldando outras formas de educar, aprender e conviver no século XXI.

Os textos da obra foram produzidos por professores e pesquisadores que participaram de mesas e conferências realizadas durante o III Congresso Internacional de Educação (CONEduc), IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. Esses eventos foram promovidos pelo Departamento de Educação (DEDI) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

da Universidade Federal de Sergipe, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Edital Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) de 2021 – 2ª edição.

Esse encontro reuniu professores em formação para discutir suas pesquisas em áreas que se interconectam como educação, comunicação, tecnologia e formação docente. Essas discussões abordam desafios enfrentados pelos professores e ajudam a repensar a formação em tempos digitais, especialmente na educação infantil e na educação do campo. Dito de outra forma, as discussões ensejam um movimento que pode significar uma reflexão mais abrangente sobre a formação docente.

Em um esforço de convergência dos temas que fortalecem o foco e o alcance interdisciplinar da formação docente, esta obra reúne textos em perspectivas diversas, e na esteira das transformações e movimentos sociais, dão centralidade às mudanças para o campo da educação. Os esforços convergiram no sentido de abordar os diferentes referenciais teórico-metodológicos, as proposições e os resultados de pesquisas, acreditando que a combinação de diferentes abordagens pode levar a uma soma qualificada de entendimentos, possibilidades

compreensivas e avanços para a formação docente. Nesta direção, optamos por agrupar os encontros textuais em duas partes.

A primeira parte, que chamamos de **Educação, Comunicação e Tecnologias**, busca articular os temas que discutem sobre a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências em contextos de educação a distância, a pedagogia do enfrentamento de Paulo Freire às notícias falsas, a importância do pensamento computacional na formação de professores, as novas configurações do brincar na era digital, entre outros temas.

Na segunda parte intitulada **Educação e Formação Docente**, os autores abordam os desafios específicos da formação de professores. São discutidos temas como o educar e cuidar na educação infantil, a inclusão na formação docente por meio do PIBITI e os desafios enfrentados para a formação de leitores críticos diante da política do currículo de Sergipe. Além disso, são abordados temas como os desafios e contribuições para a formação do docente que atua na educação do campo, incluindo o fechamento de escolas e as práticas de resistência que surgem nesse contexto. Seja analisando a educação do campo, a educação infantil, as práticas leitoras ou as pesquisas

de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação, a ênfase está na possibilidade de refletirmos sobre a ação docente, a formação do professor e as diferentes maneiras de constituirmos como sujeitos aprendentes e ensinantes na educação.

Ao reunir esses diferentes olhares e experiências, convidamos, então, o leitor a percorrer os diferentes textos, narrativas e posições, a fim de refletirem criticamente sobre o papel da educação em um mundo em constante mudança. E dessa forma, compreender como as novas dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas educativas e a formação docente, mantendo sempre um compromisso com a inclusão, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

Simone Lucena
Marilene Santos
Joseilda Sampaio

SUMÁRIO

23 PARTE I – Educação, Comunicação e Tecnologias

24 Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel
Stéphanie GASSE
Thierry ARDOUIN

76 A pedagogia do enfrentamento: De Paulo Freire às notícias falsas
Fernanda Amorim ACCORSI

101 Pensamento computacional: Notas para a formação de professores
Fernanda MONZATO
Edméa SANTOS

138 O brincar na cultura digital: Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas
Joseilda Sampaio de SOUZA
Maria Helena Silveira BONILLA

174 App-diário na pesquisa-formação: Uma revisão sistemática da literatura
Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO
Simone LUCENA

211 **PARTE II – Educação e Formação Docente**

212 O educar e cuidar na educação infantil
Jamisson Alves SANTOS
Joelma Carvalho VILAR

238 O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva
Isabela Rosália Lima de ARAÚJO
Mônica Andrade MODESTO

265 Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs
Paulo Sérgio da Silva SANTOS
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO
Caroline Lima dos SANTOS

298 Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo
Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO

327 Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência
Tereza Simone Santos de CARVALHO
Josefa de Lisboa SANTOS

360 Educação do Campo: Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação
Maria Rejane NOGUEIRA
Marilene SANTOS

394 PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe
Flávia Cristina SANTOS
Alizete dos SANTOS
Maria José da Silva SOUZA

PREFÁCIO

Ao receber o manuscrito do livro “Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente”, organizado por Simone Lucena, Marilene Santos e Joseilda Sampaio, com a incumbência de escrever um prefácio, vi-me diante de uma obra riquíssima de conteúdo.

A preocupação em torno da formação docente, presente nos capítulos, situa-me em face daquilo que venho me ocupando há quase três décadas, tanto em meu próprio processo de formação como professor – da educação básica, inicialmente, e da educação superior, posteriormente –, como também de minha trajetória como formador de professor. Isso me coloca, de todo modo, como formador de mim mesmo, posto que não é possível pensar os processos professorais de quem atua em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação em Educação apartados de uma autoformação contínua.

A obra também me posiciona no lugar de quem, como professor e como pesquisador da Educação, não pode ficar à parte. Refiro-me à efervescência da tecnologia que provoca a todos e todas a estamos, queiramos ou não, envoltos da necessidade

de nos qualificarmos, todos os dias, para o aprofundamento no arcabouço já consolidado nas pesquisas sobre os diferentes objetos que tomam aspectos diversos das tecnologias como objeto de estudo. Do mesmo modo, há que se (pre)ocupar em conhecer as novidades tanto das pesquisas, como das práticas envolvimento distintas formas e modos de inserção nas culturas digitais próprias das inovações tecnológicas. E ao pensar tais práticas que, de um modo ou de outro, tocam mais ou menos as tecnologias, refiro-me às nossas práticas e às de nossos alunos e sujeitos participantes de pesquisas.

De fato, formar-se professor (como profissionalização inicial e como desenvolvimento na carreira docente) requer de nós mesmos, das instituições de pesquisa e educação superior e, sobretudo, das políticas públicas e, por consequente, do Estado, a constituições e processos contínuos formacionais. Tudo isso dentro de um respaldo da sociedade, sem o que o ato de fazer pesquisa e os processos formativos (formação docente e formação humana, em geral) tornam-se difíceis.

Ao voltar o olhar para o livro "Reflexões sobre Educação, Tecnologias e Formação Docente", registro que este está composto por treze capítulos, os

quais estão distribuídos em três partes. A primeira delas voltada para os capítulos que tratam da relação entre Educação, Comunicação e Tecnologias; a segunda parte se ocupa do debate acerca da Educação e Formação docente; e a terceira parte se debruça sobre temáticas relacionadas à Educação do Campo.

A organização da obra em três partes se justifica pela necessidade de orientar o leitor aos três focos centrais do livro, de modo a possibilitar que os interessados em conhecer o conteúdo das pesquisas dispostas ao longo do livro sigam diretamente para as suas temáticas prioritárias no momento da leitura ou estudo dos capítulos.

Assim, na primeira parte – Educação, Comunicação e Tecnologias – os textos versam sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de competências; pedagogia do enfrentamento; pensamento computacional e sua relação com a formação de professores; elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas no que diz respeito ao brinca no contexto da cultura digital; a utilização de aplicativos como diário na pesquisa-formação.

Na segunda parte – Educação e Formação docente – os capítulos apresentam pesquisas que focalizam temáticas como a relação entre o educar e o

cuidar na educação infantil; o papel de programas como o PIBITI na formação docente na perspectiva da educação inclusiva; novos contextos de aprendizagem e de práticas político-cidadãs e os desafios para a formação de leitores críticos.

Na terceira e última parte do livro – Educação do Campo – o livro traz para a centralidade algumas questões contemporâneas da formação docente, de modo a apresentar programas, projetos e processos formativos em contextos campesinos. Desse modo, os capítulos versam sobre desafios e contribuições de programas como o PROCAMPO e o PRONACAMPO e a formação docente para atuação nesses espaços; a formação docente para o enfrentamento e a resistência em face dos processos de fechamento de escolas camponesas; as salas multisseriadas existentes na educação do campo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e os ciclos de formação; breve histórico focando experiências sergipanas no Programa PROJOVEM CAMPO e os saberes da terra como filosofia e como prática de vida campesina.

O livro, assim, constitui um convite à reflexão sobre aspectos da vida no campo, notadamente voltados para as questões a educação, mas sem

perder de vista a vida e a cultura campesina. Em outras palavras, a obra convida os leitores a pensar sobre as provocações iniciais que motivaram ou conduziram os pesquisadores e pesquisadoras, autores e autores das pesquisas apresentadas em cada capítulo, a se debruçarem sobre temáticas que são, a um só tempo, objetos de estudos, mas também se constituem razões políticas e de militância, que movimentam investigadores a se ocuparem das temáticas elencadas.

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

PARTE I

Educação, Comunicação e Tecnologias



Innovation pédagogique et développement des compétences: Un master à distance en contexte interculturel

Stéphanie GASSE[1]
Thierry ARDOUIN[2]

Depuis 1996, l'université de Rouen-Normandie (France) prépare au master «Métiers de la Formation des adultes - Ingénierie et conseil en formation » au sein de son département des sciences de l'éducation et de la formation. En partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie dans sa modalité à distance, cette formation amène des étudiants d'Afrique de l'Ouest francophone sur différents sites partenaires. Nos observations portent sur le site de Ouagadougou, Burkina Faso. Ce dispositif de développement des compétences met en interaction les dimensions interculturelles tant des curricula, des enseignants que des étudiants. Notre recherche interroge les

1 Doutorado em Sciences de l'éducation pela Université de Rouen (2008) . Tem experiência na área de Educação.

2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (Fr) e credenciado para supervisionar pesquisas pela Universidade de Rouen (Fr).

compétences développées par les étudiants en contexte d'apprentissage interculturel et les pratiques pédagogiques innovantes du dispositif au bénéfice de la diversité culturelle. Autrement dit, quel est l'impact de la formation en ingénierie de formation en termes de développement local participatif dans un territoire donné?

Notre article comprend quatre parties, premièrement le contexte de la formation dans lequel nous intervenons, deuxièmement la problématique en lien avec le cadre théorique et les concepts mobilisés tels que ceux de multiréférentialité, de compétence, de développement local et d'interculturalité, troisièmement la méthodologie présentant le corpus à l'étude et les outils d'enquête mobilisés, et quatrièmement les résultats confrontés à la discussion.

Contexte: le master sciences de l'éducation de l'université de Rouen, une histoire de la formation à distance et de la formation des adultes ouverte à l'international

Le département des sciences de l'éducation est créé en 1982 à l'université de Rouen. Les premières années, la licence et la maîtrise sont préparées par une vingtaine d'étudiants. C'est un public hétérogène de salariés venant des secteurs de l'éducation, la formation, la santé et du travail social. Ces formations répondent à une demande sociale car rapidement les effectifs initialement de quelques dizaines atteignent plus de 500 étudiants en licence et plus de 200 en master lors du passage en LMD (2002).

Une pratique innovante de la formation à distance depuis plus de 20 ans

La dimension formation des adultes trouve une place particulière au sein du département (Ardouin, 2010) où la formation « Ingénierie de la Formation » existe depuis 1992 sous la forme du Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) à raison de 15 étudiants par an. A partir de 1996, cette

formation est expérimentée à distance en partenariat avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), pour une moyenne de 60 étudiants par an, puis à partir de 2000 au sein du consortium FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education) pour les étudiants allant de la Licence au Master. Comme tout diplôme ou formation, celles-ci évoluent et s'adaptent, notamment en 2004 par la mise en œuvre du dispositif Licence – Master – Doctorat (LMD) dans une logique européenne. Parallèlement, un partenariat est noué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) où, de 2004 à 2018, 5 à 15 allocations par an sont octroyées pour des étudiants de pays francophones « du sud », soit près de 200 allocataires sur la période. Ces échanges amènent aussi un nouveau regard vers d'autres publics et populations.

Des formations pour le développement de compétences intégrant des pratiques pédagogiques innovantes

Par son recrutement et son contenu, la formation master « Ingénierie et conseil en formation » vise à répondre aux attentes des étudiants, des professionnels, des institutions et du marché du travail. L'objet de ce diplôme de troisième cycle est donc de former des spécialistes - polyvalents qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative, car ces fonctions en pleine expansion exigent des hommes et des femmes de formation polyvalente capables d'appréhender les problèmes spécifiques du changement dans les institutions et les organisations afin de gérer la transition des structures traditionnelles vers les nouveaux modèles d'organisation. Le parcours « Ingénierie et conseil en formation » s'adresse à des publics dont le projet professionnel est de développer des compétences d'ingénierie dans les entreprises, les cabinets conseil, les ONG ou les organismes de

formation, au sein de services du personnel, de formation, de direction des ressources humaines ou de développement local.

Dès le départ, la formation est construite dans une approche systémique et socioconstructiviste, dans le sens où il n'y a pas de logique d'évaluations terme à terme des cours par des examens traditionnels de contrôle des connaissances mais par une évaluation des compétences acquises ou en construction à partir de situations contextualisées et problématisées. De plus la formation à distance utilise un ensemble et une variété de supports. La formation est de 450 heures réparties en travail autonome à distance sur plateforme utilisant les différents outils à distance (290h, plateforme, forum, tutorat, outils collaboratifs, cours en ligne, ressources en ligne), travaux collaboratifs et méthodologie (76h) et des regroupements en présentiels (84h sur 4x3jours). Il y a une mission à réaliser en activité ou en stage (450h) avec un accompagnement collectif sur la mission et un accompagnement individuel par un directeur de mémoire. Les évaluations sont conçues dans une approche systémique et professionnalisante par des travaux de synthèse s'appuyant sur les 18 cours des cinq modules (po-

litique et institutions, ingénierie de projet, ingénierie pédagogique, pratique du conseil, méthodologie et démarche de recherche) soit : un dossier thématique, une étude de cas, une note problématique, un rapport de mission et un mémoire. En définitive, la formation master « Ingénierie et conseil en formation » articule trois dimensions, celles : du métier, de la formation scientifique et du citoyen. Pour cela le fil rouge de la formation est un triptyque entre compétences professionnelles (stage, productions individuelles et collectives, mission), savoirs (les enseignements), et recherche - approche critique (séminaires recherches, posters, le mémoire). La capacité critique, fondamentale pour toute formation universitaire, résulte du lien de ces trois aspects, soit que l'approche proprement théorique permette la critique du présent et des pratiques, soit que les exigences de la pratique exigent des théories qu'elles s'approfondissent ou évoluent.

Une ouverture internationale et une inter-culturalité vécue

Comme indiqué précédemment, le partenariat noué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie a amené près de 200 étudiants étrangers de 2004 à 2018. De fait la dimension interculturelle de la formation prend toute sa place. Il s'agit d'une interculturalité vécue tant par les étudiants que par l'équipe enseignante car il n'y a pas de contenus portant sur la dimension interculturelle mais une contextualisation et une problématisation des situations dans des environnements sociaux, professionnels, territoriaux et culturels différents. Les grilles de lecture méthodologique et théorique sont mises en dialogue comme autant de fils entre les contextes et les cultures. Ainsi nous accueillons les étudiants étrangers dans le dispositif à distance et les enseignants sont amenés à animer des séminaires lors des regroupements dans les différents pays et selon les années comme le Burkina Faso, le Cameroun ou le Maroc.

En tant qu'enseignant-chercheur mais aussi responsable du dispositif pour l'un et responsable pédagogique pour l'autre, notre enquête concerne

les étudiants burkinabés inscrits, de 2006 à 2012, en master à distance « Ingénierie et Conseil en Formation » en sein du consortium FORSE et en partenariat avec l'AUF. Dans ce cadre, les étudiants africains réalisent les regroupements par pays. Ces sessions sont animées par un référent pédagogique, ancien étudiant diplômé ou doctorant du laboratoire de recherche, avec la participation d'un à deux enseignants de l'université de Rouen à raison d'une à deux fois par an selon les possibilités. Lors des regroupements des visioconférences mettent en relation l'ensemble des différents sites (Rouen, Lyon, Ouagadougou, Martinique, Yaoundé). C'est lors d'un regroupement sur le site de Ouagadougou, Burkina Faso que les étudiants des six dernières promotions ont été invités à participer à un focus groupe que nous présentons dans la méthodologie.

Cette orientation de la formation master «Ingénierie et conseil en formation» à distance vers les pays du sud trouve d'autant plus son intérêt que l'analyse des indicateurs macro-économiques et sociaux du Burkina Faso montrent que la problématique de l'éducation et de la formation professionnelle se pose en termes d'accès, d'efficacité, de pertinence, de qualité et d'adaptation de

l'offre de formation aux besoins économiques et socio-culturels des populations. Le Burkina Faso reste confronté à un défi démographique important. Situé au cœur de l'Afrique occidentale, le pays compte plus 15 millions d'habitants. La croissance démographique est de 3.4% par an. Plus de 70% de la population a moins de 35 ans. 72% de la population ne sait ni lire ni écrire dans une langue. Au niveau économique, deux secteurs tirent la croissance économique. Il s'agit du secteur agro-sylvo-pastoral et de celui de l'artisanat. Le secteur agro-sylvo-pastoral participe pour 32% à la formation du PIB (agriculture 17%, élevage 12%). Ce secteur assure un emploi et un revenu à 85% de la population active. Il constitue le premier pourvoyeur d'emploi (TAPSOBA, 2017, p. 118).

Ainsi, nous nous réclamons d'une pédagogie active et innovante sur plusieurs aspects, tout d'abord la mise en œuvre de la formation à distance de manière conséquente dès les années 90 avec un rythme de formation et des modalités d'apprentissage spécifiques, ensuite sur les modalités d'évaluation mises en œuvre, non pas par contrôle de connaissances mais par une approche systémique et professionnalisante, enfin par des travaux *in situ*

prenant en compte les réalités de contexte et favorisant un regard critique distancié des apprenants entre eux, mais aussi des enseignants vis à vis des situations contextualisées.

La dimension interculturelle n'est pas travaillée en tant que telle d'un point de vue conceptuel et théorique dans le curriculum mais est vécue au niveau empirique individuel des étudiants et des enseignants, et au niveau méthodologique par le croisement des objets et des situations d'où se dégagent des grilles d'observation et d'analyse exploitables dans la variété des situations sociales et professionnelles du champ de l'ingénierie en formation. Ainsi, nous nous situons dans une approche multiculturelle avec une dimension interculturelle intégrée aux modalités du dispositif de formation.

Question de recherche et concepts mobilisés

Notre recherche interroge les compétences développées par les étudiants en contexte d'apprentissage interculturel et les pratiques pédagogiques innovantes du dispositif au bénéfice de la diversité culturelle. Autrement dit, quel est l'impact de la formation en ingénierie de formation en

termes de développement local participatif, dans un territoire donné ?

Notre cadre théorique convoque les concepts de curriculum, de compétence et de développement local en situation d'interculturalité.

Le curriculum comme cadre d'apprentissage multiréférentiel

Entré dans le vocabulaire ordinaire de l'éducation en contexte anglophone et considéré souvent comme l'équivalent des termes «programmes d'études» ou «plan d'études», le terme *curriculum* pris au sens strict désigne: «L'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné, appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression dans le cadre d'un cycle d'études donné» (Forquin, 2008, p. 8).

Il est important et nécessaire de distinguer le *curriculum* comme référentiel de la formation, c'est à dire l'artefact éducatif et pédagogique construit entre le champ professionnel, avec ce qu'il comporte comme attendus en termes de compétences et d'emploi, et le champ de la validation-certification, avec ce qu'il comporte en termes de reconnais-

sance et de qualification-diplôme; et le curriculum comme marqueur de référentialisation. Le *curriculum* est donc tout à la fois un produit, c'est à dire un référentiel visible et documenté issu du processus de référentialisation, et à la fois un marqueur du processus d'élaboration, véritable construit social issu des différents référentiels culturels, environnementaux et sociaux où l'approche multiréférentielle permet une grille de lecture et d'analyse des situations sociales et/ou professionnelles.

Considéré dans son sens le plus abstrait et le plus général, le curriculum renvoie à la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement, le fait de véhiculer et transmettre des contenus, des connaissances, des compétences, des représentations, des valeurs (Gasse, 2017). La question des valeurs revêt une dimension particulière. En effet, dans une perspective émancipatrice et dans un mouvement de reconceptualisation du curriculum initié par Paulo Freire (1974) et développé par Barbosa (2016), le curriculum et la pédagogie se préoccupent plus des aspects culturels qu'éducationnels. La conception du curriculum se fait l'écho d'un projet reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans

une réalité éducative donnée. En se structurant à partir de l'expérience formatrice des apprenants, cette perspective permet d'envisager les situations éducatives et formatives à partir d'approches multiréférentielles telles que développées par Ardoino: «Tantôt l'analyse multiréférentielle s'appliquera à l'intelligibilité des concepts et des notions, tantôt à celle des situations» (Ardoino, 2000, p. 255).

En s'appuyant sur le cadre d'analyse d'Ardoino, le curriculum de formation du Master Ingénierie et conseil en formation a pour ambition d'articuler d'une part les trois déclinaisons de cette multiréférentialité et d'autre part la méthodologie de l'intervention et de la recherche – action. Les trois déclinaisons sont:

- Une *multiréférentialité de compréhension*, qui dans une approche clinique part de l'expérience des apprenants et du projet envisagé et formalisé à l'entrée en formation (dépôt du projet, situation socioprofessionnelle, stage et mission) ;
- Une *multiréférentialité interprétative* qui s'appuie sur ces propriétés de compréhension dans l'optique de formaliser les données recueillies précédemment en travaillant leur mode de communication (analyse de pra-

tiques via les études de cas, dossier thématique, note problématique) ;

- Une *multiréférentialité explicative*, plus interdisciplinaire et orientée vers la production de savoirs à partir de référentiels hétérogènes extérieurs (apport de supports de cours et contenus à distance) dont la traduction est la production d'un mémoire de recherche avec une démonstration scientifique (présentation en regroupement, réalisation d'un poster scientifique) qui prend appui sur une méthodologie d'intervention.

Ces trois déclinaisons, compréhensive, interprétative, explicative sont interdépendantes. Elles font écho à la logique de recherche-action où le travail de production et d'exposition de l'étudiant cherche à répondre à une problématique de compréhension du champ (Recherche) et à développer les connaissances et les compétences des acteurs (Formation). La recherche-action a une ambition de développement des savoirs et des connaissances applicables dans une logique de développement de la recherche, de l'organisation et des individus. Dès l'origine, la recherche-action est un terrain important de théorisation et d'expérimentation de la psy-

chosociologie intégrant une volonté démocratique d'améliorer la participation des acteurs et leur compréhension des systèmes sociaux, et le renforcement de l'autonomie (Enriquez, 2011).

La compétence comme objectif de formation et de développement territorial

Comme précisé, l'objectif du master Ingénierie et conseil en formation est le développement des compétences de spécialistes-polyvalents qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets d'éducation de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative. Deux dimensions de l'offre curriculaire caractérisent la formation à destination de ces professionnels: l'ingénierie et le conseil. L'ingénierie en formation renvoie à trois grands types d'ingénierie. *L'ingénierie des politiques de formation* : les systèmes de formation comme les pratiques pédagogiques prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des décisions politiques, qui elles-mêmes témoignent de choix plus fondamentaux dans le domaine du social, des ressources humaines et des territoires. *L'ingénierie*

du dispositif de formation : il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation issues de l'analyse du contexte, des enjeux et des objectifs. Cette dimension désigne le système organisé de toute action de formation avec la finalité d'optimiser l'acte d'apprendre. Ce niveau s'inscrit dans le cadre contractuel et juridique en tenant compte des organisations et des environnements. *L'ingénierie pédagogique* au sein duquel nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissage. La deuxième dimension est le conseil, composante incontournable de l'éducation permanente qui nécessite un accompagnement par des personnes qualifiées et reconnues. Nous entendons le conseil comme un cadre construit : *«une personne, ou une équipe, supposée compétente, est consultée par une autre personne, un groupe ou une organisation pour émettre un avis sur un problème et indiquer ce qu'il convient de faire.»* (Bercovitz, 1987, p. 67) dans l'esprit de *«tenir conseil»* où *«Tenir conseil, c'est tenir ensemble la totalité du processus engagé dans chaque situation singulière concrète, processus qui se constitue*

dans et par la praxis de la personne (ou des ensembles de personnes)» (Lhotellier, 2000, p. 69).

Le conseil peut s'adresser aux personnes d'une part et aux organisations d'autre part. Le professionnel doit ainsi pouvoir travailler sur ces deux dimensions, ingénierie et conseil, et cela vers les individus et les organisations dans la logique de formation tout au long de la vie portée par les sciences de l'éducation et les droits humains.

Nos travaux nous amènent à définir la compétence comme

> [...] la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement (Ardouin, 2004, p. 45).

Travailler et définir la compétence c'est chercher à repérer les ingrédients (Schwartz, 1997) ou les six caractéristiques (Ardouin, 2004): la compétence est étroitement articulée avec l'activité; les compétences sont à mettre en relation avec les situations de travail et les types d'organisation ; la compétence est

composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique; la compétence est reconnue, légitimée socialement; la compétence est apprise et s'inscrit dans un processus identitaire et la compétence est une construction sociale théorique.

Si l'action est effectivement réalisée par l'individu, la compétence est une configuration des interactions entre la personne, les objectifs assignés, la situation de travail, son intégration dans un collectif et l'organisation. La compétence est une résultante entre le «vouloir faire», le «savoir-faire » et le «pouvoir faire» (Le boterf, 1999), l'action de la personne, ou compétences individuelles, entre en négociation avec l'organisation, ou compétences organisationnelles, en lien avec les normes et les caractéristiques du groupe professionnel et des compétences collectives (Ardouin, 2015). Ainsi, la compétence se situe au cœur de ces interactions. Les compétences individuelles sont la pratique effective de la personne avec ce qu'elle donne à voir des techniques, savoir-faire, attitudes et performances. Les compétences collectives sont les techniques, savoirs et savoir-faire d'un groupe professionnel, d'une profession ou d'une équipe, mis en œuvre effectivement par la mobilisation des

personnes concernées, en lien avec l'organisation. Les compétences organisationnelles sont les procédures, système de travail et d'organisation mises en place par la structure, autant que les décisions et les rétroactions des acteurs, en adaptation et anticipations aux évolutions internes et externes.

Le développement local comme ambition éducative et sociale

L'objet de cette enquête relève de l'impact sur le développement d'un territoire, à travers la position des acteurs à l'interface entre d'une part les bénéficiaires des projets et actions de formation et d'autre part les institutions. Partant de cette formule initiée par Bachelard (1993, p. 182) : « *c'est le milieu qui façonne la perception de l'homme* », la problématique met en lumière le développement local endogène à visée participative, environnement favorable au développement de l'expertise sur un territoire donné.

Le développement local participatif est ici envisagé comme une volonté de rendre opératoire des actions entre des acteurs intéressés à œuvrer aux projets engagés dans un environnement immédiat. Le concept de développement local apparaît dans un

contexte critique de vision centralisatrice de l'État et des initiatives développées davantage au niveau global sans retentissement local. A la fin des années 50, le développement endogène décrit une approche volontariste qui conçoit le développement comme une approche venant du local en privilégiant les ressources endogènes.

L'approche participative insiste sur la responsabilisation des populations à l'image du concept de conscientisation popularisé par le pédagogue brésilien, théoricien de l'action éducative Paulo Freire. Il désigne le concept de *conscience critique* comme un outil éducatif sociopolitique qui engage les apprenants à interroger la nature de leur situation historique et sociale, que l'auteur interprète comme un moyen de « lire le monde ».

Les démarches participatives connaissent un engouement important parfois reprises et instrumentalisées par les agences internationales, nouvel ordre éducatif mondial (Gasse, 2008), privilégiant les intentions de principe aux engagements volontaires de décentralisation et de déconcentration sur les structures locales. Parmi les principales limites véhiculées par cette approche, cette démarche se résume bien souvent à de simples « dialogues » par-

ticipatifs, échanges ritualisés où les acteurs locaux ne font que valider, au mieux alimenter, les analyses et les choix faits par les agents extérieurs. En effet, l'ambiguïté constitutive du concept « participatif » spécifie la présence obligatoire et centrale d'une intervention exogène, à laquelle participent des acteurs locaux, cette situation est peu adaptée à l'émergence d'une dynamique endogène de décision et de planification. L'autonomie des acteurs locaux est loin d'être totale, que ce soit dans la formulation des problèmes, dans le choix des priorités ou dans la prise de décisions. Or, le principe d'endogéneïté consiste à transformer l'acteur local en décideur local dont la règle est que l'accompagnement technique ne fixe aucun objectif préalable à sa démarche d'appui, si ce n'est d'être disposé à une prise de décision concertée sur le territoire.

Le Burkina Faso est un pays engagé depuis 2009 dans une politique de décentralisation de l'éducation et de la formation, sur le transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales sur les agences et institutions, réseaux de partenaires ainsi que sur les régions, communautés, collectivités locales dans le cadre d'une politique de déconcentration. Seule une dynamique

endogène pourra se pérenniser et se démultiplier à une échelle raisonnable sans appui extérieur lourd et permanent. Ceci vise à l'installation d'un processus local et collectif de prise de décision (décentralisation orchestrée et déconcentration sur les régions, communautés). La relation d'assistance « souveraineté de substitution » ou encore « d'aide sous conditions », bascule ainsi vers une relation partenariale contractualisée de reconnaissance mutuelle, basée sur une reconnaissance des savoirs, perceptions et légitimité des acteurs locaux (Gasse, 2011, 2015).

L'interculturalité comme postulat

Interpeler l'interculturalité nécessite de préciser celle-ci par rapport à la multiculturalité et la pluriculturalité. Accolés au lexème « culturel », les préfixes tels que « pluri » et « multi » sont à la fois porteurs de sens et de confusion dans leur appropriation et leur usage au risque d'interprétation.

Le préfixe « pluri » renvoie à la pluralité. La littérature lui porte une connotation plus neutre, rattachée à une dynamique plurielle, au métissage, au caractère hybride. Il s'agit alors d'analyser, de caractériser une situation de cohabitation de dif-

férentes cultures. On parlera de société pluriculturelle où le rapport à l'autre assure le vivre ensemble.

Le préfixe « Multi » renvoie à beaucoup, nombreux et indique donc la « multiplicité » soit un grand nombre de cultures en présence ce que Anderson décrit comme « *la coexistence de différentes cultures à l'intérieur d'une même société* » (Anderson, 2005, p.105). L'existence de plusieurs cultures dans un même système humain n'implique pas nécessairement le partage de quelque chose entre elles. Il y a une dimension statique de cette co-présence. Ainsi, le Conseil de l'Europe qualifiera ainsi en 2011 (décision-cadre) les sociétés européennes comme « multiculturelles ». Nous pouvons dire, avec Vinsonneau, que le multiculturalisme désigne « *un système social où co-existentent divers groupes socio-ethniques qui maintiennent leurs particularités respectives ; à la fois en raison du volontarisme des acteurs sociaux, préoccupés par la sauvegarde des identités distinctives, et en raison de l'impossibilité concrète de réaliser une intégration (ou leur assimilation) dans le corps social élargi* » (Vinsonneau, 1997, p.180 ; cité par Bourdin, 2022, p.81).

L'interculturalité relève quant a elle d'une démarche volontaire, d'une ambition et d'une finalité de partage. Ainsi selon Bourdin : « *L'inter-*

culturalité, démarche volontaire vers l'altérité, est donc une compétence sociale qui vise le partage à la recherche d'un enrichissement mutuel. Elle est fondée sur la (re) connaissance mutuelle et une implication de plusieurs parties. Elle nécessite donc :

- *Une méta-connaissance de son propre système culturel et de ses stéréotypes vis-à-vis des autres cultures*
- *Une décentration par rapport à son propre système culturel (décentration de son ethnocentrisme premier) pour aller à la rencontre de l'autre dans une perspective relativiste, d'ouverture et d'empathie*
- *Un échange et un partage en s'appuyant sur une communication interculturelle efficace, à la fois dans la maitrise de la langue et des référents culturels et une écoute active*

L'interculturalité produit une nouvelle identité culturelle mais n'induit pas de perte des repères identitaires. Au contraire elle est une source d'enrichissement et apporte une plus-value par la connaissance de l'autre. Elle aboutit à un savoir partagé et à un capital commun de références et de codes. » (Bourdin, 2022, p.86).

De fait, la démarche pédagogique engagée est une démarche interculturelle vécue empiriquement en situation multiculturelle. Cette démarche a pour ambition de partir des situations en contexte, de les questionner à l'aide de différentes grilles conceptuelles et méthodologiques et d'en dégager de nouveaux savoirs et nouvelles pratiques. Elle a aussi pour effet de faire évoluer notre réflexion sur nos dispositifs et contenus de formation.

Méthodologie

Notre recherche conduite sur le premier semestre 2013, porte sur les six promotions inscrites sur le site de Ouagadougou (Burkina Faso) entre 2006 et 2012, soit 48 étudiants, dont en moyenne 4 sur 5 sont diplômés.

Notre méthodologie comporte trois volets : un questionnaire socio démographique (n=48), une analyse documentaire des productions (rapports de mission et mémoires) et un focus groupe (n=15).

Dans un premier temps nous nous appuyons sur un questionnaire à visée qualitative dont l'objectif est résolument tourné vers la connaissance du public-cible (N=48). Ce questionnaire porte sur les données démographiques et le parcours socioprofes-

sionnel, la situation à l'entrée en formation, la situation au moment de l'enquête, le vécu de la formation, l'usage de celle-ci et son impact local.

Parallèlement nous effectuons une analyse des productions réalisées par les étudiants, avec l'étude des mémoires : identification de l'objet de recherche, les thématiques poursuivies, les structures et acteurs concernés ; et des missions : le secteur professionnel, la structure d'accueil, la localisation, l'objectif de la mission et la méthodologie déployée.

Enfin nous avons organisé un focus-group (N=15) animé en binôme en mars 2013 à Ouagadougou. L'objectif est d'approfondir le vécu de la formation à distance, les projets développés, les méthodologies d'intervention, l'impact sur le développement des compétences individuelles et collectives, l'impact repéré sur le développement local en termes d'expertise développée au sein des institutions en lien avec leur environnement immédiat.

Présentation des résultats et discussion

La reconnaissance et la valorisation de la formation permettent l'affichage des compétences

Les résultats mettent au jour les logiques de professionnalisation tant des personnes que d'un collectif mais aussi les changements esquissés au niveau territorial. Ces changements et la montée en compétence peuvent mettre les acteurs en tension au niveau local.

Les travaux sur l'identité et la compétence (Ardouin, 2015) montrent que les rapports entre individu, formation et travail sont complexes et se trouvent notamment au confluent de trois forces ou origines. La première force renvoie à l'individu où chacun à son propre rapport au travail, à son parcours socioprofessionnel et son identité. Au niveau individuel, par son parcours c'est aussi son rapport à la formation qui est en jeu. La seconde force interpelle le rapport du groupe professionnel, en tant que profession ou métier, aux valeurs, méthodes et savoirs comme l'expression intégrée d'une compétence commune ou professionnelle c'est à dire partagée. Le groupe professionnel se cristallise en défense d'une extériorité

perçue comme une contrainte à déjouer. Au niveau collectif, l'existence ou non de la formation dans le domaine impacte et peut être vectrice d'une identité collective. La troisième force est liée à l'organisation ou l'institution et sa conception du métier, place et rôle en lien avec le marché du travail dans un contexte professionnel mouvant.

Notre recherche met en évidence le développement individuel des étudiants. Ce développement professionnel se traduit par un changement statutaire avec une promotion interne vers des postes de cadre (7/15) pour ceux qui n'étaient pas encore en position de cadre et une évolution salariale, une évolution comme formateur consultant indépendant (5/15) ou créateurs d'entreprise ou cabinet conseil en formation à temps plein ou en seconde activité (4/15). Les professionnels ayant maintenu leur emploi et statut (7/15) ont vu leurs missions se renforcer et évoluer positivement. Pour la majorité, ces emplois sont en rapport direct avec la formation (11/15) et en lien avec leur projet initial (9/15). Ils disent développer une « *posture professionnelle de consultant* » en s'appuyant sur des savoirs théorisés et modélisés principalement en approche systémique et en ingénierie, et sur des savoir-faire

méthodologiques reprenant la démarche de l'ingénierie et ses quatre temps : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Ils affichent le titre « ingénieur conseil en formation » et se revendiquent des savoir-faire afférents et de leur professionnalisme.

Au niveau des liens avec les organisations et le marché du travail, ils disent avoir renforcé leur efficacité et la qualité de leurs prestations. Ils souhaitent inscrire leurs pratiques dans une démarche qualité, de dynamique de projet et de réseau, en prenant plus en compte les besoins des publics, les attentes des organisations et les contraintes de l'environnement. Cependant toutes les entreprises ou institutions locales ne sont pas prêtes à s'inscrire dans une relation plus professionnelle et restent sur d'anciens schémas plus autocratiques. Cette relation engendre alors des tensions mettant les professionnels dans ce qu'ils appellent un *« conflit post-formation »*.

Une dimension collective mise au jour

Un des points le plus important et intéressant est la mise au jour d'une dimension collective qui cristallise la professionnalisation du secteur de la formation dans ces différentes dimensions. Les étudiants diplômés revendiquent le titre d'ingénieur conseil en formation et souhaitent le défendre au sein d'une association « Ingénieur conseil en formation ». Cette association développe des rencontres entre professionnels. C'est un espace d'échanges et de concertation entre professionnels du secteur et d'anciens diplômés. Elle cherche à renforcer leur visibilité et montrer la pluralité des pratiques. Elle veut aussi favoriser la formation continue des professionnels et la professionnalisation du secteur. Elle souhaite permettre l'émergence d'un groupe d'experts en ingénierie et conseil en formation pouvant être un lien entre les institutions nationales et internationales. Les diplômés cherchent à développer un véritable réseau. La formation master, le diplôme obtenu, la création d'une association de professionnels, et l'inscription dans un réseau renforcent leur reconnaissance professionnelle et renforcent leur confiance personnelle.

Au niveau du Burkina Faso, nous voyons que le terme d'ingénierie est de plus en plus présent avec une recherche d'efficacité et de qualité exprimée. Cet aspect est illustré par le lancement d'un appel d'offre (2013-007/MJFPE) émanant du ministère pour la formation des professionnels en ingénierie de formation.

En définitive, les *compétences en actes* se situent au cœur des interactions individuelles, collectives et organisationnelles. Les compétences individuelles sont la pratique effective de la personne avec ce qu'elle donne à voir des techniques, savoir-faire, attitudes et performances. Les compétences collectives sont les techniques, savoirs et savoir-faire d'un groupe professionnel, d'une profession ou d'une équipe, mis en œuvre effectivement par la mobilisation des personnes concernées, en lien avec l'organisation. Les compétences organisationnelles sont les procédures, process, système de travail et d'organisation mises en place par la structure, autant que les décisions et les rétroactions des acteurs, en adaptation et anticipations aux évolutions internes et externes.

Notre public de professionnels, étudiants de master Ingénierie et conseil en formation à dis-

tance, montre très clairement l'existence et la revendication de ces trois types de compétences.

Trois niveaux de professionnalisation en interaction

Au regard des différents niveaux de développement des compétences, nous pouvons dire que le dispositif vise et renforce les trois niveaux de professionnalisation : sociologique, personnel et pédagogique (Roche, 1999 ; Hébrard, 2004 ; Wittorski & Ardouin, 2012) dans le champ de l'ingénierie de formation (Ardouin, Clenet, 2011 ; Ardouin, 2013).

La dimension sociologique de la professionnalisation s'inscrit en droite ligne des travaux initiaux sur la sociologie des professions. Si celle-ci s'est développée en France plus tardivement que dans les pays anglo-saxons, Dubar et Tripier (1998) nous rappellent qu'elle s'est constituée dans des approches différentes ; une première approche fonctionnaliste, dans les années 50, où la société est assimilée à un organisme qui cherche à satisfaire ses besoins dans un marché libre, ce dernier étant régulé par les professions. La profession se définit alors par un ensemble de caractéristiques clés : une activité de type intellectuel, des savoirs de hauts

niveaux liés à une formation structurée, une capacité d'auto organisation et une éthique intégrant un niveau de responsabilité individuelle. Une seconde approche interactionniste, dans les années 60, où l'activité professionnelle est pensée en interaction avec l'environnement et s'inscrit dans un processus biographique et identitaire dans le souci de promouvoir un groupe professionnel. Ces deux approches mettent en évidence l'existence d'un certain nombre d'attributs que sont l'autonomie et la constitution d'un corps qui a capacité à régir celui-ci ; reconnaissance sociale et niveau de rétribution sociale et/ou financière ; capacité de négociation sociale ; un niveau de formation et de connaissances élevés et une dimension éthique avec l'affichage d'un service à la communauté. Elles sont complétées par d'autres approches francophones plus orientées sur le groupe professionnel et la diversité des formes de professionnalisation (Bourdoncle, 1991).

La dimension socioéconomique individuelle est la montée en savoir faire, en qualification et en compétence c'est à dire en professionnalité d'une personne qui cherche à devenir « plus professionnelle » dans et par un processus de socialisation profes-

sionnelle. La socialisation résulte des interactions au sein d'un double mouvement : de montée en compétences et en qualification d'une part ; et de la reconnaissance de cette professionnalité par les pairs et l'environnement d'autre part. Ces confrontations s'inscrivent dans un processus identitaire conséquent où le professionnel aura à montrer son professionnalisme, c'est à dire dans l'action. Le professionnalisme apparaît en effet comme la résultante des deux aspects de la professionnalisation, c'est-à-dire le produit d'un travail de construction de la compétence au niveau individuel et la reconnaissance de ce résultat d'un point de vue social. De ce fait la professionnalisation individuelle passe notamment par la professionnalisation des activités (Bourdoncle, 1991).

La dimension pédagogique de la professionnalisation s'applique à rendre une formation plus professionnelle c'est à dire à la fois plus ancrée et tournée vers l'environnement socioprofessionnel et en même temps permettant à l'individu de trouver, choisir, se maintenir ou se perfectionner dans un emploi ou activité. Ainsi nous dégageons trois aspects interdépendants de la professionnalisation pédagogique :

1. Intégrer la formation dans un environnement socio-économique spécifique et donc comprendre le contexte et le contenu de cet environnement, c'est à dire les savoirs professionnels, en vue d'en tenir compte ;

2. Inscrire la formation dans des dimensions professionnelles opératoires tout en favorisant la prise de recul et l'exploitation des dimensions théoriques et méthodologiques acquises ;

3. Adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi en lien avec le milieu socioéconomique.

La professionnalisation interroge donc ces trois niveaux dans un jeu de « configuration » (Elias, 1987). La notion de configuration signifie que la société est un réseau d'interdépendances assimilable à un équilibre de tensions entre les parties (individus, groupes et organisations) d'un ensemble. Cet équilibre instable engendre des jeux de type concurrentiel qui ont des effets sur les actions et les pensées de chacun. Ainsi, la professionnalisation est à situer dans des systèmes d'interaction et d'interdépendance complexe entre l'acteur indivi-

duel, les acteurs collectifs et l'organisation dans un environnement donné.

Une expertise en tension comme révélateur des défis de l'interculturalité et du développement local

Dans notre contexte de formation master « Ingénierie et conseil en formation » à distance les missions assignées, à visée professionnalisante, relèvent *« d'un temps du projet immédiat »* (Gasse, 2008), mais l'objectif à long terme est bien de renforcer le développement d'un territoire, dans un contexte où la décentralisation sur les agences et institutions apparaît comme un véritable plaidoyer.

Au-delà des limites méthodologiques posées précédemment, cette recherche répond à notre questionnement. Les étudiants de ce master s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation tout d'abord individuelle puis collective. Le renforcement de leur professionnalisme peut les mettre en tension avec les organisations et institutions produisant un « conflit post-formation ». La recherche montre qu'ils s'appuient sur le réseau, les savoirs acquis, les méthodologies éprouvées, la reconnaissance des pairs et la certification hors fron-

tière, c'est à dire la dimension collective du métier qui leurs permet de se revendiquer et se nommer « ingénieur conseil en formation ».

La formation à un impact sur les organisations par le renforcement de la formation et le développement des compétences, même si cet aspect reste à approfondir dans ce contexte particulier. De même, sans que nous puissions dire qu'il existe un lien direct, nous pouvons cependant relever que le champ de l'ingénierie de formation se développe au Burkina Faso comme le montre le lancement d'un appel d'offre (Appel d'offre Ministère de la Jeunesse, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi n°2013-007/MJFPE) pour la formation de spécialistes en ingénierie de formation.

Les étudiants missionnés sont des acteurs à l'interface entre le système (l'institution qu'ils représentent) et son environnement immédiat (les bénéficiaires des projets et initiatives entreprises). La dynamique participative les anime, en tant que démarche volontaire d'acteurs se réunissant sur un territoire pour envisager l'avenir, autant que le renforcement de leur posture et visibilité d'experts (Gasse, 2011, 2021). En effet, les missions réalisées durant le stage conventionné

dans un établissement d'accueil (sept dans la capitale Ouagadougou et huit réparties dans le pays) contribuent à cette visée. En s'appuyant sur l'outil diagnostic, première étape de l'expertise, nous constatons que les missions engagées (cf. Focus Group 15, Ouagadougou, Burkina Faso) relèvent de quatre caractéristiques fondamentales :

- la mise en place d'un système d'informations et d'aide à la décision (démarche d'accompagnement, actions de sensibilisations dans le domaine de l'éducation à la santé et du social) ;
- le renforcement des capacités (appui à l'émergence de dispositifs, management des connaissances, aide à la formalisation des compétences locales, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) ;
- l'aide aux investissements (micro-crédits, consulting sur offres de financements) et appui à la recherche de partenariats (au niveau local, national, international) ;
- la contribution à l'articulation entre les approches sectorielles et les processus de déve-

loppement des territoires (principalement dans la relation formation professionnelle – emploi).

Les actions étudiées ou engagées sont ancrées aux problématiques des lieux de pratiques. Si l'action éducative territorialisée complexifie les modes de régulation et de contrôle, en incluant les acteurs intermédiaires, elle reste un vecteur de nouveaux espaces d'action en faveur du développement local et de la gestion des politiques sociales et éducatives.

Ce double mouvement d'immersion (professionnelle du monde de l'éducation et de la formation) et de distanciation (étudiant à distance en Master) donne lieu à des tensions qui supposent un renforcement de la vision systémique et compréhensive. Ainsi positionné en praticien-réflexif, le professionnel utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre des problèmes en situation de travail, développer ses compétences et renforcer sa posture professionnelle. Selon Perrenoud s'appuyant sur les travaux de Schön sur la figure du praticien – réflexif, « L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action

et sur l'action, c'est à dire la pratique réflexive » (Perrenoud, 2010).

La pédagogie différenciée comme reconnaissance d'environnements interculturels

Depuis les travaux de Moore (1996), concevoir une formation à distance, n'est pas uniquement chercher à combler une distance spatio-temporelle entre apprenants et enseignants (au sens géographique du terme), mais c'est également penser la mise en œuvre d'un processus interactionnel, autrement dit la recherche d'une introduction d'une présence pédagogique, socio-cognitive et également socio-affective (Jézégou, 2010).

Ces interactions sociales entre les différents acteurs sont favorisées par différentes pratiques pédagogiques telles que la pédagogie différenciée, une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive (De Peretti, 1984). Celle-ci est un moyen de répondre aux spécificités de chaque apprenant, de différencier les apprentissages tout en gardant un objectif commun. Elle s'appuie sur l'hétérogénéité, un levier des pratiques pédagogiques afin de varier les supports d'apprentissage adaptés aux besoins et susciter la collaboration entre

pairs. Les analyses plus sociocognitives mettent en exergue « *la part des dynamiques sociales et de leurs ré-articulations groupales et individuelles à l'œuvre dans la création et la reproduction des écarts* » (Le Prévost, 2010, pp.58).

Ainsi, les travaux collaboratifs engagés à partir d'études de cas enracinées dans une pluralité des contextes, confrontent les étudiants et enseignants référents-accompagnateurs au miroir de l'altérité. Le protocole initié d'analyse du cas, invite à la comparaison ou à un « *processus d'interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels* » (UNESCO, 1984, p.3). Les contacts interculturels en sciences de l'éducation, tels que définis par Ogay, enrichissent la communication interculturelle et la recherche de « *pratiques de formation susceptibles d'améliorer les relations interculturelles* » (Ogay, 2002, p.68) Cela se révèle d'autant plus que la formation à distance s'appuie sur les classes virtuelles synchrones, des situations d'apprentissage qui favorisent l'interaction.

A partir d'environnements interculturels, les pratiques pédagogiques s'appuient sur un apprentissage expérientiel conscient, planifié et facilité (Kolb, 1984). L'apprenant peut y développer des

« compétences interculturelles » dans la mesure où celui-ci développe l'empathie, l'écoute, l'observation, la flexibilité, la capacité à résoudre les conflits, la tolérance de l'ambiguïté (Erasmus+, Intercultural learning 2020). Toutefois souligne Amir, « *l'exposition et l'interaction avec des personnes d'affiliations culturelles différentes n'impliquent pas, et encore moins ne garantissent, un apprentissage interculturel* ». (Amir, 1969, p.323). La compétence interculturelle comprend la reconnaissance et l'appréciation de sa propre multiplicité et de celle des autres et de la façon dont elle entre en jeu dans différentes situations comme par exemple la gestion de l'incertitude, l'inattendu. Cela se révèle particulièrement formateur lors des travaux collaboratifs sur les études de cas encadrées dans l'optique de comprendre les multiples logiques d'action en présence, décoder, analyser.

Conclusion

Le master Ingénierie et conseil en formation dans sa modalité à distance est construit autour d'un curriculum dont la mise en œuvre et l'apport des technologies de l'information et de la communication contribuent à des pratiques pédagogiques

et des méthodes d'intervention innovantes au service du développement des compétences de ses étudiants. Dans cette optique il participe d'un contexte interculturel inclusif. En s'inscrivant dans une dynamique partenariale d'ouverture et d'intégration en contextes variés, ce master contribue à l'émergence d'une sensibilité interculturelle vécue à travers des modalités pédagogiques qui suscitent un regard croisé, une immersion dans ces contextes pluriels. Cette étude empirique a permis de mettre en évidence le développement des compétences (individuelles, collectives, organisationnelles) et une professionnalité en interaction ; une dimension collective affirmée, revendiquée et une expertise en tension, révélatrices des principaux défis de l'interculturalité et de l'impact vécu et révélé sur le développement local. Ce master rejoint l'ambition éducative, formative et cognitive pour créer de la reliance entre les mondes de l'éducation, du travail et la société, tout en contribuant à mobiliser les capacités à l'adaptation, la flexibilité, la décentration et l'altérité. Cette étude nous invite à faire évoluer nos dispositifs et contenus de formation, curriculum. Nos masters (Offre de formation proposée pour 2022-2027) intègrent désormais un module international plus marqué et

pour un parcours de master des contenus sur l'interculturalité et les compétences interculturelles.

La recherche pourra alors être étendue sur les compétences acquises par les enseignants de l'université d'une part, et chez les acteurs de la formation (étudiants, intervenants professionnels, structures et partenaires en appui) d'autre part dans de tels contextes interculturels, dans l'optique de formaliser des préconisations pour l'évolution du dispositif et renforcer la pertinence des approches interculturelles pour les sciences de l'éducation et de la formation.

REFERENCES

AMIR, Y. Contact hypothesis in ethnic relations. **Psychological Bulletin**, v. 71, n. 5, p. 319 -342, 1969. DOI: https://doi.org/10.1037/h0027352.

ANDERSON, P. Le multiculturalisme. In: SUPIOT, A. (Ed.). **Tisser le lien social.** Paris: Maison des sciences de l'homme, 2005.

ARDOINO, J. Approche multiréférentielle. In: ARDOINO, J. **Les Avatars de l'éducation:** Problématiques et notions en devenir. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2000. p. 254-260.

ARDOUIN, T. D'une ingénierie en miette à une ingénierie en acte: les référentiels de la réingénierie du master sciences de l'éducation à l'université de Rouen. In: CHARLIER, E.; ROUSSEL, J-F.; GIGLIO, M.; MAYEN, P. (Eds.). **Penser le métier par la formation**. Bienne, Suisse: HEP-BEJUNE, 2019.

ARDOUIN, T. Les capacités de l'organisation par les compétences individuelles, collectives et organisationnelles. *In*: RENARD, L.; SOPARNOT, R. (Dirs.). **Les capacités de l'organisation en débat**. L'Harmattan, 2015. p. 71-101.

ARDOUIN, T. Du DESS Ingénierie de la Formation au Master Métiers de la formation de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes. *In*: BRÉMAUD, L.; GUILLAUMIN, C. (Eds.). **L'archipel de l'ingénierie de la formation:** Transformations, recompositions. Rennes: PUR, 2010. p. 287-296.

ARDOUIN, T. Pour une épistémologie de la compétence. *In*: ASTOLFI, J-P. S**avoirs et acteurs de la formation.** Rouen: PUR, 2004. p. 31-50.

BACHELARD, G. **Les acteurs du développement local.** Paris: l'Harmattan, 1993.

BARBOSA DE OLIVEIRA, I. **Le Curriculum, une création quotidienne émancipatrice:** l'expérience brésilienne. Paris: L'Harmattan, 2016.

BERCOVITZ, A. Esquisse d'une analyse de la fonction conseil. *In:* L'intervention. **Connexions**, n. 49, 1987. p. 67.

BOURDIN, J. **Maieutique et interculturalité:** analyse de l'activité professionnelle et de formation des infirmières spécialisées en obstétrique à travers l'exemple de la ville de Belo Horizonte, Minas Gerais au Brésil. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Rouen Normandie, 2022.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue française de pédagogie**, n. 94, p. 73-92, 1991.

BOUTINET, J-P. PIF, PAF, POF: le projet en formation. **Sciences Humaines,** hors-série, 1996. p. 36.

DE PERRETTI, A. **Les points d'appui de l'enseignement:** pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée. Paris: INRP, 1984.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions.** Paris: Armand Colin, 1998.

ELIAS, N. **La société des individus.** Paris: Fayard, 1987.

ENRIQUEZ, E. **La psychosociologie:** contribution à une nouvelle anthropologie. Lyon: Ed. Parangon, 2011.

FORQUIN, J.-C. La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de Sociologie**, v. 25, n. 2, p. 211-232, 1984.

FREIRE, P. **Pédagogie des opprimés.** Paris: Éditions Maspero, 1974.

GASSE, S. **Culturalité, interculturalité, pluriculturalité, multiculturalité:** mais enfin de quoi parle-t-on? Entretien réalisé par ARDOUIN, T. EPALE, Commission Européenne, 12 jul. 2021. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/culturalite-interculturalite-pluriculturalite-multiculturalite-mais-enfin-de-quoi-parle-t.

GASSE, S. Interculturalité et conscientisation: une acculturation aux compétences interculturelles. Journée d'études inter laboratoires LIRTES - CIRNEF: **Interculturalité, compétence et approche interculturelle en formation professionnelle**, com o apoio do Epale, Agence Erasmus+ Education Formation, Université Paris Est Créteil, UPEC, Paris, 15 jun. 2021.

GASSE, S. Regard croisé sur la notion de curriculum en formation des adultes. In: ARDOUIN, T.; BRIQUET DUHAZÉ, D.; ANNOOT. **Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes.** Paris: L'Harmattan, 2017. p. 72.

GASSE, S.; ARDOUIN, T. Um mestrado francófono a distância para a formação de profissionais da educação em Burkina Faso. **Revista Científica e-curriculum**, v. 13, n. 4, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2015.

GASSE, S. La dynamique partenariale en contexte décentralisé: une conception de l'ingénierie au sein de l'expertise éducationnelle. **Revue TransFormations - Recherches en Éducation des Adultes**, nº 5, Université de Lille, USTL / CUEEP / Laboratoire TRIGONE, 2011.

GASSE, S. **L'éducation non formelle: quel avenir? Regard sur le Mali.** [Thèse de doctorat de l'Université de Rouen-Normandie, CIVIIC]. Université de Rouen, 2008.

HEBRARD, P. **Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé.** Paris: L'Harmattan, 2004.

JÉZÉGOU, A. Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés. **Distances et savoirs,** v. 8, n. 2, p. 257-274, 2010. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs--2010-2-page-257.htm.

KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LE BOTERF, G. **L'ingénierie des compétences.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LE PRÉVOST, M. Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? **Nouvelle revue de psychosociologie**, v. 9, n. 1, p. 55-66, 2010.

LHOTELLIER, A. **Tenir conseil:** Délibérer pour agir. Paris: Seil Arslan, 2000.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance education:** a system view. Bermont, CA: Wadsworth, 1996.

OGAY, T. Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures: un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. *In*: DASEN, P.R. (Ed.). **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation** (pp. 67-84). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 2002.

PERRENoud, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant:** Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001.

ROCHE, J. Que faut-il entendre par professionnalisation? **Éducation permanente**, n. 140, p. 35-49, 1999.

SCHWARZ, Y. Les ingrédients de la compétence. **Éducation permanente**, nº 133, p. 9-34, 1997.

TAPSBA, A. **Éducation non formelle et qualité de l'éducation: le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso.** [Thèse de doctorat de l'Université de Rouen-Normandie, CIRNEF], soutenue le 17 janvier 2017 sous la direction de Thierry Ardouin et Stéphanie Gasse. Université de Rouen, Normandie, 2017.

UNESCO. **Répertoire des institutions d'études interculturelles.** Paris: UNESCO, 1984.

VINSONNEAU, G. **Culture et comportement**. Paris: Armand Colin, 1997.

WITTORSKI, R. **Professionnalisation et développement professionnel.** Paris: l'Harmattan, 2007.

WITTORSKI, R.; ARDOUIN, T. La professionnalisation: étudier la complexité des liens sujet-organisation. In: CLÉNET, J.; MAUBANT, P.; POISSON, D. (Eds.). **Formations et professionnalisations:** à l'épreuve de la complexité. Paris: L'Harmattan, 2012.

A pedagogia do enfrentamento:
De Paulo Freire às notícias falsas

Fernanda Amorim ACCORSI[I]

A título de contextualização, consideramos que estamos com o mundo e não apenas vivendo no mundo. Estar com o mundo implica em escrevê-lo, descrevê-lo, inventá-lo e criar possibilidades de existência. Neste texto, articulamos as premissas de Paulo Freire, trabalhadas nos livros *Educação como prática de liberdade* (1969), *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011) com as impressões e resultados do curso de extensão intitulado *Práticas pedagógicas on-line em tempos de cibercultura*, especialmente o Módulo B chamado de *Em quem acreditar? Pedagogias de enfrentamento às notícias falsas*, ofertado pelo Departamento de Educação (DEDI), do Campus Professor Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em maio

1 Doutora e mestra em Educação pela UEM, com graduação em Pedagogia e Jornalismo, e especialização em Comunicação e Educação. Professora adjunta na UFS, conselheira no Conepe e coordenadora do grupo PEPECA. Pesquisadora nos grupos ARTEI e GEPECEC, com foco em pedagogias, mídias, feminismos e naturezas sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

e junho de 2020. O curso de extensão contou ainda com outros dois módulos de aprendizagem, o Módulo A - Docência na cibercultura e o Módulo C - Educação e redes sociais.

Nosso trabalho não se refere, exatamente, a um relato de experiência, mas às problematizações acerca da formação docente em novos contextos da educação, como o contexto pandêmico, que exigiu de educadores/as e educandos/as o exercício da prática pedagógica on-line. O objetivo é analisar os resultados obtidos junto aos alunos e às alunas sob a ótica de Paulo Freire. Neste sentido, entendemos que os professores e as professoras são alvos[2] constantes de Notícias Falsas, seja em relação ao desenvolvimento do trabalho docente, seja acerca da sua vida pessoal, afinal "[e]las visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos" (Santaella, 2018, p. 22).

2 Exemplificamos com o caso de uma professora, não a única, que foi vítima de notícias falsas advindas de apoiadores do governo federal vigente. A história da professora pode ser conferida neste link: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/destruiram-minha-vida-por-causa-de-um-video-diz-professora-que-desabafou-a-bolsonaro.shtml

Se não houver atenção crítica e diária, os/as docentes podem se tornar replicadores/as de desinformação, comprometendo os significados de algo ou alguém, por isso, formá-los/as, neste curso, atendeu à "necessidade de uma permanente atitude crítica", onde houve a superação de condições de acomodação e a promoção de "[...] temas e tarefas de sua época" (Freire, 1969, p. 44). O curso analisado, nas próximas linhas, utilizou, como base teórica-metodológica, as prerrogativas educativas de Paulo Freire, porque considerou, desde sua gênese, que enfrentar as notícias falsas corresponde a lê-las, analisá-las, pensá-las e tomar posição diante delas.

Assim como Arroyo (2014), reconhecemos a existência de um padrão de poder cultural e cognitivo que deseja descreditar a profissão docente, relegá-la a meros/as fazedores/as de aulas, abarrotando a educação com currículos generalistas arraigados nas concepções colonizadoras do saber. Accorsi (2018) discutiu a profissão docente e admitiu que a ruptura do processo de desvalorização da professora e do professor passa, obrigatoriamente, por ela e por ele. Não há como *outrem* realizar a tarefa de ressignificar o papel e a importância docente para a construção de uma sociedade justa e

igualitária. Por isso, resgatamos, durante o curso, a potencialidade docente de agente da transformação, por meio do exercício da curiosidade, da leitura e da (re)criação da realidade vigente (Freire, 1969; 2011).

O curso oferecido pela UFS formou cinquenta e quatro alunos e alunas das licenciaturas da universidade e professores e professoras da rede pública do estado de Sergipe, trabalhando, durante a pandemia causada pelo Covid-19, com experimentações pedagógicas no formato remoto. No módulo B, foco deste estudo, a formação pedagógica se voltou para a produção de agentes críticos no combate às notícias falsas, entendida como "mensagens de forte apelo visual, cujas chamadas são tão inacreditáveis que se tornam irresistíveis" (Santaella, 2018, p. 22). As referidas mensagens são altamente danosas em tempos de redes sociais, pois percorrem, em um curto espaço de tempo, os dispositivos, mas também as ideias, as subjetividades e as concepções de mundo das pessoas que as acessam.

Nossa preocupação, no curso, foi que os/as cursistas enfrentassem a atuação de opressores/as, almejando a libertação de ideias e posicionamentos. Preocupamo-nos em disponibilizar materiais,

momentos pedagógicos e atividades em que eles/as pudessem realizar práticas pedagógicas com o mundo (Freire, 1970; 1969). Em outras palavras, desde a elaboração inicial do projeto do curso de extensão, cuidamos para que as atividades, participações e tomadas de consciência não fossem meramente prescritivas, com formatos prontos, com a concepção equivocada de que seria possível preencher o vazio ou substituir o conteúdo pré-existente nas vidas de nossas/os cursistas por outro saber considerado, de modo arrogante, mais válido ou melhor (Freire, 1970). Pelo contrário, levamos em consideração as notícias falsas acessadas por eles/as, a criticidade que elas/as já possuíam e fomos lapidando, assumindo junto deles/as a conscientização do assunto, do tema, da informação.

"A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso", escreveu Freire (1970, p. 23). E sabíamos que não seria uma tarefa fácil, nem rápida, mas consideramos que o próprio sujeito tem condições cognitivas e intelectuais para pensar e agir no mundo. Por isso, propomos atividades que eles/as pudessem atuar, agir, propor, criar, enfrentando, assim, as notícias falsas. Metodologicamente, neste texto, faremos análises documentais dos resultados do módulo do

curso respaldadas nas reflexões de Paulo Freire, sem o intuito de esgotar o assunto, mas, sobretudo, de defender que a perspectiva do autor colabora para a construção de sujeitos ativos e críticos diante dos conteúdos acessados via redes sociais. Utilizamos, ainda, as discussões de Santaella (2018) para refletir sobre as notícias falsas, as concepções de Arroyo (2014) para problematizar as pedagogias e Accorsi (2018) para reafirmar a importância pedagógica e cidadã do posicionamento político e crítico do/a docente. Utilizaremos imagens para ilustrar nossas reflexões, extraídas no grupo privado do Facebook, onde parte do curso aconteceu. Manteremos as identidades dos/as participantes em sigilo, porque nossa proposta é refletir sobre o que foi feito e não sobre quem são eles/as.

As notícias que (não) provocam reflexão

Uma característica comum do movimento que fortalece a disseminação das notícias falsas é a reprodução sem reflexão, amparada pelo imediatismo das redes sociais. Compostas por imagens impactantes e/ou frases curtas com efeitos de espetacularização, as notícias falsas almejam atingir o maior número possível de replicadores/as, utili-

zando a velocidade das redes sociais para fortalecer pontos de vista sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre as práticas sociais (Santaella, 2018). No entanto, não é possível generalizar as concepções de notícias falsas (NFs), em razão de utilizarem diferentes manobras discursivas, linguísticas e culturais para atrair adeptos/as, promover e ampliar a rápida divulgação. Elas podem se apresentar em forma de sátira, enganações sobre algo ou alguém, distorção do contexto de um fato verídico e conteúdo produzido com fins de desinformação, mas acabam fixando valores, costumes e provocando comoção (Santaella, 2018).

As informações que circulam não são neutras, verdadeiras ou falsas, elas geram sentimentos e sensações nos/as receptores/as, podem causar espanto, indignação, esperança, depende do tom utilizado, do modo como o fato é colorido, intensificado, contado. Santaella (2018, p. 25) cita a pesquisa sobre o assunto e revela que "[...] a novidade é um grande chamariz para a propagação das notícias e que as notícias falsas parecem sempre mais novas aos usuários do que as verdadeiras. Por isso mesmo, nas NFs, a emoção vencedora foi a da surpresa, seguida pelo desgosto e pelo medo".

Por isso, vemos uma contradição na propagação das notícias falsas, que, de um lado, organiza a disseminação tratando os sujeitos como coisas, meras marionetes do jogo dissimulatório do poder, de outro, vemos que eles/as colaboram com as notícias falsas porque têm, consigo, o pulsar de sensações e sentimentos humanizantes. Em suma, são simultaneamente coisas e seres, imbricação conveniente para as classes opressoras, que desejam controlar, sem demonstrar o controle. O processo de dispersão das referidas notícias sugere que o sujeito é atuante quando compartilha, é crítico quando socializa, porque indica que ele é parte do processo de denúncia daquela realidade retratada pela informação distorcida.

As elites, que financiam e organizam as notícias falsas, tratam o sujeito como objeto de posse, indicando que a falta de pensamento, de ação-reflexão são particularidades convenientes deste grupo, destas pessoas. Subestimam os sujeitos tentando negar, a eles, o direito de dizer, de comentar, de refletir. "Os opressores, falsamente generosos, têm a necessidade, para que sua 'generosidade' continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça" (Freire, 1970, p. 20). Esquecem-

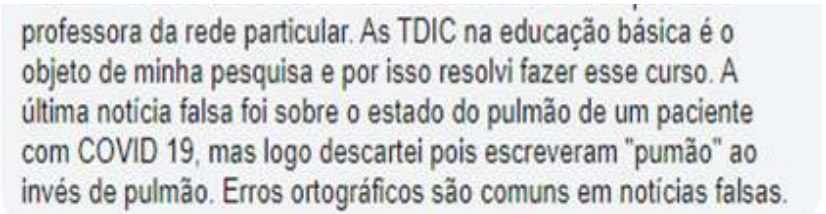
-se, no entanto, de que quanto mais aprimoram os recursos para confecção e disseminação de notícias falsas, mais os sujeitos podem se atentar à realidade, formando-se para o confronto, para o questionamento, para o domínio da sua realidade. Não é um ato, fatídico e pronto, é um processo, em que se mostram, no jogo violento do poder, como seres e não como coisas.

"A violência dos opressores não instaura, no oprimido, a condição de ser menos, mas faz com que, ora ou outra, eles se levantem contra 'quem os fez menos'" (Freire, 1970, p. 20). O ato de levantar-se não é físico, embora possa ser, em casos de protestos e manifestações, mas no curso analisado correspondeu a garantir o direito a visualizar-se enquanto sujeito ativo do processo de circulação das notícias falsas, em compartilhar a compreensão de que "'[l]avar as mãos' em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele" (Freire, 2011, p. 109, grifos do autor).

Sem o intuito de propor formas específicas para a formação docente, o curso de extensão partiu da apuração das impressões dos/as participantes sobre as últimas notícias falsas que haviam acessado. Por conta do contexto sanitário vivencia-

do, majoritariamente, eles/as citaram informações sobre a Covid-19, muitas delas ainda não tinham sido comprovadas cientificamente. Quando solicitamos que os/as cursistas apontassem a última notícia falsa recebida, conforme Figura 1, já nos posicionamos politicamente a partir do pressuposto de que eles/as são capazes de reconhecer as referidas informações, logo não subestimamos a capacidade de crítica de cada um/a deles/as. Ao apontar as notícias recebidas, notamos que eles/as se identificavam com os/as demais, foram percebendo que não eram os únicos alvos da desinformação e, assim, foram construindo a união necessária para a transformação daquela realidade, que não é universal, nem corresponde à totalidade das pessoas, mas que movimenta o circuito de vida daquelas pessoas, desafiadas a repensar, a rever e, especialmente, a criar outras óticas e formas de atuação com o mundo (Freire, 2011; 1969).

Figura 1 – Início da reflexão sobre notícias falsas


professora da rede particular. As TDIC na educação básica é o objeto de minha pesquisa e por isso resolvi fazer esse curso. A última notícia falsa foi sobre o estado do pulmão de um paciente com COVID 19, mas logo descartei pois escreveram "pumão" ao invés de pulmão. Erros ortográficos são comuns em notícias falsas.

Fonte: Facebook do curso (2020)

Entretanto, os posicionamentos críticos pela tomada de consciência e pela prática de reflexão possuem prazos de validade. Em outras palavras, junto dos/as cursistas, discutimos que as reflexões precisam ser constantemente alimentadas, porque não se referem às práticas acabadas, que podem ser dadas como definitivas. Conforme os aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e pessoais vão sendo alterados, são necessárias que outras reflexões venham à tona, que outras consciências sejam (trans)formadas (Freire, 2011). Depois da apresentação dos/as cursistas e do levantamento das últimas notícias falsas recebidas, momento que serviu para conhecê-los/as e iniciar as primeiras provocações, realizamos o encontro síncrono via plataforma digital, onde discutimos os principais conceitos e atividades que seriam realizadas.

No encontro virtual, engajamo-nos, ainda mais, em respeitar a autonomia dos/as alunos/as, promovendo a chance de elaborarem perguntas orientadoras sobre/com o curso, desenvolvendo a práxis significativa, que tenha relação direta com as vivências e aptidões que foram surgindo nas narrativas trocadas neste momento pedagógico. Com a prática de formulação de perguntas, com a reflexão sobre possíveis respostas e trocas entre os/as participantes, indicamos que as fórmulas prontas nem sempre são suficientes para trabalhar a aprendizagem. Pode ser desconcertante para o/a docente trabalhar com a tríade autonomia-pergunta-vivência, por conta da pluralidade das identidades discentes, por conta da falta de controle da prática pedagógica, porém "[c]omo professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente" (Freire, 2011, p. 49).

Assim, a primeira atividade do Módulo B oportunizou a escolha de notícia, que fosse de interesse do/a cursista, para a discussão sobre sua veracidade, cuja análise perpassava pelas fontes consultadas, pela autoria, data e redação da informação. Incentivamos à leitura das palavras, a compreensão das ideias propostas, mas, sobretudo, estimulamos

a leitura do mundo, em que o sujeito se conecte com a informação acessada, pensando sobre ela, sobre o significado apresentado, trazendo para si os jogos de poderes e saberes explicitados por meio da notícia.

Figura 2 – Atividade I



Fonte: Facebook do curso (2020)

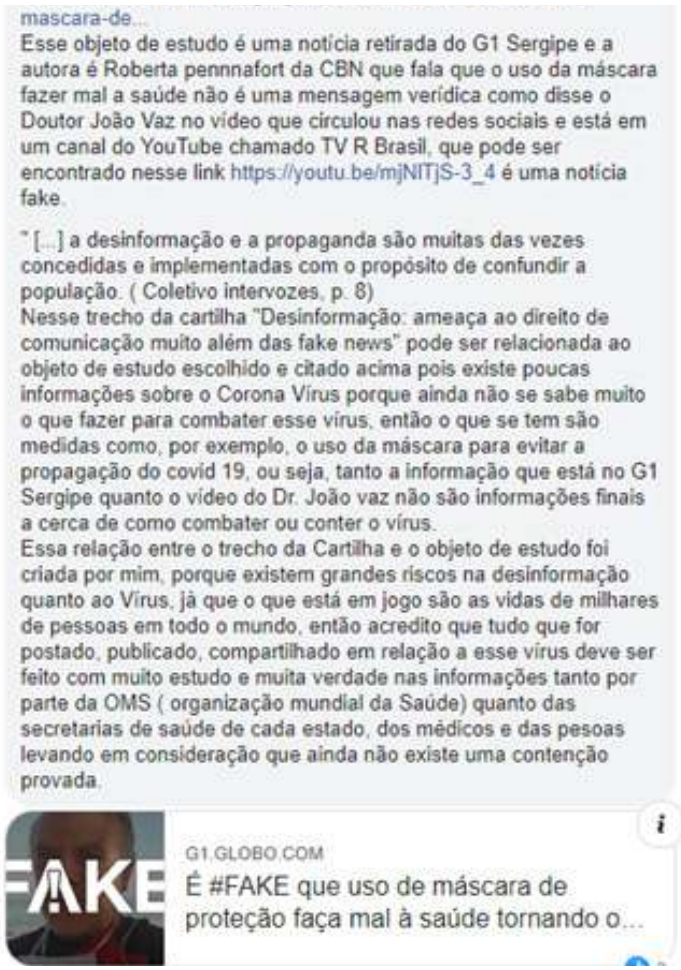
A Figura 2 exibe uma atividade realizada por uma aluna, demonstra suas reflexões, comparações e aprofundamentos analíticos. Por meio da liberdade de ver, ler e pensar, ela coloca em xeque o status quo, porque enfrenta a informação acessada fazendo, especialmente, comparações, mostrando-se ativa no processo de circulação da mensagem. Há, neste caso, a humanização da recepção da informação, em razão de contrariar a máxima apresentada na introdução deste texto de que existe uma tendência à replicação de conteúdo, por conta da cultura do imediatismo que vivemos. A aluna freia a cultura imediatista quando debruça-se sobre a notícia escolhida para envolver-se com ela, usando sua humanidade sobrejacente.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (Freire, 1969, p. 43).

É na relação com a realidade que podem ocorrer as transformações, primeiro da aluna que se vê enfrentando a notícia, enfrentando a informação e, depois, munida do conhecimento adquirido, ela

pode, enquanto agente ativa da sociedade, propagar a consciência crítica, bem como pode utilizá-la como recurso diário de humanização da sua existência. Trataremos sobre a construção de relações com a mídia para fomentar o processo de humanização mais adiante. Na atividade dois, solicitamos que os/as cursistas realizassem a leitura da cartilha "Desinformação: ameaça ao direito de comunicação muito além das Fake News", do Coletivo Intervozes (2019), e escolhessem um trecho da cartilha e, por fim, associassem a uma notícia, charge ou imagem. Mais uma vez, houve chance de autonomia discente, em que ele/a pode *tatear* o mundo e selecionar o que lhe parece mais pulsante, mais instigante. Freire (2011) nomeia a referida prática que adotamos de "curiosidade como inquietação indagadora" capaz de desenvolver experiências vitais, que fujam dos irracionalismos e possam ser momentos vividos, os quais serão lembrados, porque a experiência realizada fica marcada afetivamente na vida do/a educando/a.

Figura 3 – Atividade II



Fonte: Facebook do curso (2020)

Na atividade, visualizamos a prática de conexão de leituras e pontos de vista, a/o aluna/o do curso fez exatamente isso, a partir da leitura da cartilha, despejou a ótica adotada em uma notícia já tratada como falsa. Ocorre, portanto, um malabarismo intelectual entre ideias que modifica a autoridade da comunicação, em razão do/a receptor/a mostrar-se ativo/a e reflexivo, colocando em xeque as relações de poder presentes no ato da leitura. Ao articular textos de diferentes fontes/mídias é possível criar outras opiniões próprias, desta vez, uma vez criada a opinião com base em leituras e reflexões onde há a confecção do saber que emerge da teia discursiva acessada pelo/a participante.

A pedagogia do enfrentamento

Vemos, nas figuras 1, 2 e 3, o desenrolar do que intitulamos de pedagogia do enfrentamento, cuja prática refere-se ao posicionamento diante do que é visto, lido, acessado. Nada passa despercebido, nada é mecânico ou automático. Eis uma possibilidade formativa para o professorado diante dos contextos atuais da educação. No entanto, posicionar-se não é, necessariamente, levantar críticas e/ou demonstrar interesse no assunto e, assim, discursar sobre

ele, o posicionamento é envolvimento intelectual com o tema, construído por meio da relação que se constitui entre sujeito e objeto. Relação que envolve sensações, memórias, valores de quem lê e de quem escreve, as quais podem entrar em choque, mostrando-se contraditórias, paradoxais, mas servem à reflexão, ao engajamento epistemológico de aprender a partir da posição tomada.

> Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 1970, p. 57).

A consciência da posição tomada cria o mundo, desnaturaliza contextos, ideias, perspectivas porque provoca uma enxurrada de outras possibilidades de estar com o mundo. Neste sentido, precisamos pontuar que as mídias educam, elas produzem e endossam pedagogias sobre a vida, sobre as escolhas, sobre os padrões e sobre o que deve

ser sabido – ou ignorado. Quando mencionamos a consciência da posição, estamos indicando a necessidade de relacionar-se com a mídia, de não deixá-la conduzir os saberes e os poderes, mas de propor diálogos sobre os temas que ela julga indispensáveis à cena social.

> O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal (Freire, 1969, p. 39).

Na Figura 3, intitulada de Atividade II, a/o participante do curso discorre: "Esta relação entre o trecho da cartilha e o objeto de estudo foi criada por mim, porque existem grandes riscos na desinformação quanto ao Vírus [...]". O referido trecho demonstra um diálogo entre ele/a, a cartilha e a notícia, assim ela pratica a pedagogia do enfrentamento.

Portanto, a referida pedagogia é o chamamento ao diálogo com as mídias, cuja tessitura pode vir acompanhada de outras fontes, leituras,

personagens, vivências e historicidades. Em outras palavras, dialogar com a mídia é entender o que ela produz e apresenta e, ainda assim, encontrar lacunas discursivas para inserção de opiniões, impressões e saberes. Para isso, não é possível apenas afirmar "concordo" ou "discordo", "certo" ou "errado", "verídico" ou "falso", é ir além das dicotomias e conscientizar-se sobre os motivos de concordar (ou não), sobre as inclinações de considerar algo como certo (ou não) e, ainda, refletir para compreender por que, por exemplo, as notícias falsas são produzidas, quais são os objetivos de fazê-las circularem e, ainda, o que elas estão endossando.

A pedagogia do enfrentamento se aproxima do que Arroyo (2014, p. 85) nomeou como as pedagogias da vida produtiva. Para o autor, são "[...] vivências comuns na produção da vida dão força formadora aos símbolos", os quais constroem culturas, identidades, valores, humanizações. Deste modo, o acesso às notícias falsas é um processo articulado de percepção daquele fato noticiado equivocadamente (de modo proposital ou não) como parte da vida de quem acessou. A percepção da relação instaurada entre sujeito e notícia falsa é o instante precioso da urgência do enfrentamento

pelas vias da intelectualidade, da crítica, da atenção, de buscar apoios em outras referências, sinapses e reflexões para enfrentamento. Neste instante, que chamamos de precioso, os/as professores/as podem frear a desinformação e se tornarem agentes da transformação social.

Logo, a pedagogia defendida aqui não é praticada exclusivamente na escola, pode ser realizada em diferentes esferas da vida social, como práxis humana em busca de humanização. Afastar, dialogar ou tratar os mecanismos que intentam controlar as pessoas por meio do imediatismo e dos valores elitistas de opressão é, entre outras coisas, enxergar-se gente, ser humano, cidadão/ã, no caso do curso analisado, professor/a, educador/a, sujeito pensante que entende sua posição de enfrentamento enquanto projeto de mudança social.

Considerações finais

Ao tecer elucubrações sobre o curso Práticas pedagógicas on-line em tempos de cibercultura, em específico a respeito do Módulo B, intitulado de Em quem acreditar? Pedagogias de enfrentamento às notícias falsas, notamos a concreta possibilidade de praticar a pedagogia do enfrentamento. No caso

de nossas análises, focamos nas notícias falsas, mas a referida pedagogia pode ser adaptada para outros artefatos pedagógico-midiáticos, como livros didáticos, novelas, filmes, séries e documentários. O verbo enfrentar foi considerado como prática de posicionamento diante de um fato para a criação de um política crítica dirigida à humanização dos processos entre sujeito e mídia.

Utilizamos as premissas de Paulo Freire (1969; 1970; 2011) como lente para ver o mundo, em razão de considerarmos que estamos em constantes (trans)formações, logo a construção de ser docente perpassa pelo movimento de interação com o mundo, com as mídias, com os outros, com as notícias e há possibilidades de libertação das amarras opressoras que mecanizam as pessoas em prol de valores escusos. O curso que formou cinquenta e quatro alunos e alunas das licenciaturas da universidade e professores e professoras da rede pública evidenciou que os currículos precisam privilegiar trabalhos em redes, bem como precisam formar docentes para a leitura crítica da mídia que, ao menos, questionem o padrão de poder cultural e cognitivo disseminado largamente pelos artefatos culturais.

Deste modo, percebemos que os resultados obtidos, junto aos alunos e às alunas do curso, evidenciam a possibilidade crítica de enfrentar às notícias falsas, ainda que elas sejam fascinantes no primeiro momento pelas imagens impactantes e/ou frases curtas propositalmente escolhidas. Assim, a postura vigilante orientada por Freire (2011) se faz indispensável à prática docente que é mais problematizadora e insubmissa do que passiva e ingênua. Portanto, encerramos afirmando que as notícias falsas, as mídias, as pedagogias não são neutras e imparciais, por que os/as docentes deveriam ser? Este é o convite final à pedagogia do enfrentamento em que posicionar-se sobre algo ou alguém é a premissa que opera para a autonomia e a libertação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, F. A. **Professoras, levem mulheres à sala de aula:** do jornalismo violento à prática pedagógica filógina. 2018. 159 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Fernanda%20Accorsi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INTERVOZES. Coletivo Brasil de Comunicação Social. Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das Fake News. **Cartilha.** São Paulo: 2019. Disponível em: https://intervozes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/. Acesso em 12 de mar. 2022.

SANTAELLA, L. A pós-verdade é verdadeira ou falsa? [recurso eletrônico] *In:* CYPRIANO, F. (org.). **A pós verdade é verdadeira ou falsa.** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

Pensamento computacional:
Notas para a formação de professores

Fernanda MONZATO[1]

Edméa SANTOS[2]

Embora muitos pesquisadores acreditem que o termo "Pensamento Computacional" surgiu com Papert, o conceito recente apareceu por meio de um texto publicado na Revista Communications da ACM[3], no qual a cientista da computação Jeannete

---

1 Mestra em Educação pela UFRRJ e graduada em Pedagogia, com especializações em ensino religioso, informática aplicada à educação e orientação educacional. Integra o GPDOC e possui experiência em tutoria a distância (UemaNet e UFF), supervisão e orientação pedagógica em escolas técnicas e no ensino básico. Atualmente, é professora e coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

2 Professora titular da UFRRJ, bolsista PQ do CNPQ e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ, atuando no Instituto de Educação e no PPGEDUC. Ex-professora associada da UERJ, editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura e líder do GPDOC. Visiting Scholar na Ohio State University em 2023, com experiência na Anped e ABCIBER. Mestre e doutora em Educação pela UFBA, com pós-doutorado em e-learning pela UAB-PT. Suas áreas incluem educação e cibercultura, formação de professores, e educação online.

3 *Communications of the ACM* é a revista mensal da Association for Computing Machinery (ACM). Publicada pela primeira vez em 1957. Os artigos são direcionados aos leitores com interesse em áreas de ciência da computação e sistemas de informação. A revista é voltada para as práticas dos avanços na tecnologia da informação e publica uma variedade de revistas teóricas.

Wing apresenta a discussão que o Pensamento Computacional não deve se restringir apenas aos cientistas da computação, mas deve ser algo ensinado, de forma significativa para todas as pessoas e nós destacamos os professores. Com esta premissa acreditamos que se investirmos no pensamento computacional de professores, estes poderão criar, gerir, mediar e avaliar ambiências formativas em diferentes redes educativas e com diferentes praticantes, a exemplo de crianças, jovens e adultos.

Wing esclarece que o "pensamento computacional se baseia no poder e nos limites de processos de computação, quer eles sejam executados por um ser humano ou por uma máquina" (Wing, 2006, p. 33). Pensar computacional não é apenas fazer uso de programas, aplicativos ou apenas fazer programação. A autora esclarece que o pensamento computacional é a maneira com que os seres humanos pensam, e não os computadores, e que a partir do que pensamos, grandes ideais são geradas e problemas são resolvidos em contexto.

Segundo Wing, o Pensamento Computacional será uma habilidade imprescindível para qualquer profissional do futuro e nós arriscamos dizer, do presente! Em uma publicação, ela menciona

que: “À leitura, escrita e aritmética, deveríamos incluir pensamento computacional na habilidade analítica de todas as crianças” (Wing, 2016, p. 2).

Em princípio, podemos pensar que é uma pretensão imaginar que todos devem ser programadores. Mas não é isso que a autora quer nos dizer. Não nos tornamos escritores profissionais quando buscamos a fluência em ler e em escrever. Mas abrimos horizontes, expandimos nossas mentes, nos tornamos autores de nossa própria história. Assim como não nos tornamos matemáticos quando aprendemos matemática na escola, mas temos mais possibilidades de pensarmos matematicamente. São conhecimentos importantes para que possamos viver dignamente em sociedade. E do mesmo modo, precisamos ter um olhar diferente, um pensar diferente, para que possamos viver nesse mundo que cada vez mais utiliza-se da tecnologia e precisa ter pessoas que possam pensar os problemas e buscar resolvê-los.

Quando Wing apresenta a ideia de que pensamento computacional deveria ser incluído nas atividades das crianças, na verdade, ela quer chamar a atenção para a necessidade de motivar o pensamen-

to computacional para todos, já que hoje somos envolvidos pelo cotidiano de um mundo cibercultural.

A ideia central é que qualquer um possa ser capaz de desenvolver o pensamento computacional e resolver problemas, aplicando os princípios da computação para criar seus próprios algoritmos e facilitar as suas vidas através do uso do computador. Assim, se o pensamento humano for aliado à capacidade das máquinas de processamento de dados, os benefícios podem ser significativos.

Dessa forma, para Wing, assim como para Papert, a informática na escola não pode ser algo passivo. Na verdade, ambos acreditam que o aluno não pode ser mero receptor de informação, mas precisa ser produtor de conhecimento. Embora seja bem parecido com a forma como Papert já nos apresentava, a própria Wing apresenta definições diferentes para o termo ao longo dos anos, em seus trabalhos publicados. Em 2006, a autora apresenta sua conceituação da seguinte maneira:

> O pensamento computacional envolve a solução de problemas, o projeto de sistemas e a compreensão do comportamento humano, com base nos conceitos fundamentais da Ciência da Computação. O pensamento computacional inclui uma gama de fer-

> ramentas mentais que refletem a amplitude do campo da Ciência da Computação. (Wing, 2006, p. 33).

Assim, em 2006, a autora trazia uma conceituação onde claramente, além de buscar resolver problemas com a manipulação da máquina, o pensamento computacional compreenderia também o comportamento humano. A forma de pensar do ser humano seria o diferencial da autora nesse trabalho. Embora não vejamos controvérsias nas falas de Wing, alguns pesquisadores criticam a autora, dizendo que a mesma ao longo de suas pesquisas, não conseguiu chegar a um consenso sobre a temática. Em 2010, a autora apresenta a seguinte conceituação:

> Pensamento computacional é o processo de pensamento envolvido na formulação de problemas e de suas soluções para que as soluções sejam representadas de uma forma que possam ser efetivamente realizadas por um agente de processamento de informações. (Wing, 2010, p. 1).

A autora consegue sintetizar melhor o termo, e novamente o apresenta como sendo um processo do pensamento que se desenvolve na formulação e resolução de problemas. Em qualquer das conceituações, um computador pode ou não estar envolvido

em todas as etapas, uma vez que o agente de processamento de informações da Wing pode ser outra coisa ou objeto para além do computador.

Assim, além dessa "Introdução" onde apresentamos noções sobre pensamento computacional, nosso texto é composto por mais 4 partes: "Habilidades e competências para o desenvolvimento do pensamento computacional", onde apresentamos habilidades e competências em diferentes áreas e entre áreas, "Formação de Professores e Pensamento Computacional", onde destacamos as atuais demandas nos currículos oficiais no Brasil, "Computação desplugada", onde o pensamento computacional pode ser desenvolvido sem dispositivos computacionais e "Computação plugada", pensamento computacional com mediação de dispositivos computacionais e linguagem de blocos.

Wing entende que, o Pensamento Computacional é unidirecional, com a questão fundamental sendo "o que eu teria que fazer para que um computador implementasse uma solução existente para o problema?" Quando analisamos Papert, percebemos uma definição mais bidirecional. Ele argumenta que, o uso de computador deve ser apresentado como conjunto, com outras abordagens de

soluções de problemas para desenvolver novos métodos de solução. Isso permite novas formas de ver um problema, expandindo a interseção da ciência e da ciência com as outras disciplinas. Assim, quando esse discente consegue atuar de maneira colaborativa entre aprendentes, a conexão entre essas ideias coopera para o nascimento de um ambiente plural, onde a *o processo de* ensino e aprendizagem ocorre proporcionada pela ação dos aprendentes com os artefatos tecnológicos, valorizando o espaço de interação. Nesse momento, percebemos que "Não são as regras de resolução que resolvem o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem" (Papert, 2008).

Liukas, por exemplo, colabora com o Papert e define o pensamento computacional como:

> Pensar nos problemas de uma forma que permita aos computadores resolvê-los. O pensamento computacional é algo que as pessoas fazem, não os computadores. Inclui o pensamento lógico e a capacidade de reconhecer padrões, pensar com algoritmos, decompor um problema e abstrair um problema. (Liukas, 2015 p. 110).

Assim, Liukas em sua conceituação já introduz algumas habilidades que seriam necessárias no

desenvolvimento do pensar computacional, mais ainda em uma tentativa de definição do tema sem a preocupação com competências ou habilidades de como mobilizar isso com educandos.

Assim, dada a importância do pensamento computacional, quais as habilidades devem ser mobilizadas entre os alunos, já que está relacionado à maneira como a mente humana pensa? O pensar computacional está intimamente relacionado à programação? A programação pode facilitar tarefas para humanos, desde tarefas manuais simples até tarefas mais exigentes ou quase impraticáveis. Hoje, a programação se tornou cada vez mais vital em vários campos, como tecnologia da informação, análise de dados, ciência da computação, sendo que alguns pesquisadores deixam claro a importância de uma mobilização sobre a forma de pensar, que não requer pensar como uma máquina, mas identificar aspectos necessários para atuar de maneira mais específica em uma sociedade que utiliza a automação em quase todos seus setores. Sendo assim, pode-se afirmar que é muito importante desenvolver esse pensar computacional para estar atuante nessa sociedade.

Dentre todas as noções de pensamento computacional apresentadas, destacamos de Christian Puhlmann Brackmann, que em sua tese faz uma composição de diversas fontes e propõe a seguinte conceituação:

> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente. (Brackmann, 2017, p. 29).

A compreensão do autor nos contempla em vários sentidos, primeiro por entender que o pensamento computacional é uma estratégia humana, ou seja, é o ser humano que deve desenvolver através da criatividade e da capacidade crítica, mecanismos para reconhecer os seus problemas e propor possíveis soluções e ainda, podemos apresentar como segundo motivo para eleger a definição de Brackmann como a que melhor compreende o Pensamento Computacional, é o fato de não haver necessidade

de o discente ser um alfabetizado digital para dominar o Pensamento Computacional.

Entendemos assim que uma criança mesmo não alfabetizada está autorizada a se envolver nessa aventura, bem como um idoso sem conhecimentos tecnológicos aprimorados. E ainda que não é necessário que eles estejam ligados a uma máquina plugada. Ou seja, mais um motivo para adotarmos tal conceito seria a compreensão do autor de perceber que tais problemas podem ser resolvidos de maneira individual, mas nada impede que possa ser feita de maneira colaborativa. O que para nós que nos envolvemos na pesquisa-formação na cibercultura presamos nas nossas pesquisas.

Dessa forma, depois de entender o pensamento computacional precisamos entender que habilidades, eixos, que podemos desenvolver para mobilizarmos esse pensar.

Nos anos de 2009 e 2011 a *National Academy of Sciences* dos EUA, patrocinou dois workshops com pesquisadores de diversas áreas sobre o conteúdo que deveria estar contido no debate do pensamento computacional. Mesmo não chegando a um consenso, as duas organizações que trabalham com pesquisadores da área da Ciência da Computação

e das áreas de Ciências Humanas: A *International Society for Technology in Education* (ISTE) e a *American Computer Science Teachers Association* (CSTA) buscaram identificar os eixos e operacionalizar o pensamento computacional.

Ambas as organizações propuseram uma definição para o pensamento computacional que pudesse nortear as atividades realizadas na Educação Básica (K-12)[4] dos EUA. Brackman *et al.* (2017), por exemplo, fundamenta seu artigo e posteriormente a sua tese em quatro pilares: Decomposição, Reconhecimento de padrões, Abstração e Algoritmo, que podem ser definidos assim:

> O Pensamento Computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar (Decomposição). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente com maior profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (Reconhecimento de padrões), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (Abstração). Por último, passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um

4 K-12- Corresponde à Educação Básica no Brasil.

> dos subproblemas encontrados (Algoritmos) (Brackmann, 2017, p. 983).

Muitos pesquisadores buscaram conceituar, propor diretrizes e descrever quais habilidades seriam importantes para o desenvolvimento do Pensamento Computacional nas escolas. O documento elaborado pelas organizações estadunidenses *National Science Foundation*, *International Society for Technology in Education* e *Computer Science Teachers Association* (CSTA, 2011) proporciona uma variante mais prática de sentido do Pensamento Computacional. Considerado como um processo de resolução de problemas, e inclui mais características, que seriam as habilidades para mobilizar o Pensamento Computacional.

Barr e Stephenson (2011) apresentam um modelo estruturado com objetivo de entrar em consenso sobre os principais conceitos computacionais e capacidades do Pensamento Computacional no ensino fundamental, descrevendo cada um desses nove conceitos:

> [...] apresentam 9 conceitos que compõem o núcleo do Pensamento Computacional: Coleta de dados: Processo de coleta de dados ou informações sobre um problema; Análise de dados: Dar sentido aos dados, encontrar pa-

> drões, e tirar conclusões; Representação de dados: Representar e organizar dados em gráficos, tabelas, texto ou figuras. Decomposição de problemas: Quebrar um problema complexo em tarefas menores e gerenciáveis; Abstração: Reduzir a complexidade para definir ideias principais; Algoritmos e Procedimentos: Sequência de passos para resolução de um problema ou atingir algum fim; Automação: Usar computadores ou máquinas para realizar tarefas repetitivas; Paralelização: Organizar recursos para, simultaneamente, realizar tarefas para alcançar um objetivo comum; Simulação: Representação ou modelo de um processo. A simulação também envolve experimentos sendo executados usando modelos. (Barr; Stephenson, 2011, p.51)

Barr e Stephenson apresentam uma abordagem diferenciada no que tange à exploração das competências do Pensamento Computacional de uma forma que podemos encontrar as habilidades facilmente nas diversas disciplinas do currículo da Educação Básica.

Diversos trabalhos propuseram a necessidade de estudos na área do Pensamento Computacional, já que com as habilidades do pensar computacional podemos desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Não simplesmente usar novas tecnologias, mas

criar, cocriar ambientes inimagináveis de possibilidades, trazendo uma dimensão inovadora no campo da aprendizagem, já que além de criar, também pode simular, testar, verificar se seus passos estão corretos para os objetivos que deseja alcançar.

Dessa forma, ele passa de agente "... isto é, indivíduos considerados na prática e imersos na ação, agindo por necessidade" (Bourdieu, 1994, p. 67), para atuar como o ator do seu processo de *aprendizagemensino* ou seja, "um indivíduo autônomo, capaz de cálculo e de manipulação e que não apenas se adapta, mas inventa, em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros" (Crozier; Friedberg, 1977, p. 38). No entanto, o desejo é que ele possa ir além de ator, seria o que Boff (2015) qualifica como ator secundário, do latim protos, principal, primeiro, nós consideramos como autor, um "cidadão ativo e autônomo", um protagonista, um agente de mudança, de autoria, que conduz a mudança, não abandonando o ser ator, nem o agente, mas que emerge da coletividade, com uma posição particular, mas que é edificada no sistema social, atuando de maneira crítica e autora.

Nesse contexto, é importante atentarmos para nosso currículo e refletirmos qual a melhor forma de desenvolver essas habilidades. A seguir trataremos melhor sobre o tema do desenvolvimento de habilidades e competências para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Habilidades e competências para o desenvolvimento do pensamento computacional

Entendemos que a introdução do Pensamento Computacional não pode ser adicionada como mais uma disciplina/área do currículo escolar, como tem acontecido em alguns países pelo mundo e como propõem alguns teóricos, cientistas de computação brasileiros, mas requer pensar em transdisciplinaridade e interdisciplinaridade nas práticas escolares.

Brackmann em sua tese traz estudos realizados por Barcelos e Silveira (2012) e por Barr e Stephenson (2011) com uma proposta de inclusão do Pensamento Computacional através de atividades em disciplinas do currículo básico, e faz uma tabela com exemplos de como poderíamos explorar as habilidades do Pensamento Computacional nas disciplinas de Matemática e Ciências e nas disciplinas de

Estudos Sociais, Linguagem e Artes, estimulando o desenvolvimento do pensar computacional de maneira transdisciplinar.

Imagem 1: Sugestão de inserção do Pensamento Computacional nas disciplinas de Matemática e Ciências (Brackmann, 2017, p. 48)

Conceitos de PC	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
Coleção de Dados	Encontrar uma fonte de dados de uma experiência, por exemplo: cara ou coroa, lançar dados	Coletar dados de um experimento
Análise de Dados	Contar a ocorrência de jogadas, lançamento de dados e análise de resultados	Analisar dados de um experimento
Representação de Dados	Utilizar gráfico de barras e de pizza para representação de dados. Usar conjuntos, listas, representações gráficas, etc. para a visualização de informações	Resumir dados de um experimento
Decomposição de Problemas	Aplicar ordem de operadores	Realizar uma classificação de espécies
Abstração	Usar variáveis na álgebra. Estudar funções de álgebra através de comparação em computadores.	Construir um modelo de uma entidade física
Algoritmos e Procedimentos	Realizar divisões longas, fatorar	Criar um procedimento experimental
Automação	Utilizar ferramentas como: Geometer, Sketch Pad, Star Logo, linhas de código em Python, etc.	Usar simulação de dados
Paralelismo	Resolução de sistemas lineares. Multiplicação de matrizes.	Realizar experimentos com diferentes parâmetros simultaneamente
Simulação	Desenhar uma função em um plano cartesiano e modificar os valores das variáveis	Simular os movimentos do Sistema solar

Imagem 2: Sugestões de inserção do Pensamento Computacional nas disciplinas de Estudos Sociais: Linguagem e Artes (Brackmann, 2017, p. 48)

Conceitos de PC	ESTUDOS SOCIAIS	LINGUAGEM E ARTES
Coleção de Dados	Estudar estatísticas de guerras ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de Dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos	Representar padrões de diferentes tipos de frases
Representação de Dados	Resumir e representar tendências	Escrever um rascunho
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos.	Uso de metáforas e analogias. Escrever uma história com diversas vertentes.
Algoritmos e Procedimentos	-	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	-
Paralelismo	-	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenação de uma história

O exemplo mencionado por Brackmann só afirma ser possível compreender as habilidades do Pensamento Computacional nas mais diversas disciplinas e não estão restritas a estudos das áreas da Ciência da Computação ou das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), mas que podem ser mobilizadas em várias áreas. Trazer o Pensamento Computacional com um enfoque disciplinar, é uma forma de reduzir a sua potencialidade em termos de protagonismo do estudante, mas também como movimento de se repensar a escola e a noção de atos de currículo. É

preciso pensar uma mudança na escola, podemos dizer que uma mudança epistemológica, pois desenvolver a competência de pensar computacionalmente, pode estar notadamente relacionada ao ato de *fazerpensar* da/na/com pesquisa-formação, onde a "autoria da pesquisa deve ser compartilhada por todos os participantes do projeto: professores-pesquisadores formadores e pesquisadores-estudantes." (Santos, 2014, p.93). Dessa forma, professor e aluno aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem, em um processo de cocriação.

Este conhecimento é fundamental para preparar os alunos para o século XXI, independentemente do seu campo de estudo ou a ocupação que vai atuar. Sendo assim, o objetivo de desenvolver o Pensamento Computacional nas escolas seria de ampliar as habilidades necessárias para que mais pessoas tenham competência de refletir e atuar com as demandas da cibercultura.

Formação de Professores e Pensamento Computacional

Em 2018, o Pensamento Computacional chegou à educação brasileira através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ele aparece como um conteúdo relacionado à matemática. No mesmo ano, a associação Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB propôs um Currículo em Tecnologia e Informática do ensino pré-escolar ao ensino fundamental (CIEB, 2018) com três eixos: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional.

A proposta curricular definida pelo CIEB está voltada para a capacidade de resolver problemas e propõe atividades para cada eixo relacionando as competências apresentadas na BNCC a partir do conhecimento e da prática computacional. E abrange sistematização, representação, análise e resolução de problemas, também é usado para descrever, explicar e simular o universo e seus processos complexos. No entanto, não há orientações de como os professores podem chegar a cada nível para realizar as atividades propostas. Em 2019, a Sociedade Brasileira da Computação - SBC di-

vulgou oficialmente as diretrizes de educação para escolas de ensino fundamental e médio no site da organização, sugerindo que os conceitos de informática deveriam ser ensinados em profundidade em todas as escolas do ensino básico. No mesmo ano, o Pensamento Computacional foi inserido nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores do Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019. De acordo com este documento, todos os alunos-professores deverão ter a "compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos" (Brasil, 2019, p. 6), No entanto, até o momento, isso não teve qualquer efeito sobre os programas de licenciaturas na formação de professores no Brasil, exceto para os programas de licenciatura em Ciências da Computação.

Taciana Pontual Falcão, do Departamento de Computação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, apresenta uma versão ampliada do artigo premiado nos Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação (EDUCOMP) em 2021, o artigo Computational Thinking for All: What Does It Mean for Teacher Education in Brazil?, onde a auto-

ra realiza uma linha do tempo que mostra a expressão política da introdução do Pensamento Computacional e das Ciências da Computação nas escolas pelo Brasil, mas exclusivamente os impactos disso para os professores. Dessa forma, a aula relata que posterior ao artigo de Wing, muitas pesquisas sobre PC estão sendo realizadas e em investigações. Entre 2006 e 2020, foram registradas 171 publicações de artigos com a palavra "pensamento computacional" no título dos anuários do Seminário de Educação em Computação do Brasil (SBIE), Seminário de Computação Escolar (WIE) e Seminário de Educação em Computação (WEI), Algorithms, and Programming Teaching Workshop (WAlgProg).

Desses, apenas catorze artigos estão intimamente relacionados a professores ou a palavras semelhantes como docentes ou licenciaturas em seus títulos. Ou seja, a preocupação se concentra nos ensinos fundamental e médio, mas há pouca preocupação com quem deve mobilizar os alunos com os conhecimentos para o desenvolvimento do Pensamento Computacional nas escolas.

Imagem 3: Conta do Professor no Scratch



Publicações utilizando o título "pensamento computacional" nos artigos dos principais eventos de informática com educação: SBIE, WIE, WEI e WAlgProg. (Pontual, 2021)

A autora em seu artigo faz uma revisão de literatura visando evidenciar que mesmo inserindo o Pensamento Computacional nos currículos escolares e de formação, pouco se tem feito para que eles desenvolvam o assunto e o conhecimento pedagógico em Pensamento Computacional. Além de apontar caminhos para que seja desenvolvido mais políticas de incentivos aos Institutos de Educação Superior de forma que se redesenhe um novo currículo para que o corpo docente tenha conhecimento sobre o Pensar computacional. E ainda

anuncia que a nova rede brasileira de programas de formação de professores de ciência da computação (ReLic) tem grande potencial para estabelecer um diálogo interdisciplinar que possa ajudar a atender às demandas da educação contemporânea. Há uma corrida pela comunidade da Computação em inserir uma nova disciplina no currículo escolar, no entanto, temos poucos registros de cursos de licenciaturas no país, no Rio de Janeiro, apenas dois cursos de Licenciatura em Ciências da Computação são de natureza pública e gratuita: um no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense - INFES – UFF e o outro recente criado na Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Campus Nilo Peçanha – Pinheiral.

Os professores Claudia da Silva Gomes, Karen Selbach Borges e Rodrigo Prestes Machado, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: Porto Alegre - IFRS-POA, também fizeram uma revisão de literatura sobre o Pensamento Computacional adotando a metodologia de um Mapeamento Sistemático, no intuito de encontrar respostas sobre como é abor-

dado o Pensamento Computacional na formação de professores para a educação básica?

Eles buscaram os termos: "pensamento computacional"; "pensamento computacional e formação de professores" e "formação de professores e educação básica", nas bases de dados do Lume, área de teses e dissertações, do SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES, limitando-se entre os anos de 2015 e 2020. E os resultados foram seis casos no Lume (teses e dissertações), nove no SciELO e doze no portal de periódicos da CAPES, sendo assim, vinte e sete ocorrências potenciais

Imagem 4: Resultados alcançados no banco de dados pesquisados

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
LUME	Brackmann (2017); Boucinha (2017); Castilho (2018); Morais (2016); Fontes (2019) e Longo (2019)
SciELO	Morais, Basso, Azevedo e Fagundes (2017); Chimunja, Collazos e Hurtado (2017); Dapozo, Petris, Greiner, Espíndola, Company e López (2016); Fracchia, Kogan e Amaro (2016); Torres, González e Carvalho (2018); Redón e Aroca (2018); Piqueira (2016); Monjelat (2019) e Santos, Almeida e Zanotello (2018)
Portal de periódicos da CAPES	Santos, Soares, Bianco, Filho e Lahm (2016); Valente (2016); Gonçalves, Portella e Luz (2019); Paz (2017); Howard (2019); Dinçer (2018); Adler e Kim (2018); Jaipal-Jamani, Kamini e Angeli, (2017); Strawhacker, Lee e Bers (2018); Ronsivalle, Boldi, Gusella, Inama e Carta (2019); Erstad, Eickelmann e Eichhorn (2015) e Zhong, Wang, Chen e Li (2017)

Fonte: (Gomes; Borges; Machado, 2001)

Podemos perceber que o número de pesquisa sobre o Pensamento Computacional vem aumentan-

do, no entanto, há poucos estudos sobre a relação do PC e a formação de professores, o último gráfico, reiterou a falta incentivo e mobilização na formação dos professores, outro aspecto importante e que merece destaque são as experiencias de PC que estão sendo implementadas tem se concentrado no ensino da linguagem de programação ou estão fortemente ligados ao ensino da matemática como aponta a BNCC. No entanto, existem alguns experimentos com robótica e atividades desplugadas.

Logo, ao analisarmos os estudos que vem sendo realizados, percebemos que há iniciativas de inserção do Pensamento Computacional no contexto educacional brasileiro, inclusive com amparo para seu desenvolvimento em documentos educacionais oficiais e norteadores, no entanto, uma maior preocupação formativa, tecnológica e cultural no âmbito docente se faz necessária, o que torna o Pensamento Computacional ainda mais desafiador e demanda de contribuições de pesquisas científicas, sobretudo, com foco na formação de professores, *já que pouca atenção é dada àqueles que devem implementar essa mudança na escola.*

É relevante salientar que não temos por objetivo defender uma perspectiva de Pensamento Computacional como única. O PC tem sido integrado ao

ensino básico e superior por diferentes abordagens, o nosso objetivo é considerar os elementos envolvidos nesses processos e dialogar com professores sobre o tema, a partir dos movimentos que foram surgindo ao longo do processo de estudo, de reflexões, considerando a possibilidade de envolver professores e educandos com suas práticas pedagógicas. Entre as abordagens de Introdução ao Pensamento Computacional uma não necessita do uso de tecnologias, equipamentos ou interfaces específicas. Essa abordagem é marcante na literatura como "Computação Desplugada" ou "*Unplugged*". Tais habilidades podem ser desenvolvidas ainda que não esteja plugado a uma máquina, ou seja, conectado a um computador. Na seção posterior irei descrever sobre a importância da atividade desplugada.

Computação Desplugada

A *Computer Science Unplugged* (Bell *et al.*, 2009) ou em português, Computação Desplugada é uma excelente possibilidade para mobilizar o pensar computacional com alunos da escola básica. A Computação Desplugada apresenta-se fundamentada em uma alternativa de atividade que estimula o pensar computacional sem o uso dos computa-

dores, ou aplicativos, ideal para o uso em lugares que não possuam infraestrutura tecnológica. Empregando uma metodologia com atividades interativas, lúdicas e colaborativas, nas quais o discente pode desenvolver sua criatividade além de oportunizar a reflexão sobre estratégias e ações para resolver problemas.

As atividades desplugadas são baseadas no livro *Computer Science Unplugged* de Tim Bell, Lan H. Witten e Mike Fellows. O livro apresenta muitas atividades pré-elaboradas que envolvem conceitos fundamentais da Ciência da Computação, porém relacionadas às demais áreas do conhecimento.

A Computação Desplugada aparece como uma intensa aliada para melhorar o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Visto que podem ser desenvolvidas atividades lúdicas com materiais concretos do dia a dia ou reaproveitados de fácil manuseio e custeio. Segundo BELL:

> "(...) Geralmente, as atividades desplugadas envolvem a resolução de problemas para alcançar um objetivo, e, também, no processo de lidar com conceitos fundamentais de Ciência da Computação" (Bell *et al.*, 2009).

As atividades desplugadas podem ser desafios, podem ser jogos, podem ser atividades práticas como trilhas e tantas outras possibilidades. O ideal é que sejam realizadas de maneira colaborativa e que desenvolvam as habilidades do pensamento computacional e que os estudantes criem redes de colaboração. Santos (2014, p. 31) define redes educativas como sendo espaços plurais de aprendizagens. Além dos espaços e lugares, entendemos por redes educativas também como modos de pensamento, uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros. Dessa forma, podemos entender que aprendemos a partir da comunicação, da cultura, dos sentidos e das significações que são produzidos com os outros. Nesse contexto, precisamos rever a função do professor e refletir o papel transformador do professor nessa conjunção de mudanças. Pierre Levy (2010) nos aponta para a necessidade de incentivar a mediação para uma relação mais criativa e colaborativa.

> A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no

> sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encar¬go. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Lévy, 2010, p. 173).

No atual contexto que vivemos, é importante desenvolver habilidades em que possamos tecer em rede. Quando usamos o termo rede, não estamos nos direcionando apenas as redes de computadores, mas em rede constituídas por pessoas e objetos interligados, que criam e cocriam juntas o tempo todo. O papel do professor nesse momento é altamente necessário, pois ele é o mediador de atividades criativas que podem criar desafios, jogos, atividades com regras para serem resolvidas de maneira colaborativa, coletiva e em rede, permitindo adaptações para qualquer área do conhecimento com poucos recursos materiais.

Computação Plugada

A *International Society for Technology in Education* (ISTE) e a *Computer Science Teachers Association* (CSTA) são organizações que agregam vários pesquisadores que apoiam e promovem o pensar computacional nos primeiros anos escolares com utilização da tecnologia em sala de aula por meio de recursos digitais. Assim, é possível desenvolver o Pensamento Computacional por meio de computadores ou qualquer outro dispositivo digital como: smartphones e tablets, utilizando as interfaces que envolvam a linguagem de programação de computadores[5].

Existem muitos programas de computadores e aplicativos que podem auxiliar neste desenvolvimento. A essência para desenvolver o pensamento computacional está em lidar com as diversas etapas do processo de resolução de problemas, que pode ser o fato de pensar estratégias de sair de uma fila de maneira mais rápida em um mercado, como pode ser a criação de um jogo, ou a resolução de

5 Linguagem de programação é um sistema de comunicação estrutura, composto por um conjunto de comandos, ações consecutivas, dados e algoritmos para criar programas que controlam o comportamento físico e lógico de uma máquina.

problemas mais complexos, utilizando as habilidades, a fim de buscar soluções mais eficientes.

Pensando na programação com blocos, próximo do que Papert já fazia com o LOGO[6], Mitchel Resnick idealiza o programa Scratch. Para ele, essas habilidades são indispensáveis para todos, já que estas devem ser associadas às habilidades do século XXI.

O ambiente Scratch[7] é um software que foi desenvolvido pelo Lifelong Kindergarten Group (LLK), grupo de pesquisa do MIT Media Lab. Criado com o objetivo de introduzir a linguagem de programação de uma maneira mais fácil e rápida para crianças, ou para aqueles que não possuem experiência. A programação acontece a partir de um modelo visual, baseado em blocos, onde ações são agrupados para solucionar uma determinada tarefa. A criança não precisa escrever os códigos de programação,

6 LOGO é uma linguagem de programação, baseada em dois modelos compilada e interpretada. Na linguagem compilada o programa é escrito e enviado ao compilador, que lê todo o código criado e o converte em forma executável, ou seja, de forma que o computador possa compreender. A linguagem interpretada é um processo de execução lenta, mas não exige compilador. Ou seja, não é compilada, cada linha é lida e interpretada e já consegue executar a ação.

7 (https://scratch.mit.edu/)

mas pode arrastar os blocos das ações para efetuar a programação desejada.

Com o Scratch é possível criar animações com sons e imagem para desenvolver histórias interativas e jogos que podem ser compartilhados, trabalhando com as habilidades do Pensamento Computacional. Além de promover o espaço para a criação por parte dos discentes, o projeto também possui um local específico para as trocas de experiências entre educadores e entre discentes, totalmente gratuitos. O Scratch disponibiliza um espaço para educadores, onde é possível fazer encontro entre professores, tutorias e dicas.

Conclusão

Formar e formar professores para o pensamento computacional deve ser um ato experiencial que acontece ao longo da vida, não excluindo o pessoal do profissional, não havendo rupturas no processo, mas uma grande convergência de significações entre processos de computação plugada e desplugada. Sendo assim, vamos fazer e pensar em processos de formação que possam efetivamente criar, gerir e avaliar ambiências formativas para a mobilização do pensamento computacional de professores. Assim, teremos efetivas mudanças nas práticas escolares, universitárias e em diferentes redes educativas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION FOR COMPUTING MACHINERY. **A Model Curriculum for K-12 Computer Science:** Final Report of the ACM K-12 Task Force Curriculum Committee. New York: ACM, 2003.

BARCELOS, T. S.; SILVEIRA, I. F. **Teaching Computational Thinking in initial series Ananalysis of the confluence among mathematics and Computer Sciences in elementary education and its implications for higher education.** p.1-8, 2012. IEEE. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/document/6427135/> Acesso em: 29 jun. 2020.

BARR, V.; STEPHENSON, C. Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community? **Inroads**, v. 2, n. 1, p. 48-54, 2011.

BELL, T. C.; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged:** Off-line activities and games for all ages. 1998.

BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes.** Paris: Seuil (Liber), 1994.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica.** 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://bit.ly/1q8Cjlj
Acesso em: 10 de jul. 2019.

BRASIL. (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em 01 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p.142, 20 dez. 2019.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système.** Paris: Seuil, 1977.

CSTA/ISTEA. **Computational Thinking:** leadership toolkit. 2011. Disponível em: https://cdn.iste.org/www-root/2020-10/ISTE_CT_Leadership_Toolkit_booklet.pdf. Acesso em: 2 set. 2024

GOMES, C. S.; BORGES, K. S.; MACHADO, R. P. Pensamento computacional e formação de professores da educação básica: Uma revisão da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, RS, v. 19, ano 1, p.135-145, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/118416/64491>. Acesso em: 1 set. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIUKAS, L. **Hello Ruby:** adventures in coding. Feiwel & Friends, 2015.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças** – repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PONTUAL FALCÃO, T. Computational Thinking for All: What Does It Mean for Teacher Education in Brazil?. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP), 1. , 2021, On-line. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 371-379.
DOI: https://doi.org/10.5753/educomp.2021.14505.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Portugal: Whitebooks, 2014.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n.3, p. 33-35, 2006.

Wing, J. M. **Computational Thinking:** What and Why?, 2010.

WING, J. M. Computational thinking benefits society. **40th Anniversary Blog of Social Issues in Computing**, p. 26, 2014.

WING, J. M. PENSAMENTO COMPUTACIONAL – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016.

O brincar na cultura digital:
Elementos estruturantes das culturas infantis contemporâneas

Joseilda Sampaio de SOUZA[I]
Maria Helena Silveira BONILLA[2]

Os questionamentos sobre as crianças e as suas interações na cultura digital têm sido fonte de preocupação de pais, educadores e pesquisadores, gerando a necessidade de, cada vez mais, aprofundarmos o conhecimento acerca de como esse fenômeno tem se desenvolvido e estruturado as culturais infantis na contemporaneidade. Entre as inquietações mais presentes estão questões relacionadas ao acesso a conteúdos violentos, à dependência ou à

1 Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq), desenvolve seus estudos nos campos da criança, infância, brincar e as tecnologias digitais.

2 Graduada em Ciências e Matemática, mestre em Educação nas Ciências e doutora em Educação, com pós-doutorado pela UFSC. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (2013-2017) e atualmente é professora titular na UFBA e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. Suas áreas de atuação incluem formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas em educação.

publicação de informação pessoal, à exposição infantil em ambientes *online*, e outros. Esses cuidados aumentam a cada dia, especialmente porque, nos últimos anos, acompanhamos a mudança do acesso ao computador fixo – quando a família colocava o equipamento em um local onde havia mais condições de fiscalizar os usos – para o advento da mobilidade e da portabilidade – em que as tecnologias digitais passaram a ser móveis e individualizadas –, contexto em que a mediação e o acompanhamento ficaram mais restritos, embora, sejam necessários. Com isso, com objetivos mais variados possíveis, os adultos têm buscado respostas que os possibilitem pensar, compreender e se relacionar com a infância no contexto contemporâneo, em que a cultura digital se faz marcada.

Nessa interação com o digital se fazem presentes também aspectos das culturas infantis. Essas culturas nos remetem às infâncias e às inúmeras brincadeiras, jogos, cantigas, amigos, personagens infantis, histórias, que são vividas nas infâncias por muitas crianças. Nas culturas infantis as crianças têm produzido "um conjunto de conhecimentos, práticas, sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir

intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um hábito infantil distinto dos modos adultos" (Silva, 2010, p. 661). E nessas outras culturas das quais as crianças se apropriam, à sua maneira, surgem traços, elementos simbólicos, produtos e materiais que as diferenciam das demais.

É com um olhar para essas apropriações que, no contexto atual, novos elementos apareceram sob o impulso dos brinquedos (os digitais e/ou analógicos) ou daqueles outros considerados pelas crianças, como brinquedos, a exemplo, o *smartphone* e o *tablet*. Assim, falar das culturas infantis implica também pensarmos na construção e reconstrução dessas culturas, bem como da própria infância. Com um olhar para os acontecimentos presentes na sociedade, o objetivo deste artigo centra-se em analisar como o brincar de crianças com as tecnologias digitais móveis contribuem para estruturar as culturas infantis na contemporaneidade.

As reflexões deste estudo são resultados da pesquisa de Doutorado, "Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis", defendida no ano de em 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia. Nesta pesquisa, a fundamentação teórica que orientou nossas refle-

xões esteve pautada no campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, tendo como pano de fundo a Sociologia da Infância. Esses estudos nos permitiram compreender as crianças como sujeitos inseridos na cultura, com experiências plurais, de direitos, de capacidade de pensar e de se posicionar, ou seja, sujeitos do seu tempo.

Nesse sentido, buscamos utilizar dispositivos de pesquisa que garantiram a participação da criança no estudo, "objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância." (Quinteiro, 2009, p. 40). Dessa maneira, adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa em educação e nos pautamos na abordagem metodológica da Pesquisa *com*[3] criança.

Para tanto, desenvolvemos na Pesquisa *com* criança a observação participante por meio de "rodas de brincadeiras", tendo como elementos de interação as suas respectivas brincadeiras com o *tablet* e o *smartphone,* em seus espaços privados/domésticos. Assim, dialogando *com* crianças com as quais tínha-

3 Quando utilizarmos o termo "pesquisa *com* criança", adotaremos o "com" em itálico para demarcar que, neste estudo, não estamos fazendo uma pesquisa "sobre" crianças, e sim, buscamos "a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem." (Pereira, 2015, p. 63).

mos uma relação de proximidade prévia com a família, ou seja, que estavam na nossa rede pessoal de amizade, durante cinco meses, interagimos com dois "grupos de pares" (Corsaro, 2011), ambos formados por uma criança mais aqueles outros sujeitos com os quais ela interagia nos momentos das brincadeiras.

O primeiro grupo se constituiu por uma criança de quatro anos, identificada por Capitão América[4] e seu pai, mãe e avós (maternos), identificados respectivamente por Patera Negra (pai), Viúva-Negra (mãe), Feiticeira Escarlate (Avó) e Gavião Arqueiro (Avô). Já o segundo grupo foi formado por uma criança de cinco anos, identificada por Elsa, e mais oito crianças com idades entre quatro e 11 anos: Tiana (11 anos), Jasmine (9 anos), Ariel (9 anos); Anna (7 anos); Steve (7 anos); Cat Noir (7 anos), Mulher-Gato (6 anos) e Hulk (4 anos). Isto posto, para analisar os processos vivenciados ao longo da pesquisa, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), para, a partir das informações produzidas em

4 Para garantir a preservação da identidade das crianças brincantes, de modo que elas se reconhecessem no material produzido para análise, trouxemos, como alternativa de identificação, a escolha, por parte delas, de alguma personagem infantil com a qual elas se sentem representadas.

campo, construirmos compreensões, analisando e expressando alguns sentidos e significados do tema em estudo.

As tecnologias digitais e a dimensão estruturante

Ao brincar e interagir com as tecnologias digitais móveis, as crianças têm ressignificado as suas atividades lúdicas, produzindo experiências sociais e culturais, de modo que emergem novos elementos que passam a estruturar as culturas infantis. Para falar desses elementos, primeiramente, trazemos para o debate a nossa compreensão da dimensão estruturante das tecnologias para as práticas sociais e culturais. Essa discussão se opõe à ideia que aborda o uso das tecnologias como instrumento ou como ferramenta.

Pensar as tecnologias digitais para além de ferramentas é também considerá-las como proposicionais (Lima Júnior, 2004; Serpa, 2004) ou como tecnologias intelectuais (Lévy, 1993). São proposicionais no sentido de se configurar "como reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, que é capaz de elaborar abstrações formais e não formais, a partir das quais atua transformando a si mesmo e ao mundo em seu redor" (Lima Júnior,

2004, p. 407). Entretanto, não podemos desconsiderar, como explica Castoriadis (1987), que é o homem quem fabrica ferramentas concretas e símbolos. Para este autor, não dá para se isolar o "fato técnico" de um lado e do outro colocar a vida social, definindo-o de maneira unívoca. Ao contrário disso, o próprio Castoriadis afirma que um objeto técnico não é um "instrumento puro", e sim, é tomado em "uma rede de significações" (p. 251).

Portanto, é importante entender que os usos e as apropriações das tecnologias digitais, tanto na perspectiva de ferramenta quanto como fundamento, dependerão das mediações que serão realizadas. Nessa direção, encontramos em Lévy (1993) a discussão da dimensão estruturante das tecnologias da informação considerando-as como coletivas ou inteligentes. Para o autor, essas tecnologias, que antes eram entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são percebidas como algo mais profundo, que passa a interferir no sentido da existência humana. Santaella (2013, p. 135), nessa mesma linha de pensamento, entende que, ao compararmos com outras inovações técnicas, o computador é uma máquina semiótica, quer dizer, uma máquina em si inteligente, com produtos inteligentes. Simultanea-

mente, está focada na informação, no conhecimento, na comunicação e no entretenimento.

Pensar na perspectiva das tecnologias como coletivas ou inteligentes é também considerar que, com elas, podemos enfatizar "certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que se tornam então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares" (Lévy, 1993, p. 128). É neste sentido que Lévy chama atenção para o fato de que é preciso deslocar a ênfase do objeto (o computador, o programa, esse ou aquele recurso técnico) para o projeto (a rede de relações humanas que se quer instituir). E complementa afirmando que as tecnologias intelectuais reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais, suas formas de comunicação e de decisão.

Para Lévy, "Na medida que a informatização avança, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma" (1993, p. 54). Diante dessa visão, podemos afirmar, em concordância com as ideias de Santaella (2013), que em nada comparáveis a uma ferramenta, as tecnologias digitais constituem-se "no mais recente e hipercomplexo sistema semiótico

que funciona graças a técnicas e tecnologias que externalizam e organizam o pensamento humano para comunicar, armazenar, recuperar e processar informação." (p. 140).

Essas características que compõem a base do digital, ao estarem presentes nas culturas infantis, também têm ampliado outros elementos que compõem essas culturas. É importante pontuar que ao contrário do que podemos observar no cenário analógico, o digital é "essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação" (Lévy, 1993, p. 121). É justamente a partir desse cenário que, ao adentramos nas brincadeiras realizadas em ambientes domésticos, destacamos aspectos da cultura digital que se revelaram mais presentes e que foram percebidos como estruturantes nas culturas infantis e que serão abordados nos tópicos a seguir.

A ampliação de materiais que integram as culturas infantis

As crianças, ao interagir com as tecnologias digitais, têm buscado nas suas brincadeiras as múltiplas narrativas que trazem os personagens tidos como referenciais. Percebemos isso quando questionamos quais os elementos que os faziam se interessar por determinadas práticas lúdicas, e, conforme sinaliza Capitão América (4 anos), o que o motivava a explorar um jogo específico era justamente a possibilidade de encontrar no mesmo espaço seus personagens preferidos, e poder interagir com as diversas linguagens que favoreciam compreender ainda mais a dinâmica da brincadeira.

Nessa relação, os personagens que integram o universo cultural, a exemplo dos Super-heróis, explorados por Capitão América, ou das bonecas e das Super-heroínas, buscadas por Elsa (5 anos), fornecem uma estrutura geral de narrativa, regras e elementos bem definidos e estereotipados, que facilitam a sua interação nas práticas lúdicas infantis. Com isso, presenciamos as crianças compreendendo e relacionando características gerais dos filmes – como quem é vilão e quem não é vilão, os

nomes dos personagens, os poderes, gestos, expressões – trazendo novos elementos para as culturas infantis, por vezes, recriando-as (Borba, 2005).

> *Capitão América: Olha! Eu vou com o vilãoooo!!! Eu vou com o vilãooo!*
> *Pesquisadora: Oh! Mas o super-herói não é para você correr atrás do vilão? Agora você vai jogar com o vilão?*
> *Capitão América: Hehehe. Eu queria jogar com o vilão, mas acho que não pode! Vou jogar com o Batman!*
> *Pesquisadora: Acho melhor! Como é que um vilão vai atrás de outro vilão? Vai ter briga aí!*
> *Capitão América: Mas, eu queria ir com o vilão contra o Batman!*
> *Pesquisadora: Vixe! O Batman que vai ser o vilão?*
> *Capitão América: Isso! Seria massa!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Tudo isso é possível visto que, no universo infantil, as crianças têm se deparado com uma produção de materiais com os seus personagens preferidos e que tem se expandido a cada dia, por diversas linguagens: jogos, vídeos, imagens fixas como a fotografia, entre outros. Igualmente, elas têm encontrado os conteúdos com os seus personagens preferidos sendo transferidos de uma mídia para a outra, compondo uma unidade complexa,

a qual é denominada por Jenkins (2009) e Santaella (2013) como narrativa transmídia. Para Jenkins (2009), essas narrativas se referem a um processo pelo qual um produto midiático, como um filme, transita pelo *game*, ou, conforme sinalizam as crianças, uma história de um determinado personagem infantil, produzido para ser veiculado na TV, é também encontrado nos diversos ambientes digitais: os filmes, os jogos, além dos espaços como *YouTube*, redes sociais etc.

Dessa forma, além dos espaços marcados para a vivência das culturas infantis, tais como a literatura, o teatro, o cinema e a TV, na atualidade, a variedade de vídeos e jogos digitais que estão relacionados aos ícones/personagens infantis, tem estruturado as produções das culturas infantis. Nesse movimento, ao qual também as crianças estão integradas, temos percebido que elas têm expandido as suas *experienciações*, explorando diversas linguagens e mídias e tirando de cada uma delas o seu potencial. Por estarem lidando com volumes cada vez maiores de materiais produzidos e destinados a elas, a cada nova produção, emergem contribuições para os processos culturais infantis.

Entretanto, destacamos que diante da ampliação dessas produções, ao mesmo tempo que as crianças têm encontrado à sua disposição múltiplas narrativas transmidiáticas, também estão explorando uma parte significativa desse material. Por exemplo, se olharmos para os conteúdos que são produzidos a partir das narrativas dos Super-heróis, percebemos que as crianças têm se apropriado de uma parte dessa produção, pois devido a forma como esses conteúdos são elaborados e socializados, o que elas têm explorado em um dia, em pouco tempo já terá sido transformado, modificado, ampliado ou ressignificado. Na intensidade em que essa dinâmica acontece, as crianças estão compondo os seus modos de ser e de viver em sociedade.

Nesse modo de ser e de viver, emergem aspectos da dispersão e da efemeridade, em que o encantamento por um determinado conteúdo ou narrativa é mais explorado quando esses se transformam na "onda da vez" ou na "sensação do momento". Esses aspectos também são provenientes da ampliação da produção desses materiais e conteúdos, visto que, entre as crianças, a cada semana surgem novos interesses por personagens diferenciados e, por diferentes narrativas.

Elsa: Olha, tia! Tenho jogo novo para te ensinar!
Pesquisadora: Deixa eu ver! Hum... Esse é novo mesmo! Agora que eu aprendi aquele outro você me traz outro! Então vamos lá! Vamos aprender esse também!
Elsa: Espera que te mostro e te ensino tudo!
(Elsa, 5 anos)

Nesse lugar que as crianças nos mostram as suas novas brincadeiras, encontramos um volume de informações e produções que integram o universo infantil e a busca por conhecer uma maior quantidade possível desses conteúdos. Tudo isso passa a ser algo incorporado no cotidiano das práticas lúdicas dessas crianças. Esta dinâmica se configura também em comportamentos socioculturais, que revelam os diferentes modos como esses sujeitos estão se apropriando e se relacionando com essa realidade.

As diferentes linguagens das culturas infantis

Outro elemento que tem estruturado as culturas infantis, e que está fortemente vinculado ao anterior, diz respeito às relações estabelecidas entre as várias linguagens que integram os elementos simbólicos culturais infantis. Essas relações são trata-

das pelo viés da convergência, que, de acordo com Jenkins (2009), além de envolver mercado e tecnologia, também se relaciona à cultura e às práticas sociais. Nas vivências junto com as crianças, especialmente quando estavam em interação com as tecnologias móveis, tendo acesso às várias informações, clicando na imensidade de possibilidades que surgem na palma de suas mãos, percebíamos os interesses em explorar tudo o que surgia à sua frente.

> *Capitão América: Olha, aqui tem mais um monte de jogos: tem Star Wars, tem Ninja, tem Transformers, tem um monte de jogos que eu nem sei qual eu vou querer!*
> *Pesquisadora: Vamos um de cada vez, certo?*
> *Capitão América: Eu acho que vou querer esse daqui!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Importante pontuar que esse comportamento também é observado pela indústria cultural, que cada vez mais disponibiliza uma quantidade infindável de produtos com as mais variadas narrativas e linguagens. Assim, à medida que tais produtos são disponibilizados de forma abrangente, as crianças passam a explorar a variedade de informações às

quais têm acesso, e ainda que não explorem tudo, o acesso a uma mídia lhes garante conhecimento para a compreensão do novo que está sendo descoberto em outra mídia.

Essa dinâmica foi possível de ser observada quando brincávamos com Capitão América (4 anos) com um dos jogos do *Lego* e ele explicitava que não tinha dificuldade em explorar uma nova brincadeira, porque encontrava elementos que já haviam sido explorados em outra linguagem, a exemplo, o brinquedo analógico ou a historinha em quadrinho. Já com Elsa (5 anos), o fato de já ter explorado um determinado conteúdo em uma linguagem era o fator que a motivava para buscar outros materiais e brincadeiras vinculados àquele personagem. Para ela, por exemplo, os conteúdos que já haviam sido explorados em outras linguagens, como brinquedo (boneca), quadrinhos, livros, vídeos *online,* lhe possibilitaram ter familiaridade com a dinâmica que estava experienciando nas brincadeiras por meio dos jogos digitais.

> *Elsa: Aquele que eu sou craque!*
> *Pesquisadora: Qual?*
> *Elsa: Aquele que você tem que achar as coisinhas iguais!*

Pesquisadora: Esse da Marsha e o Urso? E você conhece esse desenho?
Elsa: Conheço...
Pesquisadora: Você gosta dessa Marsha e o Urso?
Elsa: O urso é um cara grande e a Marsha é uma pequenininha! Eu assisto as coisas deles! ***E tem coisas no jogo que aprendi no vídeo.***
(Elsa, 5 anos)

Com isso, notamos que o que as crianças fazem e pensam é o resultado da interação com o que está a seu redor e da estreita relação que acontece com esses ícones/personagens, tanto no jogo analógico quanto no digital. Esse movimento tem favorecido a produção de elementos para as culturas infantis "a partir de uma rede de informações que abarca ambas as narrativas midiáticas e, ao mesmo tempo, extrapola suas fronteiras, criando a cultura lúdica nas interfaces com textos midiáticos que se conectam entre si" (Jobim e Souza; Salgado, 2008, p. 211).

É nessa vertente que os brinquedos analógicos e digitais estão se integrando, "compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio" (Jobim e Souza; Salgado, 2008, p. 211). Além disso, na rotina lúdica doméstica, as crianças, em seu contexto analógico, interagem

com o *smartphone* e o *tablet* como mais um brinquedo para as suas práticas lúdicas, mas, nessa interação, os conteúdos acessados estão em formato digital. E neles, elas têm encontrado os personagens infantis (que são produzidos em formato digital) também fazendo uso do digital:

> *Pesquisadora: Olha Capitão América! Aquele cachorro do Patrulha Canina tem um celular também!*
> *Capitão América: Eles se comunicam por meio de rádio, de celular, de tablet!*
> *Capitão América: O tablet é do menino para chamar o socorro!*
> *Pesquisadora: Poxa! Vocês têm o tablet de verdade, um celular de verdade para brincar e, ainda os desenhos que vocês assistem também têm esses dispositivos, é?*
> *Capitão América:* ***Eles precisam de celular para chamar os outros!***
> *Pesquisadora: E quem são os outros?*
> *Capitão América: Os filhotes!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Além das crianças vivenciarem a cultura digital junto com os seus familiares e seus pares, também os conteúdos que integram o universo lúdico infantil e que estão sendo acessados pelos dispositivos móveis, diretamente têm influenciado para

que façam uso ainda mais intenso das tecnologias, já que neles se encontra fortemente a presença do digital. Com isso, à medida que as crianças se apropriam desses conteúdos e se deparam com os personagens vivenciando a cultura digital, elas passam a experienciar a hibridização da cultura infantil com a digital, interagindo com produções que trazem o "digital dentro do digital". E, talvez por isso, seus relatos nos mostram uma certa naturalidade quando encontram ou presenciam os elementos da cultura digital nesses conteúdos infantis.

> *Pesquisadora: Olha! A filha da Mulher Maravilha tem tablet e celular!*
> *Elsa: É!* ***Ela tem celular para falar com as outras colegas, tem tablet e tem página de vídeos!***
> *Pesquisadora: Como assim? Ela tem uma página tipo o YouTube?*
> *Elsa: É! Para postar os filmes da escola de Super-heróis!*
> *(Elsa, 5 anos)*

As relações entre as diversas narrativas passam a compor a rede de significação à qual as crianças estão tendo acesso. Daí, na atualidade, não temos mais como desconsiderar que as tecnologias digitais móveis em rede, cada vez mais, integram a vida cotidia-

na das crianças, especialmente, como elemento cultural. São, portanto, percebidas como um elemento diferenciador da cultura contemporânea, visto que as tecnologias contribuem para a "[...] ampliação e o aprofundamento de diversas experiências humanas, entre elas, a experiência lúdica" (Becker, 2017, p. 192).

A vivência na cultura digital nas redes socioafetivas

É na imersão nos ambientes digitais e nos compartilhamentos dos achados e descobertas que surgem os grupos sociais e formam-se as redes socioafetivas. Essas redes, em nossa pesquisa, se constituíram a partir de duas dinâmicas diferenciadas: um grupo que se configurou pela interação de uma criança com adultos e outro em que as atividades lúdicas foram compartilhadas entre crianças de idades diferenciadas. No primeiro grupo, a criança usa como estratégia socializar as suas descobertas com os adultos que estão em seu cotidiano, por exemplo, a mãe e, em especial, os avós, e assim fortalece a relação intergeracional, em que não somente emerge a apropriação infantil em relação às tecnologias digitais, mas, articulado a isso, os adultos mais velhos se apropriam das informações que

são trocadas entre eles, de forma a ampliar suas vivências na cultura digital.

Essas relações que se estabelecem nas rotinas domésticas sugerem diversas apropriações conjuntas entre adultos e crianças, visto que eles estão partilhando dos mesmos referenciais da cultura contemporânea, tal como foi relatado no diálogo do avô de Capitão América:

> *Avô: Eu fui jogar outro jogo no tablet, de corrida de carro e ele disse que eu não sabia! Mas eu ganhei várias vezes!*
> *Pesquisadora: O seu avô ganhou várias vezes de você?*
> *Capitão América: Não! Eu ganhei mais vezes do que ele!*
> *Pesquisadora: Ah, foi?*
> *Avô: Sim! Você sabe que você é mais sabido, né?*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Tais cenas abrem "[...] possibilidades de diálogos intergeracionais com a temática lúdica nos ambientes domésticos, revelando trocas até então ocultadas pela maior parte das discussões que envolvem as apropriações das tecnologias digitais por adultos e crianças" (Becker, 2017, p. 225). Reconhecemos que, para algumas crianças, a facilidade do acesso às tecnologias digitais, com as quais interagem cotidiana-

mente, traz a existência de novos modos de socialização. E na relação entre as gerações surgem usos diferenciados e trocas constantes. Nas interações de Capitão América (4 anos) com os adultos, não somente ele "ensinava" aos avós assuntos relacionados à tecnologia, como também envolve os adultos para participar de suas brincadeiras.

> *Pesquisadora: Me conte uma coisa: você brinca com o seu avô de quê?*
> *Capitão América: Eu brinco de um monte de coisas!*
> *Capitão América: Jogo! Eu o ensino a jogar!*
> *Pesquisadora: É verdade? E ele aprende?*
> *Capitão América: Às vezes!*
> *(Capitão América, 4 anos)*

Concordamos com Castro Morales (2018), ao afirmar que as práticas com as tecnologias digitais podem promover o encontro, a integração entre as gerações, assim como podem gerar uma postura que valoriza o conhecimento de ambas as gerações, a participação igualitária e uma relação horizontal entre elas. No nosso modo de pensar, são outras relações que são estabelecidas e que se diferenciam daquelas realizadas com seus amigos mais próximos, visto que, por terem mais experiência de vida, esses adultos podem ajudar a ampliar o vocabulá-

rio das crianças quando estão brincando juntos, podem responder às perguntas delas diante de suas dúvidas e questionamentos, podem oferecer suporte ao aprendizado dando orientações, e, da mesma forma, podem aprender com os pequenos, descobertas que são importantes para as suas próprias vivências na cultura digital.

E devido à vontade de conhecer e se lançar às novas descobertas e compartilhar seus achados com seus pares, foi que encontramos uma outra configuração na rede socioafetiva de Elsa (5 anos). Essa criança, por morar em um condomínio fechado de casas, encontra mais autonomia de circulação entre as residências para a reunião dos grupos sociais, sem a necessidade da condução de um adulto, de forma que a sua rede socioafetiva se configura com crianças de idades semelhantes a dela ou ainda com outras de idades diferenciadas.

Por brincarem em grupo, na maioria das vezes, partilham dos mesmos interesses, vivenciam brincadeiras que se alternam entre atividades físicas, como pega-pega, esconde-esconde, bicicleta, patinete, patins, e virtuais, como assistir filmes juntos (no cinema ou nos canais *online*) e explorar jogos digitais. E nesses convívios em que compar-

tilham dos mesmos ambientes para brincar juntos, inevitavelmente acompanhamos muitos conflitos, especialmente, quando brincavam com jogos que proporcionavam que todos pudessem compartilhar dos mesmos espaços quando conectados em rede.

> *Mulher-Gato: Por que você explodiu de novo?*
> *Elsa: Não foi naquele lugar, Mulher-Gato! Não foi perto de sua casa!*
> *Mulher-Gato: Você não podia explodir porque você está do lado de minha casa!*
> *Elsa: Não foi do lado de sua casa!*
> *Mulher-Gato: Você pode também perder, tá Elsa? E demorou muito para construir essa casa.*
> *Elsa: Olha sua casa aqui!*
> *Mulher-Gato: Posso procurar minha casa? Eu não quero fazer outra, porque eu vou fazer uma piscina para os animais!*
> *Elsa: É essa a sua casa?*
> *Mulher-Gato: É!*
> *Elsa: Pronto! Sua casa está aqui, não se preocupe!*
> *(Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos)*

Entendemos que esses conflitos são altamente valorizados pelas culturas dos pares, pois, segundo Corsaro (2011), proporciona uma arena para a participação e o compartilhamento. Nessa arena de participação, discutem coisas que são importantes

para elas (onde construir a casa, quem vai dormir primeiro, como compartilhar os itens, quem vai construir a piscina, quem é amigo de quem, e assim por diante), e desenvolvem um senso de controle compartilhado acerca do seu universo social (Corsaro, 2011).

Além disso, esse movimento envolve um complexo processo de construção e negociação de práticas e significados. Nessas negociações, várias brincadeiras surgem e acontecem de forma espontânea e, por vezes, simultânea, a partir dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. Essas brincadeiras, às vezes, conectam-se, originando novas outras, ou ainda, elas são transformadas de forma significativa nas atividades do grupo, tal como vimos junto com Steve, ao propor montar um time ou duplas para construírem mais rápido o mundo que estavam produzindo no jogo *Minecraft*.

> *Steve: Vamos jogar em time: Mulher-Gato e Elsa, Eu e Cat Noir?*
> *Mulher-Gato: Fazer o quê?*
> *Steve: Time!*
> *Pesquisadora: Como é que faz esse time? Como joga em time?*
> *Cat Noir: Mas eu vou morar nessa casa!*

Steve: Construímos as coisas aqui em duplas, e então, construímos mais rápido!
Pesquisadora: Hummmm! É assim o time?
Steve: Sim!
(Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos)

Essas vivências nos fizeram compreender que os elementos da cultura digital, ao estarem articulados com as culturas infantis, no contexto das práticas lúdicas das crianças, se configuram como "[...] microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, em vez de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua." (Salgado, 2005, p. 207). Essa significação se fortalece ainda mais quando as crianças, ao explorarem os conteúdos que integram as culturas infantis, passam a ressignificá-las com a sua rede socioafetiva, pois o que elas mais desejam é partilhar suas experiências, de forma que possam articular decisões, significados e ações e, assim, desenvolver conjuntamente a brincadeira.

Demanda por conectividade para brincar em rede

Para refletir sobre a quarto elemento identificado como estruturante para as culturas infantis, é necessário explicitar que essas culturas estão ancoradas nas fontes primárias que integram os diversos elementos simbólicos: na mídia dirigida à infância (desenhos, filmes, jogos, histórias em quadrinhos e outros), na literatura infantil (especialmente nos contos de fadas) e nos personagens de valores místicos (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). E, na atualidade, para explorar os conteúdos que integram os elementos simbólicos culturais infantis e que são produzidos com base no digital, é que emerge a demanda por conectividade.

Reconhecemos que hoje é quase impossível pensar nas crianças explorando os conteúdos dos seus interesses sem a conexão em rede. Elas já não se contentam mais em interagir com dispositivos desconectados, que operam apenas *offline,* e sim, querem vivenciar dinâmicas que agreguem todas as possibilidades de comunicação, produção colaborativa, interação e participação. Para as crianças, estar conectado significa ter acesso a uma amplitu-

de de possibilidades lúdicas para serem vivenciadas e ressignificadas, compartilhadas entre pares.

Ao brincar em rede, pontuam para os aspectos da mobilidade e da portabilidade, visto que além de se conectarem para estarem juntos em um mesmo ambiente, essas crianças também estão circulando e realizando suas práticas lúdicas entre os diversos espaços: casa de amigos, espaço de convivência do condomínio, sala, quarto, cantinho do brincar, em alguns momentos se deslocam para a residência de familiares, como a casa da avó e da tia etc.

> *Tiana: Fazíamos assim: vinham todos aqui para casa, todos pegavam a mesma internet e entrava no máximo cinco em um mundo! Nossa! A gente construía mansão!*
> *Pesquisadora: Ah! Por que juntava todos vocês para construir aquele mundo?*
> *Tiana: Era! Cada um fazia a sua casa do seu jeito, e depois a gente construía a vila... Era muito massa! (Tiana, 11 anos)*

Com a mobilidade e a portabilidade, as crianças integram os seus dispositivos móveis na sua lista de brincadeiras, pois se fosse um aparelho que não possibilitasse circular em todas as horas e lugares, estaria certamente limitado a mais um dispositivo

tal como foram os *videogames*. Dado a isso, podemos dizer que estar conectadas e acompanhadas de seus dispositivos para acessar o fluxo de vídeos, jogos e desenhos animados, também significa manipular e conhecer uma variedade de informações. E ao demandarem por conectividade, enquanto atores/autores sociais, podem não estar em rede o tempo todo, mas buscam encontrar disponível a rede para quando necessitarem. Essa é uma diferença fundamental para pensar sobre os elementos que estruturam as culturas infantis, uma vez que nas ações das crianças, elas criam dinâmicas para fortalecer o desenvolvimento de atividades lúdicas de forma colaborativa e em rede.

Além disso, elas demandam pela conexão que lhes permitam baixar os jogos com rapidez, carregar vídeos e assisti-los sem que haja travas e interrupções, e usar os aplicativos e outras redes sociais sem cessar suas comunicações. Para elas, a velocidade da conexão está relacionada às suas necessidades e aos modos de vida, visto que os conteúdos explorados por meio dos dispositivos móveis são, cada vez mais, interativos, imediatos, oferecem narrativas hipertextuais e ambientes que demandam a interconexão.

Capitão América: Mas está demorando muito!
Pesquisadora: E vamos fazer o que?
Capitão América: Temos que esperar, né?
Pesquisadora: Vamos ver novamente? Vixe! Ainda falta bastante!
Capitão América: Não disse que demora? Eu acho que é por causa da internet! Falta quanto?
Pesquisadora: Está 53% ainda! É muito ou pouco?
Capitão América: Muito!
(Capitão América, 4 anos)

Diante dessa realidade, entendemos que a conectividade se torna um aspecto significativo para a vivência na cultura digital, pois na atualidade é quase imprescindível estar em rede para realizar as nossas práticas sociais e lúdicas. Já na cultura infantil, ter a posse do dispositivo e encontrar a falta de conexão à internet, de certa maneira, impossibilita as crianças de explorar e articular as diversas potencialidades das tecnologias digitais, sendo sinalizado por elas como uma tragédia:

Tiana: Já vai Steve?
Steve: Vou!
Tiana: Por quê?
Steven: Porque não dá para jogar online!

Tiana: ***Ai meu Deus do Céu! Meu Deus do Céu! Ficar sem internet é uma tragédia!***
(Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos)

Ademais, precisamos considerar que a ampliação dos materiais produzidos sobre os ícones infantis, com o advento da cibercultura, só é possível porque esses conteúdos são pensados, elaborados e disponibilizados em formato digital e consumidos pelas crianças através da conexão em rede. Em nosso ver, as crianças, ao acessar esses conteúdos, potencialmente, têm condições de elaborar, disponibilizar e circular as suas próprias produções. É nessa vertente que temos visto as diversas práticas lúdicas sendo divulgadas na linguagem de vídeo e compartilhadas em diversos ambientes, como também têm realizado a divulgação de fotos, socialização de acontecimentos, gravação de áudio de suas brincadeiras etc. Nesse cenário, compreendemos que para cada um dos elementos apresentados e sinalizados como estruturantes para as culturas infantis, faz-se necessário a presença da conectividade, pois para que a criança tenha acesso à variedade de materiais produzidos com seus personagens preferidos, que explorem as diversas narrativas, que vivenciem plenamente a cultura digital com

seus pares, faz-se necessário vivenciar essas dinâmicas em rede.

Reflexões finais

Pensando nos diversos processos de criação de sentidos vividos pelas crianças, ao interagir com o digital, entendemos que essas tecnologias integram as culturas infantis como elementos carregados de conteúdos e culturas, como representantes de uma nova forma de pensar e sentir. Como elemento cultural, esse novo modo se constitui quando elas incorporam as tecnologias no seu cotidiano, nas suas práticas, nas suas vivências, superando os usos a partir de "[...] uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo" (Pretto, 2013, p. 139).

À vista disso, essas tecnologias, quando integradas ao cotidiano e às práticas lúdicas das crianças, configuram-se como uma possibilidade de ampliação das culturas infantis. Isto é, na perspectiva estruturante, funcionam como estímulo permanente à criação e à produção, e não apenas como meras ferramentas aprisionadas ao uso instrumental.

Diante das inúmeras possibilidades de produções culturais, com vídeos, imagens, sons, textos e muito mais, cada criança, individualmente ou no coletivo, tem incorporado tais possibilidades nas próprias experiências e vivências cotidianas.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. **Infância, Tecnologia e Ludicidade:** a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23851/1/BIANCA%20BECKER%20-%20TESE%20VRS%20FINAL%20%28REPOSIT%C3%93RIO%29.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto. Tradução Carmen Sylvia Guedes; Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2. ed., v.1.

CASTRO MORALES, J. C. **Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital:** (des)encuentros intergeneracionales. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26063/3/Disertacion%20Julieth%20Final%20entrega%203.0%20%282%29.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandrina. São Paulo: Aleph, 2009. 2 ed.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia – reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 207–221.

LIMA JÚNIOR, A. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 13, n. 22, p. 401–416, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero22.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011. **2. ed.**

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 59–86.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. Salvador: EDUFBA, 2013. 8. ed.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo da vida:** a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?pen=1&arqtese=0115578o5Indice.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

App-diário na pesquisa-formação:
Uma revisão sistemática da literatura

Rosinângela Cavalcanti da Silva BENEDITO[1]

Simone LUCENA[2]

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento de dissertações e teses no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como objetivo identificar e analisar os dispositivos utilizados e as estratégias empregadas nas pesquisas com a metodologia da pesquisa-formação, envolvendo atividades online de formação, ou de registros, ou de teorias da educação online ou práticas

1 Doutora em Educação pela UFS, com foco em Tecnologias, Linguagens e Educação. É professora adjunta de Matemática na UFCG, coordenadora do subprojeto Matemática do PIBID e orientadora do Programa Residência Pedagógica. Graduada em Matemática pela UFCG e mestre pela UFPB, integra o grupo de pesquisa ECult e participa de projeto sobre formação em geometria na UFCG.

2 Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do departamento de Educação (DED) e do Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq).

de educação online. Buscando identificar se, e como os pesquisadores utilizaram os diários de formação como dispositivos de suas pesquisas. Identificar os fundamentos teóricos utilizados para construção da metodologia aplicada nas pesquisas, reconhecer os dispositivos de pesquisa e observar as estratégias utilizadas para análise de dados. Assim a pesquisa se desenvolve buscando responder às seguintes questões: Quais os fundamentos teóricos dos trabalhos analisados na parte da metodologia? Quais os dispositivos de pesquisa? Foram utilizados diários como dispositivos metodológicos da pesquisa? Quais as estratégias utilizadas pelos pesquisadores para análise de dados?

Dessa forma, organizamos o texto da seguinte maneira, apresentamos inicialmente os objetivos e uma visão geral da pesquisa, apresentados acima, em seguida apresentamos a metodologia utilizada no estudo, os critérios de inclusão e exclusão e a fonte de dados, abordamos na sequência sobre a temática da pesquisa juntamente com os achados da pesquisa e análise deles e por fim apresentamos as conclusões.

Revisão sistemática

Uma revisão sistemática é uma forma de avaliação e interpretação com metodologia sistematizada, auditável e rigorosa de uma questão, um fenômeno ou uma área de interesse a partir de pesquisas disponíveis sobre o tema da questão apresentando uma síntese e avaliação justa (Kitchenham, 2004). As revisões sistemáticas são particularmente úteis ao viabilizarem a incorporação de todos os estudos sobre um determinado tema, sem uma visão simplista e unilateral, baseado em apenas alguns artigos, trazem a integração das informações de um conjunto de estudos realizados e a possibilidade de avaliação da consistência e generalização dos resultados (Sampaio; Mancini, 2007). Esta revisão sistemática consiste em um levantamento de teses e dissertações publicadas entre o período de 2017 a 2021 e que utilizam a abordagem da pesquisa-formação on-line, em particular aquelas os diários como dispositivo de produção de dados na investigação.

A base de dados utilizada nesse artigo foi o catálogo de dissertações e teses da CAPES, utilizando alguns termos e seus sinônimos como palavras-chave para uma busca na plataforma. Construímos as

string de busca, ou seja, combinações de termos da pesquisa derivadas das questões de pesquisa, juntamente com uma lista de sinônimos desses termos, abreviaturas e grafias alternativas (Kitchenham, 2004). Essas palavras podem ser combinadas utilizando os conectivos AND e OR, de tal forma que AND indica que os termos devem aparecer juntos na ordem que foram escritas ou em diferentes ordens, mas devem estar presentes nos trabalhos pesquisados. O conectivo OR, significa que podem ser dados sinônimos como alternativas de palavras que podem aparecer nos estudos. Foram utilizados também os termos entre aspas para mostrar que as palavras escritas não devem aparecer separadas na base de dados e para separar os termos. Assim, a primeira *string* de busca utilizada foi: "PESQUISA FORMAÇÃO" *OR* "pesquisa-formação" *AND* "ONLINE" *OR* "ON LINE". E a segunda *string* foi: "PESQUISA FORMAÇÃO" *OR* "pesquisa-formação" *AND* "diário" *AND* "ONLINE" *OR* "ON LINE".

Em seguida, elaboramos os critérios de inclusão e exclusão buscando definir quais fatores os trabalhos deveriam apresentar para fazer parte da pesquisa e quais seriam critérios que poderiam fazer com que fossem desconsiderar os trabalhos

na busca. Os critérios de inclusão foram: Trabalhos presentes no catálogo de dissertações e teses da CAPES; Trabalhos completos; Trabalhos concluídos nos últimos cinco anos e no presente ano, ou seja, de 2017 a 2021; Trabalhos realizados no Brasil, em português; Trabalhos públicos, disponíveis para leitura; Trabalhos que sejam desenvolvidos utilizando a pesquisa-formação em sua metodologia em contextos online; Pesquisas que sejam relacionados a área da Educação ou áreas afins. Os critérios de exclusão foram os seguintes: Estudos duplicados; Estudos com acesso limitado; Estudos que não estão dentro dos temas pesquisados; Estudos desenvolvidos há mais de cinco anos; Trabalhos desenvolvidos fora da área de pesquisa da Educação ou áreas afins.

Dessa forma, foram utilizadas as *strings* de busca na base de dados, gerando cinquenta e quatro trabalhos, utilizando a primeira *string* e utilizando a segunda, resultou em três trabalhos. Fazendo o primeiro refinamento em relação ao intervalo temporal, encontramos assim um quantitativo de vinte e cinco estudos no primeiro levantamento e uma pesquisa no segundo levantamento e que já estava

presente no refinamento anterior. Assim, continuamos analisando vinte e cinco trabalhos.

Verificamos se os trabalhos são públicos, por meio de links disponíveis na plataforma da CAPES, ou através da busca nos repositórios online, por meio do título do trabalho. Dessa forma, foi excluído um trabalho por não ter permissão de acesso público pela plataforma CAPES nem por outros repositórios, não permitindo a leitura do trabalho completo. Em seguida, refinamos a busca através da observação do título, do resumo, da área de pesquisa e da metodologia da pesquisa, selecionando os trabalhos que tratavam de uma pesquisa-formação, com a utilização de diários como dispositivos de pesquisa, na área de Educação ou áreas afins.

Dessa forma, encontramos doze estudos que desenvolveram a metodologia da pesquisa-formação, em um contexto online, utilizando como dispositivo de pesquisa os diários de itinerância ou diários de formação, feitos pelos pesquisadores e/ou pelos participantes da pesquisa. A tabela 1 apresenta um resumo de informações sobre os trabalhos encontrados na busca, após refinamentos.

Tabela 1 – Dados dos trabalhos analisados

	Título	Autor	Tipo de Trabalho	Ano da publicação	Área de Concentração	Instituição	Orientador
1	Pesquisa-Formação em educação ambiental on-line: experiências e saberes em rede	Jeniffer de Souza Faria	Tese	2021	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mauro Guimarães
2	Diários on-line da cibercultura como espaço de reflexão na formação inicial de professores de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe	Arlene Araujo Domingues Oliveira	Dissertação	2020	Educação	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Simone de Lucena Ferreira
3	Docência online: uma pesquisa-formação na cibercultura.	Alexsandra Barbosa da Silva	Dissertação	2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Edméa Oliveira dos Santos
4	Docência Online na Graduação da UERJ/FEBF: Contribuições dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Cleide Nunes Ferreira	Dissertação	2019	Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rosemary dos Santos

5	Eventos científicos online: um fenômeno da educaçao na cibercultura	Alice Maria Costa	Dissertação	2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Edméa Oliveira dos Santos
6	Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura	Vivian Martins Lopes de Souza	Dissertação	2017	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Edméa Oliveira dos Santos
7	Pesquisa-formação com professores de ciências na cibercultura: uma experiência na pós-graduação	Cristiane da Cunha Alves	Dissertação	2018	Educação em ciências	Universidade Federal do Rio Grande	Valmir Heckler
8	Atos de Currículo na Perspectiva de App-Learning	Wallace Carrico de Almeida	Dissertação	2018	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Edméa Oliveira dos Santos
9	O Uso de Simulações Virtuais no Ensino Ciências para Educação Básica	Natalia Ferreira Vidal	Dissertação	2017	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Adriana Rocha Bruno
10	Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura	Socorro Aparecida Cabral Pereira	Tese	2019	Educação, Comunicação e Diversidade	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Simone de Lucena Ferreira

11	Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe	Maria Amália Vargas Façanha	Tese	2018	Educação	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Simone de Lucena Ferreira
12	Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch	Miriam Brum Arguelho	Tese	2018	Educação	Universidade Católica Dom Bosco	Maria Cristina Lima Paniago

Fonte: Produzido pelas autoras

Na tabela 1 mostramos o número de trabalhos, o título, nome do autor pesquisador, o tipo de trabalho, identificando se é um trabalho de dissertação ou tese, apresentando então, quatro teses e oito dissertações nessa temática, no período de 2017 a 2021. Apresentamos também na tabela a área de concentração da pesquisa, identificando em maior frequência a área de Educação e áreas afins que estão dentro da grande área Educação, as quais são Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Educação, cultura e comunica-

ção em periferias urbanas; Educação em ciências; Educação, Comunicação e Diversidade.

Observamos as Instituições onde estavam vinculados esses pesquisadores e docentes orientadores no desenvolvimento e publicação da pesquisa, identificando um trabalho desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sendo orientado pelo docente Mauro Guimaraes, três na Fundação Universidade Federal de Sergipe, orientados pela professora Simone de Lucena Ferreira, cinco desenvolvidos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo quatro orientados pela docente Edmea Oliveira dos Santos e um pela professora Rosemary dos Santos, um na Universidade Federal do Rio Grande, orientado pelo professor Valmir Heckler, um na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da docente Adriana Rocha Bruno e um na Universidade Católica Dom Bosco tendo como orientadora Maria Cristina Lima Paniago.

Posteriormente à seleção dos trabalhos acadêmicos que se enquadram nos objetivos desta pesquisa, buscamos aprofundar o estudo na leitura dos trabalhos selecionados e refinar os dados coletados com a categorização dos textos, para identificar os

fundamentos teóricos utilizados para construção da metodologia da pesquisa-formação, reconhecer nesses trabalhos como utilizaram os diários como dispositivos de pesquisa e observar as estratégias utilizadas para análise de dados a partir dessa metodologia. Tecemos assim as conclusões após análise das pesquisas encontradas à procura de respostas ao problema desta investigação.

Pesquisa-formação on-line

Descrevemos aqui a perspectiva da pesquisa-formação baseada nos fundamentos encontrados nas teses e dissertações, desenvolvidas entre 2017 e 2021, disponíveis no banco de teses e dissertações, a partir da pesquisa realizada. Na tabela 2 apresentamos as epistemologias da pesquisa-formação identificadas em cada trabalho analisado.

Tabela 2 – Epistemologias da pesquisa-formação

Autor	Referência ao autor	Epistemologias da pesquisa-formação
Jeniffer de Souza Faria	Faria (2021)	Pesquisa-formação (Perrelli et al., 2013; Josso, 2004; Larrosa, 2002; Santos, 2014)
Arlene Araujo Domingues Oliveira	Oliveira (2020)	Multirreferencialidade (Ardoino, 1998) Pesquisa-formação (Santos, 2014; Nóvoa, 2002; Lucena; Oliveira, 2017; Josso, 2002)
Alexsandra Barbosa da Silva	Silva (2018)	Paradigma da complexidade (Morin, 1996) Pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 2014) Princípios da multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Macedo, 2006; 2009) Pesquisa-formação no contexto da Cibercultura (Santos, 2014; Josso, 2010; Nóvoa, 2002)
Cleide Nunes Ferreira	Ferreira (2019)	Paradigma da complexidade (Morin, 1996) Pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 2014) Multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Macedo, 2006; 2009) Pesquisa-formação no contexto da Cibercultura (Santos, 2014; Josso, 2010; Nóvoa, 2002; Santos, R, 2011; Santos, 2006, 2017)
Alice Maria Costa	Costa (2018)	Multirreferencialidade (Ardoino, 1998) Paradigma da complexidade (Morin, 1996) Pesquisa com os cotidianos (Alves; Oliveira, 2008) Pesquisa-formação (Santos, 2014; Josso, 2002)

Vivian Martins Lopes de Souza	Souza (2017)	Pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 1994; Santos, B. 2008) Paradigma da complexidade (Morin, 2005) Pesquisa-formação na Cibercultura (Santos, 2014)
Cristiane da Cunha Alves	Alves (2018)	Pesquisa-ação (Franco, 2008) Pesquisa-formação (Santos, 2005; Santos, E. Santos, B. 2015) Base fenomenológica hermenêutica (Bicudo, 2011)
Wallace Carrico de Almeida	Almeida (2018)	Pesquisa-formação na Cibercultura (Santos, 2014) Multirreferencialidade (Ardoino, 1998) Pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 1994) Escuta sensível (Barbier, 2002) Formação (Nóvoa, 2003; Larrosa, 2011)
Natalia Ferreira Vidal	Vidal (2017)	Pesquisa-formação (Santos, 2005) Pesquisa-ação (Barbier, 2002; Freire, 1998; Nóvoa, 1995)
Socorro Aparecida Cabral Pereira	Pereira (2019)	Paradigma da complexidade (Morin, 2003; Macedo, 2004) Multirreferencialidade (Ardoino, 1988; Macedo, 2002; Coulon, 1998) Pesquisa-ação (Barbier, 2002) Formação (Shön, 2000; Josso, 2004; Zeichner, 2002; Nóvoa, 1995; Tardif, 2004) Educação online (Santos, 2014)
Maria Amália Vargas Façanha	Façanha (2018)	Complexidade (Macedo, 2014) Formação (Nóvoa, 2014) Multirreferencialidade (Ardoino, 1988)

Miriam Brum Arguelho	Arguelho (2018)	Pesquisa com os cotidianos (Lemos, 2013; Certeau, 1996) Pesquisa-ação (Diniz-Pereira; Zeichner, 2011) Pesquisa-formação (Rebolo; Brostolin, 2015; Josso, 2007)

Fonte: Produzido pelas autoras

A maioria dos trabalhos analisados (Oliveira, 2020; Silva, 2018; Ferreira, 2019; Costa, 2018; Almeida, 2018; Pereira, 2019; Façanha, 2018), trazem as bases epistemológicas da pesquisa-formação sustentadas nas teorias do paradigma da complexidade (Morin, 2005, 1996), nos princípios da multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Macedo, 2006; 2009), na pesquisa com os cotidianos (Alves, 2008; Certeau, 2014) e trazendo a pesquisa formação no contexto da cibercultura (Santos, 2014).

De acordo com Morin (1996), a complexidade refere-se às incertezas nas relações entre os sujeitos, rompendo com a lógica de ciência no pensamento cartesiano de exatidão e quantificação nas pesquisas, compreendendo o complexo não como complicado e desafiador, mas como um modo complexo de fazer ciência, considerando a heterogeneidade dos fenômenos, a autonomia e criação dos sujeitos. Trazendo a complexidade do pensamento, que

busca reatar articulação entre os diferentes campos de pesquisa, respeitando as diversas dimensões do fenômeno estudado.

A abordagem da multirreferencialidade traz para a pesquisa a pluralidade de referências, reconhecendo os sujeitos como multiculturais e capazes de construir conhecimentos, compreendendo os fenômenos sociais, contrariando a visão positivista de objetividade e neutralidade, se caracterizando pela pluralidade, ou seja, diferenciar e buscar formas de comunicação entre os diferentes referenciais (Ardoino, 1998).

A pesquisa qualitativa, dessa forma, se afasta dos padrões de inspiração positivista em que a experiência é reduzida apenas a um conjunto de dados coisificados, ela se baseia na experiência narrada, valorizando o próprio ato de pesquisar, tornando fundante as experiências dos atores sociais participantes da pesquisa (Macedo, 2015).

Na pesquisa com os cotidianos é valorizado o cotidiano como espaçotempo de múltiplos saberes que não emergem somente da teoria, mas da prática, da realidade (Certeau, 1994), busca-se o que os sujeitos, praticantes culturais criam no uso dos produtos, o que mais importa são as pessoas (Certeau,

2014). Nessa perspectiva, esses praticantes culturais não são passivos, não apenas se adequam a cultura de massa, mas modificam seu espaço fazendo uso consciente da cultura (Certeau, 2014). De acordo com Alves (2008), para compreender os cotidianos é preciso reconhecer que está inserido nele e se envolvendo nele, tanto o pesquisador quanto os praticantes culturais pesquisados. No cotidiano escolar não é diferente, devem ser analisadas as formas particulares de criar conhecimento nos/dos/com os cotidianos. Nesse sentido, as pesquisas são construídas a partir de registros e a escrita do que está sendo investigado parte das narrativas de vida, das práticas, produções formais e não formais passam a ser consideradas referências, definindo um novo modo de fazer ciência.

A pesquisa-formação é trazida nos textos (Faria, 2021; Oliveira, 2020; Silva, 2018; Alves, 2018) baseada nas pesquisas de Santos (2017, 2014) como uma metodologia em que todos os praticantes da pesquisa se formam, constroem, têm autonomia, autoria e o pesquisador está envolvido no processo aprendendo também nesse processo. Nada é definido anteriormente, a pesquisa é construída em ato, por isso a multirreferencialidade dá base para compreender a

formação com sua heterogeneidade, não separando o sujeito do objeto. A pesquisa-formação não pode ser separada do contexto da docência, já que se constitui a partir de problemas vividos pelos sujeitos em sua ação docente (Santos, 2019). A pesquisa emerge da relação com o aluno, das tensões das práticas curriculares e dos processos políticos, das inquietações diante das situações contemporâneas, envolvendo todo o espaço de trabalho do professor, onde ele atua e produz sentido (Santos, 2014).

Observa-se nas pesquisas (Oliveira, 2020; Silva, 2018; Façanha, 2018), o conceito de pesquisa-formação, baseado em Nóvoa (2002), em que na pesquisa-formação o pesquisador realiza a autoformação através da reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais, formando a si próprio; o formador desenvolve a eco-formação, formando-se na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta, relacionando à consciência, aos sentimentos e às emoções; desenvolve também a hétero-formação, em que o formador se forma através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica.

Faria (2021) traz a definição de pesquisa-formação baseada em Perrelli *et al.* (2013), caracteri-

zando a pesquisa-formação pela pesquisa no contexto acadêmico que dá ênfase aos processos de subjetivação no âmbito da ciência, produzindo conhecimento reflexivo dos professores pesquisadores sobre o conhecimento que praticam. Permitindo compreender melhor a sua própria formação mediante uma postura mais questionadora das ações e dos processos formativos vivenciados na pesquisa. Diante disso, a pesquisa-formação exige pesquisadores comprometidos, éticos, para avaliar sua própria prática e construir aprendizagens a partir da reflexão, observação proporcionada pela dimensão de formador.

É trazida a pesquisa-formação inspirada no método de pesquisa-ação (Vidal, 2017; Pereira, 2019), baseada em Barbier (2002), Freire (1998) e Nóvoa (1995). A pesquisa-ação coloca-se como uma possibilidade de pesquisa que tem como foco principal servir de instrumento social. Desenvolvendo uma pesquisa com o outro, marcada pela implicação, pois os sujeitos envolvidos na realidade têm muito mais condições de conhecer e analisar os fenômenos e acontecimentos do grupo a que pertencem (Barbier, 2002). A pesquisa-ação tem como principais características (Arguelho, 2018) o cará-

ter participativo, a contribuição para as ciências sociais, o impulso democrático e transformador da sociedade. É influenciada por diferentes movimentos a fim de ultrapassar a racionalidade técnica, refletindo sobre a prática, desenvolvendo pesquisas feitas pelos próprios educadores e propondo mudanças nas escolas (Diniz-Pereira; Zeichner, 2011).

No contexto da educação on-line na cibercultura, alguns pesquisadores (Costa, 2018; Faria, 2021) trazem as ideias de pesquisa-formação na cibercultura (Santos; Carvalho; Pimentel, 2016), definida a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores por meio da manipulação das interfaces digitais que são consideradas dispositivos de pesquisa-formação. Neste processo, os participantes da pesquisa são autores, coautores, estudam, criam, produzem conhecimento em rede, compartilham e interagem com o docente formador e entre si. De acordo com Santos (2014) a pesquisa-formação, dessa forma, está organizada na complexidade das redes de relações estabelecidas entre os participantes e o seu espaço de formação.

As premissas da pesquisa-formação estão baseadas também nas concepções de Josso (2004,

2002), citadas nas pesquisas de (Faria, 2021; Oliveira 2020; Pereira, 2019; Arguelho, 2018) trazendo os processos formativos a partir da experiência e narrativas de histórias de vida e formação. Segundo Josso (2002), a pesquisa-formação se desenvolve com um pesquisador aprendente, articulando com os participantes da pesquisa e suas experiências profissionais ou sociais levantadas a partir das suas narrativas de formação. Permitindo uma reflexão crítica sobre o itinerário experimental e existencial dos sujeitos em formação (Josso, 2004). É citada também (Almeida, 2018; Faria, 2021) as ideias de Larrosa (2002, 2011) que traz o pensamento da educação a partir do par experiência/sentido, dando sentido aos acontecimentos de forma particular. A experiência, dessa forma, traz para o pesquisador o sentido de formação e de transformação, de tal forma que o sujeito faz sua própria transformação.

Diários on-line na pesquisa-formação

Encontramos nos trabalhos pesquisados a utilização dos diários de formação ou diários de itinerância como dispositivo da pesquisa-formação. Apresentamos na tabela 3 como foi descrita a utilização dos diários como dispositivo de pesquisa nos estudos encontrados e as estratégias para análise dos dados.

Tabela 3 – Utilização dos diários e análise de dados

Autor	Utilização dos diários como dispositivos de pesquisa	Estratégias de análise de dados
Jeniffer de Souza Faria	Apresentação individual, por meio de texto, oral, poema, fotografia, desenho e recursos Prezi, Word, sobre a trajetória, experiências, motivações para participar da formação de Educadores e Educadoras Ambientais; Sistematização em formato mural, utilizando o aplicativo Padlet; Sistematização com mapa mental individual utilizando o GoConqr.	Organização das noções subsunçoras; Organização em categorias analíticas.
Arlene Araujo Domingues Oliveira	Os alunos da disciplina Educação e TIC criaram seus diários on-line Criação de diário online da pesquisadora, espaço formativo de reflexão sobre itinerância formativa.	Organização das noções subsunçoras.
Alexsandra Barbosa da Silva	Diário de pesquisa com uso de caderno, do aplicativo Evernote17 e da gravação de áudios no dispositivo móvel smartphone.	Noções subsunçoras.
Cleide Nunes Ferreira	Diário de pesquisa como escrito com registros dos acontecimentos diários; interpretações dos movimentos dos praticantes; ações e reações da pesquisadora.	Transformação das narrativas em metodologias práticas, criando atos de currículo, acionando dispositivos, o software Prezi ligando ao AVA.
Alice Maria Costa	Diário online da pesquisadora, registros de ideias, estudo e docência. História de formação, itinerância formativa, trabalho autobiográfico, memórias do contexto do evento científico online, por alguns prints de telas entre outras imagens digitais, sons e vídeos produzidos e compartilhados durante as atividades da Jovaed.	A transcrição de materiais em vídeos e áudios foi o procedimento utilizado para a análise de relações e ordenações do objeto de pesquisa. Articulação de algumas noções subsunçoras.

Vivian Martins Lopes de Souza	Diário compartilhado do pesquisador e dos praticantes; análises de videogravações do campo de pesquisa e dos vídeos produzidos pelos grupos como resultado da oficina. Os diários com narrativa de cada encontro em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem. Cibervídeos outro modo de registro com videogravações.	Análises audiovisuais. Gravação em áudio, videogravações. Assistir as gravações, realizando até uma comparação com as anotações do campo. Noções subsunçoras.
Cristiane da Cunha Alves	Recorte do campo empírico da disciplina Indagação Online na Experimentação em Ciências (IOEC), que permeiam o oitavo encontro, tais como: os vídeos com as gravações da oitava aula, interações entre os professores no AVA Facebook da disciplina e o diálogo da professora Vera em um encontro anterior a sua aula.	Os registros foram transcritos e foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD). Composta por três etapas: a desmontagem que abrange a construção das unidades de significado, a construção de categorias iniciais, intermediárias e finais e por último a elaboração do metatexto.
Wallace Carrico de Almeida	Produção de conteúdo em realidade aumentada utilizando-se do app Aurasma. Gravação do processo de construção. Fóruns de discussão na plataforma Moodle. Postagens no Grupo no Facebook.	Como achados da pesquisa apresenta as narrativas e imagens, as noções de autoria, fundamentação e acessibilidade além da própria experiência, transformação e aprendizado. Processo do que Backes (2012) define como "o desenvolvimento do processo de autoria".
Natalia Ferreira Vidal	O desenvolvimento da oficina, oficina, que aconteceu no Infocentro da Faculdade de Educação da UFJF e versou sobre simulações virtuais na plataforma online do PhET, bem como todo o seu processo de preparação e de execução, foi registrado em relatórios escritos e em arquivos de áudio feitas com aparelho celular.	Bricolagem. Noções subsunçoras.

Socorro Aparecida Cabral Pereira	Diários online, na interface blog, diários online, socialização das escritas dos bolsistas do Pibid, com vídeos, imagens, sons, criando links, processos colaborativos e interativos.	Retomada das questões e objetivos da pesquisa; Exame atento e detalhado das informações coletadas; observando a saturação dos dados e indicando se eles são suficientes; Redução fenomenológica, selecionando as partes da descrição consideradas essenciais, desprezando-se aquelas não significativas; Unidades significativas. Noções subsunçoras.
Maria Amália Vargas Façanha	Diário de campo, com registros e reflexões da participação nos encontros do módulo de extensão English Language Materials; questionário aplicado na fase inicial do módulo; entrevistas; gravações em áudio de diferentes momentos do módulo.	Mergulhei naquelas narrativas, tentando ajustar meu olhar aos professores participantes. Revisitei minha ideia de escola e do que significa ensinar inglês como instrumento de desenvolvimento da percepção crítica, tão necessária na (re) significação do conhecimento.

Miriam Brum Arguelho	Grupo no Facebook, questionário online, narrativas digitais e relatos (auto)biográficos. Diário de bordo no decorrer das atividades da formação continuada intitulada "Programando e aprendendo com o Scratch", ministrada para 30 professores/PROGETECs, ligados aos NTE – Regional, registros sobre os fatos, acontecimentos que se tornaram relatos (auto)biográficos.	Transcrição das respostas ao questionário online dos atoresautores homens e mulheres da pesquisa. Os dados produzidos nos permitiram visualizar as linhas que constituem as relações dos professores/ PROGETECs e que unem as dimensões social e individual de suas subjetividades. Lemos e ouvimos as suas trajetórias de vida acadêmica e profissional, as suas produções de saberes, para buscar pistas sobre como, nas práticas sociais, as suas identidades e subjetividades foram sendo produzidas.

Fonte: Produzido pelas autoras

Na pesquisa-formação se desenvolve um movimento do autoconhecimento ou "caminhar para si" (Josso, 2004) em um processo coletivo e a partir das experiências formativas. Os diários de formação ou diários de itinerância são produzidos (Faria, 2021; Silva, 2018) na busca de refletir sobre a prática educativa, seja na visão do pesquisador, por meio de um bloco de apontamentos no qual faz anotações, trazendo reflexões sobre o seu fazer pedagógico, resgatando suas histórias, sentimentos,

impressões sobre o campo, observações, reflexões de uma teoria, reflexões dos diálogos, vivências ao longo da pesquisa (Barbier, 2002). Como também no olhar do participante da pesquisa, os discentes e docentes envolvidos, praticantes culturais, plurais e com vivências particulares, criando e produzindo textos autorais que apresentam suas aprendizagens, conflitos, dificuldades, interações e experiências.

A produção dos diários online (Oliveira, 2020; Silva, 2018) permite a reflexão sobre a formação, o compartilhamento, a produção autoral e a interatividade. De acordo com Lucena, Oliveira e Júnior (2017), o sujeito produz conteúdos e os compartilha nas redes sociais e sites por meio da sua interação na rede e isso define as relações sociais atuais.

Os diários antes produzidos em cadernos e blocos de anotações se deslocam do suporte material para o suporte digital (Silva, 2018), por meio de blogs, redes sociais e aplicativos (App). Construindo app-diários, definidos como diários "produzidos por meio de aplicativos, disponibilizados nas tecnologias móveis, utilizados pelos pesquisadores em formação dentrofora dos seus campos de pesquisa" (Lucena; Santos, 2019). O cenário cibercultural da web 2.0 convida as pessoas a se expressarem, com

liberdade de expressão, interagindo e compartilhando suas produções com autoria de interlocução, de conexão e de colaboração (Silva, 2014). Os app-diários possibilitam a utilização do hipertexto, adicionando imagens, vídeos, link associando com outras plataformas, permitindo a comunicação em rede todos-todos facilitando a interatividade.

As análises dos dados obtidos a partir da utilização dos diários como dispositivo de pesquisa foram realizadas utilizando estratégias como a Análise Textual Discursiva (Alves, 2018), composta por três etapas: a desmontagem que abrange a construção das unidades de significado, a construção de categorias iniciais, intermediárias e finais e por último a elaboração do metatexto (Moraes; Galiazzi, 2011). Algumas pesquisas trouxeram uma análise diferente com prática e produções ao final (Ferreira, 2019), transformando as narrativas em metodologias práticas, criando atos de currículo, acionando dispositivos, presencialmente e virtualmente, para que em meio às produções pudesse perceber os achados. Outra estratégia envolvendo a prática (Almeida, 2018) foi o processo definido como "o desenvolvimento do processo de autoria" (Backes, 2012). Evidenciado em três tipos bem es-

pecíficos de sua manifestação em educadores em formação, sendo essas a pré-autoria, a autoria transformadora e a autoria criadora. Outras duas pesquisas trouxeram como achados as reflexões sem definir como noções subsunçoras, (Façanha, 2018) por meio do mergulho nas narrativas, fazendo reflexões e conclusões que transformam a prática do professor-pesquisador, também por meio da transcrição das respostas e análise das produções (Arguelho, 2018) nos diários para atingir a resposta a questão de pesquisa.

Observamos que a análise dos dados foi realizada, em sete dos doze trabalhos analisados, por meio da construção das noções subsunçoras (Faria, 2021; Oliveira, 2020; Silva, 2018; Costa, 2018; Souza, 2017; Vidal, 2017; Pereira, 2019). As noções subsunçoras são construídas a partir da visão subjetiva e objetiva do diálogo com um respaldo teórico e empírico, assim, os dados são interpretados, organizados no formato dissertativo/narrativo e geram novas aprendizagens (Santos, 2014). Emergem da interpretação dos dados produzidos no campo, retratam o que ficou de significativo a partir da pesquisa, na relação entre teoria e prática (Macedo, 2009). A organização das noções subsunçoras

facilita a compreensão das questões levantadas a partir das experiências no campo, pois permite que o pesquisador faça análise das informações e apresente de forma clara ao leitor (Macedo, 2008).

De acordo com Macedo (2009), realizar uma pesquisa de qualidade pautada nos procedimentos de uma hermenêutica crítica, exige mais do que apenas descrever, constatar, apresentar, e fazer interpretações prévias, mas exige pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização e emergem da competência teórico-analítico do pesquisador e da maneira que se apropria da realidade pesquisada, deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das interpretações.

Nessa perspectiva, os dados obtidos são analisados a partir da distinção do fenômeno em elementos significativos, selecionando as partes essenciais e descartando as não significativas; exame minucioso destes elementos, filtrando de forma contextualizada com a pesquisa relacionando ou não com a experiência; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma "meta-análise", associando a experiência e os conhecimentos prévios

do pesquisador, construindo então, novos conhecimentos, ou uma nova interpretação do fenômeno estudado (Macedo, 2009).

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, podemos concluir a importância da pesquisa-formação, desenvolvida a partir do envolvimento e implicação do pesquisador com o campo e com os pesquisados, em uma relação de construção coletiva dos conhecimentos, promovendo situações de aprendizagem e aprendendo com a prática e reflexão sobre a prática, ensinando e aprendendo em um movimento contínuo. É desenvolvida a partir do cotidiano educacional, com análises críticas sobre o cotidiano escolar, sobre questões que envolvem professores e alunos, trazendo para as escolas e universidades, reflexões críticas importantes, propostas de práticas e proposição de melhorias para a prática e formação docente.

A pesquisa-formação desenvolvida no contexto da cibercultura com utilização de diários on-line, traz as potencialidades do digital em rede para a pesquisa, permitindo a produção colaborativa, autoria, coautoria, compartilhamento, desenvolvendo, assim, a interatividade, formando uma rede colaborativa de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. **Atos de Currículo na Perspectiva de App-Learning.** 192 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius, 2018.

ALVES, C. C. **Pesquisa-Formação com professores de ciências na cibercultura:** uma experiência na pós-graduação. 131 F. Mestrado em Educação em Ciências Quìmica da Vida e Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FURG - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

ARGUELHO, M. B. **Aprendi fazendo! enquanto aprendia, ensinava:** formação continuada de professores mediada pelo scratch. Universidade. 190 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro, 2023.

BACKES, L. As manifestações da autoria na formação do educador em espaços digitais virtuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: http://bit.ly/autoriabackes. Acesso em: 20 nov. de 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M**. A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 22 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, A. M. **Eventos Científicos Online:** um fenômeno da educação na cibercultura. 94 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 2. ed.

FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na Rede Pública de Sergipe.** 223 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN, 2018.

FARIA, J. S. **Pesquisa-Formação em Educação Ambiental On-Line:** Experiências e Saberes em rede. 212 F. Doutorado em Educação, Contextos contemporâneos e demandas populares. Instituição de ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRRJ, 2021.

FERREIRA, C. N. **Docência Online na Graduação da UERJ/FEBF:** Contribuições dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: undefined, 2019.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele: Keele University, 2004, v. 33, p. 1-26. http://doi.org/10.1.1.122.3308.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 9, n. 2, 2011.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y Palabra**, n. 41, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1999.

LUCENA, S.; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, 2019.

MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015. 1. ed.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: UNIJUI, 2011. 2. ed.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa, 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. A. D. **Diários on-line da cibercultura como espaço de reflexão na formação inicial de professores de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.** 124 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Biblioteca Depositária: Bicen, 2020.

PEREIRA, S. A. C. **Formação e Educação Online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência:** uma pesquisa-formação na cibercultura. 224 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen.

PERRELLI, M. A. de S; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisaformação: tensões e (re)construções. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia para Síntese Criteriosa da Evidência Científica. **Rev. Bras. Fisioter**. São Carlos, v. 11, n. 1, p 83-89, 2007.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23–42, 2016.

SILVA, A. B. **Docência online:** uma pesquisa-formação na cibercultura. 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius, 2018.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** São Paulo: Loyola, 2014. 7. ed.

SOUZA, V. M. L. **Os cibervídeos na educação online:** uma pesquisa-formação na cibercultura. 178 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius, 2017.

VIDAL, N. F. **O uso de simulações virtuais no Ensino Ciências para Educação Básica.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined, 2017.

PARTE II

Educação e Formação Docente



O educar e cuidar na educação infantil

Jamisson Alves SANTOS[1]
Joelma Carvalho VILAR[2]

O presente artigo, resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida durante o período de 2020 a 2021, realiza um estudo bibliográfico sobre a temática do Educar e do Cuidar no atendimento à criança. Tem como principal motivação refletir sobre as dimensões pedagógicas do Educar e do Cuidar na trajetória histórica de atendimento à criança e nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, discute-se o "Contexto histórico do atendimento à criança: o Cuidar e o Educar", mostrando algumas formas de atendimento à

1 Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais.
E-mail: jamissonsantos1@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo Pesquisa Educação e Movimentos Sociais. E-mail: joelma@academico.ufs.br

criança ao longo da histórica. Na segunda, refere-se à "Educação Infantil: garantias legais", na qual se discute os marcos legais referentes a essa etapa da educação no país. Na terceira, aborda-se: "O Cuidar e o Educar na Educação Infantil", na visão de autores e alguns documentos oficiais sobre a Educação Infantil no país. Nesse sentido, discute-se o Cuidar e o Educar como categorias constituintes da autonomia, da afetividade e do desenvolvimento biopsicossocial na primeira infância.

A pesquisa bibliográfica baseia-se em subsídios teóricos de autores e documentos oficiais da área da Educação Infantil que abordam o tema Educar e Cuidar, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Educação Infantil (Brasil, 2010, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Estudos sobre a Educação Infantil em seus desdobramentos históricos e legais (Kuhlmann, 2000, 2004; Marcílio, 2016; Freitas, 2016; Priore, 2006), e

sobre o Cuidar e o Educar (Guimarães, 2011; Boff, 2011; Barbosa, 2000, 2001; Kramer, 2008; Oliveira, 2011), são abordados.

Desenvolvimento

Contexto histórico do atendimento à criança: O cuidar e o educar

Para entender o contexto da Educação Infantil na atualidade, é preciso antes de tudo abordar os aspectos históricos, os quais demonstram o nascedouro da política de atendimento à criança no Brasil de viés assistencial. Segundo Oliveira (2011), a primeira forma de atendimento assistencial à infância no Brasil foi a das câmaras municipais, as quais "deveriam por imposição das ordenações do reino, amparar toda criança abandonada em seu território" (Oliveira, 2011, p. 27).

Pode-se dizer que na história da infância, a "roda dos expostos" foi a primeira "instituição" que se ocupou com o atendimento assistencial à infância no Brasil, sendo administrada pela Santa Casa de Misericórdia que assumiu a função de amparar as crianças abandonadas por suas famílias (Marcílio, 2016; Freitas, 2016). Os primeiros cuidados à

infância eram feitos através das chamadas criadeiras, amas de leite que realizavam práticas de cuidado com condições de higiene precárias. As chamadas "roda e a casa de expostos", mesmo depois da Proclamação da República do Brasil, continuaram funcionando, a exemplo das rodas de expostos do Rio de Janeiro (1938), a de Porto Alegre (1940), as de São Paulo e Salvador (1950), (Marcílio, 2016).

> "A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950" (Marcílio, 2016, p. 69).

O atendimento às crianças se dava nas instituições de caráter assistencial e de filantropia, havendo o descomprometimento, do ponto de vista pedagógico, com as questões educacionais e de desenvolvimento da criança. De maneira geral, o sistema de atendimento aos pequenos não apresentava condições adequadas de higiene nas suas instalações e nas formas de cuidado para com as crianças (Vasconcelos, 2005).

A história evidencia que a falta de cuidado de higiene foi um elemento motivador da mortalidade infantil, repercutindo sobre as ações do educar e cuidar a criança (Priore, 2006). Nesse contexto, em meados do século XIX e início do século XX, as iniciativas de atendimento às crianças ancoraram-se no Movimento Higienista, no tocante aos cuidados físicos e à saúde infantil, impulsionando, por sua parte, as concepções moralistas na forma de atendê-las (Priore, 2006).

Na perspectiva histórica, registra-se que o atendimento às crianças pequenas no Brasil passou a ter um olhar voltado à proteção dessa infância, no início do século XX, momento em que a sociedade passava por profundas transformações: o processo de expansão do capitalismo; a inserção da mulher no mercado de trabalho, alterando a dinâmica familiar (Oliveira, 2011). É nesse contexto que mães contratadas pelas fábricas passaram a exigir o direito à criação de locais para guarda das crianças durante sua jornada de trabalho, as chamadas creches. O trabalho desenvolvido com as crianças na creche nessa época era de cunho assistencial-custodial, tendo como preocupação a alimentação, higiene e segu-

rança física dos bebês. Não valorizando o desenvolvimento intelectual e afetivo (Oliveira, 2011).

Tardiamente, através da promulgação da Constituição de 1988, a creche é colocada no horizonte educacional de "um direito da criança e um dever do Estado", iniciando um processo de evidente reconhecimento institucional de sua função e natureza educativa. Um marco importante na história da Educação Infantil no país, opondo-se, assim, à visão tradicional da creche como um favor prestado à criança com função apenas assistencialista. Nesse contexto, a creche é colocada como um direito de toda criança, independentemente de sua origem socioeconômica, e a educação nela existente se torna dever do estado que, juntamente com a família, é responsável pelo desenvolvimento da criança (Oliveira, 2011). A partir desta legislação, impulsiona-se o entendimento de que a criança é um sujeito de direito, um ser social e de cultura que demanda uma pedagogia específica do cuidar e do educar.

Logo, os elementos históricos de atendimento à criança vêm apontar para o processo de valorização dessa criança e dessa infância e, desse modo, repercutindo na dimensão cuidar/educar. Destaca-

-se, nesse âmbito, as contribuições das ciências das áreas da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia relacionadas à educação e ao cuidado da infância, assim como ao desenvolvimento da criança (Kramer, 2008).

Educação Infantil: Garantias legais

Desde o processo histórico de redemocratização do país, a legislação educacional brasileira vem passando por grandes mudanças. Através da Constituição Federal, promulgada em 1988, atualmente vigente, a Educação Infantil passa a ser vista com outro olhar. A própria Constituição Brasileira, assegura em seu artigo 208, no seu inciso IV, essas mudanças na Educação Infantil.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988).

A partir dessa perspectiva, a Educação Infantil perfaz uma trajetória de reconhecimento, de di-

álogo e de aproximação entre os eixos da educação e do cuidado, tendo por objetivo primeiro o desenvolvimento integral da criança. Outros marcos na legislação socioeducacional do Brasil sugiram na década de 90, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Educação Infantil (DCNEB/2013 e DCNEI/2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil, que está garantido em seus artigos Art. 3º e Art. 53º:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

> Art. 53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96, constituiu a Educação Infantil como dever dos municípios, sendo essa responsabilidade retirada das secretarias de Ação Social, per-

dendo assim o seu caráter assistencial. Passando essa responsabilidade às secretarias de educação de cada município, sendo as creches integradas ao sistema educacional. Dessa forma, o cuidado com as crianças dentro das creches começou a ser interligado com as preocupações educativas. Na visão de Kramer (2005), este processo vem sendo implementado desde 1988, através da aprovação da Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso IV).

Nessa direção, o artigo 29 da LDB 9.394/1996 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como "finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2013).

Na visão de Rocha (1999), expressa no volume 1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: "Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade" (Brasil, 2006, p. 17).

Nesse sentido, o ato de Cuidar/Educar é uma função indissociável, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças, como a alimentação, a saúde, a higiene e a proteção, além do acesso aos conhecimentos sistematizados. Dessa maneira, o ato de educar não exclui a função de cuidar. A articulação dessas práticas deve estruturar o fazer pedagógico dentro das unidades de ensino infantil, contribuindo na formação da criança e em seu processo de construção de conhecimentos e de identidade pessoal e social.

O volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), apresenta padrões de referência para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, tanto no que tange à gestão, à proposta pedagógica e aos profissionais que atuam nas instituições, além da infraestrutura.

No que dizer respeito a proposta pedagógica, o documento cita:

> As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, en-

> tendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Brasil, 2006).

Dessa forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) reafirmam que o ato de Educar e Cuidar, dentro da proposta pedagógica, não deve ser trabalhado separadamente, mas, sim juntos. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem planejar ações educativas nas quais o Educar e o Cuidar estejam entrelaçados.

Já no que diz respeito à estrutura dessas instituições, o documento Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil recomenda que os espaços destinados às crianças de meses a um ano devem ser concebidos como locais voltados para Cuidar e Educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento. Sendo que esses espaços, a elas destinados, devem ser situados em áreas silenciosas, preservado das áreas de grande movimentação e que proporcione conforto térmico e acústico (Brasil, 2006). A normativa presente no documento estabelece a obrigatoriedade dos seguintes ambientes: sala para repouso, sala para atividades, fraldário, lactário e solário. Além desses ambientes para as crianças

de 0 a 1 ano, a instituição também deve ter: área administrativa, salas de atividades, sala multiuso, banheiros, pátio coberto, áreas necessárias ao serviço de alimentação, área externa, depósito de lixo, lavanderia e área de serviços gerais para crianças de 1 a 6 anos (Brasil, 2006).

No documento *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (Brasil, 2013,) a criança é considerada um sujeito histórico que, nas interações sociais, constrói sua identidade pessoal. É necessário que toda interação com a criança esteja atrelada às dimensões do cuidado e da educação. Depreende-se, então, que Cuidar e Educar constitui parte integrante dos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento do educando.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), estruturalmente adota, como referência para a Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem da criança, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Tendo dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas (interações e brincadeiras) e uma organização curricular composta por cinco campos de experiências, que estabelecem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos a todas as crianças.

O documento também propõe uma organização curricular que apoia o educador no planejamento da prática pedagógica, considerando as curiosidades, as necessidades, os interesses e o ritmo de desenvolvimento de cada criança, como também suas formas de aprender e se expressar por meio das múltiplas linguagens. Nesse âmbito, o Educar e Cuidar, na Educação Infantil, é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, tanto na aprendizagem, como também na construção de sua identidade.

Diante disso, verifica-se que os mecanismos legais e as normatizações da Educação Infantil demonstram todo o processo histórico de valorização do atendimento à criança e à infância, especificamente no que se refere ao Cuidar e ao Educar.

O cuidar e o educar na educação infantil

O Cuidar e o Educar são duas dimensões essenciais e significativas para o crescimento e desenvolvimento infantil. Sendo assim, dentro do contexto da Educação Infantil, pode-se pensar no termo 'cuidar' de modo geral como uma prática sociocultural de afeto, de preservação da vida, de humanização da criança, portanto um ato educativo.

Já o termo "educar" pode-se situar como processo de desenvolvimento humano que se dá na relação com outros humanos e com o mundo (Guimarães, 2011; Boff, 1999).

Considerando esse entendimento sobre o Cuidar/Educar, esses dois termos não podem ser compreendidos de maneira fragmentada, visto que o trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil deve ser voltado para indissociabilidade dos mesmos. O binômio cuidar e educar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas (Kramer, 2005).

De acordo com o documento *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (Brasil, 1998), o Cuidar deve focar nas necessidades das crianças como: a alimentação, a saúde, a higiene, a proteção, a hora da soneca, entre outras necessidades. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e de diferentes áreas.

> O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de

> cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (Brasil, 1998, p. 25).

Logo, cabe ao educador, levando em consideração as necessidades biopsicossociais e as diversidades socioculturais, entender a criança em sua complexidade, como uma pessoa em desenvolvimento contínuo, dando importância as suas expressões, sentimentos e conhecimentos sobre si e o mundo. Por isso, faz-se necessário construir uma relação de confiança, de respeito e de segurança entre a criança e o adulto que a cuida, a fim de assegurar processos educativos de qualidade que estimulem o pleno desenvolvimento infantil.

No que se refere ao Educar, o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (Brasil, 1998) traz a seguinte definição:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (Brasil, 1998), cabe à educação proporcionar situações de cuidados, de brincadeiras, de aprendizagem e de acesso aos conhecimentos do universo social e cultural. As vivências de tais situações promovem o pleno desenvolvimento infantil. Logo, os educadores devem criar espaços e tempos laborais múltiplos e significativos, que sejam fundamentais para formação da criança como um ser integral.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, propõe que a Educação Infantil te-

nha o importante papel de vivenciar, de forma indissociável, os profundos processos pedagógicos do Cuidar e do Educar:

> [...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto..." "... Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer de o professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, DCNEI, 2009, p. 10).

Nesse sentido, a proposta pedagógica pensada pelo educador deve considerar que o Cuidar e o Educar depende da forma como ele organiza o trabalho pedagógico, oportunizando às crianças a sociabilizarem umas com as outras, apropriando-se do mundo, dos objetos e das relações. De modo que elas adquiram autonomia capaz de gerar uma aprendizagem essencial para a construção de sua identidade pessoal e coletiva. É importante que o educador conheça a realidade das crianças para organizar o tempo e o espaço educativo, de maneira que o trabalho pedagógico possa ser realizado de forma significativa.

Nesse sentido, quando os educadores organizam as situações pedagógicas para serem desenvolvidas com as crianças, é fundamental que levem em consideração as suas diferentes necessidades: como as biológicas, as emocionais, as culturais, as sociais e as históricas. Esta organização de tempo e de espaço, deve ser construída a partir deste conjunto de situações de cuidados, de brincadeiras, de aprendizagem e de acesso aos conhecimentos que possibilitem, entre outras competências, a iniciativa, a segurança, a confiança e autonomia infantil.

De maneira geral, através dos estudos, compreende-se a importância de organizar as situações pe-

dagógicas dentro da instituição de Educação Infantil, de modo que o Educar e o Cuidar estejam presentes, respeitando o tempo e as necessidades das crianças. Permitindo, assim, que elas adquiram habilidades e saberes necessários para o seu desenvolvimento integral. Nessa direção, os instrumentos legais, conforme abordagem histórica apresentada nesse texto, corroboram para esse entendimento e o de que o Cuidar e Educar são dimensões intrínsecas ao processo educativo da criança.

Considerações finais

Nessa pesquisa foi possível refletir sobre o contexto histórico do atendimento à criança no Brasil e identificar que ainda no século XIX as concepções sobre o Cuidar e o Educar são antagônicas, e o desprestígio da dimensão educativa, suplantada pelas funções de cuidado e de guarda, revela o desvalor da infância e a despreocupação pelo desenvolvimento integral da criança.

Em relação ao marco legal da Educação Infantil, identifica-se que, através das regulações promovidas pela Constituição Federal de 1988 referentes à educação, assim como dos documentos normativos para esse nível de ensino, existe um processo

de valorização da criança, como um sujeito histórico e de direito, e de qualificação das formas de atendimento à infância que reafirmam a indissociabilidade do Cuidar e Educar nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa permite entrever, através dos documentos legais em vigor, que a relação entre a dimensão do Educar e do Cuidar é intrínseca ao processo educativo e que não existe uma indissociabilidade entre essas dimensões. No atendimento à criança, o reconhecimento do processo de Educar/Cuidar na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento dela.

Nesse contexto, compreende-se também que as situações pedagógicas não são apenas instrumentos operacionais utilizados pelas instituições de Educação Infantil, mas sim a estrutura basilar das ações educativas que serão desenvolvidas com as crianças, levando em consideração as necessidades: biológicas, psicológicas e sociais de cada uma. Nesse sentido, um conjunto de situações pedagógicas de cuidado, de brincadeira, de aprendizagem e de acesso aos conhecimentos deve ser organizado de maneira que o tempo e o espaço da instituição de Educação Infantil sejam organizados a favor da vivência da infância.

Conclui-se que, de maneira uníssona, na Educação infantil, a prática pedagógica deve se pautar na indissociabilidade entre o Cuidar e o Educar. Considerando que o princípio e ato de Educar/Cuidar é a espinha dorsal do trabalho com as crianças, promovendo sua autonomia e desenvolvimento biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In:* CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil:** pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Dispõe sobre estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ DPE/COEDI, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Brasília. DF, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 19 jan. 2021.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo; Cortez, 2016. p. 312-312.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas**.** Campinas: Autores Associados, 2009. P. 93- 104.

KUHLMANN, J. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN, Jr. M**. Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. [S. l.]: Mediação, 2004.

KRAMER, S. Infância. Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie. *In:* BASÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. 3. ed

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandona na história do Brasil: 1726 - 1950. **História social da infância no Brasil,** p. 69-97, 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creche:** crianças, faz de conta e cia. Petrópolis: Vozes, 2011. 16. ed.

PRIORE, M. D. (org.), **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006. 5. ed.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

VASCONCELOS, V. M. R. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

O papel do PIBITI na formação docente: reflexões à baila da educação inclusiva

Isabela Rosália Lima de ARAÚJO[1]
Mônica Andrade MODESTO[2]

Pensar a formação docente no contexto brasileiro perpassa pensar o significado de ser professor dentro da conjuntura educacional de um país que, em seu meio milênio de história, investiu a passos lentos na valorização do profissional docente diante dos desafios apresentados no tempo e no espaço, bem como nos contextos que compõem a tessitura da educação do Brasil. De acordo com Saviani (2011), os dilemas que circundam a formação de professores têm como essência a precarização das políticas formativas implantadas no âmago

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe/Campus Prof. Alberto Carvalho. Líder do Grupo de Pesquisa Clínica da Atividade e Trabalho Docente (CATD/CNPq).

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe/Campus Prof. Alberto Carvalho. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/CNPq).

de uma pátria que se empenha em perpetuar a baixa qualidade do ensino a fim de tornar a educação uma engrenagem do sistema econômico e um campo de subserviência ao mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a formação docente brasileira esteve sempre atrelada aos interesses econômicos e, mais especificamente, ao capital, tanto antes do século XX, quando o país era predominantemente rural, quanto após esse século, com a chegada da industrialização, de modo que as questões pedagógicas necessárias para formar profissionais docentes, por muitos anos, foram negligenciadas em detrimento da implementação de políticas formativas destinadas à formação de professores técnicos, capazes de entrar em sala de aula e aplicar regras de conduta e transmitir conhecimentos (Saviani, 2011).

À vista disso, os professores, por muitos anos, foram formados para ensinar alunos "ditos normais", isto é, alunos sem deficiência e com respostas-padrão aos comandos da escola e da sociedade face aos estigmas que se convencionaram como normalidade em um contexto societário marcado pela homogeneização cultural, linguística, comportamental e identitária, haja vista esse ser o público destinado a ser absorvido

pelo mercado de trabalho em uma trajetória escolar que serve a tal *locus*.

Na formação docente destinada à infância e aos anos iniciais, somente a partir de 2006, com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, foi definido que os egressos do curso supracitado devem estar aptos a compreender as necessidades especiais[3] das pessoas com deficiência. Como decorrência desse documento, componentes curriculares e atividades de pesquisa e extensão passaram a ter espaço no currículo da formação de pedagogos e, sob a óptica interdisciplinar, também começaram a perpassar os currículos das demais licenciaturas, sobremaneira, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em 2015, que definiram que todos os cursos de formação docente devem abar-

3 Essa é a nomenclatura empregada no documento em pauta. No entanto, atualmente, destinamos a essas especificidades o termo necessidades educacionais específicas (NEE), que dizem respeito a dificuldades de aprendizagem apresentadas por pessoas com deficiência ou não e que precisam de caminhos alternativos para que o aprendizado seja alcançado.

car discussões sobre educação inclusiva e especial. Essa obrigatoriedade foi mantida na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicada em 2019 e com prazo de implementação até 2023.

Todavia, mesmo com o avanço proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e para a formação docente, continuamos enfrentando desafios no que concerne à promoção de formação de professores que aborde a educação especial e inclusiva como dimensão do processo formativo e essência da educação, ultrapassando a condição de aquisição de competências profissionais que, na prática, se reduzem à integração dos alunos nas salas de aula, desfigurando o significado da inclusão.

Nesse ínterim, podemos citar que as dificuldades relacionadas à efetividade da educação inclusiva na formação docente pairam sobre dez pontos: 1) projetos pedagógicos que não trazem a inclusão como dimensão do processo formativo; 2) disciplinarização dos conteúdos sobre inclusão em salas de aula em vez de ações interdisciplinares; 3) falta de ações que trabalhem as diferenças e a diversidade cultural de modo institucional; 4) departamenta-

lização das atividades, dificultando a articulação entre os cursos das diversas áreas; 5) falta de articulação entre teoria e prática; 6) ausência de transdisciplinaridade e de proposições metodológicas que valorizem as diferenças e a heterogeneidade; 7) inflexibilidade curricular; 8) acessibilidade incipiente; 9) perpetuação da avaliação regulada por quantificação de pontos; e 10) discussões pontuais acerca da inclusão.

Entretanto, ainda que estejamos diante desse cenário, possibilidades de enfrentamento ao reducionismo da educação inclusiva surgem no contexto da Universidade pública à medida que se abrem espaços para a proposição de projetos que busquem tratar a inclusão como dimensão e essência do processo educativo e formativo, a exemplo dos programas de implementação de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), sendo este último objeto de estudo do presente capítulo.

O PIBITI é um programa de distribuição de bolsas destinadas a alunos de graduação vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 2008, que visa contribuir para a formação e inserção de estu-

dantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no país e contribuir para a formação do cidadão pleno, com condições de participar de forma criativa e empreendedora na sua comunidade, segundo dispõe a chamada pública de lançamento do programa[4].

Isso posto, o objetivo deste texto é refletir sobre a contribuição do PIBITI para a promoção de uma formação docente que vislumbre a potencialidade da educação especial e inclusiva em uma perspectiva dimensional e interdisciplinar. Para tanto, apresentamos e discutimos à luz da epistemologia os resultados de um projeto PIBITI inscrito no campo educacional e desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe (UFS) durante os anos 2020 e 2021.

4 Informação disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibiti. Acesso em: 17 mar. 2022.

Contribuições do PIBITI na formação docente e para a educação inclusiva

Na Universidade Federal de Sergipe, docentes podem submeter, anualmente, projetos direcionados ao PIBITI nas áreas de Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes e Engenharias. O projeto aqui apresentado foi submetido à área das Ciências Humanas sob o título *Tecnologias Assistivas: Instrumentos potencializadores para a promoção da inclusão no âmbito educacional* e teve como objetivo desenvolver tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem.

Esse projeto foi desenvolvido por nós, professoras e pesquisadoras do Departamento de Educação do *Campus* Prof. Alberto Carvalho – CAMPUSITA, e precisamos ressaltar que foi o primeiro projeto referente ao programa PIBITI do referido *Campus* na área de Ciências Humanas e, sobretudo, com a temática de educação inclusiva, tendo sido contemplado em dois planos de trabalho com uma bolsa remunerada e uma bolsa voluntária. Além

disso, trouxe desdobramentos para novos projetos subsequentes de PIBITI e para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, pois, no decorrer da pesquisa, foram surgindo novas inquietudes, e os dados mostraram que é preciso continuar dando cada vez mais ênfase à inclusão e à educação inclusiva no Estado de Sergipe.

A perspectiva de educação inclusiva abordada no projeto supracitado corrobora o pensamento de Ropoli *et al.* (2010) em defesa de uma educação pensada para as diferenças a fim de reconhecer as necessidades educacionais específicas de cada sujeito, abarcando, assim, a equidade no processo formativo e o enfrentamento à exclusão e à desigualdade históricas pelas quais passam as pessoas com deficiência (PcD). Nas palavras dos autores,

> A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8).

Ainda em conformidade com os autores, pensar a inclusão implica pensar a diferença em vez da diversidade porque o próprio entendimento de diversidade parte do pressuposto de que há uma igualdade que necessita ser reconhecida em sua diversidade, mas sem questionar os princípios que ditam o que é ou não diverso em meio à sociedade da padronização. Essa discussão traz a necessidade de reconhecermos que a diversidade se fundamenta no agrupamento de pessoas com as mesmas características identitárias que se reúnem em grupos, guetos, movimentos, entre outros.

Todavia, esse agrupamento, ao delinear características comuns, acaba por excluir aqueles e aquelas que não se enquadram na demarcação de determinado grupo, ocasionando, dessa forma, a exclusão dos diferentes nos grupos da diversidade. Por isso, argumentamos acerca da necessidade de ruptura das múltiplas tentativas de padronização e enquadramento das diferenças em pequenos grupos em detrimento do reconhecimento e do respeito às diferenças dos sujeitos em suas especificidades.

Sob essa óptica, as Tecnologias Assistivas (TA) apresentam-se como estratégias que contribuem para o desenvolvimento de educação inclusi-

va com atenção ao atendimento das especificidades manifestadas em alunos e alunas que apresentam diferenças quanto à aprendizagem. Segundo Galvão Filho,

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (2010, p. 221).

Mediante essa abordagem, buscamos integrar ao PIBITI, comumente voltado à produção tecnológica para o campo eletrônico, a percepção de que a tecnologia está presente e entremeada no cotidiano escolar, devendo também ser pensada como instrumento de enfrentamento à exclusão e à desigualdade social e de promoção de educação verdadeiramente inclusiva e pautada na compreensão das diferenças e especificidades educacionais de nossos alunos e nossas alunas frente à padronização imposta pela educação a serviço do capital. Com isso, buscamos ainda contribuir para a promoção da formação docente em uma dimensão humaniza-

da e aprofundada sob a égide do que fora argumentado sobre educação inclusiva.

Nesse ínterim e em prol da promoção de uma educação inclusiva baseada na educação para a diferença, defendemos que os cursos de licenciatura, que são os responsáveis pela formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica e que vão atender alunos e alunas com diversas deficiências e com dificuldades de aprendizagem, precisam cada vez mais potencializar as discussões sobre a educação inclusiva e a escola verdadeiramente democrática, lembrando, também, que a própria Universidade recebe e forma alunos e alunas com deficiências, sendo necessário pensar e, acima de tudo, acreditar em uma sociedade para todos e todas. Partindo desses ideais, o projeto versou sobre cinco frentes de necessidades para o seu desenvolvimento:

> a) ampliação de produção inovadora e tecnológica no Campus Prof. Alberto Carvalho, propiciando a descentralização da produção tecnológica da Universidade Federal de Sergipe, historicamente centrada no Campus José Aloísio de Campos pelo fato de este ser o mais antigo da instituição; b) promoção da interlocução entre teoria e prática durante a graduação; c) ampliação do atendimento às especificidades de alunos com deficiência da

> Educação Básica e do Ensino Superior por intermédio das tecnologias assistivas voltadas para a aprendizagem produzidas a partir deste projeto; d) ampliação da discussão acerca da inclusão entre alunos de graduação de modo interdisciplinar, pois o projeto não é restrito a um curso específico; e e) converge para a garantia dos direitos assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei Brasileira de Inclusão no que concerne à inclusão de PcD (Universidade Federal de Sergipe, 2020, s/p).

Como mencionado, o projeto contempla a literatura especializada relativa à inclusão e à educação inclusiva e converge com a legislação educacional brasileira. Durante a seleção dos bolsistas, foram abertas vagas para graduandos e graduandas de qualquer licenciatura e de qualquer *campus*, uma vez que as atividades foram desenvolvidas de modo remoto. Como havia dois planos de trabalho, foi dada a preferência a alunos e alunas do curso de Pedagogia e a alunos e alunas de outros cursos com o objetivo de trabalhar de forma interdisciplinar e ampliar os debates. Ademais, observamos também a necessidade de levar a discussão sobre a educação inclusiva para todas as licenciaturas, haja vista o fato de que esse campo do conhecimento não é ex-

clusivo da Pedagogia, mas urgente e necessário em todos os cursos de formação docente.

Foi levado em consideração que nos cursos de licenciatura ofertados pelo CAMPUSITA, até o momento, somente o curso de Pedagogia tem o componente curricular intitulado Fundamentos da Educação Inclusiva como cunho obrigatório. No que concerne às outras licenciaturas, o debate formalizado sob a forma de componente curricular fica a depender do interesse dos alunos e das alunas. Vale expressar aqui que, na maioria das vezes, o interesse pela temática vem justamente ao cursar o componente curricular supracitado. Dessa forma, encaramos sendo fundamental essa interação com os demais cursos de licenciatura.

> Desse modo, torna-se relevante porque potencializa a reflexão dos graduandos em relação à inclusão e a práxis profissional, ampliando horizontes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência do universo da Educação Básica e do Ensino Superior, atendendo aos pressupostos da legislação do Brasil. Ademais, propicia oportunidades de pensar inovação e tecnologia aos alunos do Campus Prof. Alberto Carvalho, culminando, assim, no fomento ao crescimento formativo e profissional dos

> envolvidos que, futuramente, adentrarão ao mercado de trabalho com interlocuções, aprofundamentos e experiências interdisciplinares necessários às exigências do mundo que vem sendo, cada vez mais, tecnológico e propondo-se cada vez mais inclusivo, ainda que esse seja um grande desafio no cenário brasileiro. Por fim, é relevante também porque alinha a Universidade Federal de Sergipe aos princípios postulados pela literatura relativa à inclusão e à educação inclusiva, bem como pela legislação educacional que regulamenta a educação brasileira (Universidade Federal de Sergipe, 2020, s/p).

A equipe foi composta por nós duas, dois bolsistas, sendo uma aluna do curso de Pedagogia do CAMPUSITA e um aluno do curso de Letras Português-Espanhol do *Campus* Professor José Aloísio de Campos/São Cristóvão, e uma colaboradora, uma aluna egressa do curso de Pedagogia do CAMPUSITA que manifestou interesse em participar do PIBITI e que vinha se aprimorando na área de educação inclusiva.

Apesar de ter sido um ano difícil e de nosso projeto ter sido planejado antes da pandemia de Covid-19, tendo um formato para ser realizado de forma presencial, a equipe foi muito focada e disciplinada, realizando os estudos teóricos de modo

remoto via *Google Meet*. Toda a coleta de dados foi realizada por meio de consultas virtuais, *e-mails*, mensagens de *WhatsApp* e ligações telefônicas. Foi realizado um mapeamento junto à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEC) de Itabaiana,SE, e à Universidade Federal de Sergipe com a finalidade de identificar os diagnósticos apresentados durante a realização da matrícula de alunos e alunas com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem. Devido à falta de dados completos por parte da UFS, os dados utilizados foram somente os fornecidos pela SEMEC.

A partir do mapeamento, foi realizada a categorização dos diagnósticos para possibilitar a reflexão teórica e a sistematização das viabilidades para a criação de tecnologias assistivas enfocadas nos dados identificados. Com a caracterização, identificamos que a maior necessidade de TA no contexto investigado remetia a proposições que possibilitassem a ampliação da aprendizagem na perspectiva cognitiva. Tal categorização foi feita à luz da técnica de análise de conteúdo (AC). Em conformidade com o pensamento de Bardin (2006), a AC permite compreender as nuances do objeto estudado em múltiplas perspectivas a par-

tir da definição de categorias temáticas delineadas a priori e a posteriori do levantamento dos dados que formam o conteúdo a ser analisado.

Após essa etapa, foi realizada a interpretação dos dados sob a égide da literatura especializada acerca da educação inclusiva e da TA a fim de haver a inferência dos resultados. Em seguida, foi realizada a busca de anterioridade e, enfim, chegou-se à etapa de construção das tecnologias assistivas. Foram desenvolvidas duas proposições levando em consideração os resultados obtidos e o que já havia sido produzido e identificado nas bases de dados que abrigam patentes e novas invenções. As TA desenvolvidas foram de baixo custo e foram utilizados materiais recicláveis, rompendo com o tabu de que somente é possível construir proposições de acessibilidade com muitos recursos financeiros. Desta feita, buscamos contribuir com a democratização da acessibilidade à medida que buscávamos sensibilizar a formação docente dos bolsistas envolvidos no projeto. Aqui abrimos aspas para dizer que toda a produção realizada foi surpreendente e que a equipe conseguiu superar as dificuldades e o momento difícil de pandemia.

Os dados obtidos junto à SEMEC revelaram que, dos cento e setenta e cinco alunos e alunas com alguma deficiência matriculados no ano de 2020, 66% dos diagnósticos eram de transtornos mentais e comportamentais (F00 – F99). Dessa forma, optamos por desenvolver uma tecnologia assistiva voltada para o reconhecimento da identidade, haja vista a compreensão de que a formação da identidade perpassa a genética e condições neurológicas, que, por sua vez, reverberam no posicionamento dos sujeitos frente ao outro e ao mundo (Woordward, 2014), e, por isso, é imprescindível ser enfatizada [a identidade] no processo formativo de alunos e alunas com transtornos mentais e comportamentais. Ademais, por intermédio do tema identidade, também é possível contribuir para que todos os discentes percebam que existem diferenças entre as pessoas e que essas diferenças não são elementos excluídos da identidade, mas componentes dela, necessitando serem respeitadas. Desenvolvemos também uma tecnologia assistiva direcionada para o trabalho pedagógico relativo à sensorialidade, uma vez que é crucial para o desenvolvimento dos sujeitos a proposição de atividades que abarquem aspectos neurológicos a fim

de organizar as informações e sensações presentes no meio e no corpo de modo a promover a integração das sensações aos sistemas neurossensoriais e ao ambiente com o objetivo de gerar respostas adequadas a uma inclusão verdadeiramente efetiva (Lira, 2014).

A primeira tecnologia assistiva desenvolvida foi um livro sensorial denominado *Quem sou eu?*, pois a necessidade de reconhecer-se e de construir uma ideia acerca de si é recorrente em pessoas com transtornos mentais e comportamentais, visto que, como explicam Rios e Camargo Junior (2019), esse público cria formas específicas de dar sentido a experiências pessoais e de lidar consigo mesmo. O livro sensorial auxilia na construção identitária tanto de alunos e alunas com o diagnóstico supracitado quanto de todos os demais, proporcionando, assim, uma inclusão efetiva no espaço escolar. O livro sensorial desenvolvido aborda a temática Identidade, que também é visualizada no campo Experiência, da Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), presente na unidade temática "O eu, o outro e o nós", demonstrando a concatenação do PIBITI com a Educação Básica e com a formação docente.

Como dos 174 alunos e alunas com alguma deficiência matriculados na rede de ensino municipal de Itabaiana 54% estão entre a Educação Infantil (creche e pré-escola) e o 4º ano do Ensino Fundamental, a equipe optou pela proposição de uma tecnologia assistiva para atender esse público e não somente as crianças com deficiência, mas a todos que se encontram em processo de alfabetização, proporcionando, assim, uma efetiva convivência, estando de acordo com o que prevê o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual afirma que os processos formativos se desenvolvem também na convivência humana (Brasil, 1996).

Desse modo, a segunda tecnologia assistiva construída foi um Trenzinho Pedagógico de cunho interdisciplinar, já que pode abranger vários objetos de conhecimento dentro dos componentes curriculares, bem como desenvolver uma alfabetização bilíngue entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de atividades relacionadas à sensorialidade e às competências socioemocionais, conforme preconiza a oitava competência geral da BNCC, que objetiva formar cidadãos capazes de lidar com as próprias emoções e se posicionar nas relações com o mundo (Brasil, 2018).

Em vista disso, o livro sensorial e o Trenzinho são Tecnologias Assistivas de baixo custo, acessíveis e inovadoras por proporcionarem interação, construção de conhecimento, dinamismo e criatividade, podendo ser utilizadas para uma educação de qualidade e que ajude a quebrar o que Paulo Freire (1987) chama de desumanização dos coletivos oprimidos por suas diferenças. As TA aqui abordadas são novas possibilidades na perspectiva de uma pedagogia que compreenda e incentive as diferenças, que reconheça a educação como prática da diferença e de resistência aos padrões de poder (Arroyo, 2021) e a uma educação totalmente mercadológica.

Segundo Fantinato (2015), a escola do século XXI precisa ser flexível, que valorize as diferenças, compartilhe os desafios do processo de ensino e aprendizagem diante das exigências atuais e que se adapte aos seus estudantes, não buscando justamente o contrário. Para a autora, os docentes precisam estar preparados para reconhecer e trabalhar com as diferentes inteligências de seus alunos e suas alunas, completando e estimulando aprendizagens diferentes. Corroboramos a ideia de que a educação precisa compreender seus alunos e suas alunas como sendo sujeitos individuais e coletivos.

Os produtos desenvolvidos durante a execução do PIBITI tiveram seus objetivos estudados, as funções e finalidades pensadas e cada detalhe planejado do início até sua conclusão por toda a equipe de forma coletiva. Entretanto, destacamos que as tecnologias assistivas construídas por nossa equipe serão discutidas e abordadas de forma mais detalhada em outro momento, pois, no neste instante, estamos trabalhando com a perspectiva de registro da invenção e de seu patenteamento, processo que exige a não divulgação do produto inventado a fim de assegurar a originalidade durante o registro.

Considerações finais

A equipe estudou, coletou, categorizou, interpretou os dados e produziu duas tecnologias assistivas acessíveis para a rotina escolar e efetivas para a potencialização da aprendizagem frente aos diagnósticos mapeados na nossa realidade, desvelando, dessa forma, a relevância do PIBITI para a Educação Básica e para a formação docente, além da contribuição para o progresso científico e tecnológico do país e de Sergipe.

Os alunos envolvidos no projeto tiveram a oportunidade de participar de um projeto voltado para a amplitude e humanização da formação e da educação e de se aprofundar nas discussões sobre inclusão e educação inclusiva, como também puderam vivenciar uma formação inicial e profissional mais humanizada, mais inclusiva, mais reflexiva, mais criativa, mais inovadora, com subsídios para o desenvolvimento de produtos inclusivos na perspectiva da tecnologia assistiva e, consequentemente, podendo vir a se tornarem professores mais capacitados, reflexivos e críticos quanto à realidade posta.

Outrossim, o desenvolvimento do PIBITI contribuiu também para o despertar de reflexões relacionadas aos novos contextos da educação, observando a emergência que existe em ampliar as inovações tecnológicas voltadas aos processos formativos de pessoas com deficiência, saindo do campo epistemológico e relacionando teoria e prática aliadas à promoção da inclusão e à formação de novos professores munidos da compreensão teórico-prática da educação inclusiva e da relevância da tecnologia no campo educacional.

Por fim, afirmamos que o projeto terminou oficialmente em 2021, porém a equipe permanece ativa para continuar realizando pesquisas e dando sequência aos estudos com novos projetos, visto que, sobretudo, assumimos um posicionamento político em prol de uma escola democrática e que verdadeiramente respeite as diferenças. E, assim, acreditamos que podemos contribuir verdadeiramente para uma educação de qualidade no Estado de Sergipe e no município de Itabaiana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Prefácio à 2ª edição. *In*: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2021. 2. ed. p. 6-21.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em:17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

FANTINATO, T. M. **Formação docente para a diversidade**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2015.

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

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

LIRA, A. V. A. P. Noções de integração sensorial na escola: orientações para inclusão. *In*: **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar**: práticas em diálogo. Rio de Janeiro, 2014. p. 01-12. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/28-lira.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIOS, C.; CAMARGO JUNIOR; K. C. Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 3, p. 1111-1120, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/kdG6mMDvv4LnHk56kFyqLXr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 abr. 2022.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília, Ministério da Educação: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 17 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Tecnologias Assistivas**: Instrumentos potencializadores para a promoção da inclusão no âmbito educacional. (Projeto de Iniciação Científica e Tecnológica) 2020. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=41555612&dispatch=view. Acesso em: 9 abr. 2022.

WOORDWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

Desafios para formação de leitores críticos: currículos em Sergipe, novos contextos de aprendizagem e práticas político-cidadãs

Paulo Sérgio da Silva SANTOS[1]
Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO[2]
Caroline Lima dos SANTOS[3]

A linguagem é um fenômeno que sempre está em constante mudança, buscando assim atender à necessidade e às transformações da sociedade, no entanto, desde os primórdios de sua origem uma característica é incontestável, a lin-

1 Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN, professor e chefe do Departamento de Educação da UFS. Membro da diretoria do GELNE (2021-2022) e pesquisador nos grupos GELINS (UFS) e Políticas Linguísticas Críticas (UFSC). Orienta pesquisas em ensino de língua materna, análise crítica do discurso, políticas linguísticas e constitucionalização das línguas.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN, professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na UFS, e orientadora do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa. Atua nos programas de pós-graduação PROFLETRAS e PPGL/UFS, e integra o grupo de pesquisa GELINS. Orienta em ensino de língua materna, análise crítica do discurso, políticas linguísticas e constitucionalização das línguas.

3 Graduada em Letras Português-Inglês pela UFS, com experiência em iniciação científica e docência em inglês. Atualmente, é mestranda em Estudos Linguísticos, pesquisando linguagem, identidade e práticas sociais.

guagem é um fator social e intercultural. À vista disso, ao estudar sobre as práticas de linguagem é relevante pontuar sobre essa especificidade, considerando assim a formação do sujeito mediante o uso da linguagem como prática social, que representa identidades, tornando o ser humano um agente social para o coletivo.

Ao discutir sobre os novos contextos de aprendizagem e práticas do uso e ensino das habilidades de leitura na educação básica, os debates sobre letramento evidenciam-se por se tratar de um conceito recorrente no âmbito educacional. Relativo a essa concepção, Soares (2009, p. 44) declara que letramento "é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita", evidenciando a pertinência da leitura e suas representações discursivas.

Visando a despertar reflexões acerca da importância da temática no processo de ensino-aprendizagem da leitura, que envolvem diretamente o ambiente educacional e as práticas sociais dentro e fora da escola, este texto é parte da pesquisa desenvolvida entre 2020 e 2021 para o projeto PIBIC/COPES/

UFS[4]: "BNCC, currículos e formação de leitores críticos: currículos em Sergipe e práticas político-cidadãs". A centralidade do estudo constitui-se na investigação de como estão sendo apresentadas as atividades pedagógicas sobre a formação de leitores. mediante a leitura crítica em escolas públicas de Sergipe, explorando novos contextos de aprendizagem.

Atentando-se a essas questões, a Base Nacional Comum Curricular (2017) foi o documento crucial no estudo, conduzindo as demais ponderações que tiveram como fundamento a análise do Currículo de Sergipe (2018) e Referencial Curricular do estado de Sergipe (2013). É importante ressaltar que o Referencial Curricular (2013) é a proposta do estado para o Ensino Médio enquanto o Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio seja validado.

Ademais, com a finalidade de verificar os efeitos da BNCC nas práticas da formação político-cidadã de leitores críticos, intermediados pela disciplina de Língua Portuguesa, propostas curriculares, de instituições pertencentes a rede de ensino de Sergipe, foram coletadas constituindo as

4 PID9666-2020 Leitura crítica e campos das práticas político-cidadãs: representações discursivas, propostas e impactos da BNCC nos currículos de escolas públicas em Sergipe.

reflexões primordiais para as considerações finais. Dessa forma, os novos contextos de ensino foram averiguados mediante as orientações dos currículos, a partir dos campos de atuação da linguagem, apresentando as competências específicas em propostas de ensino de Língua Portuguesa e Letramento Crítico aplicadas nas escolas do estado em foco.

A análise inicial realizou-se nos campos de atuação do componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular, guiando assim as buscas a respeito da influência da base nos demais documentos diretórios inerentes não só as práticas docentes, mas também às propostas de formação de professores de Língua Portuguesa. Assim, foi possível coletar nove Projetos Políticos Pedagógicos de escolas básicas da rede estadual de ensino em Sergipe, compreendendo instituições que fazem parte de seis diretorias regionais, favorecendo reflexões acerca da formação de leitores críticos, tal como, quais são as propostas mais evidentes para esse fator no ensino de Língua Portuguesa a ser pensada também para os novos contextos de formação docente.

Desenvolvimento

BNCC e novos contextos de formação de leitores

A Base Nacional Comum Curricular é um documento diretório educacional que intenciona apresentar as aprendizagens que se fazem necessárias a serem desenvolvidas pelos alunos durante sua formação. À vista disso, será estudado os impactos da BNCC nas práticas político-cidadãs no ensino de Língua Portuguesa, tal qual, os segmentos das diretrizes que impactaram nos currículos de Sergipe.

Antes de propriamente abordar sobre o componente da Língua Portuguesa, voltemos a atenção para alguns quesitos evidenciados nos textos introdutórios do documento da BNCC. Para tal, a base apresenta o conceito do termo "competência" que será bastante explorado no decorrer de todo o texto, salientando assim que

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Ademais, é explanado que o sistema de desenvolvimento de competências tem direcionado diversos estados e municípios na elaboração dos seus próprios currículos para a educação. Desse modo, atentando-se a essa questão, possibilitará uma melhor compressão das competências que serão expressas em todos os componentes curriculares.

Isto posto, na introdução da área de linguagens é evidenciado as interações das práticas sociais que acontecem por intermédio de múltiplas linguagens como por exemplo a visual, verbal, corporal, sonora e digital. Além disso, é destacado as possibilidades de construção de valores, culturais, morais e éticos nas atuações através das linguagens. Assim é apresentado o componente de Língua Portuguesa em que é centralizado o texto como a unidade de trabalho, buscando que diversos contextos sejam explorados para melhor desenvolvimento do aluno na língua. À vista disso, é prontamente acentuado a relevância da construção da criticidade para a atuação em práticas sociais atribuindo assim

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar às estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa

e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 67).

Tratando-se da diversidade do estudo dos gêneros textuais, é mencionada a pertinência do espaço educacional integrar as suas práticas a reflexão sobre os gêneros digitais e, consequentemente, as informações que circulam nos mesmos. Assim, os novos contextos de ensino-aprendizagem, tal como os letramentos são apontados adjunto a necessidade em formar cidadãos que façam o uso de informações veiculadas em meios digitais com caráter crítico e ético.

Antecedente aos campos de atuação da linguagem, o documento apresenta os quatro eixos de integração, eixo leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica, que se interligam as práticas de linguagem. Referente ao eixo leitura, concernente aos objetivos da pesquisa, é realçado propostas a serem trabalhadas mediante ao texto com temáticas sociais que possibilite ao aluno "sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o de-

senvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades" (Brasil, 2017).

Isto posto, os eixos mencionados são organizados a partir de outra classificação no documento, os campos de atuação são apontados como importantes para que assim as situações da vida social sejam contextualizadas a partir de contextos relevantes para os alunos. Relativo à escolha dos campos de atuação, a BNCC articula sobre a importância em abordar o uso da linguagem dentro e fora do âmbito escolar, preconizando "o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública" (Brasil, 2017).

Discorrer sobre letramento crítico, tal qual o campo de atuação das práticas político-cidadãs, é estar interligado a debater sobre os direitos humanos e assim a Base Nacional Comum Curricular evidencia que

> Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na

> vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis (Brasil, 2017, p. 86).

No componente Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, é desenvolvido com mais propriedades sobre o Campo Jornalístico-Midiático, Campo de atuação na vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico-Literário. Diante disso, aprofunda-se sobre os gêneros que circulam em todos os campos de atuação e consequentemente já fazem parte do cotidiano dos adolescentes em sala de aula, tal como, a partir dos campos de atuação e suas propostas para a formação do leitor contemporâneo, é visível como esses gêneros circulam em mais de um campo e assim promove o trato do letramento crítico em diversos contextos.

O componente Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio na BNCC, apresenta-se com habilidades, competências e por Campos de Atuação Social, assim como é organizada a etapa do Ensino Fundamental, no entanto, não há indicação de seriação nessa etapa. Outro fator que difere a área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio é o acréscimo de um campo de Atuação Social (na

etapa anterior intitulado por campo de atuação da linguagem), nomeado por o Campo da Vida Social.

O currículo de Sergipe as propostas aos novos contextos

O Currículo de Sergipe que contempla a Educação Infantil e Ensino Fundamental é resultado de consultas públicas feitas a professores, gestores escolares, tal qual outros profissionais que agregam o âmbito educacional do estado. Assim como afirma o documento, o currículo de Sergipe foi formulado à luz da BNCC, evidenciando esse fator preliminarmente em sua capa, a qual apresenta a Base Nacional Comum Curricular no formato do mapa do Brasil refletindo o estado de Sergipe que representa o currículo projetado.

No texto de apresentação da etapa do Ensino Fundamental é relatado sobre a importância em desenvolver as mais diversas habilidades dos alunos, assim como o direito dos mesmos a ter acesso a aprendizagem. Em seguida, é exposto sobre os resultados da Prova Brasil, que consiste em exames aplicados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental para verificar a qualidade do ensino, afirmando que para os anos finais, o alcance da meta prevista

pelo MEC está distante de se efetivar para o Estado de Sergipe (Brasil, 2017). Recordando que o componente de Língua Portuguesa tem foco na leitura nas aplicações desse referido exame.

A Língua Portuguesa é apresentada no texto de introdução do componente com algumas menções de fatores históricos sobre a língua no país, bem como é logo associada às práticas pedagógicas que apontam a BNCC. Referente ao ensino em si da Língua Portuguesa, o documento dialoga com a concepção que

> O currículo sergipano visa desenvolver, no aluno, a consciência no uso da língua materna, seja oral ou escrita, promover os multiletramentos com o auxílio das ferramentas digitais e do trabalho com os gêneros discursivos, habilitando-o para as práticas de comunicação social, tornando-o um ser crítico e capaz de adquirir realizações, tanto pessoais quanto profissionais perante o mundo contemporâneo (Sergipe, 2018, p. 267).

Uma vez que o currículo é fundamentado na Base Nacional, da mesma forma apresenta os quatro campos de atuação, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida

pública, em sua estrutura. Os eixos, leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, também são recortes da BNCC que agregam ao currículo Sergipano.

O Currículo de Sergipe não apresenta definições acerca dos Campos de Atuações e os eixos que são interligadas as práticas da linguagem, nem maiores explanações a respeito desses segmentos. No intuito de analisar as influências que a base exerce no documento, após observações das habilidades que integram os quatro Campos de Atuação, foi constatado que todas as habilidades são recortes da BNCC, nesse caso, as propostas para formação de leitores críticos e atuantes na sociedade no documento em questão são reflexos da Base Nacional.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, também contribuirá com os estudos sobre as orientações para a formação de leitores críticos. Ressalta-se que não será feito uma análise na perspectiva de influências que a BNCC exerce no referido documento, uma vez que o Referencial foi homologado no ano de 2013 e a BNCC no ano de 2017. No entanto, como o currículo é a proposta vigente utilizada no Ensino Médio, torna-se assim relevante a sua colaboração para esta pesquisa.

O componente de Língua Portuguesa é apresentado mediante a contextualização histórica sobre sua trajetória no país, bem como sua necessidade de ensino. Além disso, é mencionado que o currículo segue orientações ancoradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e sua estrutura seriada apresenta os tópicos: Competências gerais, Habilidades, Conteúdos e Conceitos Básicos.

No que diz respeito ao ensino de leitura no 6º ano, é debatido sobre a aquisição da cidadania e integração na sociedade através da linguagem e assim é proposto atividades de leituras com o uso dos gêneros textuais antologia, contos, fábulas, apólogos, poemas, crônicas e cordéis. O 7º ano do Ensino Fundamental, indica novamente a linguagem como fator social, no conteúdo leitura, tal qual discute sobre a leitura em diversos gêneros para que assim seja trabalhado a intencionalidade discursiva deles. Ademais, é sugerido o trabalho com os gêneros histórias em quadrinhos, matérias jornalísticas e panfletos turísticos, sendo o trabalho com textos jornalísticos, assim como demais textos, importantes para o desenvolvimento da criticidade em relação a questões sociais.

O 8º ano retrata orientações semelhantes ao 7º ano, no que diz respeito às competências gerais e habilidades para o conteúdo leitura, ressaltando o trabalho de variedades linguísticas da língua mediante a gêneros já mencionados tal qual os gêneros artigo de opinião, notícia, editorial e resenha que se enquadram na categoria de textos jornalísticos. O 9º, último ano da etapa do Ensino Fundamental, além de remeter algumas questões das competências gerais anteriores sugere a formulação de hipóteses sobre os textos utilizados para a leitura, mencionando novos gêneros para as atividades como paródia, publicidade e charge.

O Referencial Curricular do ensino de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio é subdividido em duas categorias, Linguagem e Língua, e a Literatura e outras manifestações culturais. No que diz respeito à categoria Linguagem e Língua, no tópico conteúdos não tem uma menção direta sobre o desenvolvimento da leitura como na etapa do Ensino Fundamental, no entanto nas competências gerais, habilidades e conceitos básicos é proposto o estudo de aspectos estruturais na língua para o trabalho com textos orais e escritos. No segmento voltado para o ensino da Literatura e

outras manifestações, o currículo preconiza práticas mediante a leitura de textos literários de forma crítica, intencionando refletir sobre suas características, funções e contexto.

No 2º ano do Ensino Médio, os direcionamentos para a formação do leitor aproximam-se das práticas político-cidadãs, uma vez que é debatido sobre a interação autônoma dos alunos com textos como leis, estatutos, regulamentos, para que eles sejam atuantes ao analisar elementos como a circulação, finalidade, intencionalidade, intertextualidade nesses gêneros em sociedade. A subdivisão literária dessa série apresenta pontos relevantes para a discussão em textos literários, como a manifestação de ideologias, o papel da mulher na literatura brasileira tal qual o papel do negro na identidade nacional.

O último ano do Ensino Médio, o 3º ano, não apresenta as subcategorias dos anos anteriores, mas de forma sintetizada trata sobre aspectos gerais da língua e alguns tópicos de literatura. Ademais, é retomado conceitos tratados nos conhecimentos gerais do Ensino Fundamental, como o uso da língua na participação da cidadania e integração social, bem como faz referências ao estudo da sintaxe. Concluindo as investigações nos três documentos

diretórios educacionais que veicula no estado de Sergipe, é visível que a formação de leitores ainda é uma temática a ser aprimorada e desenvolvida com mais propostas mais operantes.

Subsequente a fundamentação dos documentos diretórios da rede de ensino do estado de Sergipe, sobretudo os efeitos decorrentes da Base Nacional Comum Curricular, encaminha-se os discernimentos sobre a temática para os currículos de escolas de educação básica. De tal forma, com o objetivo de analisar a formação de leitores críticos atrelados a formação político-cidadã, sucedeu-se investigações em propostas curriculares de instituições educacionais

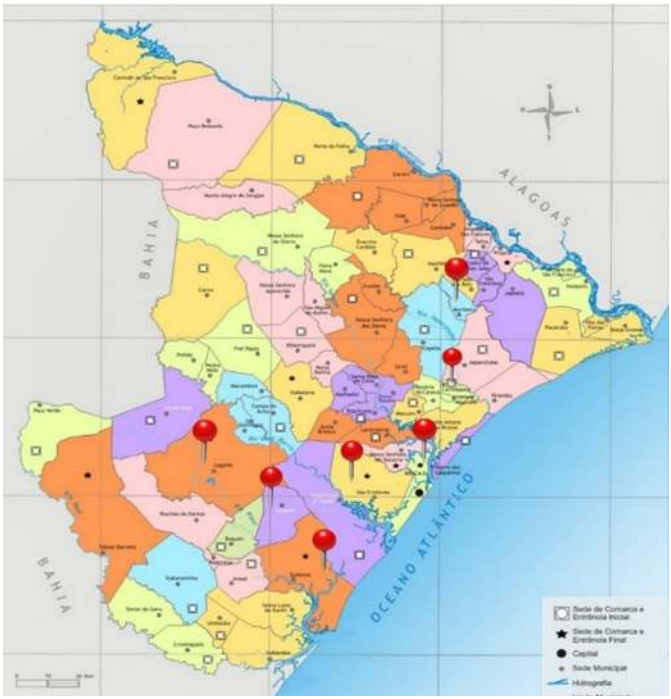
Visitando documentos locais: Projetos político-pedagógicos da/na escola e as práticas político-cidadãs

Portanto, para as averiguações foi necessário a leitura de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas sergipanas, tal como embasamento teórico sobre propostas curriculares e letramento crítico. Isto posto, a rede de ensino de Sergipe é subdividida em dez diretorias regionais de educação, sendo que

as percepções desse ensaio abarcam entidades de seis DREs, ou seja, 60% do conjunto.

Especificamente, as instituições que forneceram os documentos para contribuir com a pesquisa foram: CEPN-Colégio Estadual Paulino Nascimento (Aracaju–DEA), CEAA-Colégio Estadual Alceu Amoroso (Aracaju-DEA), CEAR-Colégio Estadual Arabela Ribeiro (Estância-DRE1), EEJCA-Escola Estadual José Conrado de Araújo (Salgado-DRE1), CEEM- Colégio Estadual Dr. Evandro Mendes (Lagarto-DRE2), CESR-Colégio Estadual Sílvio Romero (Lagarto-DRE2), CEPJS-Colégio Estadual Poeta José Sampaio (Carmopólis-DRE4), CEAB-Colégio Estadual Almirante Barroso (Muribeca-DRE6) e o CEAG-Colégio Estadual Armindo Guaraná (São Cristovão-DRE8).

Figura 01 – Mapa de localização das escolas em Sergipe



Os critérios predeterminados para a análise pautaram-se nos elementos básicos que constituem uma proposta curricular, relacionado assim aos objetivos do projeto de pesquisa. Além disso, o texto teórico de Kramer (1997) sobre propostas pedagógicas ou curriculares para o ensino-aprendizagem da leitura crítica favoreceu a investigação a atenção em três perspectivas na leitura dos documentos, os autores da proposta, sobre o texto da proposta e sobre os leitores a que se destina a proposta, ex-

pandindo assim as reflexões sobre os currículos de escolas da educação básica de Sergipe, no que se refere ao letramento crítico.

Referente à disposição dos documentos, o primeiro aspecto que se destaca é sobre a atualização dos currículos, uma vez que se ressalta propostas datadas antes da homologação da BNCC, dessa forma, não apresentando referências sobre a Base Nacional Comum Curricular, tal como sendo apresentado gestores e um contexto diferente da situação atual. Sobre essa questão, é relevante ressaltar que

> Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. (Kramer, 1997, p. 21)

Sendo que a proposta curricular é um documento importante para a educação, a ausência de adaptações para que se atenha às necessidades do seu público é prejudicial para toda comunidade escolar. Ademais, após a exploração em nove Projetos Políticos Pedagógicos, evidencia-se escolas que dissertam sobre o projeto de séries que não são mais

ofertadas pela instituição, sendo o documento mais atual do ano de 2021 e o mais antigo do ano de 2016.

Toda a comunidade escolar é destacada nas concepções das propostas pedagógicas de todos os currículos, sendo assim, as orientações são frutos da equipe gestora, alunos, pais, professores e a comunidade de cada colégio. Evidencia-se as menções a respeito da realidade local como pilar para a construção do PPP, atrelando-se a percepção que "toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta" Kramer (1997, p. 19), no entanto no que concerne às práticas pedagógicas não é observado essa ponte entre essas duas concepções, ensino e local, como premissa para novos contextos de aprendizagem.

As características dos discentes são explanadas mediante a especificidades sobre sua comunidade, tal qual o seu poder aquisitivo, tendo assim como ênfase a descrição de um perfil de alunado que pertence a comunidades urbanas, rurais, em certos momentos descritas como violentas e com baixo poder econômico. A partir dessas particularidades, o exercício da cidadania e a qualificação

para o mercado de trabalho são concepções de ensino recorrentes nas propostas, tal como a diminuição da evasão e distorção de idade/série, problemática que aparece com frequência nos textos.

À vista desses artefatos, é importante que ao estruturar os princípios para a formação leitura que essas questões sejam consideradas como relevantes nesse processo, o aluno primordialmente precisa compreender a sua realidade e suas dificuldades, tal como sua função enquanto cidadão, para que assim ao estar em contato com a habilidade de leitura esteja hábil para atuar com criticidade, dado que

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular do estado de Sergipe e Currículo de Sergipe norteiam as concepções das propostas curriculares analisadas. Dentre esses documentos diretó-

rios ressalta-se a BNCC e o Referencial Curricular, dado as constantes menções nas propostas sobre a adesão das orientações, competências e habilidades preconizadas por esses textos para a educação.

Com relação aos Projetos políticos pedagógicos desatualizados, consequentemente com poucas influências da Base Nacional, é realçado a fundamentação a partir das diretrizes da LDB e o Referencial Curricular que foi efetivado no ano de 2013. Outrossim, os colégios que ofertam as séries do Ensino Médio, não fazem referências ao Currículo de Sergipe, uma vez que esse dado documento abrange apenas a educação infantil e ensino fundamental, recorrendo-se assim a BNCC e o Referencial que devido a data de sua legalização pode ser considerado como desatualizado.

Previamente, salienta-se que o objetivo inicial da BNCC é orientar a construção dos currículos de escolas brasileiras, entretanto, a realidade da instituição, ou seja, o contexto que a mesma está inserida, deve ser ponto crucial para o desenvolvimento da proposta. Dessa forma, os planejamentos curriculares, mesmo tendo como norte as concepções de ensino estabelecidos no decorrer da Base, necessita realizar adequações que garanta a valorização

da comunidade da escola, além do conhecimento prévio dos discentes inseridos nesse contexto.

No entanto, ainda que os currículos investigados pautem sobre a relevância de adaptações e ampliações das concepções da BNCC para atender as demandas da instituição, não é evidenciado ou detalhado sobre como poderia suceder-se esse diálogo no documento. Posteriormente, é possível constatar ao analisar os componentes curriculares separadamente que a adaptação não ocorre nas propostas curriculares, sendo assim reproduzido de modo integral as aprendizagens essenciais que são destacadas pela BNCC. Além disto, os planejamentos que relatam sobre possíveis adaptações respaldam-se no Currículo Sergipano, documento este discutido anteriormente, o qual possui como forte característica a construção "à luz da BNCC".

Essas percepções sobre adequações de propostas condizentes a realidade das suas comunidades e consequentemente das vivências de seus discentes é relevante para a discussão sobre a formação política-cidadã, uma vez que

> Não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada

> proposta em uma mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas. (Kramer, 1997, p. 22)

Ao realizar uma sucinta comparação dos documentos, ressaltando os documentos mais atualizados, nota-se uma tentativa maior de tentar atrelar as concepções, competências e habilidades da BNCC e Currículo de Sergipe às necessidades de seu público. De tal forma, é mencionado a relevância do conhecimento prévio dos alunos, tal qual é realçado questões sociais que constituem o cotidiano do alunado. Vejamos:

Quadro 1 – Formação de Leitores Críticos, novos contextos de aprendizagem e análise das propostas político-pedagógicas

ESCOLA/ diretoria regional	OBJETIVOS ÁREA DE LINGUAGEM	NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	CONCEPÇÕES DE LEITURA/formação de leitores
CEPN5 - DEA	Competências e habilidades da BNCC.	Direitos humanos e violência contra crianças.	Leitor literário.

5 Escolas já apresentadas no decorrer do capítulo. Usamos a sigla.

CEAA - DEA	Incentivo ao hábito da leitura relacionado as práticas sociais.	Temas sociais sobre direitos humanos.	Estímulo ao habito da leitura.
CEAR – DRE 01	Concepções básicas do uso social da língua.	Temas do PCN.	Decodificação, interpretação e formação do leitor literário.
EEJCA– DRE 01	Breves recortes da BNCC e Currículo de Sergipe.	Temas contemporâneos versados na BNCC.	Não há menção específica.
CEEM– DRE 02	Criticidade atrelando o conhecimento prévio do aluno.	Temas do PCN.	Leitor crítico e literário.
CESR– DRE 02	Objetivos do Referencial Curricular de SE.	Educação ambiental.	"Domínio" da leitura e leitor literário.
CEPJS – DRE 04	Concepções básicas do uso social da língua.	Não especificado.	Leitor proficiente.
CEAB – DRE 06	Trabalho com gêneros, gramática e literatura.	Temas sociais sobre direitos humanos e cultura.	Leitor literário e apto para interpretações.
CEAG – DRE 08	Concepções da proposta da SEED.	Não especificado.	Leitor de histórias infanto-juvenil.

Especificamente na área de linguagens, é assídua a alusão sobre as dez competências gerais da BNCC, bem como as competências específicas do componente de Língua Portuguesa e oito princípios norteadores do Currículo de Sergipe. Tal qual, além das concepções gerais sobre a Língua Portuguesa advindas da Base Nacional, não há detalha-

mento sobre as práticas da disciplina nem adaptações de acordo com o contexto da escola, assim como não é mencionado sobre as propostas para a leitura dos alunos fundamentadas em práticas sociais ressaltadas pela BNCC.

Em algumas propostas curriculares a disciplina de Português é destacada como um dos componentes que gera os índices de reprovação das instituições. Ainda referente a essa informação, ao ser mencionado os índices na Prova Brasil, evidencia-se que os resultados em Língua Portuguesa não são satisfatórios, sendo assim apresentado uma aprendizagem inadequada para a língua, ressaltando-se que a prova em questão avalia os alunos nesse componente a partir da leitura e interpretação de textos.

Acerca das discussões sobre a habilidade de leitura e a formação do leitor para as práticas político-cidadãs, vinculadas aos conceitos de Letramento Crítico, as breves menções em alguns programas sobre o trabalho da leitura são inquietantes. Visto que, "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (Soares, 2009, p. 20), situações como essas em que pouco há estra-

tégias para a construção do leitor crítico e atuante na sociedade, por mais que as instituições realcem propostas atreladas a habilidade de leitura, estas se detêm em relação à proficiência.

Em continuidade a esses contextos questionáveis que se sobressaem, é explanado sobre a preocupação em direcionar os alunos a ter um contato com a leitura mediante a interpretação do conteúdo lido. Sendo, então, predominante que trabalhar com o componente de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio, a habilidade de leitura não estabelece associações consideráveis com as práticas sócias e a formação do leitor crítico, em suma destaca-se a decodificação, interpretação e formação do leitor literário.

Em concordância com os teóricos Leite, Botelho (2011, p. 7), enfatiza-se que "no contexto atual da educação é preciso que a leitura e a escrita na escola também tenham função social". A escola tem a função de proporcionar um ensino em que o aluno tenha a possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em suas práticas sociais. Logo, a comunidade escolar e em especial o docente, tem a responsabilidade de proporcionar a seus alunos caminhos que a partir do trabalho com a leitura

crítica resultem em um cidadão competente para a sociedade, uma vez que

> O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade (Sardinha, 2018, p. 1).

Todavia, embora a visão geral de todos as propostas analisadas não seja adequada às necessidades atuais, das práticas sociais e questões sobre letramentos são mencionadas e associadas às práticas de leitura que devem ser desenvolvidas pela instituição específica, mencionada anteriormente por ter o documento mais atualizado. A proposta curricular destaca que o planejamento do colégio leva em consideração os resultados das atividades dos anos anteriores, tal como destaca o letramento para que assim a leitura seja a base de todas as disciplinas, destacando que o planejamento do colégio leva em consideração os resultados das atividades dos anos anteriores, tal como destaca o letramento para que assim a leitura seja a base de todas as disciplinas.

Dessarte, as competências são atreladas a organização curricular que no componente de Língua Portuguesa destaca na habilidade de leitura, propostas com os gêneros propaganda comercial, Notícia jornalística/entrevista (relatar), Estatuto, regulamento, normas e leis, Artigo de opinião, carta de solicitação/reclamação. Sendo assim gêneros que possibilitam o trato dos anseios dessa pesquisa, a formação de leitores críticos em práticas sociais da língua, tal como evidencia a importância da adequação da proposta a seu contexto, tal qual tem a leitura como uma prática social.

Considerações finais

Diante de todas as informações expostas relativas às investigações concernentes ao tema, destaca-se a pertinência das reflexões resultantes que possibilitam uma determinada visão, sobre o tópico no âmbito educacional sergipano e os novos contextos de aprendizagem da leitura. As considerações sobre qual o perfil de leitor é reforçado por esses documentos curriculares sinalizam que "nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da es-

crita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2009, p. 58).

Nas práticas pós-modernas de um mundo pós-globalizado e multiletrado, é necessário ater-se nos quesitos de multiletramentos e nas práticas sociais para que as condutas pedagógicas, no que se refere à mediação da leitura, tenham como especificidades o teor social, a língua e identidade, cultura e manifestação em sociedade, tal como a habilidade de leitura.

Após a análise inicial para o trabalho da Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento nacional que influencia demais currículos escolares em toda a região do país, procedeu em elementos a serem verificados no decorrer da pesquisa. Assim, verificou-se que a BNCC estabelece uma grande influência nos currículos regionais e institucionais, no entanto, prevalece a falta de adaptações no intuito de aproximar-se da realidade de cada escola, tal como a défice de um foco significante sobre ações que envolvam o Letramento Crítico.

Os documentos diretórios nacionais e regionais são suportes de extrema relevância para a educação brasileira, os mesmos não devem ser vistos como regras absolutas a serem seguidas. Na medi-

da que há a organização dos currículos individuais das instituições escolares, tal como, os professores podem utilizar-se de estratégias para ir da proposta curricular disponível e assim atender de forma mais significativa as necessidades de seu público. Tendo em consideração que a escola deve "possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (Rojo, 2009, p. 107).

Certamente, a extensão desses debates para a pesquisa de campo proporcionaria em contribuições significantes ao tema e, consequentemente, ao ensino. Assim, conclui-se que a formação do leitor, sobretudo, a formação do leitor crítico e atuante para com a sua sociedade é uma temática que requer atenção, dado a sua relevância para as condutas pedagógicas em Língua Portuguesa que estão sendo desenvolvidas na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 10 jan, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** [S. l.]: Cortez editora, 2017. v. 22.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 15-35, 1997.

LEITE, J. A. de O.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, p. 1-21, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Revista Linguagem e Cidadania do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 20, p. 1-17, 2018.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju: SEED, 2013.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. [S. l.]: Autêntica, 2018.

Educação do Campo e formação docente: Desafios e contribuições Procampo e do Pronacampo

Jailda Evangelista do Nascimento CARVALHO[I]

Sabe-se que a formação docente tem sido tema de estudo e debates no contexto educacional, quando voltamos nosso olhar para a formação docente que direcione a atividade pedagógica à Educação do Campo, o debate torna-se ainda mais relevante, na medida em que exige uma reflexão sobre a dualidade na formação pedagógica que embute experiências profissionais ao educador e o saber das práticas dos Movimentos Sociais.

Atualmente, a Educação do Campo representa novas possibilidades pedagógicas da educação ofertada nas escolas do campo em todo país, partindo desse pressuposto, no presente artigo, propõe discutir os desafios e potencialidades da formação docen-

I Doutora e mestre em Educação pela UFS, graduada em Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa, com especializações em metodologias de ensino, gestão escolar, Libras e AEE. É professora na rede municipal de Coronel João Sá/BA e no Estado de Sergipe, com experiência em educação indígena, do campo e multisseriada, além de atuação em tutoria e coordenação no ensino superior.

te para a Educação do Campo através dos Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) como políticas públicas de expansão da Educação Superior no Campo, especificamente através da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

É importante ressaltar que o (Procampo) é um programa de apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Já o (Pronacampo) é um programa que foi lançado em 2012, como mais uma política pública voltada para atender o contexto da Educação do Campo e está configurado em quatro eixos de formação: (Eixo I, Gestão e Práticas Pedagógicas, Eixo II, Formação Inicial e Continuada de Professores, Eixo III, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Eixo IV, Infraestrutura Física e Tecnológica).

Por ser um programa que contempla a formação de professores, é no Eixo II que está inserido o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal

licenciatura é uma Política Pública de Expansão da Educação Superior no Campo que vem sendo desenvolvida no âmbito dos dois programas, inicialmente como política pontual e temporária através do Procampo, em seguida como política pública permanente através do Pronacampo.

É notório que a Educação do Campo vem se apresentado como uma grande conquista dos Movimentos Sociais que a cada dia luta incansavelmente para que seus filhos tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada para suas especificidades e realidade.

Nesse contexto, Caldart (2010, p. 130), afirma que "as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta desta realidade específica". Visto que, o campo necessita de uma política específica de educação que se articule com o debate sobre os projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar como parte de um projeto de país que não atende a todas as demandas respeitando suas especificidades, singularidades e realidade vivida pela população do campo, dentre as quais, a questão do acesso à educação.

Para construção desse texto utilizou-se como metodologia a pesquisa de abordagem documental,

na qual analisou-se documentos, tais como: Decretos, Pareceres Editais dos programas Procampo, Pronacampo e das Licenciaturas em Educação do Campo.

O Procampo e o Pronacampo como políticas públicas de expansão da Educação Superior no campo

No contexto da Expansão Educação Superior voltada para a população do campo, o Ministério da Educação, em consonância com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou e aprovou em 2006, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o intuito de responder a demanda de reivindicações e articulações engendradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, mais especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que, desde 1984 defende como bandeira de luta uma educação que valorize e reconheça os sujeitos do campo enquanto sujeitos de direitos.

Essa demanda, se concretizou a partir da existência de inúmeros problemas que se iniciam nos

altos índices de professores sem a formação adequada, visto que o campo tem no total, 342.845 professores, destes somente 182.526 possuem nível superior. Dos 160.319 que não têm Ensino Superior, 156.190 possui apenas o Ensino Médio e 4.129, o Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Esse índice perpassa ainda condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de infraestrutura das escolas nas quais atuam.

O Procampo é uma política de formação de educadores que iniciou sua discussão desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, momento em que os Movimentos Sociais do Campo demandavam a construção de uma Política Pública específica pautada nos princípios da Educação do Campo e que pudesse dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo. Essa política só veio se consolidar no término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, também em Luziânia, que teve como lema "Por Um Sistema Público de Educação do Campo". Em resposta às pressões realizadas pelos Movimentos Sociais do Campo para que o Ministério da Educação (MEC) cumprisse a pauta da II CNEC, foi instituído um

Grupo de Trabalho que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao Ministério da Educação, de uma proposta de formação de educadores do campo. Tal proposta, se materializou no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O programa em destaque, tem como principal objetivo, promover a formação inicial dos docentes do campo por meio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, cujo foco de atuação dos professores é nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas do campo em todo país.

O Procampo iniciou suas ações na Educação Superior através de quatro projetos pilotos, em 2007, nas Universidades Federais de Brasília (UnB), a qual ofertou 180 vagas, todas foram todas preenchidas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que também ofertou 180 vagas, todas também foram preenchidas, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ofertou 60, todas foram preenchidas e Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ofertou 60 vagas, porém só 50 foram preenchidas. Essas universidades

ofertaram tais cursos através de convite do Ministério da Educação para implantação e realização de seus projetos, tendo como referência as experiências desenvolvidas anteriormente na área rural.

Com os projetos pilotos ainda em andamento, em 2008, visando tornar público à institucionalização de uma política de formação para atender ao perfil do docente do campo em âmbito nacional, o MEC, convocou através de Editais as Instituições públicas de Ensino Superior de todo país para apresentação de proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

A referida LEDOC desenvolve sua metodologia de formação de forma diferenciada, cuja matriz curricular tem por base a Pedagogia da Alternância, organizada em Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Dessa forma, considera-se essa organização didática pedagógica como elemento importante no processo formativo docente por trabalhar todos os elementos estruturantes da referida disciplina de formação.

A pedagogia da alternância para Gimonet (2007, p. 129), se constitui em "uma outra escola em tempo integral, no dia a dia da vida, em vários lugares para estudar, aprender continuamente, de

maneira inter e transdisciplinar". Este autor complementa afirmando que a alternância transforma a escola em "uma outra escola que não se opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria, conceito em todo lugar. Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é o saber". Pois, esta organização pedagógica permite que o estudante realize suas atividades acadêmica também no tempo comunidade com a orientação de um monitor que acompanho todo processo do trabalho desenvolvido pelo estudante, onde ele buscar colocar na prática as teorias estudadas durante o tempo acadêmico na universidade.

É no contexto de inovação de tais políticas para atender as especificidades do campo que, Silva (2008, p.91), define política pública, como algo que "se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente". Considera a política como "uma resposta decorrente de pressões sociais a partir de ações de diferentes sujeitos, como já indicado, que sustentam interesses diversificados".

Tal concepção, remete-se as lutas dos movimentos por uma política educacional de qualidade,

visto que a educação, é uma expressão complexa e de abrangência diferenciada, que envolve diversidade e contradição, bem como diferentes interesses, seja políticos e/ou sociais. Porém, sabe-se que tais políticas são definidas, organizadas, implantadas/implementadas por uma força maior chamada de Estado e/ou Governo que também tem seus interesses particulares ao realizar determinadas ações políticas, fatores que podem modificar o percurso da materialização de tais políticas.

O Procampo se configura em mais um dos resultados das lutas, confrontos e articulações políticas realizadas entre o governo e os movimentos sociais e sindicais organizados do campo, com participação especial do MST, que através de muitos embates na disputa para ocupar espaços, no enfrentamento tenso buscam garantir políticas de igualdade social, justiça e emancipação, por não aceitar as políticas de cunho neoliberal postas pelos governos.

É possível observar nos editais emitidos pelo MEC/SECAD que, o Procampo, tende a apoiar projetos de cursos de LEDOC que, promovam a valorização do campo. Entretanto, os projetos apoiados por este programa deverão oferecer alter-

nativas educacionais que possibilitem a expansão da oferta da educação básica no campo, buscando superar as desvantagens históricas vivenciadas pelos sujeitos do campo em relação a educação e as desigualdades sociais sofridas ao longo do tempo.

De acordo com o Edital nº 02 de 23 de abril de 2008, o MEC, afirma que o Procampo apoiará projetos

> [...] de cursos de licenciatura específicos em Educação do Campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (Brasil, 2008, p. 5, grifo nosso).

Sendo assim, identifica-se neste edital a possibilidade de valorização da Educação do Campo, buscando romper a ideia de campo como lugar de atraso e de produção de matéria-prima, que pode ser visto como um espaço de vida e história que precisa ser valorizado de acordo com suas peculiaridades.

De acordo com Molina (2015), o Procampo,

> [...] é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente "Por Um Sistema Público de Educação do Campo" (Molina, 2015, p. 150).

Diante o exposto, é possível evidenciar a importância de tal programa para atender as demandas apresentadas pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, no sentido de garantir o direito a formação específica para os professores que desenvolvem suas atividades nas escolas do campo, bem como sujeito de direito, uma vez que esse programa visa a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país.

É mister ressaltar que, apesar de ser uma política pública criada para atender a demanda posta pelos movimentos, tal programa não é

suficiente para atender a toda Educação do Campo. As Universidades que implantam tais cursos enfrentam grandes dificuldades para a materializá-lo, devido a ineficiência na gestão dos recursos que custeiam os referidos cursos. As dificuldades estão presentes na falta de alojamento, na disponibilidade de bolsas, de transporte, de material didático-pedagógico para atender aos estudantes que saem de suas comunidades para fazer suas atividades nas universidades (Tempo Acadêmico), muitas vezes longe de suas famílias e tendo que se manter com os seus próprios recursos.

Conforme afirma Jesus (2015), os cursos financiados pelo Pronera e pelo próprio Procampo;

> [...] quando institucionalizados em espaços como escolas profissionais e universidades, não permitem a autonomia financeira e política, portanto, também comprometem a autonomia pedagógica e acabam por provocarem alterações na base da estrutura desses cursos construídos pela força dos movimentos sociais. Um dos estudos realizados sobre a Licenciatura em Educação do Campo aponta uma crítica do que ocorre no processo de institucionalização (Jesus, 2015, p. 182).

Nas reflexões de Jesus, é possível perceber que a falta de autonomia financeira para materializar os cursos do Procampo, compromete o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como altera a estrutura de tais cursos que foram construídos pela força e luta dos movimentos sociais para atender as demandas da Educação do Campo.

Para essa autora, a Educação do Campo é uma das estratégicas para ampliar a consciência e para reinventar o trabalho no campo,

> [...] porque ela alimenta a defesa da redistribuição da terra, do acesso às águas e às florestas, assim como a distribuição de renda para todo o país e a luta contra o projeto de desenvolvimento econômico capitalista. Que os trabalhadores em luta possam cada vez mais plantar sementes de esperança em tempos de desesperança e desilusões (Jesus, 2015, p. 184)

Desse modo, é inevitável a necessidade da construção de uma Educação do Campo que esteja atrelada a realidade do campo, bem como de suas comunidades, que valorize a cultura camponesa, que seja vinculada a vida do camponês, a defesa pela terra e acima de tudo as escolas do campo, que

tenha em sua base o protagonismo dos movimentos sociais organizados do campo.

Autoras como Molina (2015) e Jesus (2010), pontuam essa ação do MEC, na implantação dos primeiros cursos de licenciatura, como algo imprescindível para manter a originalidade do projeto, porém, em meio aos percalços encontrados no processo de expansão dos 42 cursos seguintes, essa ação não foi mantida. Os cursos foram aderidos por algumas IES que nunca tiveram experiências com projeto de Ensino Pesquisa e Extensão na área de Educação do Campo e nem com Movimentos Sociais. Em 2008 e 2009, o MEC lançou editais de projetos especiais para que 32 instituições ofertassem a licenciatura, não obstante não deu nenhuma garantia de continuidade para tais instituições. Fato que restringiu os cursos apenas a políticas de editais, onde instituições como a Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ofertou apenas a primeira turma, através do Departamento de Educação, não teve garantida e nem condições para dá continuidade a formação de novas turmas. Porém, mediante as dificuldades enfrentadas para a materialização da turma, tal instituição optou por não

ofertar mais a LEDOC, ficando apenas com a experiência piloto.

No entanto, são ações como essas que nos fazem perceber que o Procampo não é uma política que visa atender somente os interesses da população do campo, mas que outros interesses também estão atrelados a essa política e que as vezes dificultam a materialização das ações do programa, isso significa que não é apenas uma estratégia do Estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo, muito embora, represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), mas também outros interesses políticos.

Nessa perspectiva, constata-se que o Procampo, embora se caracterize como uma política pontual, contribui para o fortalecimento da formação do docente do campo, além de dar visibilidade a formação deste profissional, visto que, coloca-se como desafio ao desenvolver a formação por área de conhecimento, em regime de alternância pedagógica, nas escolas do campo.

Desse modo, fica claro que os Movimentos Sociais organizados, intelectuais, instituições de ensino, dentre outros, veem somando forças na busca da melhoria na qualidade de vida para o sujeito do

campo, bem como da universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, em contraposição às políticas compensatórias do meio rural impostas pelos governantes. Sendo assim, os movimentos sociais, do campo e da cidade, vêm travando lutas na perspectiva de elevar a escolaridade dos sujeitos do campo, sua cultura e seu padrão de vida para que possam ter o direito de estudar e se qualificar sem sair da comunidade em que vive.

Assim, faz-se necessário refletir que, o campo nos dias atuais não se constitui em apenas fonte de produção de alimento e fonte alternativa de geração de emprego, também apresenta-se no século XXI, como fonte de geração de riqueza e de alternativa de produção de energia, de elaboração do biocombustível.

É necessário, construir um desenvolvimento a partir da perspectiva de que campo e cidade são espaços complementares e não espaços isolados, mas que dependente um do outro para existir. Por isso, é importante afirmar que o campo é espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem no seu cotidiano.

Pode-se observar que com o avanço cada vez mais acelerado da indústria de alimento, do crescimento do agronegócio, bem como da sustentabilidade do planeta, coloca o país em um dilema efetivo, primeiro das possibilidades de crescimento econômico, porém, existe a possibilidade do fim das formas tradicionais de produção e existência de culturas milenares, como a agricultura familiar.

Em 2008, ainda sem ter uma avaliação mais aprofundada de tais projetos pilotos, o MEC lançou o edital número 02/2008, realizando chamada pública para a seleção de projetos de instituições de Ensino Superior para o Procampo, tendo como um de seus critérios a habilitação dos docentes por área de conhecimento. Em 2009, o edital foi lançado novamente, ampliando o número de universidades federais, institutos federais e universidades estaduais que ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com recursos provenientes de convênios entre o FNDE e as instituições ofertantes.

Em 2012, por meio do Edital de Seleção n.º 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, o MEC solicitou que universidades públicas em diferentes regiões do país encaminhassem projetos político pedagógicos para o desenvol-

vimento dos cursos de licenciatura, no sentido de ampliar a oferta de tal curso.

Ainda no âmbito do contexto da formação de professores para Educação do Campo, em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que se constituiu em uma ação do Governo Federal em resposta a mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, para construção de referências de Política Nacional de Educação do Campo, apoiado pelo Ministério da Educação (MEC). Tal programa oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas, que atendem às escolas do campo e aos quilombolas, com habilitações multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias.

Tais cursos, tem como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior, e como formação continuada, o programa Saberes da Terra.

Diante a enorme demanda existente, o Pronacampo estabelece como meta ambiciosa formar 45 mil educadores do campo no período de três anos. Esse quantitativo deveria ser distribuído simultaneamente para os próprios cursos do Procampo; da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB, essa última opção é considerada por alguns pesquisadores como a mais problemática no momento, devido à falta de estrutura para a materialização de suas atividades, fato que tem sido alvo de profundas críticas pelos Movimentos Sociais por não trazer incorporadas em seu currículo as especificidades da formação dos educadores que trabalharão com os camponeses

O Edital do Pronacampo 2012, transforma o curso em política de Estado com código de vagas docentes e de técnicos-administrativo específicos para atuar no referido curso, além de recurso financeiro na matriz das universidades.

A Educação Superior no campo e a licenciatura em Educação do Campo: Desafios e contribuições

Ao lutar pela implantação/implementação do curso de licenciatura em Educação do Campo, sabe-se que muitos foram os desafios a serem enfrentados, mas que existem também as possibilidades desse curso se constituir em um curso que busque transformar a realidade dos sujeitos campo a partir de suas metodologias diferenciadas, bem como de suas contribuições para a expansão da educação superior para o campo.

Desta maneira, Caldart (2010), aponta como desafios para que o curso de Licenciatura em Educação do Campo se materialize de forma que venha a atender os princípios propostos pelo projeto de educação almejado pelo Movimento Por Uma Educação do Campo é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso. Porém, com foco na profissionalização do curso, buscando fazer com que os educadores do campo dominem as questões e contradições fundamentais do campo.

Outro desafio apontado por esta autora, é o de orientar o curso com uma visão alargada de

educação, orientando o educador na compreensão de que existem outros espaços formativos além da escola. Desse foram, Caldart (2010, p. 135) ressalta que a "educação não é igual a escola e escola não é igual a ensino ou instrução cognitiva. Mas há uma especificidade do processo educativo escolar (à docência) e preparar-se para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos dessa Licenciatura" (Caldart, 2010, p. 135).

Outro ponto apontado é que o projeto da LEDOC, precisa construir estratégias para a realização da práxis, "ou seja, que permita ao educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação" (Caldart, 2010, p. 136).

Corroborando com Caldart (2010), Molina (2015), aponta também como desafios para consolidação desta licenciatura: primeiramente, as estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas, que segundo esta autora "dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular

específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo" (Molina, 2015, p. 155).

O segundo desafio apontado é em relação ao protagonismo dos movimentos sociais, que para essa autora é, parte fundamental deste processo, "é não só o acesso ao conhecimento científico, mas, principalmente, a participação nos próprios processos da luta de classes no campo, que vem se acirrando cada vez mais, em função da intensificação da lógica de acumulação do capital no meio rural, com a intensa ampliação do agronegócio" (Molina, 2015, p. 156).

O terceiro desafios está atrelado à vinculação com as Escolas do Campo, uma vez que espera-se que a escola seja capaz de "promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses" (Molina, 2015, p. 157).

Recentemente, foi desencadeado mais um desafio para a consolidação da formação de professores para a Educação do Campo no âmbito do gover-

no federal, através da Portaria nº 238/2021que altera a Portaria nº 86/2013, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. A referida portaria que altera os artigos 6º e 9º coloca a questão da formação por alternância como uma possibilidade e não como obrigatoriedade, como foi posto no projeto inicial desse curso.

> I - A formação inicial em Licenciatura em Educação do Campo para os professores em exercício na Educação do Campo e quilombola será desenvolvida no âmbito dos Programas e Ações de Formação do MEC e órgãos vinculados, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância (Brasil, 2021).

Outra questão alterada por essa portaria foi a secretaria que administrava os programas e cursos estudados que mudou da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI e passaram a serem administrados pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, conforme mencionado abaixo.

> Art. 9º O PRONACAMPO será implementado de forma articulada institucionalmente entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Brasil, 2021).

É possível perceber que, com essa mudança de secretaria mais um desafio se configura para a efetivação de uma política voltada especificamente para atender a demanda da Educação do Campo, haja visto a conjuntura política de negação de direitos que vem acontecendo no Brasil, nos últimos tempos através da gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro.

Entretanto, Molina (2015), apontar como potencialidades deste curso:

> [...] a ampliação de formação de educadores; a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção dessas graduações e institucionalização da Educação Superior em Alternância como forma permanente de garantir a oferta deste nível de ensino para os camponeses, com vestibulares anuais (Molina, 2015, p. 160).

Além das potencialidades já citadas pode-se acrescentar também: 1) a consolidação da Educação

do Campo como área de produção de conhecimento que se configurou na conquista de 600 vagas de concurso para docentes no nível superior, para atuarem nas Licenciaturas em Educação do Campo; 2) o espaço de acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas que se materializou na ampliação permanente de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo; 3) a ampliação do acesso e uso das Novas Tecnologias nas Escolas do Campo, observa-se que a presença dos educadores das escolas do campo nas universidades oportuniza também o acesso a outras linguagens, que têm sido incorporadas nos trabalhos nas Escolas do Campo (Molina, 2015).

É nesse contexto da realidade vivenciada pelos estudantes em suas localidades que se deve possuir uma relação com as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, ou seja, devem estar interligadas, caso contrário, não haverá êxito na relação ensino aprendizagem. Assim, a adoção de novas práticas pedagógicas se relaciona intrinsecamente com as mudanças vivenciadas pelos estudantes de forma dinâmica atual e propositiva. O campo não pode ser pensado como lugar de atraso e que os estudantes não necessitem de novos ins-

trumentos ou técnicas de se construir o conhecimento. Mas, novas práticas pedagógicas no campo devem ser vividas e percebidas de forma crítica por aqueles que delas fazem uso.

Considerações finais

No decorrer do estudo evidenciou-se que o Procampo, embora se caracterize como uma política pontual, contribuiu para o fortalecimento da formação do docente do campo, além de dar visibilidade a formação deste profissional.

Em relação ao Pronacampo, constatou-se que foi através deste programa que o curso de licenciatura em Educação do Campo foi institucionalizado, tornando-o permanente, visto que esse curso até o ano de 2012 era implantado/implementado através de editais específicos nas instituições ofertantes, fato que não assegurava a continuidade dos cursos os quais muitas vezes se resumia apenas na materialização de uma turma única.

É importante ressaltar a importância desses programas ao trazerem a Licenciatura em Educação do Campo com uma nova ideia de escola através do modelo de alternância. Esse modelo de educação visa valorizar a cultura do campo, o cultivo da ter-

ra, a qualidade de vida e o equilíbrio harmônico do ambiente com a vida do povo que vive no/do campo, ao oportunizar aos estudantes a materialização de projetos que tratem de questões especificas das suas comunidades, seja no contexto das escolas ou do campo.

No tocante ao curso de licenciatura em Educação do Campo, se constitui em um marco importante que contribuiu para repensar as escolas do campo, visto que as especificidades que orientam a formação do educador por área do conhecimento auxiliam no processo de reflexão e análise da organização do trabalho pedagógico e da gestão nas escolas do campo.

Nota-se que, tanto os programas quanto as LEDOCs têm suas propostas pedagógicas pautadas nos princípios da Educação do Campo, que almejam a construção de uma educação emancipatória por meio do reconhecimento crítico da realidade e da apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações que sejam voltadas para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad**. EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em :15 out. 2015.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo**: PRONACAMPO. Brasília, DF. MEC, Março de 2012. Disponível em http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Decreto nº 7.352/ 2010. **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Portaria Nº 86/2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC Portaria nº 238/2021. Altera a Portaria nº 86/2013, **dispõe sobre o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2021.

CALDART, R. S. (org). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

JESUS, S. M. S. A. de. Educação do Campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p.176-186, 2015.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, M. O. S. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, M. O. S. **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008.

Fechamento de escolas no campo: Formação docente como estratégia de resistência

Tereza Simone Santos de CARVALHO[I]
Josefa de Lisboa SANTOS[2]

O campo brasileiro sempre foi marcado por conflitos, os quais têm, em sua origem, a elevada concentração da propriedade da terra, com repercussão na persistência de relações de produção altamente exploratórias, além do controle da renda da terra por grupos capitalistas, expropriações, desigualdades sociais, pauperização e restrições ao acesso a serviços públicos básicos, dentre estes, a educação. Apesar de assegurada pela Constituição Federal (CF), para que a educação fosse reconhecida como direito de todos e dever do Estado,

1 Doutora em Geografia e professora da UFS, atua em educação do campo, alfabetização, inclusão e formação docente. Coordena projetos como o Programa Escola da Terra e pesquisa os impactos da pandemia na educação de jovens camponeses.

2 Doutora em Geografia pela UFS, onde é professora, coordena o LATER e lidera o grupo PROGEO. Atua em Geografia Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores, com experiência em ensino, pesquisa e gestão acadêmica.

um longo processo de lutas sociais foi implementado pelas classes trabalhadoras da cidade e do campo. Contudo a educação continua a ser negada a uma parcela significativa da população, principalmente aquela residente na zona rural.

Não obstante a educação escolar, no âmbito do Estado, seja utilizada como aparelho ideológico para manter a estrutura social ela representa, para as classes trabalhadoras, meio de ascensão social e, sobretudo, instrumento de luta contra a sua condição de exploração e de expropriação. Por intermédio da educação escolar (mas não de qualquer uma), o indivíduo tem maiores possibilidades de reconhecer e de defender os demais direitos humanos. Desse modo, a educação escolar reveste-se de grande importância na vida do homem, sendo por isso considerada um direito de síntese e reconhecida não só na Declaração Universal dos Direitos Humanos como direito de todas as pessoas, mas também em outras normas internacionais,por exemplo, a Convenção sobre a luta antidiscriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais (1966), entre outros.

A educação pensada a partir e para o campo, denominada de Educação do Campo nas políticas públicas, se origina da luta pela garantia do direito à educação para todos os trabalhadores rurais. É a exigência do cumprimento do dever constitucional do Estado.

Entretanto, à medida que a política de educação para o campo brasileiro, como preconizada pelos movimentos sociais campesinos foi se consolidando, um movimento inverso a esta passou a ganhar corpo materializado por meio de mecanismos diversos, mas, sobretudo, pelo fechamento de escolas localizadas no campo. Esse fenômeno que vem perpassando governos desde o final da década de 1990 e se intensificando nos anos 2000, onde ganhou características de uma política de Estado por atacar frontalmente toda a política de Educação do Campo, a consideramos uma contrapolítica ou uma antipolítica, no sentido explicitado por Munarim (2008) quando concluiu que o Plano Nacional de Educação de 2001 se constituiu em uma antipolítica de Educação do Campo, pois este propunha metas contrárias aos seus interesses, desconsiderando seus princípios e objetivos. O fechamento das escolas localizadas no campo, como evidencia

toda a análise apresentada na pesquisa doutoral de Carvalho (2021), tem se constituído na negação do direito à educação aos povos do campo. O número de crianças e adolescente em idade escolar fora da escola revela as consequências dessa contrapolítica.

O fechamento de escolas na zona rural vem se configurando como uma das estratégias de desmonte da Política Nacional de Educação do Campo, desde o final da década de 1990. Ressalta-se que se trata do mesmo momento em que os movimentos sociais campesinos passaram a conquistar espaço na agenda política nacional. Porém, foi só nos anos 2000 que essa política, ou melhor, essa contrapolítica se tornou mais agressiva.

No Brasil, no período de 1998 a 2020, 83.718 escolas públicas (estaduais e municipais), localizadas no campo, cessaram suas atividades; isso representa 67,3% do total dessas escolas e, por conseguinte, a negação do direito das comunidades do campo de terem acesso à educação em suas comunidades.

Aliado a essa realidade, registra-se o paulatino desmonte do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), desde a sua institucionalização até o seu fim por inanição financeira. O combate ao Pronera se deu interna e externamen-

te. Mesmo com os dispositivos legais que garantiam a continuidade do Programa, que estava no âmbito do ordenamento jurídico do Estado, como afirmado por Santos (2012), os projetos em disputa no campo levaram ao boicote, à descaracterização do Pronera, depois a sua posterior e paulatina inviabilização por intermédio dos cortes de verbas a ele destinadas e, por fim, a sua extinção indireta pelo atual Governo da União, Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro) por meio do Decreto 10.252 de fevereiro de 2020 que deu nova estrutura regimental e mudou o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Incra. O Decreto extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, cuja função era a gestão do Pronera, o que deixou o Programa à deriva e atacou diretamente o Pronera e a política de Educação do Campo, na tentativa de eliminá-la.

Sublinha-se que os cortes de verbas se deram em todos os programas de Educação do Campo afetando diretamente a formação inicial e continuada de professoras/es para a Educação do Campo. Um dos programas sobreviventes é o Escola da Terra que, em nosso estado de Sergipe, não atende à demanda por se constituir no único programa

destinado à formação continuada de docentes que atuam em escolas do campo multisseriadas.

Destarte, o presente artigo tem como objetivo ressaltar a importância da formação da/o docente atuante nas escolas localizadas na zona rural como uma das estratégias de resistência à contrapolítica de fechamento de escolas localizadas nesse espaço.

Desenvolvimento

Crescem os campos e as escolas tornam-se desnecessárias

A educação rural como objeto de estudos e pesquisas, até a década de 1990, era identificada como aquela ofertada aos filhos dos agricultores. Geralmente desenvolvida em classes multisseriadas (unidocentes), essa educação, até a referida década, ficou à margem das preocupações na legislação educacional brasileira, sendo lembrada ou rememorada de acordo com as necessidades advindas do sistema econômico.

A partir da consolidação dos movimentos campesinos, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as políticas públicas de Educação do Campo tiveram a sua

participação direta e passaram a apresentar um caráter formativo tendo como fio condutor a reflexão sobre o tipo de ser humano que se quer formar, para qual campo e para qual sociedade.

A década de 1990 foi um marco na conquista de direitos por parte dos movimentos sociais. Conforme Munarim (2008), nessa década (1990) já se configurava no Brasil um Movimento Nacional de Educação do Campo (MONEC) contraposto às políticas de educação rural e constituído por vários fatores, dentre os quais a experiência do Movimento Sem-Terra coloca-se como principal. Este se configurava como "um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural" (Munarim, 2008, p. 58), instrumento de domesticação e exclusão dos povos que vivem no campo. Nesse sentido o objetivo desse movimento nacional eram as políticas públicas.

Para Munarim (2008), o momento histórico do nascimento do Monec no Brasil, foi o I Enera (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), tendo como materialidade histórica a luta por reforma agrária. Nesse encontro o movimento de Educa-

ção do Campo ganhou sua certidão de nascimento: o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Além do I Enera, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, (CNEC) realizada em 1998 e a II CNEC em 2004 são momentos históricos desse movimento.

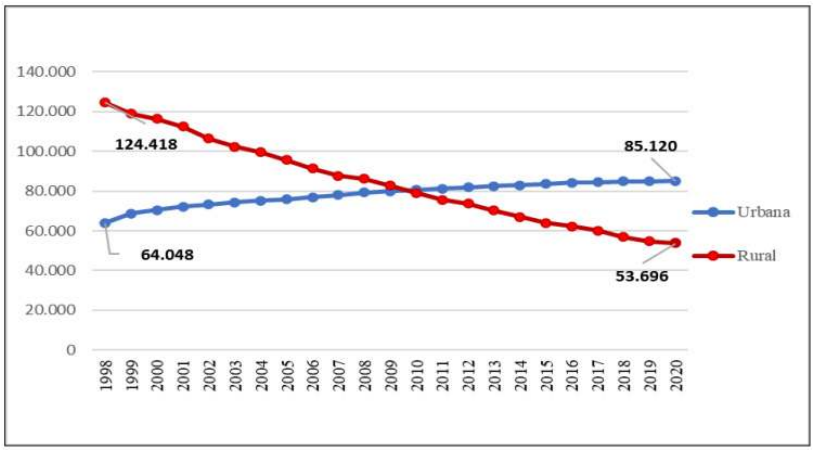
O percurso de luta do Movimento Nacional de Educação do Campo foi e ainda é marcado pelo contexto contraditório que o originou e o envolve. Avanços e retrocessos convivem lado a lado, reflexo da correlação de força estabelecida entre os interesses antagônicos de seus protagonistas e os das classes agrárias dominantes. Os avanços podem ser registrados a partir do final da década de 1990, quando a Educação do Campo passou a fazer parte das políticas públicas, com leis e programas específicos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera – 1998), as Diretrizes operacionais para a educação básica do campo (2002), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo – 2007), o Pró-Jovem Campo (2005), o Pró-Jovem Campo-Saberes da Terra (2007), a instituição da Política Nacional de Educação do Campo e a instituição do Pronera (2010), não mais como um simples programa, mas

como uma política pública, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo – 2012), compõem o conjunto de conquistas dos sujeitos sociais coletivos no tocante à educação e ao mesmo tempo, a sua materialização como um campo em disputa por projetos distintos e antagônicos de desenvolvimento para o meio rural.

Todavia, ao mesmo tempo em que a política nacional de educação se consolidava nos textos legais, uma contrapolítica tomava corpo e ganhava força, materializando-se no fechamento das escolas localizadas no campo. Uma contrapolítica silenciosa e perversa, que nega aos povos do campo o direito à educação.

De acordo com os dados extraídos do Censo Escolar Inep, em 1998 existiam, no Brasil, 124.418 escolas públicas rurais (estaduais e municipais). Em 2020, apenas 53.696, ou seja, 67,3% dessas escolas foram fechadas. O gráfico 1 evidencia o decréscimo dessas escolas que não foi acompanhado pelo aumento das escolas urbanas (proporcionalmente).

Gráfico 1 – Escolas ativas no Brasil - 1998-2020



Fonte: Censo Escolar Inep 1998-2020

Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de (2021)

Por sua vez, a população brasileira, de acordo com os Censos demográficos do IBGE de 1970 a 2010 tem mantido seu crescimento, ao tempo em que há um decréscimo considerável e ininterrupto da população rural. O processo que se materializa como um projeto de ocultação e apagamento da existência das populações do campo se reflete nos dados do IBGE, no tocante à redução da população rural, nas regiões Sudeste e Sul, a partir dos anos de 1960, o qual foi alcançando gradativamente as demais regiões nas décadas seguintes e se tornou ain-

da mais acentuado, especificamente, na década de 2000, um quadro que coincide com o relançamento do agronegócio como modelo de desenvolvimento para o campo, e cuja expansão inclui a eliminação de obstáculos interpostos em seu caminho, além do consumo indiscriminado da natureza, o controle das terras e água, o controle dos preços agrícolas, expondo processos de monopolização da produção, empregando o mínimo de trabalho vivo, dado o aprofundamento da composição orgânica do capital no setor e, por conseguinte, fomentando processos de expropriação.

Percebe-se que o fechamento das escolas rurais é mais intenso em algumas regiões: Sul, Centro-Oeste e Sudeste, como podemos constatar na Tabela 1. Em uma análise da série histórica entre 1998 e 2020, essas regiões são as que mais fecharam escolas no período estudado.

Tabela 1 – Número de escolas no Brasil e regiões – 1998-2020

	1998		2020		Redução/Aumento no período			
REGIÕES	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural (Decréscimo)	%	Urbana (Acréscimo)	%
Brasil	124.418	64.048	40.700	79.220	83.718	67,4	15.172	23,7
Norte	19.960	3.995	12.996	5.900	6.964	34,9	1.905	47,8
Nordeste	66.919	19.681	28.179	22.627	38.740	57,9	2.946	15
Centro-Oeste	6.863	5.187	2.046	7.118	4.817	70,2	1.931	37.2
Sudeste	16.532	24.222	6.316	33.862	10.216	61,8	9.640	39,8
Sul	14.144	10.963	4.159	15.613	9.985	70,6	4.650	42,4

Fonte: Censos Escolar/INEP 1998; 2020.
Elaboração: Carvalho, Tereza S. S. de. (2021)

Nestas regiões predomina o agronegócio, com os monocultivos da soja, do milho, da cana-de-açúcar, do algodão e do arroz, produtos que compõem a pauta de exportação brasileira. Além dos produtos agrícolas ainda se registra, nessas regiões, a pecuária que ocupa vastas extensões de terra, acentuando a concentração fundiária e aumentando a desocupação da população residente uma vez que essa necessita de um menor contingente de força de trabalho.

Em Sergipe, a realidade do campo não diverge da registrada no país. O contexto aqui delineado tem levado, dentre outros aspectos, à mobilidade daqueles que vivem no campo, em especial dos jovens, obrigados à informalidade laboral no próprio campo ou nas cidades, ao trabalho temporário, à extrema exploração da força de trabalho. Na PNAD contínua IBGE divulgada em 27 de maio de 2021, referente ao primeiro trimestre deste ano, Sergipe aparece como o terceiro estado do Brasil com maior taxa de desocupação (20,9%), ficando atrás da Bahia e de Pernambuco cuja taxa, de ambos, foi de 21,3%. O nível de ocupação correspondente ao percentual de pessoal ocupado no total da população na faixa etária de 14 anos ou mais, foi de 44,7%. Entre a população ocupada 53,6% encontra-se em atividades informais, o que coloca Sergipe em sétimo lugar no país em trabalho informal.

A falta de perspectiva dificulta a permanência e a sobrevivência no campo. Os dados do IBGE referentes à população sergipana apontam que de 1980 a 2010 a zona rural se manteve quase estável (4,8%), ao passo que a urbana cresceu significativamente nesse período (146,1%). Em que pese o forte crescimento da população do estado, de 1980 a

2010, a população rural quase não sofreu variação. Foram acrescidos apenas 24.904 habitantes no espaço agrário sergipano, onde a taxa de natalidade é inclusive maior do que no espaço urbano, indicando que a mobilidade do trabalho não cessa no nosso estado. Uma realidade que denuncia uma questão agrária como problema irresoluto. Ou seja, não obstante a realidade de inúmeras políticas compensatórias adotadas, a questão central, que é a política de distribuição de terras, quase não é tocada.

A despeito de apresentar acentuado crescimento da população na zona urbana do estado, não se observa, nessa zona, o aumento proporcional do número de escolas. De 1998 a 2020 elas aumentaram apenas 7,4%, enquanto as escolas da zona rural diminuíram 46,9%. Destaca-se, entretanto, que há também, de forma destacável, o fechamento de escolas urbanas. Por sua vez as matrículas nas escolas municipais urbanas expõem que as crianças de 0 a 10/11 anos estão frequentando escolas distantes dos seus espaços de moradia, o campo.

Entre os territórios de planejamento de Sergipe há diferenças na redução e na ampliação do número de estabelecimentos de ensino; esta quando ocorreu se deu de maneira bem tímida a exemplo

do Centro Sul Sergipano, onde houve incorporação de 17 escolas na zona urbana (27,9%), mas fechou 154 estabelecimentos de ensino na zona rural (51,5%); no Alto Sertão, o aumento do número de escolas da zona urbana foi de 21,1% (8 escolas) e a redução destas na zona rural foi de 65,3%. Desse modo, registra-se um decréscimo acentuado das escolas na zona rural sem que este seja compensado com a abertura de escolas na zona urbana, destino, geralmente, dos alunos das escolas fechadas.

Registra-se ainda que no estado de Sergipe, a exemplo do Brasil, houve redução no número de matrículas das redes públicas estadual e municipal, tanto na zona urbana quanto na zona rural. De 2000 a 2020 foram 188.767 matrículas a menos (35,1%). Na zona urbana a redução foi de 32,8% e na rural de 40,9%

Analisando os dados por faixa etária disponíveis nos Censos demográficos de 2000 e 2010, constatamos que a população rural em idade escolar na faixa etária de 0 a 17 anos em 2000 era de 218.298 pessoas. Em contrapartida, o número de matrículas na rede municipal e na rede estadual foi 152.650, ou seja, 65.648 pessoas deixaram de se matricular

na rede pública de ensino (30% a menos)[3]. Em 2010, a população rural de 0 a 17 anos era de 196.980 pessoas e a matrícula foi de 122.891, o equivalente a 62,4% da população escolarizável, ou seja, 37,6% ficaram sem se matricular[4]. É importante observar que o déficit sempre aumenta quando consideramos a idade de creche e pré-escola. Na zona urbana do estado, como no Brasil, o déficit de matrículas é menor que na rural, mas existe. No ano 2000 o déficit foi de 16,7%. Os dados de 2010 mostram que neste ano o déficit foi de 31,2%. Se considerarmos a população de 4 a 17 anos encontramos um déficit menor, de 18,2%.

A descrição dos dados sobre matrícula no período compreendido entre 2000 e 2020 e dos referentes ao fechamento de escolas no campo no período de 1998 a 2020, mostra que a busca pela escola pública está diminuindo, mas que não há, de acordo com

3 Excluindo a faixa etária de 0 a 3 anos, o déficit ainda permanece, pois tínhamos uma população escolarizável obrigatória (de 4 a 17 anos) na zona rural de 179.804 pessoas e uma matrícula de 152.650 (15% menos que a população escolarizável).

4 Deixando de fora as crianças em idade de creche (0 a 3 anos), temos, em 2010, uma população rural na faixa etária da escolarização de 4 a 17 anos de 167.961 pessoas e um déficit de matrículas de 26,8% (45.070 deixaram de se matricular na rede pública).

Carvalho (2021), migração desses discentes para as escolas particulares.

Em Sergipe, do ano de 1998 a 2020 registra-se aumento do número de escolas particulares nas zonas rural e urbana: 44,4% e 57,1%. Não obstante o aumento do número de escolas particulares no estado, é mister sublinhar a inexistência destas na zona rural na maior parte dos municípios sergipanos. Em 1998 os 9 estabelecimentos de ensino particulares da zonal rural estavam localizados em apenas 8 municípios e em 2020 em 10 deles.

Desse modo, o número de escolas particulares na zona rural e na urbana dos municípios sergipanos não dão conta de atender ou sanar o déficit de matrículas registrado nas escolas públicas estaduais e municipais. Assim, constata-se no estado de Sergipe, a mesma realidade perversa de negação do direito à educação para os povos do campo registrada nos demais estados do Brasil. As crianças e os/as adolescentes que não estão na rede pública de ensino estadual e municipal não estão se matriculando na rede privada de ensino; não há escola suficiente e, provavelmente, condições financeiras dessa parcela da população para pagar por seus estudos.

Destarte, o que podemos constatar no confronto dos dados referentes às matrículas nas redes públicas estadual e municipal é muito grave. O fechamento de escolas promovido pelo processo de nucleação, e em nome da qualidade do ensino, tem provocado uma redução das matrículas nessas redes de ensino, a não absorção do seu déficit pela rede privada de ensino, e, talvez, a interrupção do processo de escolarização da população do campo.

O acentuado fechamento de escolas no estado de Sergipe, mormente no território do Alto Sertão, indica que a contrapolítica do fechamento só contribui para dificultar o processo de escolarização das populações do campo. Porém, não se pode desconsiderar que o intenso fechamento de escola nesse território condiz com a predominância do monocultivo do milho, mormente, o forrageiro, e da pecuária, atividades que requerem pouca mão-de-obra, bem como baixa ou nenhuma qualificação. Nesse contexto a escola torna-se praticamente dispensável. O treinamento satisfaz a necessidade do mercado e requer menor exigência de formação do profissional para a oferta de ensino com a qualidade e a perspectiva requerida pela Educação do Campo.

A formação docente como estratégia de resistência e existência da educação no e do campo

A precarização das escolas da zona rural, não só em relação à estrutura física, mas também aos recursos humanos, é uma estratégia antiga de desvalorização da educação ofertada aos sujeitos do campo. A percepção do trabalho agrícola como atividade que requer pouca ou nenhuma qualificação ainda se faz presente na sociedade e serve para reforçar o estigma do homem do campo como ignorante, pouco inteligente, "que não dá para os estudos", além de colocá-lo na posição de servil, de dominado, sem saber ou ter conhecimento nenhum, perfil que facilita a sua exploração e expropriação.

Atrelado a esse perfil do homem do campo, está a ideia de que qualquer pessoa serve para lecionar nesse espaço, pois não é preciso muito para ensinar a juntar letras, assinar o nome e contar. Até dez anos após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, o maior número de professores leigos (sem formação mínima para lecionar) se encontrava na zona rural. Quando se trata da formação específica para atuar

nas escolas do campo, a carência de cursos de formação inicial e continuada com essa finalidade se torna evidente. No estado de Sergipe, como dissemos anteriormente, a única política de formação para essas/es professoras/es tem sido o Escola da Terra, cujo alcance se restringe a uma pequena parte da demanda do estado.

Os cursos de formação de professoras/es, tanto inicial (cursos de graduação) como continuada, de maneira geral, não tratam em seus currículos sobre a realidade do campo, seus problemas e suas especificidades, resultando, muitas vezes, em uma formação voltada apenas para atuação no espaço urbano e, portanto, sem significado e utilidade para os sujeitos aos quais se destina.

Registra-se que nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades privadas do estado de Sergipe não há disciplina que trata sobre a Educação do Campo. Na única universidade pública federal que temos no estado há apenas uma disciplina obrigatória sobre a Educação do Campo (Educação do Campo, carga horária: 75h.) e uma optativa (Educação e Movimentos Sociais, carga horária: 60h.). Mesmo no Campus Universitário localizado no Agreste do estado, cujo público-alvo é

composto por estudantes provenientes do Agreste e seu entorno e que provavelmente atuarão como docentes das escolas do campo, o currículo não contempla outras disciplinas que possibilitem um conhecimento e uma reflexão mais aprofundados sobre o campo brasileiro e sobre o fazer docente específico para a população aí residente.

Monteiro e Nunes (2010) ao analisar o exercício da profissão docente no campo em classes multisseriadas, tomam como base o "Programa EducAmazônia"[5], cuja motivação foi a persistente inadequação dos currículos à realidade do campo e a falta de conexão entre o trabalho escolar e o trabalho produtivo. Para as autoras, esse fato pode se justificar devido ao perfil dos planejadores da educação, pessoas oriundas do meio urbano, sem experiência ou conhecimento da realidade do campo e com o agravante da falta de compromisso com as necessidades dos sujeitos do campo. A inadequação dos currículos se reflete em sala de aula, nos conte-

5 "O Programa Educação do Campo na Amazônia Paraense: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo (EducAmazônia) é resultado dos anseios de um conjunto de entidades que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), constituindo-se em um importante lócus de discussão, debate e proposições acerca da Educação do Campo" (MONTEIRO e NUNES, 2010, p. 263).

údos e na prática docente. “As crianças e jovens do campo trabalham desde cedo e muitos deles percebem, nos seus estudos, pela ausência de sentido teórico e prático, a falta de conexão entre suas vidas e o que é oferecido na escola, o que pouco traz em comum com suas culturas e expectativas” (p. 264).

O distanciamento da realidade do campo observado nos currículos dos cursos de Pedagogia e a realidade retratada na pesquisa das autoras não se diferenciam do que se encontra nos demais estados brasileiros. Essa inadequação, trazida desde a educação rural, levou os movimentos sociais do campo a lutarem por uma política de formação inicial para educadoras/es do campo, desde o início do Pronera. Nesse sentido, foram desenvolvidas experiências pilotos (2006) em quatro universidades públicas (dentre estas a Universidade Federal de Sergipe) as quais ofertaram cursos de formação de educadoras/es em nível médio (magistério) e em Pedagogia da Terra (licenciatura) para atuarem nas escolas dos Projetos de Assentamento com o fim de formar educadores capazes de compreenderem “as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e (...) de construir com eles práticas educativas que os

instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições" (Molina e Sá, 2011, p. 14). Essas experiências serviram de base para a criação e institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2007, pelo Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) ligado à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação. O objetivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo é formar docentes para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio de escolas do campo. Atualmente, existem mais de 42 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diversas Universidade do país.

Desenvolvido em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), o curso de Licenciatura em Educação do Campo contribui para o fortalecimento do território camponês, para a "formação de redes de luta e resistência, produzindo sinergias para o enfrentamento coletivo das grandes barreiras a serem derrubadas para continuarem a garantir a sua reprodução material no campo, nas florestas e nas águas" (Molina, 2021, p. 10)

Molina (2021) apresenta os resultados das pesquisas sobre os egressos dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e ressalta as suas contribuições para a própria reprodução camponesa, para a construção do projeto territorial camponês, da sua diversidade, das suas diferentes formas de produção material da vida e das lutas implementadas nesses territórios. O regime de alternância permite, dentro do projeto político pedagógico, "considerar indissociáveis as questões entre Terra-Luta-Trabalho-Educação-Território-Cultura-Identidade" (Molina, 2021, p. 9).

Não podemos deixar de destacar que o Estado, responsável por garantir os direitos dos povos do campo, tem, cada vez mais, se ausentado dessa tarefa e, contrariamente, tem se colocado como veículo de negação destes. Um exemplo é o fechamento das escolas localizadas no campo, retratado nesse artigo, com a justificativa de acabar com as classes multisseriadas, colocadas como sinônimas de baixa qualidade e como principal justificativa para fechar escolas. Essa prática tem culminado com a redução do número de matrículas das crianças e jovens residentes no campo. Essa e outras justificativas, muitas vezes são incorporadas ao dis-

curso de professoras/es que atuam nas escolas do campo por estas/es não terem em sua formação o conhecimento sobre as questões relativas ao campo devido à formação que receberam em sua graduação e até mesmo nos cursos de formação continuada pautados na lógica do mercado e em uma visão urbana de educação.

Nessa perspectiva reveste-se de fundamental importância a formação inicial e/ou continuada de educadoras/es para as escolas do campo como estratégia de garantia da própria oferta de educação no campo como preconizada pelos movimentos sociais e garantida no conjunto de políticas púbicas para o campo brasileiro. Como afirma Molina (2021) à Educação do Campo e à formação de educadoras/es do campo são imputadas tarefas indispensáveis no sentido de transformar "as Escolas do Campo em sementeiras de mudanças, ajudando a avançar na construção do projeto territorial camponês com justiça social, agroecologia e soberania alimentar" (p. 15).

Considerações finais

A história da Educação do Campo está atrelada à luta por terra e reforma agrária. Com a emergência e a articulação dos movimentos sociais em torno dessa luta ocorreu, em suas trajetórias, a incorporação da demanda por uma educação que contemplasse os sujeitos do campo para além de uma educação rural. Como exemplo dessa preocupação temos os movimentos de educação e cultura popular que fundamentaram o tipo de educação proposta, sobretudo pelo MST para o campo. Desde as primeiras ocupações, quando o MST iniciava a sua organização como movimento nacional, a percepção acerca da importância da educação foi se clarificando. A baixa escolaridade e o grande número de analfabetos entre seus integrantes se constituíam em obstáculo à formação sociopolítica dos militantes, ao desenvolvimento da consciência crítica de classe, comprometendo a própria gestão e organização dos assentamentos.

Assim, da inicial preocupação com o desenvolvimento humano dos sem-terra, da escolarização e futuro das crianças acampadas, sucederam-se a conquista da escola e o tipo de ensino a desen-

volver. Tais questões definiram o cerne dos debates do 1º Encontro Nacional de Educação realizado em 1986 em São Mateus-ES, organizado pelo Setor Nacional de Educação do MST, com a presença de educadores de sete estados onde o movimento estava se organizando[6]. O encontro objetivou discutir a implementação de escolas públicas do ensino fundamental menor (antiga 1ª a 4ª série) e a formação de professores para escolas dos assentamentos. Os debates direcionaram a duas questões: a finalidade das escolas dos assentamentos e como deveria ser essa escola.

Em 1989, o Setor de Educação do MST apresentou uma nova proposta onde deixava claros os fundamentos e a perspectiva de educação para o Movimento Sem-Terra, bem como os seus princípios basilares. O trabalho educativo foi concebido como atividade política imprescindível ao processo de transformação social; a educação nos assentamentos tomaria a própria realidade como ponto de partida dos processos de produção e reprodução do conhecimento, sendo a escola parte integrante, não só da vida, mas também do conjunto da orga-

6 Estados participantes do Encontro: Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo

nização dos assentamentos. A educação preconizada pelo MST trazia em seu bojo novas tarefas educativas condizentes com as necessidades da nova realidade de acampados e/ou assentados, mas também com o contexto mais amplo de luta dos camponeses por um outro projeto de desenvolvimento para a zona rural no Brasil e com ela a preocupação com a formação de educadoras/es condizente com os objetivos da proposta, o que culminou, anos mais tarde, com a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo para fazer frente ao tipo de educação desenvolvido desde sempre no campo (a educação rural).

No campo, a pauperização da educação se materializa não só na deterioração dos prédios físicos, mas também na precarização dos recursos humanos. Essa estratégia de desvalorização adotada desde muito tempo vem sendo utilizada, também, no processo de fechamento das escolas; a comunidade é convencida de que não há alternativa senão fechar a escola. Esta tática tem sido bastante útil, desde quando a Educação do Campo passou a ser reconhecida legalmente como uma política pública, momento em que se transformou em um território em disputa.

Nesse contexto, fechar escolas ganhou força apesar de toda a luta dos movimentos sociais contrária a essa prática. O MST lançou, em 2011 a campanha "Fechar escolas é crime". Em alguns estados do país registram-se casos em que as comunidades conseguiram barrar o fechamento de algumas escolas e reabrirem outras. Mas apesar disso a contrapolítica seguiu firme e alheia à campanha.

A Contag e suas federações e sindicatos lançaram no dia 09 de fevereiro de 2021 uma campanha intitulada "As raízes se formam no campo – A educação pública e rural é um direito nosso!". Dentre os principais objetivos da campanha estão "denunciar o fechamento das escolas do campo, o desmonte da política pública de educação brasileira e defender a permanência e a construção de mais escolas no campo" (Contag, 2021).

Nos estados, várias ações e mobilizações estão sendo feitas e em algumas comunidades o processo de fechamento tem sido barrado. Entretanto, o discurso hegemônico que justifica o fechamento das escolas no campo, qual seja, acabar com a multisseriação para se ter qualidade de ensino, tem sido incorporado e até ratificado por parte de professoras/es que atuam nas escolas do campo. Percebe-se, em

conversa, com algumas/uns dessas/es a falta de conhecimento sobre a história, a finalidade e os princípios da Educação do Campo. A falta de conhecimento sobre o campo e a Educação do Campo nos leva a ressaltar a importância da formação docente para essas/es educadoras/es atuantes nas escolas dessa área. Cursos de formação continuada específicos para essas/es professores e coadunados com as finalidades e os objetivos da Educação do Campo são imprescindíveis e urgentes como parte da luta contra o fechamento de escolas localizadas no campo, pela garantia dos direitos básicos aos povos que vivem nas zonas rurais, dentre estes a educação, e pelo fortalecimento da identidade camponesa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, T. S. S. de. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

CARVALHO, T. S. S. **Censo escolar da educação básica**: de 2018 a 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em: portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 18 maio 2020.

CARVALHO, T. S. S. de. Diário Oficial da União. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança**. Disponível em: Censo da Educação Básica 2019_Resumo Técnico.indd (inep.gov.br) Acesso em: 25 ago. 2020.

INEP. **Censo escolar da educação básica**: de 1998 a 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em: 19 jul. 2018.

MOLINA, M. C. Resultados de pesquisas sobre os(as) Egressos (as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 6 e13419, 2021. p. 1-18. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. (orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 5-17.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perpspectivas, contradições, recuos e continuidades. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2). p. 263-284.

MUNARIM. A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **Revista do Centro de Educação - UFMS,** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/pdf_1 Acesso em: 25 jul. 2019

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. 2. ed. p. 629-637.

Educação do Campo:
Salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os ciclos de formação

Maria Rejane NOGUEIRA[1]
Marilene SANTOS[2]

O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida como atributo para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Teve como objeto geral analisar as concepções dos professores que atuam nas escolas do campo no ensino multisseriado sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a possibilidade de implementação dos ciclos de formação, buscando colaborar para melhoria da qualidade da educação escolar. O ensino multisseriado está presente predominantemente nas escolas do campo, é responsável pelo ensino dos seus sujeitos e recebe inúmeras críticas pela sua forma de organização, ainda que permaneça no anonimato.

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe.

2 Doutora em educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

A reflexão acerca dos possíveis problemas e potencialidades no processo de ensino e da aprendizagem na turma multisseriada é relevante, no sentido de repensar a forma dessa organização na oferta educacional para as escolas do campo. O funcionamento desse ensino multisseriado, na realidade brasileira e sergipana, está restrito apenas a junção de crianças de diferentes anos/series em uma única sala sob a responsabilidade de um professor (unidocente). Isso ocorre devido ao pequeno quantitativo de alunos matriculados em cada série "[...] devido à baixa densidade demográfica nas localidades rurais, especialmente nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (Cavalcanti; Carvalho, 2021, p. 4).

Segundo Cavalcanti e Carvalho (2021), as críticas à multisseriação estão relacionadas à organização dos alunos, à efetivação do currículo, à aprendizagem e à qualidade do ensino, mas, em contrapartida, tem surgido uma nova interpretação relacionada à aprendizagem interativa e ao compartilhar de saberes entre alunos de idades diferentes.

O estudo das autoras aponta para as críticas ao ensino multisseriado, não são poucas e surgem principalmente daqueles que estão diariamente

envolvidos na rotina escolar, os professores, os quais se tornam responsáveis pelo ensino e aprendizagem de uma turma com anos escolares diversos e alunos com diferentes faixas etárias.

Arroyo (2010, p. 10) diz que, "[o] interesse pela Educação do Campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos". E nesse contexto de puxar os olhares as escolas multisseriadas foram colocadas em evidência, nas palavras do autor, "estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas", tendo em vista a invisibilidade e o preconceito sofrido historicamente.

A Educação do Campo está inserida em uma discussão mais abrangente, em uma história escrita a partir da luta por reforma agrária, por saúde e pelo direito à educação de qualidade. Para compreendermos o multisseriamento e a proposta dos ciclos, se faz necessário entrar na discussão dessas lutas pelo direito a uma educação democrática que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas dos povos do campo.

Caldart (2012, p. 259), aponta os trabalhadores do campo e suas organizações como protagonistas da Educação do Campo, devido à busca por políticas de educação e interesses sociais das comunidades. "Objetivo e sujeitos a remetem às questões do

trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses [...] e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana".

Os protagonistas da Educação do Campo, lutam contra a invisibilidade das suas escolas e a favor de uma educação que compreenda seus ideais, seu trabalho, sua cultura e seus sujeitos, os quais estão envolvidos em uma dinâmica pela efetivação de seus objetivos. Essa proporciona novas experiências e a sala de aula precisa estar em sintonia, para possibilitar uma educação que fortaleça as lutas e demonstre os avanços.

A escola do campo entra em cena apoiada pelos movimentos sociais, com o propósito de contribuir para o resgate e o fortalecimento da cultura e da vida no campo. O pensamento padronizado, de que a cidade tem tudo para se viver e o campo não tem nada a oferecer, precisa ser desconstruído. "A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos" (Arroyo, 1999, p. 15). Existe uma diversidade no campo, sujeitos de direitos com saberes e crenças populares, a luta se organiza contra a nega-

ção cultural e tem a intenção de restaurar o significado da cultura popular. E nesse sentido os povos do campo exige o direito constitucional de ter uma educação escolar de qualidade que atenda às suas demandas formativas e não uma educação que os transformem em sujeitos obedientes e constrangidos se sua origem.

A pesquisa realizada utilizou estudo bibliográfico e pesquisa de campo. A parte de campo foi realizada utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados três professores de instituições municipais de diferentes municípios de Sergipe. Buscou-se refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino multisseriado, sobre a garantia legal da Educação do Campo e a organização da escola por ciclos de formação como possibilidade para elevar a qualidade do multisseriamento nas escolas do campo.

A educação escolar desenvolvida nestas turmas, em sua maioria nas escolas localizadas na zona rural, são a evidência do quanto estamos longe de afirmar que o direito a uma educação de qualidade é garantido para todos no Brasil conforme estabelecido na legislação vigente.

A organização da escola por ciclos de formação pode se constituir como possibilidade, a partir da reflexão sobre a necessidade de desconstruir a visão homogênea do ambiente escolar, possibilitando uma análise a respeito dos processos educativos.

Desenvolvimento

O campo é um espaço de luta, de construção, de pesquisas, de conquistas, envolvido em uma dinâmica social e educacional organizada para buscar direitos de homens, mulheres, jovens e crianças moradores da zona rural vistos como atrasados. A Educação do Campo surge como parte de todo esse contexto de movimentos e avanços que coloca os sujeitos do campo em evidência, fazendo-os sair do anonimato.

Molina e Freitas (2011), explicam a origem da Educação do Campo a partir da luta dos movimentos sociais dos sujeitos do campo, com a intenção de construir uma sociedade sem desigualdades, configurando-se em uma reação organizada ao processo de expropriação das terras e do modelo de trabalho agrícola hegemônico imposto, em que a luta pela educação é parte importante na estratégia de resistência para manter os territórios de vida, trabalho e identidade.

A imagem construída sobre o homem e a mulher do campo é de um indivíduo sem instrução, que por morar na roça não precisa avançar nos estudos, pouca leitura basta, saber fazer umas continhas é o suficiente. No trabalho, a ideia de acompanhar a modernidade como algo urgente, mas aos poucos são reveladas estratégias de resistência na tentativa de reverter o quadro.

Silva e Pinto (2021) apresentam um breve histórico das lutas no campo, a qual com o passar do tempo deixou de ser apenas por terra e seguiu em direção aos direitos sociais básicos, inclusive o da educação, com a atenção voltada para o modo de vida dos assentados da reforma agrária, resultando na proposta de uma Educação do Campo que contemple a realidade camponesa.

No campo, a educação precisa estar vinculada às práticas realizadas por seus sujeitos, como o trabalho, o lazer, os saberes transmitidos de uma geração a outra, a cultura. Então, não faz sentido desenvolver um ensino pensado para a cidade, a persistência nessa contradição expõe a homogeneização de indivíduos e a padronização da maneira de viver.

As lutas que movimentam o campo atravessaram décadas apoiadas por organizações, entidades e grupos os quais visam a reestruturação da maneira como os homens e mulheres vivem no lugar de origem, não apenas sobrevivência, mas suporte por meio de políticas públicas, infraestrutura que os permitam permanecer, escolher em vez de serem arrancados de suas terras.

A reflexão sobre a Educação do Campo incorpora questões importantes, como o conteúdo a ser ensinado em sintonia com as vivências camponesas, a qualidade do ensino, entre outros elementos que a escola no campo não contempla. Trazer a vida do campo, sua cultura e saber para as salas de aula é importante tanto àqueles que ingressam na escola quanto à comunidade, para um processo de fortalecimento da identidade do sujeito na sua individualidade e coletividade. É o conhecimento escolar como instrumento de fortalecimento do indivíduo e da comunidade em detrimento de um conhecimento a serviço do mercado. A compreensão sobre Educação do Campo e no campo é imperativa para incorporar a vida dos seus sujeitos no fazer das aulas, nas práticas pedagógicas, nas rotinas diárias.

Para Caldart (2012, p. 259), o conceito de Educação do Campo está em construção e aponta

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

As escritas sobre os conceitos concordam que a Educação do Campo surge em virtude das demandas dos sujeitos trabalhadores do campo, na busca por seus interesses sociais em prol da comunidade com objetivos específicos articulados ao modo de vida. A escola do campo precisa incorporar as questões, as demandas que impactam a vida dos camponeses e camponesas no cotidiano da escola do campo, no currículo escolar, no planejamento dos professores, nos cadernos dos estudantes camponeses.

Toda essa complexidade e invisibilidades que historicamente as populações do campo enfrentam

na questão educacional, tem se configurado atualmente em uma oferta de escolarização utilizando o ensino multisseriado como possibilidade de manutenção das escolas permanecerem funcionando nas comunidades camponesas. Conforme já anunciado anteriormente, as turmas multisseriadas são encontradas majoritariamente nas escolas localizadas na zona rural. Recebem esse nome por ser uma turma composta por vários anos escolares. Geralmente os anos iniciais do ensino fundamenta e educação infantil tendo um(a) único(a) professor(a), conhecido no mundo acadêmico como "unidocente". Isso acontece em virtude da baixa quantidade de alunos por séries.

Hage (2014) explica que essas escolas, em geral, tornam-se a única alternativa para os estudantes da zona rural, os quais são expostos a situações que desqualificam o sucesso e a continuidade dos estudos, permitem evidenciar o descumprimento da legislação vigente sobre os parâmetros de qualidade a serem alcançados na educação básica.

Na pesquisa que desenvolvemos o baixo quantitativo de crianças por séries/anos foi observado. Por se tratar de povoados e pequenas comunidades organizadas na área rural distantes da cidade em

algumas turmas alguns anos escolares, não tinham nenhum aluno matriculado.

Para Santos (2019), o surgimento das classes multisseriadas, antes chamadas de primeiras letras, aconteceu durante o Período Imperial para atender a demanda do setor produtivo em expansão, em que era exigido da classe trabalhadora até escolarização mínima. E aponta para a discriminação e o abandono pelas políticas educacionais a qual estas classes continuam vivenciando.

Décadas se passaram, mas a visão arcaica de que o pouco estudo e qualquer coisa serve para os trabalhadores(as) do campo persiste, uma educação inadequada, imposta pelos que estão no poder à serviço dos ideais do capital.

Para Hage (2008), a forma de organizar a escola com classes multisseriadas tem sido relacionada predominantemente à precarização da oferta da educação às populações do campo, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. A junção que acontece nas classes multisseriadas pode comprometer o processo de ensino, pois o tempo, o espaço e o conteúdo dos componentes disciplinares precisam ser divididos entre as turmas.

Cavalcanti e Carvalho (2021, p. 4) apresentam a visão antagônica sobre a organização da sala multisseriadas e dizem

> A multisseriação tem sofrido críticas quanto à forma de organização dos alunos, a efetivação do currículo, as aprendizagens e a qualidade do ensino, por outro lado tem ganhado uma nova interpretação, a que visualiza as aprendizagens integrativas e a troca de saberes entre os estudantes de diferentes idades.

A contraposição entre as críticas e a nova interpretação indica outras possibilidades. A crítica é relevante quando não se faz apenas para inferiorizar, mas para buscar outros caminhos, reorganizar, reestruturar.

O campo não está estagnado, parado no passado, antes tem se movimentado de maneira dinâmica contrária à homogeneização da educação e em prol de conhecimentos e saberes que agreguem a luta, a vivência, a cultura do trabalhador do campo e tudo isso precisa estar presente na sala de aula.

No sentido de compreender a importância desta discussão sobre as formas de organizar a escola, torna-se relevante conceituar e exemplificar algumas implementações dos ciclos, tendo em vista que este trabalho tem como objetivo colabo-

rar com a educação escolar no sentido de refletir sobre a viabilidade dos ciclos de formação como alternativa para elevar a qualidade do ensino nas salas multisseriadas.

Diante dos diversos conceitos sobre os ciclos com objetivos diferenciados e aplicação nos diversos contextos políticos, destaca-se neste trabalho os ciclos de formação, em que a proposta para enturmar "[...] segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência)" (Fetzner, 2009, p. 54-55).

Em um contexto histórico de propostas educacionais e reorganização de processos na educação, a autora contrária a uma educação em que apenas se deposita o conhecimento, observa nos ciclos a oportunidade da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Segundo Stremel e Mainardes (2011), a política de ciclos se organiza para tornar mais inclusivo e democrático o processo de escolarização na educação pública, tendo em vista a ruptura de barreiras que podem interferir no avanço dos alunos. Entretanto, a crítica encontra-se na necessidade da

distinção entre os diversos projetos de ciclos com diferentes objetivos nos contextos políticos identificados nas resoluções das secretarias de educação.

Fetzner (2009, p. 55) diz que, "[as] experiências mais conhecidas foram nas administrações populares no município de São Paulo (tendo Paulo Freire como secretário de Educação), de Belo Horizonte (Escola Plural), e em Porto Alegre (Escola Cidadã)".

Esta forma de organização escolar busca a democratização da escola, do ensino, a transformação da educação como um todo, no sentido de tirar os conteúdos do centro para colocar o aluno, preocupando-se com a construção do conhecimento e sua formação.

Portanto, diante do exposto compreende-se a necessidade de reorganizar a atual educação seletiva, excludente, urbana e capitalista, assim como analisar as exigências que esta ação requer na sua dimensão e complexidade.

A falta de compreensão do conceito a respeito da Educação do Campo, refletem em uma educação equivocada, reduzida a situações ou datas específicas, em que o camponês é alguém sem conhecimento, sem cultura, o seu trabalho é excessivamente pesado para as novas gerações, por esses

motivos as crianças são incentivadas a estudar na perspectiva de deixar o campo em busca de uma "vida melhor" ou se for permanecer não precisa de empenho nos estudos, afinal, trabalhar na roça não exige muita coisa.

Caldart (2000, p. 43) apresenta um ponto importante ao dizer que, "[um] dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo". Esse círculo pode ser rompido com uma escola do campo estruturada e organizada para sua população, na oferta de uma educação de qualidade. O sujeito do campo não deve ser convencido de uma visão diferente, mas conscientizado a partir dos avanços da luta.

Compreender qual é o fundamento da Educação do Campo torna-se imprescindível àqueles que estão nas salas de aula da escola do campo. "A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer

no campo" (Caldart, 2002, p. 12). Para aprenderem é necessário aos professores ter um conhecimento aprofundado sobre a Educação do Campo, o que está além do conteúdo do livro didático e atividades prontas, encontra-se envolvida em uma dinâmica social, uma discussão mais ampla. As falas dos professores que participaram desta pesquisa andam no sentido contrário ao apontado pela autora como fundamental.

A riqueza da Educação do Campo resumida a um conteúdo de comparativos, a época de plantio e colheita, de ferramentas utilizadas, de presa nos meses de festejos junino e folclórico, longe da complexidade abrangente que a constitui como luta. Há nas falas dos entrevistados o desconhecimento sobre a Educação do Campo, nenhuma participação da comunidade nas definições do que estudar na escola, nenhum aspecto da vida cotidiana – seja problema ou potencialidade da comunidade – transformado em tema ou objeto de estudo pelas escolas que participaram dessa pesquisa.

Os planejamentos pedagógicos feitos pelos professores são construídos a partir das orientações das secretarias de educação de cada município. Evidencia-se que para as salas multisseriadas

os planejamentos são pensados e feitos para cada série de maneira separada, não apresenta na sua construção uma interação entre os conteúdos da turma agrupada. Essas permanecem com as determinações para a seriação conforme relatos dos professores 1 e 2:

> Eu planejo através de livros e da internet, e de vez em quando ajuda de uma colega também. [...] realizo sempre em Carira, faz uma reunião e ali se junta todo mundo e vai fazendo e depois vai aproveitando um pouquinho de um, um pouquinho da outra e depois juntar tudo (P1).

> Não, é tipo assim: o pessoal da secretaria, eles denominam um quadro pra gente seguir, aí assim, como é da minha aula, na minha sala, eu planejo de acordo com os conhecimentos das crianças e o que eu quero atingir, certo. Faço minha preparação, faço todo meu planejamento baseado no que eles sabem, no que eles trazem e no que eu quero atingir, ou que eu quero para aquela criança, certo (P2).

Sobre os livros didáticos, todos concordam com a falta de conteúdos abrangentes relacionados à região nordeste, ou seja, com conhecimentos específicos para a valorização do sujeito do campo, sua

luta, cultura e trabalho, uma base para a Educação do Campo.

A utilização do livro didático como base no ensino nas salas seriadas é um fator predominante, assim com a sua elaboração se faz para as escolas urbanas, mas o que se vê é a sua aplicação também no campo na intenção de padronizar os conteúdos. Entretanto, há o entendimento dos contextos e das vivências de ambos, as diferenças são perceptíveis a todos quantos se dispõem a refletir sobre os diversos espaços do território brasileiro e a necessidade de uma educação para contemplar as suas especificidades.

A forma pela qual os alunos são avaliados é um fator relevante neste trabalho, tendo em vista todas as dificuldades encontradas nas classes multisseriadas relacionadas a quantidade de séries agrupadas na mesma turma, ao material didático, ao ensino e a aprendizagem expostas pelos professores.

Não é segredo que a classe multisseriada adota a mesma organização curricular da seriação, isso inclui os métodos de avaliação. No seu estudo, Hage (2021, p. 310) apresenta as práticas educativas formadoras dos pilares de estruturação da seria-

ção os quais o ensino multisseriado tem absorvido. Dentre elas aponta para

> Agrupamento e desenvolvimento dos programas e conteúdos de ensino em séries, com a avaliação restrita à aplicação de exames e provas, servindo para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes; e seus resultados são utilizados para certificar os aptos e os não aptos e classificá-los em uma perspectiva darwinista, ante a apropriação dos conhecimentos científicos, sob a tutela da escola.

O autor deixa claro que a avaliação serve para medir a aprendizagem e obter classificação, seleção dos alunos aptos através dos resultados das provas. Esse procedimento acarreta um olhar diferente para o estudante que não atingiu o objetivo estabelecido.

A organização multisseriada não tem uma maneira própria de avaliação, segue as orientações da seriação como já foi explicado acima, mesmo com as especificidades da sala de aula. É importante ainda refletir sobre o caráter moralizador e contraditório da avaliação que aparece nas falas dos professores. Os três afirmam que avaliam os comportamentos dos alunos, entretanto o foco central de suas práticas são a transmissão de conteúdo e não uma educação com foco na formação humana.

Então, como admitir avaliar comportamento em uma escola essencialmente conteudista?

Os professores entrevistados concordam que trabalhar, ensinar em uma sala multisseriada torna-se um grande desafio, tendo em vista a diversidade de séries, de idades, a junção dos conteúdos, a elaboração dos planejamentos, a espera dos alunos pela explicação dos assuntos, entre outros.

A interação entre os alunos dos diferentes anos e ter uma escola na comunidade, são os pontos positivos citados pelos professores, os quais não superam os negativos, antes, reforçam os desdobramentos de uma organização escolar a qual tem buscado se adaptar às determinações impostas ao longo do percurso.

> [...] eu lembrei agora, é que assim, aquele aluno que um exemplo, ele tá com 6 anos, então ele deveria tá em uma turminha toda com aqueles... de 6 anos, tudo no mesmo nível né... é um ponto que assim é muito prejudicial (P3).

Não existe a preocupação se o modelo, constituído como o principal, cabe na realidade da escola do campo e para uma Educação do Campo, se fere a cultura, os saberes ou os valores dos sujeitos do campo. Entende-se que o principal interesse está na

padronização da educação, com conteúdo para conformar os alunos e conduzi-los ao mercado seletivo.

Para os professores entrevistados, a organização por ciclos de formação é algo desconhecido, mesmo com uma trajetória escrita nas políticas de educação de municípios e estados. A pergunta feita sobre a opinião com relação a essa maneira de organizar a escola, teve respostas curtas e sem clareza a respeito do assunto.

Segundo Fetzner (2014), a organização por ciclos de formação tem como referência a aproximação das idades e não pelo conhecimento adquirido. Para a autora, a educação escolar deve seguir no sentido de colaborar com o desenvolvimento de experiências e aprendizagens a qual direcione o aluno a novos saberes. Sistemas que já experimentam os ciclos de formação como alternativa para garantir o direito educacional com qualidade apresentam resultados educacionais que merece atenção. Um exemplo disso é a escola itinerante do Paraná. De acordo com Leite *et al.* (2021, p. 12)

> A organização curricular do MST, em exercício nas Escolas Itinerantes do Paraná, contribui para constituir pilares de resistência e compor o debate curricular em superação da estandardização. A forma de organizar a

> escola por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo valoriza os saberes locais, contribui com a produção da sustentabilidade no campo, fortalece a autonomia, questiona e exercita ensaios de superação da fragmentação da formação humana imposta pelas formas convencionais e hegemônicas de currículo atreladas à lógica da sociedade de mercado.

A educação escolar apresentada como um fator que colabora com a formação dos alunos, amplia o saber através da socialização, entre outros, difere da realidade vivenciada nas instituições, as quais seguem o formato da seriação com o individualismo e a seleção dos capazes. Na contramão a escola que implementa os ciclos de formação anda na direção de romper essa fragmentação de ampliar o olhar para os espaços e formatos educativos. De acordo com Hammel e Borges (2014),

> Na escola do ciclo o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida passa a ser central, outros espaços também são considerados educativos e a sala de aula perde sua centralidade, embora seja um espaço importante, compreende-se a biblioteca, os laboratórios, a comunidade, as famílias como locais edu-

> cativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender.

Arroyo (1999, p. 23) aponta para a função da escola, a qual está além de ensinar a ler e escrever, "[é] socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação".

O tempo de ensinar a ler e escrever precisa ser finalizado na concepção dos educadores, para então, ampliar a função da escola conforme a colocação do autor. Não apenas a escola do campo se beneficiaria com essa mudança, mas a da cidade e de todos os espaços existentes.

O campo se tornou o cenário de luta, mas não vazia ou sem propósito, antes, estruturada e organizada para reivindicar direitos, resistir à hegemonia. A educação surge como parte relevante nessa luta e resistência para manter o camponês no campo, na terra, no trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa sobre as turmas multisseriadas na escola do campo proporcionou uma reflexão a respeito das concepções dos professores sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas, dos processos de ensino e aprendizagem, dos desafios e potencialidades nessa forma de organização escolar, das possibilidades da implementação dos ciclos de formação.

A necessidade de formação específica para a Educação do Campo torna-se perceptível, para um conhecimento aprofundado do conceito e das especificidades, assim, como a formação continuada. No caso de permanência da organização multisseriadas, é preciso a preparação de professores para trabalhar com essas turmas, materiais didáticos que correspondam a demanda, espaço físico adequado e o rompimento com a estrutura seriada é imprescindível.

Tendo em vista a pesquisa empírica, a Educação do Campo com seus princípios básicos não acontece em algumas escolas do campo, permanece a mesma educação ofertada na cidade, seriada com base na vida urbana. Essa estrutura desmonta

o viver no e do campo, não reconhece a luta e resistência do sujeito camponês, reduz a importância do saber e da cultura existente no campo, além da desvalorização do seu trabalho.

Concepções são fundamentais para que se faça ou desenvolva algo de maneira satisfatória. A Educação do Campo e as turmas multisseriadas precisam ter seus conceitos claros para cada professor inserido na escola do campo, na sua realidade e vivência. Na pesquisa, foi possível perceber a falta de clareza com relação aos princípios da Educação do Campo e a convicção a respeito da efetividade das classes multisseriadas.

A turma multisseriadas é a realidade e única opção em parte considerável das escolas do campo nas comunidades distantes dos centros urbanos, mas o que se percebeu foi a falta de distinção entre a organização por série e por multissérie no momento da construção dos planejamentos, os quais são feitos em reunião organizada para todos os professores.

Não existe política educacional ou orientação específica nos municípios para as escolas com turmas multisseriadas a qual colabore com o trabalho dos professores, algo que ficou evidente na pesqui-

sa. Cada um se adapta como pode, planeja e faz as aulas baseadas nas experiências diárias ou metodologias próprias na intenção de dar conta dos conteúdos e do tempo para cada série agrupada.

Cabe ressaltar o empenho dos professores em fazer o melhor dentro do seu conhecimento e possibilidade. A formação continuada através de cursos diversos é uma iniciativa positiva, mas vale lembrar, em sua maioria abordam o contexto da turma seriada. Para fazer as aulas, buscam nas atividades prontas na internet e nos livros antigos o complemento para os livros didáticos.

Neste sentido, pode se dizer que a educação ofertada para a população do campo nas escolas com turmas multisseriadas não está comprometida com a formação dos sujeitos, com os princípios norteadores da Educação do Campo, a qual tem como base a luta contra as desigualdades e resistência às imposições hegemônicas, mas tem levado em parte delas, o ensino padronizado, o qual continua com a seleção dos capazes e exclusão dos que não atingem as metas.

A pesquisa expôs a falta de conhecimento dos professores sobre outras formas de organizar a escola. Essa falta, talvez, esteja relacionada à formação,

ao assunto não ser tratado com profundidade na academia, mas de maneira aligeirada apresenta-se escolas que se organizam de maneira diferente sem demonstrar a abrangência do assunto. O possível motivo para isso seja a predominância da seriação.

Constatou-se pontos relevantes nas turmas multisseriadas, dentre eles a interação entre os alunos de séries e idades diferentes. De acordo com os professores, esse é um fato constatado que deve ser levado em consideração, porque através da colaboração as crianças são incentivadas mutuamente na aprendizagem e cooperação.

O agrupamento por idades diferentes não é algo que se pode pensar apenas como prejudicial, se organizado de maneira adequada é possível obter um retorno favorável. Fica claro a necessidade de mudanças substanciais, estruturadas em bases concretas para dar apoio a todo o processo de escolarização na educação pública. Isso não descarta a necessidade de ajustes ou de dificuldades, mas possibilita outra forma de enxergar o processo de ensino e de aprendizagem.

A escola do campo precisa de uma educação democrática, dinâmica a qual abarque os movimentos sociais, as especificidades do campo, a luta do cam-

ponês. Nas turmas multisseriadas encontra-se um misto de práticas pedagógicas, as quais não garantem o ensino e a aprendizagem de qualidade devido a sua organização estruturada na seriação, com conteúdos fragmentados o dinamismo da interação pode se perder sem desconsiderar também as condições físicas e materiais das escolas que não colaboram para grandes movimentações de mudanças e transformações.

Os ciclos de formação apresentam-se como possibilidade para estas turmas heterogêneas, no sentido de conter em sua proposta um processo de escolarização inclusivo e democrático, o qual considera as potencialidades dos alunos e cabe na Educação do Campo tendo em vista que ambos, dentre outros fatores, buscam o desenvolvimento da formação humana, não apenas a aquisição de conhecimento técnico necessário para o mundo do trabalho.

A proposta se organiza em contraposição ao sistema seriado, por aproximação de idades ou por tempo/ciclo o qual o aluno se encontra, acredita na socialização e colaboração dos alunos, nas experiências sociais e culturais semelhantes, o que pode ser um fator positivo para as turmas da escola do campo. À medida que, organização da escola por Ciclos de Formação Humana objetiva alterar espaços, tem-

pos, relações e processos avaliativos na escola, alicerçada pelos princípios filosóficos e pedagógicos que compreende a formação humana que abarque as diversas dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativas (Leite *et al.*, 2021).

A implementação dos ciclos de formação nas escolas públicas do campo não deve ser descartada, mas estudada para observar e analisar as transformações necessárias, construir uma proposta educacional para abarcar a complexidade do campo na tentativa de mudar o foco, na direção de uma educação com qualidade para todos.

Diante do exposto, pode-se considerar os ciclos de formação uma possibilidade para as escolas do campo, hoje em sua maioria organizadas pelo agrupamento de diversas séries/anos. Os ciclos apresentam-se para os alunos das turmas multisseriadas como a inclusão, a democratização da educação e a perspectiva de avanço na vida escolar.

Este trabalho torna-se importante no sentido de permitir uma reflexão sobre a Educação do Campo com as suas escolas organizadas por turmas multisseriadas. Não apenas para expor as di-

ficuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo, mas apontar uma direção contrária à que se está seguindo, na busca por uma educação para a formação humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNESDOC, 1999.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. Prefácio. *In*: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In:* BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, 2000. Por Uma educação básica do campo, 2000, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, 2002, Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, A. P. H.; CARVALHO, W. L. O atendimento escolar em classes multisseriadas no município de Buenos Aires: representação de docentes à luz da política de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 6, 2021.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 51-65, 2009.

FETZNER, A. R. Ciclos e currículo: à procura de sentidos. **Espaço do currículo**, v. 7, n. 1, p. 5-12, Jan./Abr./ 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec. Acesso em: 10 set. 2021.

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf Acesso em: 17 ago. 2021.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 ago. 2021.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. D. S. D.; FREITAS, M. N. M. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios as práticas formativas do Programa Escola Da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 299-314, mar./2021.

HAMMEL, A. C.; BORGES, L. F. P. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo**. Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 59, p. 251-271, 2014.

LEITE, V. de J.; NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C. Os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná. **Acta Scientiarum. Education**, v. *43*, e51342, p. 1–14, 2021.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97-113.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 2019.

SILVA, N. S.; PINTO, H. de M. Entre o campo e a cidade: as lutas pelo direito a uma educação eminentemente camponesa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

PROJOVEM Campo – Saberes da terra: Breve histórico das experiências em Sergipe

Flávia Cristina SANTOS[1]
Alizete dos SANTOS[2]
Maria José da Silva SOUZA[3]

O ProJovem Campo Saberes da Terra foi um programa criado pelo governo federal, sendo uma das modalidades instituídas pelo Programa Na-

1 Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Pedagogia pela UFS (2002) e pós-graduada em Educação Inclusiva (2010), é professora nas redes municipal e estadual de Sergipe, atuando como técnica pedagógica no DED em áreas como Educação do Campo, Quilombola, Étnico-racial e Ambiental. Coordenadora estadual do Programa Escola da Terra em Sergipe, membro do NEABI-UFS e do GPEMS-UFS.

2 Doutora em Geografia (UFS), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS) e professora da rede estadual de ensino. Atua como tutora no CESAD/UFS e integra o grupo de pesquisa DAGEO/UFS. Seus trabalhos focam em planejamento geoambiental, geotecnologias, áreas de risco e educação.

3 Mestra em Ensino das Ciências Ambientais, pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe, e, Especialista em Educação Ambiental com Enfase em Espaços Educadores Sustentáveis, pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe.

cional de Inclusão de Jovens[4]. Atendeu pessoas já alfabetizadas com idade entre 18 e 29 anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A lógica era que, em dois anos, os estudantes concluíssem o Ensino Fundamental, além de obter conhecimentos técnicos/profissionalizantes considerando as peculiaridades dos povos do campo.

O objetivo do ProJovem Campo era proporcionar a formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, com qualificação social e profissional em produção rural familiar. Também se propôs a potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 , que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em Sergipe, o ProJovem Campo Saberes da Terra se desenvolveu em três demandas, entre 2009 e

4 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007 pela Presidência da República, e contempla outras modalidades como: ProJovem Urbano, ProJovem Adolescente e o ProJovem Trabalhador.

2017, atendendo a aproximadamente 3.000 estudantes distribuídos em vários municípios do Estado.

Diante desse contexto, esse artigo tem como objetivo apresentar um panorama das três demandas do Programa no estado, com enfoque na distribuição territorial, perfil dos participantes, processo de acompanhamento pedagógico e a socialização de alguns resultados. Para tanto, além da descrição técnica do Programa, as autoras se apoiaram em registros documentais como: cadastros, relatórios, pautas das formações e registros dos planejamentos pedagógicos.

A metodologia utilizada é a análise documental, um procedimento que visa a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, utilizando várias fontes com tratamento analítico (Sá-Silva, 2009; e Junior, *et al* (2021).

Assim, o presente artigo faz uma apresentação do programa, conta sobre a experiência no estado de Sergipe e em seguida mostra a importância da formação continuada dos professores no contexto da Educação do Campo. Também, abre possibilidades de reavaliar futuras ações formativas.

O que foi o programa?

O ProJovem Campo Saberes da Terra foi um programa que respeitou as especificidades do campo e surgiu como uma oportunidade para que os sujeitos do campo concluíssem o Ensino Fundamental com profissionalização inicial em produção rural familiar. A primeira demanda ocorreu a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC, Universidade Federal de Sergipe - UFS e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (extinta), vinculada ao Ministério da Educação. Em Sergipe, a aprovação do seu Projeto Político Pedagógico - PPP ocorreu conforme a Resolução nº 3 do Conselho Estadual de Educação -CEE, de 16/10/2008.

No campo pedagógico, a concepção de currículo integrado compreende que os "saberes da terra" do programa ProJovem Campo se relacionam aos conhecimentos tradicionais e experiências das comunidades e sujeitos envolvidos, que juntamente com os saberes sistematizados e científicos permitem fortalecer as práticas produtivas sustentáveis. Além disso, os sujeitos educativos focaram

nas investigações e pesquisas, com análise nos aspectos econômicos, sociais e ecológicos, bem como na agricultura camponesa, nos seus fenômenos culturais e relações socioambientais. (Brasil, 2008b).

O PPP prevê uma organização pedagógica com currículo integrado. E dentro do contexto da dimensão da escolaridade, o fazer pedagógico na perspectiva das áreas de conhecimento, se desenvolveu a partir do Eixo Articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e dos Eixos Temáticos: Agricultura Familiar: cultura, identidade, etnia e gênero; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial (Figura 01).

Figura 1 – Organização pedagógica de currículo integrado – Projovem Campo Saberes da Terra



Fonte: Alizete dos Santos, 2017.

O ProJovem Campo utilizava a alternância pedagógica, entendida como uma metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na família/comunidade, flexibilizando a organização do trabalho pedagógico e adequando-o à realidade dos educandos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a carga horária do Tempo Escola - TE é de 1.800 horas e a do Tempo Comunidade - TC é de 600 horas, totalizando 2.400 horas.

No tempo escola, eram realizadas as jornadas pedagógicas, os estudos dirigidos, as oficinas didá-

ticas, as vivências pedagógicas, as sessões de vídeos, as visitas, as palestras, a elaboração das questões de pesquisa, as experiências agrícolas e, ainda, os planejamentos dos projetos experimentais que se desenvolveram na escola ou nas propriedades dos educandos e seus familiares.

O tempo comunidade era o período das atividades orientadas. Neste, ocorreram as atividades de pesquisa, as leituras, experiências práticas, os acompanhamentos, as visitas às propriedades dos educandos (as) e familiares e, também, a Partilha de Saberes com a família e a comunidade, dos conhecimentos adquiridos.

Dentre os instrumentos pedagógicos que retroalimentavam o processo, o plano de pesquisa era o que dava início, por ser um roteiro com perguntas ligadas a cada eixo temático, a realidade local e relacionadas com o eixo articulador.

O círculo de diálogos envolvia vários processos pedagógicos vivenciados no TE, dentre eles: a sistematização da pesquisa (organização inicial das informações coletadas no TC), a realização das jornadas pedagógicas (diálogos mais aprofundados entre os saberes e que permitiam a construção de um novo saber) e a produção de sínteses (produção individual

ou coletiva dos educandos, que resumia as aprendizagens adquiridas ao final de cada jornada pedagógica).

A partilha de saberes era o momento em que os educandos socializavam com a comunidade e a família os novos saberes construídos, com o objetivo de trazer informações e possível solução para os problemas encontrados no processo. Dessa maneira, o conhecimento se materializava e contribuía para que se construísse alternativas de ações que primavam pela valorização do local e dos sujeitos.

A avaliação era compreendida como um processo diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático e contínuo, que se utilizava de vários instrumentos para analisar o nível de aprendizagem dos alunos.

Como se desenvolveu o Programa em Sergipe?

No Estado de Sergipe o Projovem Campo foi realizado em três demandas e atendeu aproximadamente 3.000 educandos, distribuídos em 89 turmas, e 35 municípios e com um total de 312 educadores com formação em áreas das Ciências Humanas (Geografia ou História), Ciências da Natureza e Matemática (Biologia ou Matemática),

Linguagem (Português) e o profissional na área de Agrárias (Agrônomo).

A execução do Programa ocorreu a partir do tripé: Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC; organizações sociais do Campo e as Instituições de Ensino Superior - IES. Na primeira e segunda demandas à equipe da SEDUC, cabia a responsabilidade de elaborar o edital de contratação, participar dos seminários realizados pelo MEC/SECADI, se articular com as organizações sociais para formar as turmas e acompanhá-las através de instrumentais e visitas técnicas.

As organizações sociais articularam as turmas e matrículas nas comunidades rurais. As IES ficaram responsáveis pelo processo formativo dos educadores e coordenadores de turmas, utilizando como base o PPP do Programa.

Na primeira demanda do Programa as turmas foram articuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST e a Federação dos Trabalhadores Agrícolas do Estado de Sergipe - FETASE. A formação pedagógica ficava a cargo da Universidade Federal de Sergipe, enquanto o acompanhamento técnico pedagógico era efetuado pela SEDUC. Esse desencontro entre quem formava e

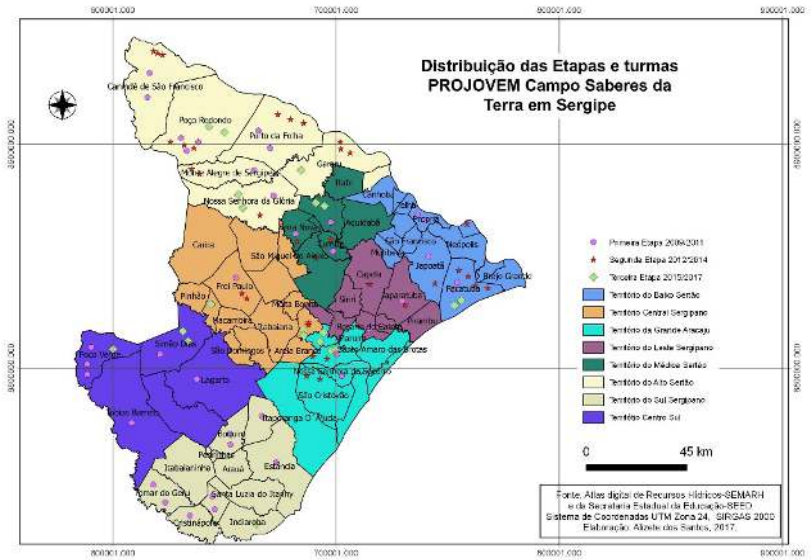
quem acompanhava as turmas no quesito pedagógico se repetiu na segunda demanda e foi um ponto negativo. Já na terceira demanda, toda a responsabilidade de formação e acompanhamento pedagógico ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, através do Núcleo de Educação do Campo e Diversidade – NECAM, conforme descrito no Quadro 01.

Quadro 1 – Sistematização dos responsáveis para articulação e formação dos educadores e turmas do ProJovem Campo Saberes da Terra

Demanda	Período	Responsáveis pela formação	Acompanhamento técnico pedagógico	Articulação das turmas
1ª	2009/2011	Universidade Federal de Sergipe-UFS	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC	MST, Sindicato Rural e FETASE
2ª	2012/2014	Instituto Federal de Sergipe-IFS	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC	MST e FETASE
3ª	2015/2017	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC	MST, FETASE e Secretaria Estadual de Juventude

Fonte: Núcleo de Educação do Campo - NECAM/SEDUC, 2017.

Figura 2 – Abrangência de atendimento do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra no Estado de Sergipe



Fonte: SEDUC, 2017

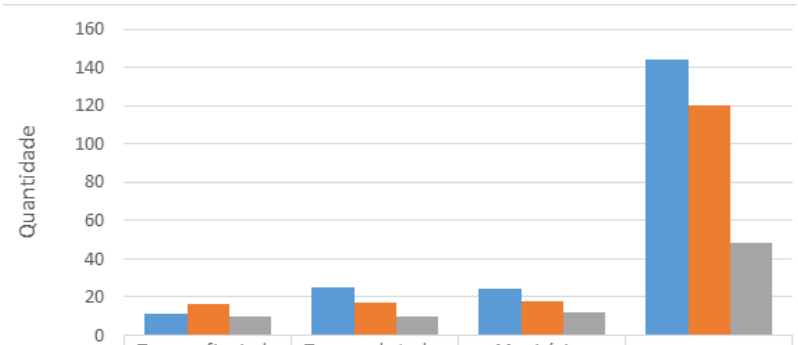
O critério para escolha dos municípios contemplados ocorreu de acordo com as necessidades do contexto social delimitadas nos Territórios da Cidadania[5], bem como, pelas demandas apresen-

5 O Programa Territórios da Cidadania foi instituído por Decreto Federal de 25 de fevereiro de 2008 e tem por objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm, acessso em, 07 de março de 2017.

tadas pelas organizações sociais do campo, a saber: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST e o Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, participantes do Comitê Estadual de Educação do Campo. Na figura 02 é possível identificar a espacialização das turmas por demandas no Estado de Sergipe.Em todas as demandas ocorreram mudanças no que diz respeito aos locais das turmas, quantidade de alunos matriculados e instituição formadora responsável. Por esse motivo falaremos especificamente sobre cada uma dessas demandas.

Essas possibilidades de organização de turmas para o Tempo Escola nos períodos de final de semana ou todas as noites (de segunda a sexta), eram propostas no PPP com o objetivo de ampliar o universo de acesso ao Programa e reduzir os índices de evasão. Já que os estudantes tinham a sua lida no Campo, a ideia foi de flexibilizar em turmas durante a semana e final de semana, além da alternância dos espaços de aprendizagem em Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Figura 3 – Quantitativo de turmas, municípios atendidos e número de professores

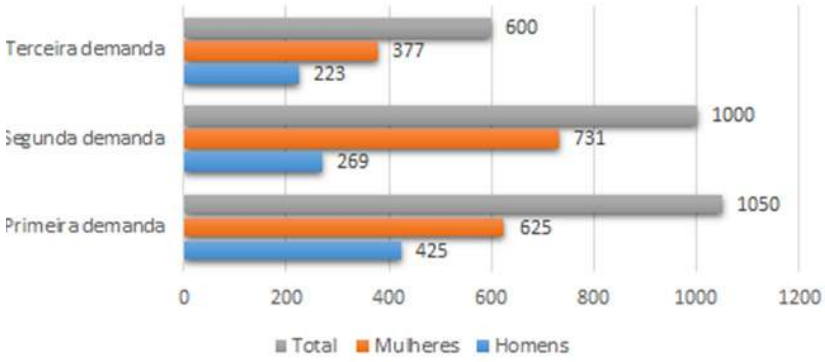


	Turmas finais de semana	Turmas de todas as noites	Municípios atendidos	Professores
Primeira	11	25	24	144
Segunda	16	17	18	120
Terceira	10	10	12	48

Fonte: NECAM/SEDUC

Na primeira demanda houve 36 turmas distribuídas em 24 municípios, sendo 11 delas nos finais de semana e 25 com atividades todas as noites. Nessa demanda foram contratados 144 profissionais que desenvolviam as atividades pedagógicas e profissionalizantes.

Figura 4 – Número de matrículas por demanda



Fonte: NECAM/SEDUC

Já na segunda contou-se com 33 turmas em 18 municípios, sendo 16 nos finais de semana, enquanto 17 realizavam seu tempo escola todas as noites, sob as ações de 120 educadores. Já na terceira, houve um equilíbrio de 10 turmas nos finais de semana e igual quantidade todas as noites, presentes em 12 municípios. O número de educadores foi de 48 profissionais (Figura 03).O alcance do número de matrículas se mostra significativo com um total de 2650 educandos entre homens e mulheres. O sucesso da primeira demanda favoreceu o aumento de matrícula, passando de 600 estudantes em 26 turmas, média de 23 alunos, para 1000 estudantes em 31 turmas na segunda demanda, média de 32 estu-

dantes. Já na terceira, apesar do número de turmas cair para 20, o número de matriculados aumentou para 1050, apresentando uma média de 52 estudantes por turma (Figura 04).

É nítida a oscilação no número de estudantes por turma em cada uma das demandas, isso é reflexo da considerável evasão existente nas turmas de EJA, devido às dificuldades enfrentadas por esse público para concluir os estudos. Por isso, o Programa aumentou consideravelmente o número de matriculados a cada edição.

Dos educandos atendidos, no contexto do gênero, houve um predomínio de mulheres em todas as demandas. Com destaque para terceira que chegou a mais de 73%. Esses dados demonstram que o público feminino, por iniciativa própria, mostrou maior interesse em se matricular nas turmas do programa, superando o número de homens e contribuindo assim para a redução das desigualdades de gênero, no acesso à educação no meio rural.

Partilhando saberes sobre a formação continuada de professores

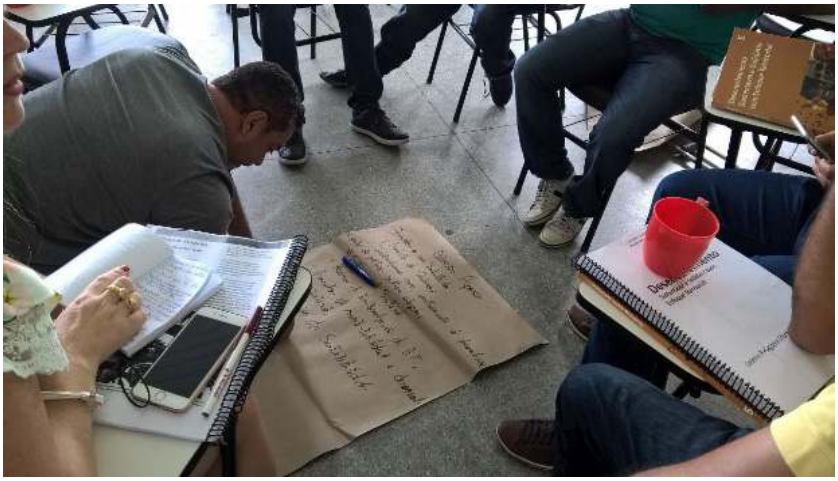
A simultaneidade na realização da formação continuada e acompanhamento pedagógico pela equipe do NECAM\SEDUC na terceira demanda, contribuiu para a melhoria no processo de elaboração e execução das pautas formativas e da condução pedagógica do Programa. Pois, a partir das visitas dos técnicos e coordenadores pedagógicos havia o preenchimento de instrumentais de acompanhamento, assim foi possível identificar os problemas no campo político-pedagógico de cada turma e planejar ações e pautas em conjunto com os coordenadores locais e educadores para as formações continuadas.

Nesse contexto, a partilha de experiência nas formações passou a ser abordada, de modo mais aprofundado, apenas na terceira demanda. É importante também destacar que esses encontros foram divididos em duas categorias: formação com toda equipe de professores e coordenadores, em média a cada dois meses, e, encontros uma vez por mês com os coordenadores de turma.

A formação continuada tinha o caráter de fortalecer e instrumentalizar os educadores para desenvolver uma educação do e para o campo, em uma perspectiva de compreender a aprendizagem de uma maneira mais filosófica, com aprofundamento interdisciplinar dos eixos temáticos, avaliação e planejamento integrado dos tempos Escola e Comunidade. Nessa perspectiva, de acordo com Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando *blablabá* e a prática, ativismo. Daí a importância da valorização da praxis na formação continuada.

Figura 5 – Momentos de construção e partilhas no espaço da Formação Continuada





Fonte: NECAM/SEDUC, 2017

Assim, antes do início das aulas houve a formação inicial com todos os professores e coordenadores, durante cinco dias, com carga horária de 40 horas. As temáticas discutidas foram: Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos-EJA na perspectiva do ProJovem Campo Saberes da Terra; Educação do Campo; A questão agrária no Brasil e a realidade do campo brasileiro; Agroecologia; Agricultura camponesa; Apresentação do Projeto Político Pedagógico e Percurso Formativo.

Nas oficinas práticas com educadores, contamos com os momentos de:

- Construção de acordos de convivência;
- Relatos de histórias de vida e de percurso educacional;
- Diagnóstico social e pedagógico dos envolvidos;
- Elaboração de textos sobre a "Escola que temos e a Escola que queremos";
- Levantamento de dados (Perfil social e econômico) e socialização de possibilidades de práticas pedagógicas;
- Construção do primeiro plano de pesquisa e de instrumentais de avaliação de aprendizagem.
- Apresentação de vídeos/documentários e textos motivacionais relacionados à Educação Popular.

Nas formações continuadas, foram abordados temas como: os projetos agroecológicos das turmas e palestras sempre relacionadas aos cinco eixos orientadores do Programa: Agricultura Familiar: cultura, identidade, etnia e gênero; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidá-

ria; e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial (Brasil, 2008).

Ainda, nos espaços formativos, tivemos momentos para a partilha das experiências exitosas e daquelas que não deram certo, no intuito de ressignificar a aprendizagem e repensar a própria prática pedagógica. Logo após as discussões, foi passado o planejamento coletivo das próximas ações pedagógicas tanto do tempo escola, quanto do tempo comunidade.Esses momentos formativos responderam às expectativas dos educadores, como pode ser observado pelos instrumentais de avaliação preenchidos em cada encontro. Segundo a maioria, as orientações e conhecimentos partilhados nesses encontros auxiliaram bastante o trabalho, contribuindo significativamente para a compreensão e execução do planejamento integrado envolvendo as quatro áreas de conhecimento - Ciências Humanas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e a Agrária - que no início era a grande dúvida dos professores.

Além disso, houve incentivo à participação ativa dos educadores no sentido de construção coletiva de conhecimentos pedagógicos sobre o programa partindo das situações vivenciadas pelos educadores

nas salas de aula, que subsidiaram as problematizações, reflexões e planejamento, servindo de base para a aplicabilidade do que era teorizado metodologicamente. A exemplo dos planejamentos, da avaliação da prática e do replanejamento para a construção do processo educativo dos educadores e formadores. Tudo isso com objetivo de refletir no processo formação integral dos educandos. Integral no sentido da formação do ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, mundo do trabalho, cidadania, política, entre outros e trazendo reflexos para a sua comunidade.

Considerações finais

O ProJovem Campo Saberes da Terra foi um programa específico para os sujeitos do campo, com o objetivo de promover a elevação da escolaridade, além da qualificação social e profissional com formação em produção rural familiar, através da metodologia da Alternância No estado de Sergipe, o programa teve três edições, de 2009 a 2017, atendendo a aproximadamente 3.000 estudantes de diversos municípios.

A proposta curricular e metodológica do programa contribuiu para uma reflexão sobre a Edu-

cação do Campo no Estado de Sergipe, por ser diferenciada do modelo convencional de EJA. Influenciada pelos princípios da Educação Popopular, dava ênfase à educação contextualizada e teve a pesquisa como princípio educativo, possibilitando a autonomia de pensar e agir do educando perante a sua realidade.

Os saberes adquiridos ultrapassaram os limites da sala de aula, atingindo famílias e comunidades dos educandos, além das organizações sociais, educadores e formadores. Essa dinâmica levou a discussões sobre as condições materiais, associativas e simbólicas dos grupos que as vivenciaram, resultando em possibilidades de ações práticas sustentáveis para o ambiente.

A formação continuada foi de fundamental importância para o desenvolvimento do Programa. A forma descentralizada de acompanhamento (técnicas da SEDUC, representante das Diretorias Regionais de Educação e Coordenadores de turmas), permitiu o alinhamento de pautas pedagógicas formativas, a partir das demandas levantadas no acompanhamento pedagógico e nas escutas com os educadores, que ocorriam bimestralmente. Trabalhar a compreensão filosófica/pedagógica da

Educação do Campo a partir das situações problemas na realidade concreta, ampliou as possibilidades de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos, como também um amadurecimento da equipe formativa em coordenar a busca de técnicas de acompanhamento e auxílio para as demandas encontradas. No final, todos os participantes foram docentes e discentes no ProJovem Campo Saberes da Terra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção cadernos pedagógicos ProJovem Campo saberes da terra:** projeto político pedagógico. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção cadernos pedagógicos Projovem Campo saberes da terra: percurso formativo**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.

CALDART, R. **Por uma Educação do Campo**, caderno n. 04, 2004.

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

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp,** v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

KOLLING, E.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Por uma Educação do Campo. **Caderno 04**. Brasília, 2000.

MOLINA, M.; FERNANDES, B. **Por uma Educação do Campo**, n. 05, 2004.

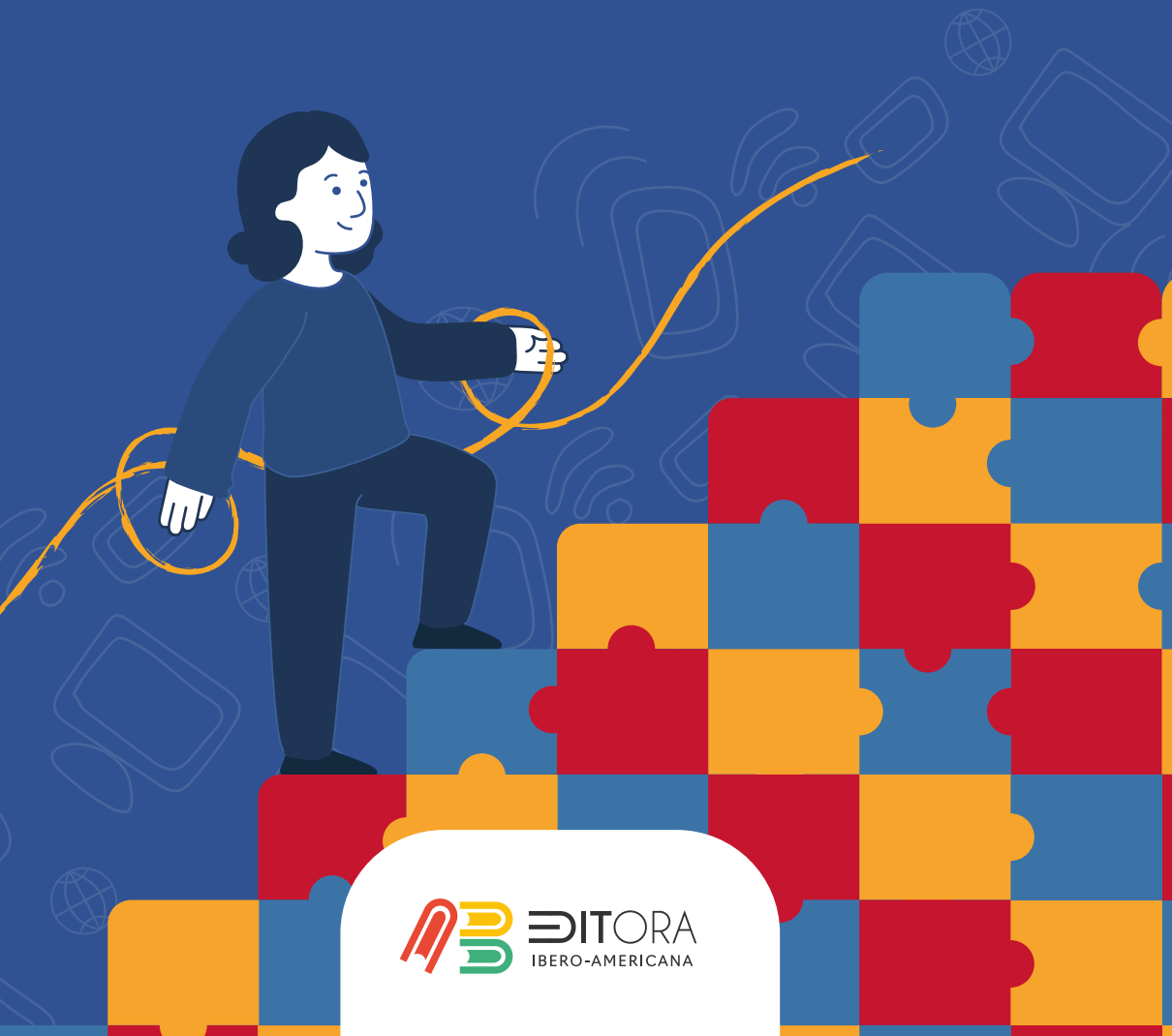
MOREIRA, A. F. B. O currículo e a construção do conhecimento: novas reflexões**. Cadernos de Pedagogia**, n. 5, maio de 1995.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de outubro de 2008**.

REFLEXÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Simone Lucena Marilene Santos Joseilda Sampaio
Organizadoras



EDITORA IBERO-AMERICANA