

re-invenções e re-existência
docentes
durante e pós-pandemia
na rede colaborativa
Universidade e
Educação Básica

Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Fernanda Borges de Andrade
[Organizadoras]



NAHUN

@colagdig_



rfb
editora

**RE-INVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS
DOCENTES DURANTE E PÓS-
PANDEMIA NA REDE COLABORATIVA
UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Fernanda Borges de Andrade
Vânia Cristina da Silva Rodrigues
(Organizadoras)

**RE-INVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS
DOCENTES DURANTE E PÓS-
PANDEMIA NA REDE COLABORATIVA
UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA**

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Worges Editoração

Revisão de texto

Organizadoras

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

A532

Re-invenções e re-existências docentes durante e pós-pandemia na rede colaborativa universidade e educação básica / Fernanda Borges de Andrade, Vânia Cristina da Silva Rodrigues (Organizadoras). – Belém: RFB, 2024.

Livro digital.
186p.

ISBN 978-65-5889-749-1
DOI 10.46898/rfb.8b6210a1-04b2-42c5-8de8-b06323f97b05

1. Educação. I. Andrade, Fernanda Borges de. II. Rodrigues, Vânia Cristina da Silva. III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PREFÁCIO.....	10
CAPÍTULO 1	
CONSTRUÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA ENTRE ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA: POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE	12
Fernanda Borges de Andrade Vânia Cristina da Silva Rodrigues	
CAPÍTULO 2	
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CENA : A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO E CULTURA.....	26
Ana Lúcia Gomes da Silva Crizeide Miranda Freire Silvânia Mota Magalhães Rozania Carmo dos Santos	
CAPÍTULO 3	
A CARTOGRAFIA NA PESQUISA DA DOCÊNCIA-FORMAÇÃO: MAPAS EM MOVIMENTO.....	40
André Luiz de Araújo Lima Ramires Fonseca Silva Ana Lúcia Gomes da Silva	
CAPÍTULO 4	
SABERES DOCENTES DE UMA PROFESSORA EVENTUAL: DESAFIOS ENFRENTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG DURANTE O ENSINO REMOTO.....	51
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira Váldina Gonçalves da Costa	
CAPÍTULO 5	
O PRESENCIAL APÓS REMOTO: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CARTOGRAFIA SISTEMÁTICA	64
Ione Oliveira Jatobá Leal Paula Regina de Oliveira Cordeiro	

CAPÍTULO 6	
CARTOGRAFIA EM PAUTA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	75
Cecília Cabral Mascarenhas de Santana	
Ana Lúcia Gomes	
CAPÍTULO 7	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR	83
Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	
Regina Lima Andrade Gonçalves	
Váldina Gonçalves da Costa	
CAPÍTULO 8	
OFICINAS FORMATIVAS PARA PRÁTICAS E RECURSOS INCLUSIVOS: ACESSIBILIDADE CURRICULAR E COMUNICATIVA NA PAUTA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	93
Juliana Cristina Salvadori	
Soraia Novaes Santos	
Naiane Rocha Mendes	
Mariana Vitoria Freire Camardelli	
Andrea Leite de Souza	
CAPÍTULO 9	
COMPARTILHANDO SABERES: REFLEXÕES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	117
Luciana Lima de Araújo	
Váldina Gonçalves da Costa	
CAPÍTULO 10	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTE PARA/COM AS APRENDIZAGENS.....	131
Litssa Nascimento Martins Souza	
Ana Lúcia Gomes da Silva	
Camila dos Santos Ribeiro	
CAPÍTULO 11	
A VIDA NO COTIDIANO DO CÁRCERE: AULA DE/EM CAMPO NA EDUCAÇÃO ONLINE	147
Ovídio Gomes da Silva	

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ATELIÊS COLABORATIVOS: TÉCNICAS DE ENSINO ENTENDIDAS COMO POTÊNCIA PARA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS..... 164

Fernanda Borges de Andrade

SOBRE AUTORES E AUTORAS..... 179

APRESENTAÇÃO

No fim de alguma coisa que acaba,
há outra que começa.

Machado de Assis

Este livro se inicia em 2020, em meio a tantas adversidades advindas da pandemia de COVID-19, famílias repartidas, órfãos de pais, avós, filhos, primos, vizinhos, tantas pessoas amadas partindo sem ao menos um adeus, um conforto no luto ou um carinho. O contato humano que por vezes é o remédio mais efetivo para algumas mazelas do coração, se fez perigoso, aquele afago e abraço tão esperado daqueles que amam teve de ficar na imaginação e na espera de tempos mais seguros. À distância o, que antes era sinônimo de atenção e carinho, se tornou cuidado, pois aqueles que mais amamos e que, infelizmente, eram os mais vulneráveis devido à idade e às comodidades, precisavam, naquele momento, estar protegidos de algo que não conseguíamos ver a olho nu, mas que nos circundava e cobrava qualquer descuido com vidas.

Com o conjunto de produções que contempla este livro não só registramos práticas e reflexões, mas potencializamos uma perspectiva cartográfica em que no processo de socialização da prática pedagógica de docentes da Educação Básica há a colaboração de todos os envolvidos a fim de ressignificá-la. Resulta de “Ateliês Colaborativos” oferecidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) aos docentes da Educação Básica e integram atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa em rede “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)¹, vinculado Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente (REPPOD)², composta pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade do Estado da Bahia, Campus Jacobina.

Os Ateliês realizados sob a perspectiva colaborativa, com um coletivo de professores e professoras interessados/as em aprender e compartilhar saberes, parte de uma perspectiva horizontal na qual a invenção e experiência ancoradas no real do cotidiano escolar são propulsoras da produção do conhecimento pedagógico considerado como conhecimento científico no campo da docência.

Desta forma, no abrigo das produções que compõem este livro, misturam-se ideias, formas e teorias, uma vez que os Ateliês se configuram em espaços de produções

¹ APQ 02950-18

² <https://www.reppod.uneb.br/>

coletivas do conhecimento, de leituras e análises dos dados da realidade propiciando a troca e favorecendo as experiências em rede colaborativa. Amplia-se o conhecimento sobre a prática docente, conceito itinerante que, sob o olhar acadêmico, guarda outros pousos para desdobrar novos começos. Novas formas de ser e estar na docência.

Profa. Dra. Fernanda Borges de Andrade

Profa. Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

PREFÁCIO

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado. Sou fraco para elogios.

Manoel de Barros¹

Esses versos de Manoel de Barros ecoaram a todo momento em minha leitura atenta à obra *“Re-invenções e Re-existências Docentes Durante e Pós-pandemia na Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica”* organizada por Fernanda Borges de Andrade e Vânia Cristina da Silva Rodrigues. Em seu deleite estético-poético-político, os versos de Barros aludem o poder aos que, chamados de “imbecis”, compreendem o mundo e os sujeitos pelas incertezas do saber e pelas insignificâncias do ser. Em suma, nos remete a uma reflexão sobre as camadas hierárquicas às quais muitas vezes estamos submetidos.

Para prefaciar essa obra e incentivar seu escrutínio pelo leitor, vejo estes versos como apropriados para um livro composto por tantas e diversas mãos, em rede colaborativa, onde se parte do pressuposto das incertezas do saber e o tempo histórico (contexto pandêmico e pós-pandêmico) e das insignificâncias tão significantes das experiências, narrativas e cotidianos da educação básica. Aqui, caro leitor, quando lanço mão de termos como “incerteza” e “insignificância”, na contramão de suas aparentes e primárias hipóteses de caracterização, busco apontar a importância política-estética, o rigor, a coerência e o caráter arrojado deste livro.

Em primeiro lugar, a obra se enche de incertezas, pois nega as certezas absolutas dos padrões de ciência cartesiana, e produz ciência como quem experimenta o mundo, o tempo, as relações e as suas incongruências; com rigor metodológico impecável, seus capítulos desconstroem certezas postas e as problematizam, nos provocando uma verdadeira catarse ao corromper a ciência produzida individualmente e departamentalizada, construindo por meio dos ateliês de pesquisa uma forma horizontal e coletiva de se produzir ciência educacional.

¹ BARROS, Manoel. *Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Em segundo lugar, a obra se dedica a insignificâncias, por óbvio muito significantes para nós. Temos nesta obra o protagonismo da educação básica e de seus diferentes sujeitos, tão invisibilizados e pelas políticas neoliberais de educação, elencados como autores e investigadores e, sobretudo, como membros de uma rede colaborativa de trabalho onde suas experiências, suas sensações, seus trabalhos, suas frustrações e seus desafios como cerne de produção de conhecimento e de espaço de escuta segura, sensível e qualificada.

Por fim, tendo a cartografia enquanto fio que tece tantos encontros ao propor “Re-invenções” e “Re-existências”, a obra coloca-se à disposição do leitor que busca ler/ver os sujeitos em suas mobilizações coletivas, abertos às rupturas do cotidiano escolar. Assim, convido o leitor a estar aberto a um deliciaimento desta obra, entendendo que sua leitura é um significativo processo de experimentação.

Prof. Dr. Diego Carlos Pereira

Universidade Federal Fluminense

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DE UMA REDE COLABORATIVA ENTRE ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA: POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Fernanda Borges de Andrade
Vânia Cristina da Silva Rodrigues

1. INTRODUÇÃO

O cerne deste trabalho reside em um pressuposto fundamental: a construção de uma rede colaborativa entre o ensino superior e a escola básica, visando potencializar o desenvolvimento profissional dos envolvidos e aperfeiçoar a prática docente, fortalecendo os vínculos entre universidade e escola. Analisar essa dinâmica requer ir além de uma visão linear ou idealizada, demandando o reconhecimento de sua complexidade e sua constante reconstrução dentro do contexto social, político e cultural (ARROYO, 2007).

Estudar a implementação de uma rede colaborativa entre universidade e escola demanda uma análise que leve em conta o efeito dos programas de formação de professores na educação básica e o desempenho dos educadores. Nesse espaço, formadores de professores, educadores da escola básica, estudantes de licenciatura e pesquisadores são motivados a revisar seus processos de formação e prática, fomentando uma abordagem colaborativa e crítica.

As instituições de formação desempenham um papel crucial na sociedade ao gerar um corpo de conhecimentos e normas profissionais indispensáveis à preparação universitária daqueles que desejam se dedicar à docência, capacitando-os para o exercício profissional. Sabemos que a prática docente está intrinsecamente ligada aos processos científicos, originados de pesquisas, formulação de teorias e abordagens que se desenvolvem nos ambientes acadêmicos, de forma que a formação para a docência implica na fusão do saber teórico com a prática, numa escolha que ocorre dentro de um contexto político e ideológico.

A formação docente compreende quatro dimensões fundamentais: legal, conceitual, política e pessoal. A dimensão legal aborda os aspectos jurídicos e regulatórios da profissão docente, garantindo seu funcionamento e conferindo legitimidade e reconhecimento social aos professores (NÓVOA, 1999). O Estado, ao regulamentar a profissão, define os formatos, profissionais e locais específicos de formação, enquanto as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de desenvolver pesquisas e organizar conceitos para sustentar teoricamente a prática docente.

A dimensão conceitual da formação docente é fundamentada em teorias, metodologias, conceitos e habilidades desenvolvidas na prática educativa, tanto legislativamente quanto teoricamente e praticamente. No contexto brasileiro atual, a formação para a docência exige uma preparação universitária que capacite os indivíduos para o exercício profissional, com as instituições de formação desempenhando um papel crucial na produção de conhecimentos e normas profissionais essenciais.

A docência está intimamente ligada aos procedimentos científicos e à integração do conhecimento teórico com a prática, envolvendo escolhas individuais dentro de um contexto político e ideológico. A dimensão política da formação docente relaciona-se aos posicionamentos políticos do docente diante das demandas da profissão e sua participação em sindicatos e seu engajamento político, refletindo-se na compreensão da educação e da prática docente pelos sujeitos em formação.

Além disso, a experiência profissional desempenha um papel fundamental na formação docente, integrando o conhecimento teórico com a prática ao longo da trajetória profissional, portanto, a formação docente deve se comprometer com a função social da prática educativa, buscando uma abordagem educacional contextualizada e crítica durante e após a formação inicial do professor.

Sendo assim, a criação de uma rede colaborativa entre professores pode contribuir para o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas necessárias para a prática docente, possibilitando a reflexão sobre a prática, a superação de modelos tradicionais de ensino e o desenvolvimento profissional contínuo.

Nesse contexto surge o trabalho realizado nos Ateliês Colaborativos que promovem “Oficinas Formativas” realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) para docentes da Educação Básica, como parte do projeto de pesquisa “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta”, financiado pela FAPEMIG, em colaboração com a Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente, que inclui a Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a Universidade do Estado da Bahia, Campus Jacobina.

As Oficinas Formativas têm como pressuposto uma abordagem cartográfica na socialização da prática pedagógica de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, enfatizando a colaboração entre todos os envolvidos para sua ressignificação. Buscam compreender como essas relações se desenvolvem, visando melhorar os cursos de formação inicial de professores e inspirar propostas para formação continuada, alinhando-se com as políticas públicas educacionais. Isso implica considerar como os professores refletem sobre suas práticas dentro do contexto específico do trabalho docente, considerando os desafios e mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior. Ocorrem com base nos princípios teórico-metodológicos da rede colaborativa, visando estabelecer um diálogo dinâmico entre docentes de diferentes níveis de ensino para a articulação entre teoria e prática.

O termo “oficina” foi aqui concebido conforme os estudos de Candau e Maciel (1995), como um espaço para vivência, reflexão e sistematização dos conhecimentos. Permitem,

dessa forma, a troca de experiências e a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos para ressignificar as práticas pedagógicas. Através da participação e socialização, são destacadas não apenas as características estéticas das práticas, mas também suas lacunas e desafios, visando seu (re)pensar e sua significação.

A abordagem é cartográfica porque, ao descrever e discutir as práticas pedagógicas dos docentes, ocorre um processo de desterritorialização e de tomada de consciência sobre suas ações, para depois reterritorializa-las a fim de ressignificar a prática. Nos inspiram, para tanto, a filosofia de Deleuze e Guattari (1995), já que se busca mapear as práticas pedagógicas dos docentes, evidenciando os movimentos de desterritorialização e reterritorialização para construir um rizoma, utilizando o olhar do grupo e apoiando-se em leituras para sustentar as discussões.

Durante as discussões do grupo de pesquisa e das oficinas formativas, são exploradas conexões rizomáticas, destacando a abertura do mapa e a capacidade de conexão em todas as direções. As práticas pedagógicas são abordadas através de diferentes atividades, evidenciando o caráter dinâmico e experimental do processo.

O estudo das práticas pedagógicas é conduzido através de uma abordagem que considera tanto suas linhas molares quanto moleculares, destacando os movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Desta forma, ao investigar a profissionalidade docente, tanto dos formadores quanto dos docentes da educação básica, reconhece-se a necessidade de superar as dicotomias entre formação e prática docente e busca-se promover uma perspectiva colaborativa que analise os vínculos formais e informais entre os sujeitos da escola e da universidade.

Dentre os principais benefícios deste trabalho podemos destacar o fortalecimento da colaboração entre instituições de ensino superior em diferentes regiões do Brasil, a produção de conhecimento sobre a profissão docente e a contribuição para a qualificação profissional de professores. Além de subsidiar políticas educacionais e elevar a qualidade da educação básica, especialmente nas cidades de Jacobina, na Bahia, e Uberaba, em Minas Gerais.

Preenche, ainda, uma lacuna na pesquisa educacional, porque propicia a oportunidade de se realizar uma análise sistemática da profissão docente nessas regiões específicas com vistas a geração de resultados que contribuam para uma compreensão mais profunda da formação e do trabalho docente, informando práticas pedagógicas e políticas educacionais mais eficazes.

2. EXPLORANDO NARRATIVAS BIOGRÁFICAS NA PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

O uso crescente de materiais biográficos na pesquisa e na formação de professores tem se tornado uma prática comum no campo educacional. Num estudo realizado por Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012), foram investigados os casos de ensino e sua capacidade de promoção de processos reflexivos sobre os conhecimentos da docência, focando nas narrativas como o material biográfico principal.

Na obra “O método (auto)biográfico e a formação”, organizada por Nóvoa e Finger (2010), amplamente adotada por pesquisadores brasileiros desde a década de 90, é comum o uso das expressões “narrativa educativa” ou “biografia educativa” como instrumentos de investigação e formação.

Explorar questões relacionadas ao uso de materiais biográficos envolve compreender diversas definições, como métodos (auto)biográficos, pesquisas (auto)biográficas, histórias de vida, narrativas biográficas, narrativas (auto)biográficas, biografias, biografias, biografias educativas, recreativas educativas, narrativas da prática, narrativas como memórias, memoriais reflexivos, entre outros.

Podemos observar uma variedade de interações com narrativas biográficas: há aqueles que simplesmente relatam a história de outra pessoa; há os que aprendem com a história de outra pessoa; há os que aprendem ou reavaliam sua própria história de vida por meio da narrativa; há os que escrevem e recontam a história de outra pessoa para ensinar outros; há os que recontam a história de outra pessoa com base nos impactos que teve em si mesmo; e ainda há aqueles que são inspirados ou motivados a escrever sua própria história com base na história de outra pessoa, entre outras possibilidades.

No caso das Oficinas Formativas, todos os participantes têm a oportunidade de aprender com o relato de uma outra pessoa, mas a pessoa em questão também aprende muito ao reavaliar sua experiência no momento de escrevê-la, depois ao relatá-la durante o Ateliê Formativo e, ainda, ao reconfigurá-la a partir do entendimento dos pares, num verdadeiro processo de (re)pensar e (re)significar seu processo, que lhes permite praticar a desterritorialização e tomada de consciência sobre suas ações, para depois reterritorializá-las a fim de ressignificar a prática.

Esse é um aspecto comum em qualquer tipo de pesquisa biográfica: sua “perspectiva retroativa”, que possibilita uma “consciência reflexiva (no presente) de toda a trajetória de vida percorrida no passado” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 28).

T. Sarmiento (2009) destaca a dinâmica das abordagens narrativas ao explicar que as narrativas facilitam a compreensão da intrincada trama entre diferentes épocas e ambientes que moldam as identidades individuais, formadas por meio das interações complexas entre o passado, o presente e o futuro, o legado recebido e as aspirações projetadas, as continuidades e as rupturas, as conexões e os conflitos do indivíduo consigo mesmo e com os atores que habitam os contextos em que está inserido.

De fato, constata-se ao participar das Oficinas, que essa complexidade de contextos, tempos, espaços e enredos, podem ser consideradas em processos de aprendizagem em que a “autointerpretação”, com a finalidade de racionalizar a própria história, desempenha um papel significativo.

Há uma trajetória consolidada no campo das pesquisas com narrativas e biografias educativas, em campos como Ciências da Educação, Sociologia, Antropologia, entre outros, abordagens estas, que foram inicialmente reconhecidas como ferramentas de investigação e, agora mostram sua potência como instrumentos de formação no campo da educação, onde já há um consenso sobre seu reconhecimento como instrumentos tanto de investigação quanto de formação - formação-investigação.

Essa nova perspectiva em relação aos estudos de natureza narrativa ou biográfica nos permite vislumbrar diferentes abordagens na formação de professores, assim como nos papéis desempenhados por eles próprios enquanto formadores, pesquisadores, entre outros.

Josso (2010, p. 78) destaca se tratar de uma estratégia de investigação-formação, por meio da qual:

[...] vamos desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar torna-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem [...] Isso implica uma presença do sujeito consciente, sem a qual falaremos mais de “adetrimento” do que de formação.

Tendo em vista ser a formação docente um processo complexo e contínuo que envolve aspectos legais, conceituais, políticos e pessoais, torna-se fundamental que os professores participem ativamente desse processo, refletindo sobre sua prática e buscando constantemente aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

3. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE POIESIS E PRÁXIS

Cabe aqui esclarecer que tem sido comum supor que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos, no entanto, ao abordar práticas educativas, nos referimos a atividades destinadas a realizar processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas vão se referir às ações sociais que buscam concretizar processos pedagógicos.

A educação constitui o foco de estudo da Pedagogia, englobando um conjunto de práticas sociais que moldam e influenciam a vida das pessoas de forma abrangente, difusa e imprevisível. Por outro lado, a Pedagogia pode ser vista como uma prática social que busca organizar, compreender e transformar as práticas sociais educativas que orientam as atividades educacionais. Assim, a Pedagogia atribui significado à diversidade de práticas que permeiam a existência humana, de modo que a diferença fundamental reside na ênfase, no alcance e no significado, já que a Pedagogia filtra as influências sociais que moldam uma geração. Esse processo de filtragem, essencial para a ação pedagógica, constitui, na verdade, um processo educativo de regulação.

Portanto, a Pedagogia é compreendida como uma prática social que oferece, impõe, propõe ou indica uma direção de sentido às práticas sociais em geral, ressaltando seu caráter profundamente político. No entanto, essa orientação torna-se cada vez mais complexa e difusa na sociedade contemporânea. Os processos associados a mídias como TV, internet e redes sociais online exercem uma influência educacional significativa sobre as novas gerações, competindo diretamente com as escolas, que enfrentam desafios ao tentar meditar-las e aproveitá-las.

Em muitas ocasiões, observa-se uma tendência a considerar como pedagógico apenas o plano didático de uma aula, ou seja, apenas os comportamentos visíveis do professor durante o ensino. Isso suscita diversas questões: 1) Seria toda prática docente uma prática pedagógica? 2) Ocorrem práticas pedagógicas fora do contexto escolar, além das salas de aula? 3) O que exatamente significa “pedagógico”? 4) O que define uma prática como sendo pedagógica?

Segundo Franco (2016), essas interrogações podem ser esclarecidas através da distinção proposta por Carr (1996) entre os conceitos de poiesis e práxis. Carr (1996) argumenta que a poiesis é uma forma de agir não reflexiva, enquanto a práxis é fundamentalmente uma ação reflexiva. Sob essa ótica, a prática docente não pode ser compreendida como poiesis, ou seja, como uma ação direcionada por objetivos predefinidos e governada

por regras fixas. A prática educativa só adquire significado quando é orientada por critérios éticos intrínsecos, que servem para discernir uma prática bem conduzida de uma prática indiferente ou inadequada.

É mais apropriado considerar esses critérios éticos para distinguir uma prática construída pedagogicamente - uma práxis - de uma executada apenas mecanicamente - uma poiesis. Isso ressalta a ideia central de que há práticas docentes desenvolvidas com uma perspectiva pedagógica e outras desenvolvidas sem essa perspectiva, resultando em uma atuação mecânica que negligencia a formação do ser humano.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2016, p. 541).

No entanto, a autora enfatiza que é importante lembrar que até mesmo as maiores imposições sobre a organização das práticas têm um “tempo de validade”. Se considerarmos a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é necessário confiar na dinâmica criada pelas contradições: tudo está sujeito a mudanças; tudo é imprevisível; e a linearidade não se encaixa nos processos educativos, por isso as práticas reagem, respondem, comunicam-se e acabam por transgredir imposições.

Portanto, uma aula ou um encontro educativo se transforma em uma prática pedagógica quando é estruturada em torno de intenções e é construída de maneira a conferir significado a essas intenções. É pedagógica quando incorpora reflexão contínua e coletiva para garantir que as intenções propostas sejam compreendidas por todos e sejam realizáveis através das práticas implementadas.

Nesse contexto, uma prática pedagógica, compreendida como práxis, é sempre uma ação consciente e participativa, emergindo da complexidade do ato educativo. Como conceito, ela se assemelha à ideia de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa vai além do trabalho individual dos professores; ela é influenciada por traços culturais compartilhados que formam o que pode ser chamado de subjetividades pedagógicas, embora o conceito de prática pedagógica possa variar dependendo da interpretação da pedagogia e do significado atribuído à prática.

Uma questão frequente levantada por acadêmicos, professores ou participantes de discussões é: toda prática de ensino é uma prática pedagógica? Nem sempre! A prática de ensino se torna uma prática pedagógica quando está alinhada com a intenção

prevista para sua ação. Assim, um professor que compreende o propósito de sua aula em relação à formação do aluno, que reconhece como sua aula contribui para essa formação, que compreende o significado de sua ação, tem uma abordagem pedagógica distinta: ele responde às necessidades do aluno, incentiva seu aprendizado, acompanha seus interesses e se empenha em facilitar a aprendizagem, acreditando na sua importância para o aluno.

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/ superações entre mundo e vida. Usando a expressão de Certeau (1994, p. 88), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas apropriações de seu enredo e de seu contexto (FRANCO, 2016, p. 548).

As práticas educativas são naturalmente dinâmicas, muitas vezes ultrapassando o planejado. Portanto, consideramos essencial a elaboração de sínteses provisórias por meio de uma perspectiva pedagógica, que busca uma direção de sentido emancipatória e crítica nos processos de ensino. Entre a fluidez das práticas e o olhar crítico da Pedagogia, surge um campo de tensão onde a educação se manifesta e é nessa tensão que surgem as oportunidades para o surgimento do novo. Portanto, acreditamos na necessidade de uma direção de sentido coletiva, promovendo o desenvolvimento de consciências, discursos e ações que busquem uma abordagem renovada e inclusiva nas práticas educativas.

Ao se preocuparem em refletir sobre seus processos formativos e profissionais, os professores participantes das Oficinas Formativas conseguem recorrer à análise dos relatos que ali surgem, por meio das interações no chat ou abrindo sua câmera e microfone, buscando repensar e avaliar suas próprias práticas. Quando os professores ponderam sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, eles compartilham, de acordo com Shulman (2004), suas bases de conhecimento (conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo). Assim, os conhecimentos da prática, tidos como “propriedade dos professores” e anteriormente subestimados em relação aos demais conhecimentos, ganham destaque também por meio de relatos de situações ou casos de ensino, que revelam a realidade do dia a dia na sala de aula.

Nessa partilha, eles também expõem as bases de conhecimento e/ou elementos que contribuíram para a construção de sua profissionalidade docente: reflexão sobre sua trajetória formativa e profissional desde o início da carreira, interações e discussões coletivas com colegas de profissão, confrontação entre a teoria e a prática, importância da reflexão sobre a prática, enfrentamento das mudanças pedagógicas e históricas, e percepção de que

algumas práticas já não correspondem mais à realidade, entre outros aspectos. Os participantes também observaram que, ao compartilharem suas experiências com os demais, estas adquirem maior significado, encontrando nos colegas ressonância para suas narrativas.

Os depoimentos dos participantes das Oficinas Formativas têm revelado o quanto sua participação, seja trazendo seu relato ou participando da discussão, se mostram importantes ferramentas de formação inicial e continuada ao permitirem: a atualização de conhecimentos, por meio dos debates que fornecem uma plataforma para discutir novas teorias, práticas e descobertas educacionais a partir do relato de experiência de um colega que, ao ser ressignificado no coletivo, os ajuda a se manterem atualizados sobre as tendências e desenvolvimentos mais recentes em sua área. Outra colaboração é em relação ao desenvolvimento profissional ao aproveitarem a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação, argumentação e pensamento crítico que contribui para o seu crescimento profissional e os capacita a enfrentar os desafios do ambiente educacional de maneira mais eficaz. Certamente, no topo surge a importância da troca de experiências que as oficinas de formação permitem quando abrem espaço para que os professores compartilhem suas experiências, ideias e práticas bem-sucedidas e não tão bem-sucedidas uns com os outros. Essa troca de conhecimentos pode inspirar novas abordagens de ensino e aprendizagem e promover a colaboração entre os educadores. Oportunidade de reflexão sobre a prática é incentivada no ambiente formativo, onde, o tempo todo, se os participantes se sentem desterritorializados e buscam reterritorialização seu processo, a partir da tomada de consciência e de sua ressignificação ao serem incentivados a refletirem sobre sua própria prática pedagógica e ouvirem diferentes perspectivas e opiniões, sendo desafiados a questionar suas crenças e suposições, levando a uma melhoria contínua em sua abordagem de ensino e até de vida. Surge também como ganho a promoção da diversidade e inclusão que as discussões circulares e coletivas proporcionam, num espaço oportuno para discutir questões relacionadas à diversidade cultural, social e de aprendizado. Isso tem ajudado os professores a desenvolverem uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de seus colegas e alunos e a adaptar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão e a equidade.

Tudo isso evidencia a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência, ao encontrarem espaço de discussão utilizando o olhar do grupo e apoiando-se em leituras para sustentar as discussões os professores intensificam suas reflexões sobre o ensino. Forma-se então o que pode ser interpretado como uma pequena comunidade de professores aprendizes, num encontro educativo organizado em torno de intencionalidades e construído de forma a conferir sentido a essas intencionalida-

des que emergem da complexidade do ato educativo e é influenciado por traços culturais compartilhados, formando o que pode ser chamado de um verdadeiro rizoma.

Neste sentido se alinha à abordagem cartográfica de Deleuze e Guattari que oferece uma nova maneira de pensar sobre a prática pedagógica, que difere significativamente das concepções tradicionais. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é vista como um processo dinâmico e fluido de mapeamento e exploração dos territórios do conhecimento, em vez de ser entendida como a transmissão unidirecional de informações.

Para Deleuze e Guattari, os mapas não representam uma realidade estática e definitiva, eles são instrumentos em constante evolução que refletem as complexas e multifacetadas relações entre os elementos do mundo. Da mesma forma, a prática pedagógica cartográfica envolverá a coleta e a análise de diversos pontos de vista, experiências e conhecimentos, em vez de seguir um único modelo ou abordagem.

Sendo assim, o papel do educador não se limitar à transmissão de informações, mas sim à facilitação e curadoria do processo de aprendizagem. atuando como um guia que auxilia os alunos na exploração e mapeamento dos diferentes territórios do conhecimento, estimulando a curiosidade, a experimentação e a colaboração - que pode ter tido oportunidade de nutrir nas Oficinas Formativas.

Além disso, a prática pedagógica cartográfica valoriza a multiplicidade de perspectivas e a diversidade de saberes, ao reconhecer que o conhecimento é construído de forma coletiva e contingente em vez de impor uma única narrativa ou verdade, os educadores são incentivados a criar espaços de diálogo e debate nos quais diferentes pontos de vista possam ser compartilhados e contestados.

Em resumo, a abordagem cartográfica de Deleuze e Guattari proporciona uma visão dinâmica e aberta da prática pedagógica, destacando a importância da exploração, experimentação e colaboração como elementos fundamentais da aprendizagem. Ao adotar essa perspectiva, vemos a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e inclusivos, capacitando os participantes a capacitarem, também, seus alunos a se tornarem pensadores críticos e participantes ativos na construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir a organização de práticas pedagógicas, dois aspectos fundamentais se revelam fundamentais: a conexão com as expectativas do grupo e a existência de um ambiente coletivo. Desta forma essas práticas só podem ser verdadeiramente compreendi-

das quando vistas sob a ótica da totalidade, o que implica que tanto as práticas pedagógicas quanto às práticas docentes são moldadas por relações dialéticas que medeiam entre totalidade e particularidade.

É essencial enfatizar a categoria da totalidade para o sentido das práticas pedagógicas, tendo em vista que ela se refere a uma expressão de um momento e espaço históricos específicos, que são permeados por relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. Desta forma, como prática social, a prática pedagógica cria uma dinâmica entre o ambiente interno e externo da escola, o que significa que o professor, por si só, não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como um espaço de diálogo quando refletem e respondem às mediações entre a sociedade e a sala de aula.

A sala de aula é um lugar onde múltiplas influências das práticas pedagógicas circundantes convergem. Ao considerarmos a necessidade de abordar essas práticas sob a perspectiva da totalidade, compreendemos melhor essas inter-relações, como destacado por Lukács (1967) quando esclarece que a categoria da totalidade expressa a ideia de que a realidade objetiva constitui um conjunto coeso, onde cada elemento se relaciona, de alguma forma, com todos os outros elementos, formando correlações concretas, conjuntos e unidades interligadas de maneiras diversas, porém sempre definidas.

Quando os professores refletem sobre o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam, eles expõem, de acordo com Shulman (2004), suas bases de conhecimento (conhecimento específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo). É assim que os conhecimentos da prática, considerados como “propriedade dos professores” que eram anteriormente negligenciados em relação aos demais conhecimentos, também ganham destaque através dos relatos ou casos de ensino, que revelam aspectos do cotidiano da sala de aula.

Nessas discussões onde relatam e conhecem práticas, eles também revelam as bases de conhecimento e/ou elementos que contribuíram para a construção de sua profissionalidade docente: reflexão sobre a trajetória formativa e profissional (desde o início da carreira), interações e discussões coletivas com os colegas de profissão, confronto entre a teoria e a prática, importância da reflexão sobre a prática, enfrentamento das mudanças (pedagógicas, históricas, etc.) e percepção de que algumas práticas não atendem mais à realidade, entre outros. Além disso, ao compartilharem suas experiências com os demais, suas narrativas adquirem mais significado ao encontrar eco nos colegas.

Isso tudo evidencia a complexidade inerente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Acredita-se que ao participarem desse tipo

de formação, os professores potencializam suas reflexões sobre a docência, que pode ser entendida como uma pequena comunidade de aprendizagem, na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem de professores.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MACIEL, Andrea Gasparini. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagogo**. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista/. Disponível em: http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0402/Textos_Leituras/EDM_0402_Texto_Aprendizagem_Docencia_Alguas_Contribuicoes_Schulman.doc. Acesso em: 18 mar. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMÓWISZ, Anete, MELLO, Roseli (org.). **Educação: Pesquisa e Prática**. Campinas: Papyrus, 2000.

MONTALVÃO, Eliza C.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 24-63.

NÓVOA, António. FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SARMENTO, Isa M. C. S. Domingues; SARMENTO, Tereza; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39985>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SARMENTO, T. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação e Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 56- 78.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, nova série, v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CAPÍTULO 2

ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CENA : A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ana Lúcia Gomes da Silva
Crizeide Miranda Freire
Silvânia Mota Magalhães
Rozania Carmo dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Para empreender nossas aulas de Língua Portuguesa, nos inspiramos no filósofo Deleuze ao afirmar que “Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum”. O autor destaca ainda que não é uma questão de entender e ouvir tudo, porque capturamos de cada aula o que nos toca e afeta, o que nos interessa, é para Deleuze, o sujeito acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente aprender. É por isso que um público variado é muito importante e desafiador ao mesmo tempo, pois os interesses e expectativas enriquecem a aula e nos provoca para aprendizagens não previstas. “Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.” (DELEUZE, 1995, p. 45) Por isso, é preciso nos (re)inventar e assim, (re) descobrir talentos, valores, realizar o acolhimento das vozes e dos corpos que se expressam cotidianamente em nossas aulas.

O projeto “Estudantes da educação básica em cena: A aula de LP como lugar de educação e cultura”, faz parte do subprojeto do Pibid¹ Letras da Universidade do Estado da Bahia, intitulado: “Demandas da contemporaneidade e o ensino de língua portuguesa: Docência em contexto de diversidade”, já mencionado e tem como objetivo central oportunizar o empoderamento dos/as estudantes da educação básica acerca dos seus talentos, haja vista que sabemos que empoderar-se é um ato necessário e imprescindível às nossas vidas, embora ninguém empodere ninguém, oportunizamos, reflexões, leituras, debates, estudos, que contribuem para o empoderamento de nosso/a estudante. Identificamos ao longo da atuação no Pibid que a maioria dos nossos estudantes sofrem com baixa estima, medos e inseguranças, por isso, a motivação e auxílio na descoberta de novas habilidades foi fundamental para nos incentivar diante dos resultados que alcançamos. Preocupamo-nos em motivá-los e auxiliá-los na descoberta de novas habilidades de leitura, escrita e linguagens corporais.

Além disso, tivemos como meta proporcionar reflexões acerca do conhecimento de mundo dos alunos/as através da socialização com a turma, dos distintos talentos apresentados pelos/as estudantes nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental 2 e de como a experiência gestada na formação inicial docente, com ênfase na experimentação da co docência em rede colaborativa, proporcionou transformações no coletivo de

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Para aprofundamento acessar: PIBID - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 25 mai. 2022.

professores tanto em formação inicial quanto na formação em exercício, esta última, das docentes coordenadoras do projeto e a docente supervisora, formadoras das graduandas, na relação fronteira universidade e educação básica, sinalizando o potencial transformativo do ensino remoto.

O projeto teve como propósito central que nos minutos iniciais da aula os estudantes e docentes (des)velassem seus protagonismos no processo de ensino e aprendizagem, mediados pelo coletivo. Importante destacar que o trabalho foi desenvolvido, nos 5º e 6º ano do ensino fundamental no Colégio Armando Xavier, parceiro do Pibid Letras, e contou com a efetiva participação dos/as graduandos/as do curso de Letras que atuavam em co-docência com a professora regente da referida escola.

Para isso, realizamos uma sondagem através do *google forms* para conhecer e entender o que os/as estudantes gostavam/se interessavam. Após sondarmos, selecionamos um dos estudantes para que ele/a recebesse orientação individual através do *whatsApp*, onde acontecia o planejamento e produção do material necessário para a exposição em sala. Ficou evidenciado ao longo do processo, que o projeto apresentou os seguintes resultados centrais, a saber: apresentação de discentes tocando sax, flauta, escaleta, compartilharam desenhos, cantaram, dançaram, socializaram conhecimentos acerca das culturas orientais e aspectos relacionados à cultura afro-brasileira, ou seja, de distintas culturas. Tivemos ainda estudantes que abordaram pontos negativos e positivos dos temas estudados, fazendo alerta a respeito de temáticas como o uso dos jogos eletrônicos, por exemplo.

Com essas estratégias, identificamos maior participação e interação dos alunos/as nas aulas, e, após o colega se apresentar, eles/as questionavam e tiravam dúvidas, exercitando a oralidade, argumentação e escuta das apresentações realizadas em diálogo com a recomendação n.º 2/2021 do governo português, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), quanto ao desenvolvimento do texto oral que valoriza e evidencia a importância de trabalharmos com a produção de argumentos, opiniões e pontos de vistas, pois é mediante a contradição e reflexão que a criança obtém conhecimento, aprende a escuta ativa, de modo a exercitar a competência discursiva, além do uso das diferentes linguagens: plásticas, corporais e matemática. Por meio do referido projeto, conseguimos conhecer e valorizar os conhecimentos e vivências dos/das alunos/as, tornando-os estrelas nesse processo desafiador que é o ensino remoto, experienciando e experimentando diversas linguagens artísticas, alinhando o ensino com/como pesquisa em todas as fases do projeto, conforme apresentaremos a seguir nos itens que estruturam este texto.

2. FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E EM EXERCÍCIO: ALGUNS APONTAMENTOS

O PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e tem como objetivo promover um diálogo formativo entre os estudantes de Licenciatura com as escolas de Educação Básica, num processo colaborativo de aprendizagem da profissão docente envolvendo professores universitários, professores da rede de ensino e estudantes das licenciaturas.

Pelos objetivos do PIBID e pela discussão apresentada pelo Ministério da Educação quanto ao PIBID ter se transformado em política pública de formação de professores, consideramos um ganho fundamental na reformulação da política de formação de professores e, conseqüentemente, dos currículos de licenciaturas e da imersão do futuro profissional no campo de atuação, ocupando-se da docência no processo de formação inicial.

Entendemos que a inserção na escola e nos processos pedagógicos são desafiadores para a formação docente ao longo do curso, pois dialoga de modo consubstancial com a realidade que emerge nas salas de aula, favorecendo uma formação consolidada, tecida no espaço empírico da atuação, haja vista que a mesma estaria imbricada na imersão da prática, tecida de modo indissociável com os fundamentos teóricos apreendidos ao longo do curso, de modo a possibilitar uma pesquisa-formação durante toda a trajetória na licenciatura.

Ao considerarmos os processos formativos como desafiadores, dialogamos com Miguel Arroyo ao afirmar que há tensões na docência e é ela que produz algo novo. Por que a pedagogia está estática? Por que pensamos que a docência é a mesma? Formamos seres humanos e aí está a tensão; as pessoas resistem à formação que estamos dando e a questão mais complicada para a pedagogia e para a formação docente é que formamos pessoas livres. (ARROYO, 2013). As questões problematizadas por Miguel Arroyo ressoam em nós, e, portanto, são cruciais ao debate e a mudança que queremos ver concretizada nos cursos de formação docente, atenta às demandas e escuta dos sujeitos da contemporaneidade.

O Pibid parece, pois, se constituir numa alternativa possível, para aproximar a Universidade da Educação Básica, numa perspectiva de mão dupla, considerando as questões que tensionam à docência. Assim, nos importa apresentar alguns apontamentos acerca da formação de professores/as que dialogam com Miguel Arroyo (2013), conforme sinalizamos a seguir.

O estar vivenciando o cotidiano escolar, bem como a relação imediata entre o saber institucionalizado e o saber vivido têm propiciado um repensar da ação docente de forma cíclica e não mais fragmentada. A formação inicial docente para os estudantes bolsistas tem se constituído em práxis pedagógica humanizante e problematizadora

do fazer docente, implicando na formação de um docente pesquisador de sua própria práxis pedagógica e em um maior compromisso daqueles que serão os próximos professores da educação pública desse país. (CARNEIRO, BATISTA, ALMEIDA, TORRES, GORDIANO, 2013, p.271)

Ao tempo em que se busca a qualidade da formação docente nos cursos, também se espera contribuir com a qualidade social da escolarização da Educação Básica na Bahia de modo a contribuir para a formação dos estudantes tanto do ensino fundamental, quanto do médio. No caso do Pibid Letras, atuamos no ensino fundamental 2 do 5º ao 9º ano nas duas escolas parcerias com três grupos de estudantes da graduação conforme já explicitado. Por um lado, o PIBID vem contribuindo com a formação dos futuros professores através da imersão no cotidiano da escola e esta experiência vivenciada pelo IFBaiano nos aponta pistas nesse sentido, tomando a experiência com (auto)formação. Nas aulas de língua portuguesa a formação se efetivou inicialmente cunhando a co docência como elemento basilar da formação em rede colaborativa e rasurando a concepção de aula como centralidade no/a professora e na transmissão, a fim de (des)locar a aula para o movimento das linguagens artísticas e da oralidade, como veremos a seguir.

3. A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO E CULTURA: CODOCÊNCIA E INTERATIVIDADE NO ENSINO REMOTO

A nossa concepção de aula, em especial de aula de Língua Portuguesa, se ancora numa perspectiva de língua como prática discursiva. Deste modo, os desafios das práticas pedagógicas nas aulas de LP destacam que o caráter discursivo das relações interpessoais no ensino e nas aprendizagens no contexto escolar apontam para a necessidade de compreender a aula como lugar de cultura, de arte, haja vista que como seres produtores de cultura e de linguagens, agimos sobre o mundo e influenciemos e somos influenciados através de nossas práticas e discursos, os sujeitos com os quais interagimos.

Os desafios apresentados anteriormente se revestem de responsabilidades que envolvem tanto a Educação Básica quanto a universidade, já que esta última é a grande agência formadora de professores/as. Não podemos, pois, formar professores/as sem considerar que 82% dos estudantes estão nas escolas públicas brasileiras, o que corresponde a 41 milhões de estudantes e que apenas 18% estão na rede privada, o que corresponde a 9 milhões de estudantes. (MEC/INEP/Censo escolar, 2017). O Censo de 2016 revela que este percentual teve aumento mínimo em torno de 0,7 aproximadamente, permanecendo quase inalterados os dados gerais e, portanto, ainda distantes das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Estes dados de realidade fizeram com que a equipe de docentes do Pibid

Letras, tanto em formação inicial quanto em formação em exercício, organizasse uma rede formada por graduandos/as do curso de Letras em Língua Portuguesa e Literaturas.

O grupo foi constituído por 24 graduandos/as, 03 professoras supervisoras da educação básica e 02 coordenadoras do projeto, docentes da Universidade do Estado da Bahia- Uneb, Jacobina, que ao longo de 18 meses do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) investiram numa formação colaborativa, tendo a co docência como centralidade e a interatividade e dialogicidade freireana como princípios (auto)formativos. Para acionar a aula de língua portuguesa como lugar de cultura destacamos que nossa compreensão de cultura e de co docência defendida neste artigo é inspirada nos pressupostos epistemológicos da pedagogia freireana. Paulo Freire, (2001, p.54), ao nos ensinar sobre cultura, destaca-a como [...] “a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem e de mulher- grifo nosso, um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje.”

Esta afirmação, destaca a pessoa humana em seu aspecto relacional, conduz ao raciocínio eminente de que este mesmo homem e esta mulher são seres criadores e produtores de cultura. Como produtores de cultura graduandos/as, estudantes e docentes da educação básica e superior, tomaram a co docência como eixo central para gestar a produção das aulas e do planejamento colaborativo. As autoras deste texto, no artigo apresentado no *I Seminário Pibid e RP da Região Nordeste (2021)*, intitulado: “ Docência em contexto de diversidade e a experiência como formação: inter-relações entre e pedagogia freireana e as pedagogias ativas”, destacaram que concebem a co docência como uma docência partilhada de modo horizontal, dialógico, cuja escuta sensível produziu acolhimento dos pontos de vista das docentes envolvidas, visando consensos, a partir de negociações comunicativas que nos permitisse produzir efetivamente o plano do componente e sua gestão, em co autoria.

Também operacionalizamos o trabalho da co docência de modo partilhado em todas as ações: aulas síncronas, atividades assíncronas, correções e devolutiva aos estudantes das atividades avaliativas elaboradas com o objetivo de atender aos princípios da pedagogia freireana na interface com as metodologias ativas, reorganizando cada eixo, após avaliação do coletivo e das docentes. Estas questões foram fundamentais para o conjunto das ações desenvolvidas visando responder às demandas socioeducativas e culturais dos sujeitos, haja vista que a função social da escola tem sido frequentemente indagada, sobretudo no que diz respeito a uma formação docente que responda e corresponda às demandas da contemporaneidade.

As universidades no geral não têm balizado como referência para o planejamento e organização do trabalho didático, os índices de resultados de aprendizagens, evasão, repetência, nem a escuta do que dizem os docentes da Educação Básica para dialogarem com os/as formadores dos sujeitos da rede de ensino. Além disso, o distanciamento e dicotomia produzida por conteúdos poucos significativos e não contextualizados e ainda desconectados da polifonia da vida dos sujeitos, assim como das suas demandas e necessidades, bem como da multiplicidade da realidade das escolas, apontam para as críticas, tensões e lacunas evidenciadas nos estudos realizados por Francisco Imbernón (2000), e José Contreras (2002), acerca da formação docente.

As concepções de formação de professor adensam críticas acerca da crise e do perfil docente exigido, em virtude do caráter contraditório deste discurso oficial tão difundido, haja vista que embora trate como indispensável este profissional docente, os estudos apontam para sua pouca desvalorização, condições de trabalho aviltante, baixo salário, desvalorização social, provocando um crescente mal-estar docente. Neste cenário emergem de modo recorrente os estudos de Schön (2000), que propiciam o debate em torno de uma abordagem reflexiva de formação, e de pesquisadores da área da formação, notadamente Contreras (2002), Libâneo (1996), Pimenta (2002).

A compreensão de um profissional que contribua para a renovação educacional exigida pela sociedade, a fim de atender suas demandas, requer um novo profissional da educação. Deste modo, é imprescindível que nestes apontamentos demarquemos o cenário experienciando pelos/as docentes de todo o mundo, do Brasil e da Bahia, no contexto da pandemia da Covid 19, haja vista que os/as docentes a despeito deste cenário de mortes, dores e profundos estresses, foram docentes ativistas, militantes e protagonistas de processos formativos mediados por tecnologias e também na criação e re-invenção de diversos artefatos digitais que propiciassem condições favoráveis às aprendizagens, e conseqüentemente, o engajamento dos/das estudantes.

Importa ressaltarmos que em todo o Brasil, os dados da pandemia evidenciaram complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, envolvendo o tema da infraestrutura, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar, além das questões relativas à formação e condições de trabalho dos profissionais de educação que se colocaram na linha de frente desse processo de reorganização escolar. Revelaram ainda a excessiva carga de trabalho, com o mínimo apoio de políticas públicas de formação, sem equipamentos e infraestrutura compatíveis para o ensino remoto, acirrando assim o desprestígio

da profissão, e a insularização da prática pedagógica, causando adoecimento, estresse e desgastes físicos e psíquicos² (OLIVEIRA, 2020).

Diante deste cenário de adoecimento docente, tomamos o inventário produzido coletivamente a partir da escuta ativa das docentes da educação básica, como centralidade nas discussões no âmbito das formações inicial e em exercício no Pibid Letras. Ao iniciarmos, pois, as atividades do Pibid Letras em contexto pandêmico, em novembro de 2020, o fizemos através de uma escuta sensível e atenta, buscando compreender as fragilidades que todos estávamos passando, visando entender a necessidade de repensar o fazer pedagógico e de nos perguntar o que é uma aula? Como se constitui e o que faz a aula acontecer? Quais os aspectos importantes nesse processo?

Seriam inúmeras perguntas para tantas outras respostas ou talvez poucas respostas se considerássemos a ideia de movimento bem como de emoção trazidas por Deleuze como elementos que balizam o caminho que traçamos na constituição de uma aula. Nessa direção, de forma partilhada e comprometida, traçamos o planejamento para uma “aula” onde a emoção se fazia presente mesmo por trás da tela, de forma remota, desconstruindo certezas e promovendo o aprendizado de outras formas de habitar a co docência.

A seguir apresentamos algumas imagens narrativas³ das atividades desenvolvidas no Projeto através do conhecimento artístico-cultural e dos corpos em movimento.

1. Apresentação musical: Canto.



Fonte: Arquivo do Pibid Letras, 2021.

As estudantes cantaram para turma, em seguida realizaram uma reflexão sobre a letra da música, explicando o motivo pelo qual optaram por escolher aquela canção.

² Os dados da pesquisa coordenada pela pesquisadora Dr^a Dalila Andrade Oliveira (2020), realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), apontam os desafios experienciados pelos/docentes. Ver referências finais.

³ Escrito junto como nos ensina Nilda Alves, sem dicotomizar. Nilda Alves (2003) a fim de construir outros sentidos mais plurais e integrados. Ver referências completas ao final. Para saber mais sobre as imagens narrativas do Pibid ver o nosso Padlet. PIBID- 2020/2022- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (padlet.com). Acesso em: 12 mai.2022.

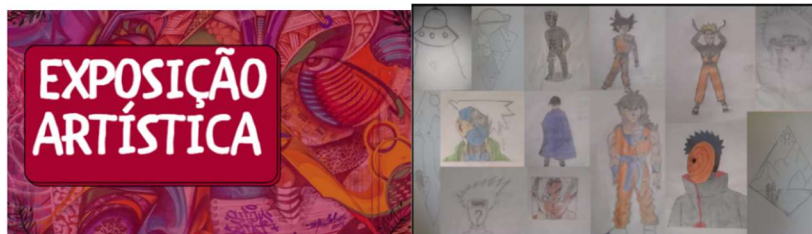
2. Apresentação sobre o uso de vídeo game entre jovens.



Fonte: Arquivo do Pibid Letras, 2021.

A geração atual está sempre acompanhando o mundo dos games e às vezes deixam de fazer suas demandas pessoais em virtude do jogo, conforme eles/as explicitaram ser a queixa das mães e pais quando querem jogar indiscriminadamente e negligenciam com suas obrigações estudantis e de filhos/as. Notamos que um dos nossos alunos tinha interesse sobre esse assunto e o convidamos para apresentar à turma sua concepção sobre a influência dos jogos no nosso cotidiano. O aluno deu uma verdadeira aula sobre a história do vídeo games e dos jogos digitais, apresentou os pontos positivos, mas também fez um alerta em relação aos cuidados que precisam ser tomados, enfatizando que “tudo é questão de equilíbrio”.

3. Exposição de desenhos



Fonte: Arquivo do Pibid Letras, 2021.

Os/as alunos/as apresentaram os seus desenhos para a turma, explicaram o personagem, destacando o momento em que o desenho foi realizado, explicitando o processo de criação artística, proporcionando um espaço de interatividade entre o desenho, o autor e a turma. Percebemos através desta atividade que os/as estudantes estavam se relacionando com a cultura japonesa/chinesa/coreana por meio dos mangás, animes e séries, ampliando seus repertórios em relação aos gêneros textuais e a outra cultura.

4. Apresentação informativa



Fonte: Arquivo do Pibid Letras, 2021.

A estudante expôs para a turma como podemos aprender outras línguas a partir dos jogos, músicas, filmes e séries. Além de explicar, compartilhou com o grupo palavras/frases que tinham aprendido, reforçando a teoria inicial: sim, é possível aprender outras línguas sem necessariamente fazer um curso sistematizado, pois aprender é um movimento entre o saber e o não saber, cujos desejos de aprendizagens movem os sujeitos.

5. Apresentação musical



Fonte: Arquivo do Pibid Letras, 2021.

Os/as estudantes numa das aulas iniciaram tocando músicas através de instrumentos. Identificamos que em nossas aulas emergiram cultura, representatividade e criatividade, vários alunos apresentaram-se tocando instrumentos, ocasião em que tivemos o privilégio de ouvir “Caderno” de Toquinho através da flauta, “Mamãe Oxum”, canção de Zeca Baleiro sendo tocada na escaleta, canção esta, que proporcionou discussões relacionadas às religiões de matriz africana. Esse projeto aproximou ainda a família da escola com apresentação de um aluno, sua mãe e tia tocando juntos “Anunciação” de Alceu Valença. Momento de profunda emoção e reflexão.

4. ORALIDADE, CONHECIMENTO ARTÍSTICO-CULTURAL E CORPOS EM MOVIMENTO

O ensino de língua portuguesa é discutido na modalidade da oralidade e da escrita, visando perceber a mobilidade da língua, elemento vivo que varia no tempo, mediante os seus/suas usuários/as que provocam tanto sedimentações quanto reconstruções lin-

guísticas a serem validadas ou não, de acordo com sua aceitação e demais fatores que constituem a gramática da língua. Através do conhecimento artístico-cultural, possibilitamos a aproximação dos/as estudantes com os elementos orais e escritos, sem necessariamente nos prendermos ao livro didático. Na verdade, inserir o conhecimento artístico no planejamento, potencializou o ensino dos conteúdos didáticos da oralidade de maneira que, a arte surgiu na classe de forma branda, sutil, e levou a uma explosão de vozes, corpos e representatividades, marcadas e compartilhadas de maneira sensível e respeitosa. O filósofo francês Huyghe enfatiza que,

A arte é uma função do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades. Não há arte sem homem, no que acrescentamos, sem a pessoa humana, mas talvez não haja homem, nem mulher sem arte. Por ela, a pessoa humana exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e realiza-se melhor, por ela, o mundo torna-se mais inteligível e acessível, mais familiar. É o meio de um perpétuo intercâmbio com aquilo que nos rodeia, uma espécie de respiração da alma bastante parecida com a física, de que o nosso corpo não pode prescindir. O ser isolado ou a civilização que não têm acesso à arte estão ameaçados por uma imperceptível asfixia espiritual, por uma perturbação moral (HUYGHE, 1986, p. 11).

Os sujeitos que estão na sala de aula necessitam de estímulo e motivação para terem sua arte e conhecimentos de mundo valorizados e enaltecidos dentro do espaço escolar. Assim fizemos no decorrer desse projeto. Em relação à oralidade, os/as estudantes produziram a todo o momento textos orais, argumentavam, apresentavam a ideia à turma e tiravam dúvidas que surgiam. Eles/as aprenderam uns com os outros em co autoria e interativamente. Por exemplo: antes da apresentação instrumental, explicaram sobre o instrumento utilizado, origem, razões que os fizeram se aproximar do artefato. O aprendizado se construía na/pela interação, de maneira fluida, colaborativa e autônoma.

O trabalho só foi possível por entendermos a necessidade de (des)locar, (des)territorializar, pensar outras possibilidades e produzir dobras em movimentos de afetamentos. Em alguns de seus trabalhos, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), desenvolveram dois conceitos para pensar a obra de arte: perceptos e afectos como sendo um bloco de sensações. Perceptos não são percepções de objetos, mas a própria composição da obra, que dura enquanto o material durar, mesmo que seja um lapso de tempo, mas por outro lado o percepto não se confunde com o material. São os afectos que produzem a sensação, eles que são colorantes, são texturantes, são solidificantes ou liqueficientes... fazem as passagens de estados de sensações. A obra de arte não reproduz, não representa os seres e as coisas do mundo, ela os faz vir, sejam eles o que for, diante de quem a experimenta em tal momento, sendo única para cada pessoa. Pura sensação. É o devir (PESCUMA, 2013). Um devir que deslocou a aula de Língua Portuguesa e toda a equipe Pibid.

5. RESULTADOS EM CENA NA FRONTEIRA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

O nosso objetivo em trazer a arte para as aulas de língua portuguesa em contexto pandêmico, foi sobremaneira uma busca de dar respostas ainda que provisórias, para nossas dores, medos, incertezas e ao mesmo tempo, como uma razão para nos compreendermos como vidas teimosas que se (re)iventam e buscam forças no coletivo, com a esperança freireana em ação, verbo vivo e encarnado por sujeitos sócio-históricos concretos. A cada aula as apresentações se faziam potencialidade de vida, a arte foi, pois, como uma duração ou uma eternidade a este complexo de sensações anteriormente descritos. Ela deu consistência a perceptos, em que nas percepções e sensações, produzimos subjetividades e expressamos sentimentos e desejos. Há um terceiro tipo de coisa e muito ligada às outras duas que nos ensinou Deleuze. É o que se deve chamar de afectos. Não há perceptos sem afectos. E os afectos nos fizeram experienciar por dentro/de dentro da experiência ancorada no real.

A autora Cristina Pescuma (2013), ao definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para ela, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que ao trazermos para as aulas de língua portuguesa do Pibid Letras, a arte e a cultura como possibilidades criadoras da existência, não estaríamos fazendo das nossas aulas, a possibilidade criadora/ geradora de afectos?

Será que elas não nos arrastam para potências acima de nossa compreensão? Na nossa compreensão, a experiência gestada sobre a formação docente transcendeu a compreensão da racionalidade técnica da formação docente, e se fez encarnada como inventividade de outros modos de ocupar a docência em co docência, na relação fronteira universidade e educação básica, cuja parceria estreita laços de afectos e nos convoca a (des)locamentos acerca da formação docente, desfazendo muitas de nossas crenças e preconceitos sobre a escola pública como lugar da falta, lançando olhares de potencialidades em devires.

6. (IN) CONCLUSÕES EM DEVIRES ...

Mesmo diante de um cenário pandêmico de morte, medo e dor, a criatividade emergiu em nossas aulas. Uma atividade de arte de efetiva (re)existência, em que a cultura artística foi tomada e experienciada como ato de cultivar a criatividade humana como alternativa para os impasses civilizatórios de dores, guerras e pandemias. A noção de criatividade foi amplamente utilizada, tanto para a arte quanto para a busca de soluções da

pouca interatividade e engajamento nas aulas de língua portuguesa. Deste modo, o projeto desenvolvido foi uma experiência-experimento que nos afetou, deslocou, suscitou a olhar para cada estudante com outras miradas, outras possibilidades de escuta com o corpo como lugar do saber, como território, como passagem, fluxo.

Nesses devires tomamos a aula de língua portuguesa como obra de arte em que dos afectos e perfectos das artes apresentadas pelos/as estudantes, fomos agenciados e provocados por eles/as - pois o percepto é um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. Há um grande complexo de sensações, visuais, auditivas e quase gustativas. Afinal, o que fazem os artistas e os professores/as? Buscam respostas para o que ainda não sabemos, mas que ao acionarmos o ensino com/ como pesquisa, aprendemos coletivamente em coautoria.

A escola como território de passagem, mostrou com esse trabalho uma, dentre tantas possibilidades das artistagens, de co criação na horizontalidade, promovendo autonomia, empoderamento, produzindo saberes com sabores, cores diversas, acionando uma escuta sensível e um olhar caleidoscópico, como lentes e chaves de leitura da realidade, nas expressividades artísticas de um devir a espera de outros.

E não era para ser diferente, pois estamos tratando da diversidade humana, repleta de potencialidades, singularidades e diferenças que brotam diferença como uma marca que o sujeito produz em si. Diversidade de leitura de/no mundo, como texto vivo que pulsa e aciona sentidos plurais sobre nós e o outro. Aprendendo a ler a si e ao outro nas diferenças que emergiam em cada aula, nos desafiando a não transformar as diferenças em desigualdades, mesmo em contextos tão insalubres fisicamente e mentalmente no contexto da pandemia do coronavírus!!!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão; BATISTA, Hildonice de Souza; ALMEIDA, Mísia Pontes de; TORRES, Mônica Moreira O.; GORDIANO, Olímpia. Educação Básica na Bahia: compreendendo contextos. In: BATISTA, Hildonice de Souza; MALTA, Arlene Andrade. **Iniciação à docência: diálogos educacionais no Pibid de licenciatura em ciências biológicas**. Salvador: Edufba, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Recomendação** n.º 2/2021 Diário da República n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/167281062/details/maximized>. Acesso em jul/2021.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, António et al (orgs). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed, 1995.

DELEUZE, G, **Crítica e clínica**. São Paulo, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Guattari. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Traduzido e adaptado no Brasil. 1995. Disponível em: Abecedário de Gilles Deleuze (Transcrição + Vídeo Completo) (clinicand.com). Acesso em: 03 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: IPF, 2001.

HUYGHE, René. **Sentido e destino da arte**. Martins Fontes: Lisboa, 1986.

INEP/MEC. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PESCUMA, Cristina. **Deleuze: conceito, percepto e afecto**. In: <http://devirfotografia.blogspot.com/2013/09/no-abecedario-entrevista-feitas-deleuze.html>. Acesso em 24.04.22.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA. RELATÓRIO TÉCNICO. GESTRADO-UFMG, CNTE/CONTEE, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CAPÍTULO 3

A CARTOGRAFIA NA PESQUISA DA DOCÊNCIA- FORMAÇÃO: MAPAS EM MOVIMENTO

André Luiz de Araújo Lima
Ramires Fonseca Silva
Ana Lúcia Gomes da Silva

1. INTRODUÇÃO

Pensamos a partir do olhar metodológico no campo epistêmico da formação docente, inspirada na filosofia da diferença de viés deleuzo-guattariano. O eixo primordial da discussão se estabelece na performance oblíqua e sem estabilidade prolongada com que vai se construindo no bordar da pesquisa, destacando os modos diferenciais dos(as) envolvidos(as) no interior dos acontecimentos formativos. Percebemos a necessidade de discussão acerca das investigações formativas sob a inscrição das multiplicidades estudantis e docentes, compondo processos em que a dimensão afônica desses atores seja suprimida em prol da heterogeneidade e suas ressonâncias. Apresentando, com isso, uma perspectiva de pesquisa na qual o acompanhamento do fluir processual com suas incompletudes e temporalidades não sequenciadas, possui condição de possibilidade para que vitalidades singulares estudantis e docentes emerjam na superfície da formação docente na educação básica e superior. Trata-se, pois, de refletir sobre uma tipologia de metodologia implicada na situacionalidade precária da formação docente.

2. TECENDO O CONCEITO DE CARTOGRAFIA: VAMOS LAVAR A PALAVRA?

A noção de cartografia que utilizamos aqui está vinculada, como fagulha inspiratória, sobretudo, ao que foi apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia n.1* (2011), na qual são fotografadas paisagens psicossociais com velocidades, memórias, sentimentos, modos em que planos de composições e recomposições são feitos e desfeitos sempre acessíveis ao aparecimento de multiplicidades. Ou seja, como estudo de forças moventes na presencialidade; um presente como um emaranhado de fios, com pontas soltas, sem unidades definidas, diferentemente do livro raiz que busca uma unidade existente descoberta pelo percurso linear. “[...] Árvore ou a Raiz como imagem, não para desenvolver a lei do Uno [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20). O livro rizomático, de maneira distinta, flui na subtração do uno, despotencializando e implementando multiplicidades de fissuras descontínuas, numa trama sem pivô. “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes e rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Trata-se, portanto, de uma proposta de método que não busca capturar componentes do cotidiano, mas acompanhar devires da vida vivida no cenário formativo.

Ela compõe o eixo dos conhecimentos produzidos em todo o texto, ligada intimamente com os outros componentes conceituais e experimentais da redação, num indo

e vindo sem fronteiras. Fornece, pois, inteligibilidade adequada ao traçado geral da investigação. Ao fim e ao cabo, deformá-los e utilizá-los, é o que pretendemos com esses autores franceses. Utilizá-los para propor algo que potencialize os atos experimentais, deslocando o desenho metodológico predominante hoje nas pesquisas em educação: discutir e problematizar trilhas formacionais que caibam piruetas epistêmicas-metodológicas.

A ideia de trabalho metodológico com inspiração cartográfica se distancia de uma perspectiva de cientificidade herdeira de uma parte da modernidade, que trata a produção dos conhecimentos associada ao solo empírico e suas estruturas e que poderia ser generalizável pelas técnicas da racionalidade, tipologia caracterizada, principalmente, pela lógica do cálculo matematizado, numa abordagem de domínio sobre uma parte da realidade. Um empírico categorial, separado do sujeito, como fenômeno neutro a ser analiticamente decomposto e estudado. Inversamente, o exercício cartográfico prima pelo caminho pavimentado por aspectos que possam ser experimentados de maneira vivencial que se modifica diuturnamente e, a cada momento de transformação apresenta novas características que escapolem da régua analítica. Importa, pois, discutir o solo empírico a partir das suas necessidades de variabilidades nos circuitos da pesquisa.

Em boa medida, as pesquisas em educação possuem um traço desse paradigma moderno, pois a emergência de objetividade, detalhamento das trilhas percorridas durante o estudo de maneira linear e uma certa tentativa de neutralidade são partes estruturantes das investigações, hoje capazes de gerar regularidades. Ou seja, não há espaço para o imponderável. Essa narrativa de cientificidade totalizante gestou na área educativa, e em outras áreas também, uma forma de fazer pesquisa que se tornou dominante, em grande medida, no Brasil (MEYER; PARAÍSO, 2014). Embora exista um reconhecimento na comunidade acadêmica que fendas de variadas matrizes epistêmicas na produção de conhecimento na área da educação, tenham emergido nos últimos anos diante do bloco produtivo de conhecimentos que predomina.

A direção metodológica utilizada nas três pesquisas se adequa ao movimento da escrita e da experimentação sinuosa, tendo a filosofia da diferença como pressuposto epistêmico, que nos auxilia a problematizar e a discutir questões, ao passo que elabora procedimentos para experienciar e nos envolver com os fenômenos de estudo sem instrumentos metodológicos invariáveis, indo de encontro, então, aos métodos de produção de conhecimentos que legitimam a uniformidade como discurso de ordem. Nessa perspectiva, expressividades dos(as) envolvidos(as) que nos seus trânsitos exalam sentidos variados, contribui para o fortalecimento da qualidade do percurso formativo. A partir daí, por meio

dessa compreensão, construímos mapas em movimento. Distinto do decalque que tem na sua constituição a circularidade do mesmo, sempre retornando ao ponto inicial, o mapa possui uma coreografia desmontável, aberto ao improviso grudado na precariedade da realidade. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). O cartógrafo é aquele que está exposto na sua inteireza no palco das variedades de campos empíricos da investigação e vivência percepções das forças que movimentam as relações do(as) envolvidos(as) no processo.

Sim, essa concepção de direcionamento possui algo de antropofagia: decompondo, devorando maneiras, expressividades, modos, existências, metabolizando algo novo nas circunstâncias do fazer pesquisa do cartógrafo (ROLNIK, 2016). A conjunção de propriedades misturando-se nos fluxos da investigação ganham intensidades a partir dessa dinamicidade processual no corpo discente. São desvirtuamentos feitos em territórios onde já existem processos acontecendo. As alterações ocorrem nos encontros de visões, de odores, de perspectivas de vida, de situações marcadas pelo choque de sensibilidades entre o cartógrafo e os(as) licenciandos(as). Nesse processo interventivo,

O cartógrafo se apropria de tudo que encontra pelo caminho para realizar seu trabalho. Ele não deve ser confundido com uma espécie de colonizador que traz na bagagem mapas e valores prescritos, mas como alguém aberto a percorrer e descrever itinerâncias, errâncias, opacidades, negatricidades, diferenças, identificações (MACEDO, 2015, p. 56).

Esse agenciamento irregular entre construções de subjetividades e invenções de mundos fornece um manancial inesgotável de possibilidades para experimentações na formação, pois estaria afastado, não por completo, da execução apenas técnica como lastro indicativo das experiências estudantis. Dito de outro modo, o(a) formante, sendo protagonista, proativo do itinerário formacional sem se fixar em categorias enraizadas, em “zonas de enquadramentos”, prescritas de um currículo estanque, rompe fronteiras temporais em devires inventivos e, às vezes, até insurrecionais. Porque “o cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 94). Trata-se, pois, muito mais de um convite ao experienciado, à in(ter)venção, ao trânsito formacional, do que propriamente um método na sua terminologia convencional e com uma consistência historicamente vinculada a referenciais modulares. Nosso manejo metodológico com a cartografia visa, então, a estudar forças moventes situadas e relacionadas no processo de investigação em educação.

Se predomina nas pesquisas em educação na atualidade, em boa medida, o discurso metodológico condutor, que se articula num plano de homogeneização, então, ocorre a

necessidade de termos o cuidado indispensável para tecermos ações que indiquem caminhos e descaminhos em que o fomento à criatividade em modos subjetivos ocupe espaços no interior do cenário formativo, provocando com isso deslocamentos substanciais em espaços regulatórios que interdita liberdades inventivas e criam funcionalidades para atribuir tarefas apenas instrucionais ao corpo discente.

Nesse palco da pesquisa qualitativa em educação, a posicionalidade caminhante que utilizamos traz consigo um deslocamento na ideia de abordagem metodológica que tem na previsibilidade o dispositivo central do pesquisar. A investigação nessa linha possui os procedimentos anteriormente delimitados de maneira constante e regular visando a uma certa exatidão dos resultados. Essa noção de precisão na pesquisa aponta para uma normatividade que, às vezes, deixa acuadas manifestações estudantis e docentes – acontecimentos em conexões plurívocas –, sobretudo, traçando linhas inflexíveis, inviabilizando assim toda uma plasticidade (trans)formacional intrínseca na processualidade da licenciatura em filosofia. Essa abordagem metodológica é fruto de um modelo teórico dominante na educação, principalmente percebido em um conjunto de práticas vinculado ao referencial científico denominado de moderno.

A ciência moderna inventa práticas de produção do conhecimento capazes de fazer desaparecer sua origem inventiva sob o manto da descoberta científica. O dispositivo experimental, concebido para realizar a separação entre sujeito e objeto, surge como dispositivo político, operando a hierarquização das invenções, ou, antes, convertendo uma delas na única representação legítima do fenômeno em questão (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 55).

Intentamos, assim, produzir uma escrita a partir das diversas paisagens e distintas redes relacionais que integram o momento-movimento imanente da licenciatura em filosofia, com o ensino de Arte na educação básica na interface com a formação docente dos autores desta pesquisa com todos os seus atravessamentos intrínsecos ao fluxo processual, sobretudo dos saberes não legitimados do corpo discente. A maneira acurada, artesanalmente menor, suficiente, será a carne do texto, florescendo aspectos que envolvem a problematização do cotidiano formativo no microcosmos do curso. Valorizando o trânsito da processualidade no que diz respeito, principalmente, ao acompanhamento, e estar bem próximo das produções de subjetividades como movimentos geradores de sentidos no cenário das licenciaturas e da formação docente na Educação Básica, compondo paisagens existenciais e sociais da profissão docente, como uma com-posição, como nos convida Carlos Ferrazo, ao afirmar que,

[...] há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo também estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2007, p. 80).

Esses outros tecidos em nós nas nossas produções de subjetividade acionam os colegas e estudantes como nossos intercessores com os quais vamos nos constituindo docente produzindo sentidos para nossas práticas pedagógicas, a fim de também nos pôr em análise, reconhecendo que a com-posição da formação docente é um processo multifacetado e inacabado. Vamos nos produzindo em campo, no território das aulas, dos grupos de pesquisa, das formações em rede colaborativa, na processualidade dos acontecimentos, tomando a experiência como formação, inspirados nos agenciamentos coletivos, mobilizados pela cartografia, conforme apresentaremos a seguir. Sobre os agenciamentos coletivos que nos atravessam na docência nômade e militante trataremos no item “Experiências-experimento na constituição das professoralidades e suas ressonâncias formativas”

A itinerância metodológica da cartografia é o jeito discursivo-experiencial pelo qual esse trabalho, no seu desenho mais geral, está organizado, produzindo agenciamentos entre componentes da realidade multidimensional investigada, que se ramificam, se intensificam com forças do processo e capazes de produzir múltiplas oportunidades nos percursos das composições, das recomposições nas relações situadas durante o processo, ou seja, desenhar malhas de forças em que o movimento permanente do “acontecimento-fluxo” está ligado, se enganchando com a variabilidade de signos das licenciaturas. Essa proposta de método, portanto, visa o acompanhamento processual de conexões sem qualquer modo operativo absoluto de unificação, isto é, uma estratégia flexível de análise crítica no âmbito das compilações produtivas e suas variabilidades.

E esse olhar cartográfico está relacionado a uma desvio da concepção historicista de linearidade ordenada no tempo, em que a acepção de origem tem muita força, algo em que tudo, ou quase tudo, provém de uma certa gênese, um princípio centralizador, regulador que irradia fagulhas em várias direções. A desconstrução dessa imagem é intrínseca à natureza mesma da cartografia, pois seus atalhos, suas ondulações e, sobretudo, sua constituição em multiplicidades se afastam de perspectivas originárias. Outros autores antes de Deleuze e Guattari, de certa forma, já anunciaram pistas cartográficas no universo filosófico, como por exemplo, Nietzsche, ao reivindicar o tempo intempestivo enquanto invenção de uma outra temporalidade, fora do ciclo de sequências. Contudo, se valendo de uma perspectiva geográfica, os autores franceses ampliam e desviam os enunciados semânticos instituídos, operando dissimilaridades nos dispositivos linguísticos, isto é, mobilizam cenas espaciais: virtualidades que desejam atualidades performaticamente na experiência.

Como eixo procedimental procuramos experimentações no regime de relações estudantis e docentes, distanciando-nos das análises com parâmetro dominante, ou seja,

as pretensões de unidade generalizada dos conteúdos formativos são interditas pela valorização do cotidiano e seus atravessamentos singulares e especificidades mutáveis no microcosmos das licenciaturas. Tipos de marcações inventivas que operam por transgressões em espaços definidos, penetrando em territórios de métodos legitimados e seus dispositivos previsíveis para embaralhar componentes e criar outras eventualidades em um horizonte pedagógico de fazer, desfazer e refazer ações-reflexões formativas.

O que queremos é desarranjar hábitos, abrir fissuras nas estruturas e pôr em funcionamento um outro tipo de movimento descontínuo em que o inusitado aparece nas rachaduras, mostrando, assim, que não propõe guiar, e sim exaltar zonas problemáticas e instituir acontecimentos onde não existe. Nessa perspectiva, a cartografia desdobra a verticalidade hierárquica que procura, de algum modo, performance do real na horizontalidade extensiva e inovadora. Com efeito, sugere um *ethos* de pesquisa diferenciado sem o corrimão moderno da pesquisa em trilhas predeterminadas, previstas anteriormente aos atos. Desse modo, a cartografia acompanha processos com suas heterogeneidades de forças, ao invés de representar o objeto a ser perseguido, a ser desvelado, o objeto não está em algum lugar para ser descoberto; ele é artesanalmente construído em manejos transversais durante a expedição investigativa, isto é, um objeto transformável.

Uma narrativa formacional composta com ingredientes rizomáticos requer esforço redobrado para desmontar arranjos formativos unitários. Se bem que, a hibridação é um evento percebido nas dinamicidades rizomáticas: desmontar arranjos pedagógicos unitários não significa destruir, como num combate de opositores, às perspectivas, no entanto, destituir de sua posição absoluta. O rizoma pode florescer a partir de uma perspectiva arborescente, inflexível, centralizada e se transformar numa árvore-raiz com pivôs, ou seja, se calcificar deixando de ser um sistema de caule acêntrico e horizontalizado.

Desse modo, surge a necessidade de retirar privilégios e abrir canais com novas perspectivas pedagógicas que favoreçam o fluir do processo. “Entrar-se-á, então, por qualquer parte, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada tem privilégio, ainda que seja quase um impasse, uma trincheira estreita, um sifão etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 9). A experimentação, pois, nessa abordagem caminhante é o fio sinuoso nas construções formativas sem concessões, aberta aos devires inventivos que surgem durante a itinerância.

As pistas de inspiração cartográficas nas pesquisas são maneiras de lidar com as intempéries do processo investigativo no ambiente da formação docente “inicial” e “continuada”, haja vista ser traço marcante dessa abordagem metodológica a escuta sensível das paisagens e das forças existentes nas licenciaturas em suas variabilidades vibracio-

nais e inventivas, sem com isso procurar estabilidades absolutas: eis a intenção cerne do cartógrafo quando almeja experienciar nos espaços investigativos. Todavia, reconhecendo também que a própria dinâmica do pesquisar pode emergir impotências que fazem parte do percurso singular do pesquisador(a), até porque o espaço-fluxo da pesquisa comporta dimensões falíveis.

Esse exercício cartográfico solicita torcer enfoques vinculados com algo do tipo *scripts* preexistentes, ligados às formas funcionais com modelizações aderentes ao instituído e que intercepta multiplicidades estudantis inventivas. Embora desarticular não signifique demolir, objetiva imprimir outras velocidades, outras lentidões no devir formacional. “Significa articular multiplicidades, potencializá-las” (SILVA, 2020, p. 152). Acena também para ações que recusam, em boa medida, procedimentos metodológicos calcados em estruturas apenas tecnicista sem frestas para mobilidades experienciais. Com efeito, reverter, em grande medida, a perspectiva de discussão do enquadre da formação docente que pretende homogeneização implica em que “[...] essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10-11). O *a priori* metodológico necessita ser rediscutido e, talvez, esvaziado de sua carga determinante na orientação dos processos formativos.

3. EXPERIÊNCIAS-EXPERIMENTO NA CONSTITUIÇÃO DAS PROFESORALIDADES E SUAS RESSONÂNCIAS FORMATIVAS

Concebemos a aula como território, passagem, em que os fluxos das experiências-experimentos vazam por entre produções de subjetividades dos docentes deste artigo e das/dos estudantes em seus atravessamentos dos marcadores sociais das diferenças atravessados por seu gênero, raça, classe social, sexualidades, deficiências e nos apontam para as composições que afloram quando os sujeitos não são cooptados por um discurso de conformação. A experiência aqui tem muito da “ex-posição” nos encontros de corpos, nas relações, na intersubjetividade. Não se lança ao desconhecido com seus riscos e experimentações atravessadas por forças ativas envolvendo signos. Mobilizando, assim, pensamentos encarnados na realidade situada dos acontecimentos formativos. Neste tópico tomo como exemplo a problematização do que é o bem comum, pois dado seu caráter polissêmico, podemos cair na armadilha das narrativas e pautas em que todos/as integralmente serão beneficiados de modo universal, igualitário e comum. O comum é o problema, pois a política pública é decorrente das demandas produzidas e assumidas pelos coletivos que exigem e apontam pautas que são legítimas a cada um dos coletivos.

Como será comum a todos/as uma pauta política que nos represente na categoria docente, por exemplo? Seria comum que docentes e discentes numa negociação das demandas encontrassem pontos que respondam e correspondam aos seus anseios como estudantes e futuros docentes, e que de igual modo a tomemos como pauta que ganha força e se constitua em demandas minoritárias específicas, como é o caso do restaurante universitário e da creche na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por se traduzirem em demandas do coletivo, e que o Estado reconheça como necessidade destes coletivos.

Assim, debater as políticas públicas e ações afirmativas nas aulas acionando os agenciamentos coletivos, não fazem desaparecer os modelos estruturantes, nem se reduzem a estarmos com pautas de “esquerdas” versus “direitas”, pois cairemos na armadilha e na bolha e está, empobrece a experiência, pois a experiência é tecida com o outro, estabeleceremos arranjos e consensos que apontam para interesses dos docentes e discentes, cujos corpos negros, pardos e sexualizados se cruzam e nos interrogam como sujeitos de direito. A universidade pública, neste caso, onde atuam os dois últimos autores, assim como na escola, são palcos de negociações formativas, que vão construindo nossa professoralidade como marcas de subjetividades produzidas como estes estudantes e com os nossos pares docentes.

E o que fazemos então como docentes quando defendemos uma prática pedagógica intencional, política, libertadora e emancipatória como princípios freireanos? Como lidamos com as expectativas divergentes dos estudantes em sala de aula? Buscamos como saídas para os “territórios sem saída”¹ para usar uma expressão guattariana, o consenso, concebido como transitório para que continuemos lutando pela produção de subjetividade e diferença para emergir a subjetivação, sem regular, fixar certezas e não cairmos na armadilha, pois estas, produzem a sujeição dos sujeitos. Consensos estes, em permanente negociação e aberturas, para deixarmos de ser o que vínhamos sendo e nos tornarmos o que ainda não somos, ou vínhamos sendo, a fim de produzirmos em nós a subjetivação.

Trata-se, pois, de uma invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas, desvios, arrombamentos, protestos e inventividades. Procuramos aliados, procuramos os inconscientes que protestam (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.19).

Vamos rasurar modelos racionais de ser docentes, por novos modos de habitar à docência, atuando na composição de outros perfis docentes, em um mundo que ainda não existe e, um sujeito em porvir. Esse movimento nos singulariza no fluxo da professora-

¹ Ver para aprofundamento. p. 31-35 do livro *Conversações*. Entrevista de Deleuze sobre a psicanálise e esquizoanálise. São Paulo: Editora 34, 2013(3ª reimpressão). Ver ainda p.217- 218 sobre o devir minoritário ser potente.

lidade, num jogo de forças ativas, a favor da vida e da politização da educação pública, combatendo a unanimidade e provocando insurgências diferenciais de nossos marcadores de gênero, raça, classe, sexualidades e deficiências nos conflitos travados no território das aulas na universidade e na educação básica. Em contraposição, os grupos hegemônicos lutam para fazer desaparecer as diversidades, num permanente conflito e jogos de forças, cruzando e lançando ações e discursos negacionistas, dentre estes grupos, identificamos alguns círculos evangélicos conservadores, que pautam a vida num discurso fundamentalista sobre a religião, despolitizando as políticas públicas e o bem comum, tomando o comum, sob suas hegemonias e não sob as diferenças que nos constituem como sujeitos de direito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas (in)conclusões giram em torno da necessidade de discussão de um pensamento formacional sem pivô na processualidade. Uma certa exigência de abertura qualificada em que expressividades estudantis e docentes, nas suas múltiplas singularidades, possam compor conhecimentos desamarrados das codificações institucionais de forma absoluta, e, pelo contrário, enfatizar os movimentos instituintes nos fluxos experimentais.

Uma movimentação politizada nas variações do exercício da professoralidade, desterritorializando modos calcificados em regimes uniformes que têm como tônica o embargo das diferenças, não reconhecendo multiplicidades de sentidos encarnados nas práxis formativas instituintes. O fluxo do campo empírico aponta para arranjos formativos destituídos de representações solidificadas que não coadunam com vivacidade. Afinal, expressividades de vida são gradientes cernes na composição de subjetividades estudantis e docentes implicadas nas transformações do cotidiano.

Nessa perspectiva, a abordagem cartográfica possui características que asseguram, de fato, um processo formativo de qualidade em seu escopo geral porque é construída durante o fazer, incorporando forças ativas na processualidade e descartando tristezas pedagógicas, de maneira que o processo só será descrito no devir do pesquisar, e não prescrito anteriormente. São composições menores em territórios institucionalizados insalubres, porém, com intensidades agudas capazes de alterar modos narrativos do pesquisar.

Essa experiência de escrita, portanto, indica caminhos para pensar possibilidades de produção de devires outros, na articulação entre pesquisas que se movem em torno da cartografia e da filosofia da diferença como acontecimento, rearticulando novas matérias

do pensamento que vislumbra desformatar modos de ensinar e de experienciar à docência como potência criadora inventivas e intensivas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 73-95.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**, Curitiba, PR: CRV, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 7-16.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

SILVA, Ramires Fonseca. **Cartografia da formação docente: encontros e desencontros rizomáticos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

TEDESCO, S. H.; SADE, C; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016, vol. 2, p. 92-127.

CAPÍTULO 4

SABERES DOCENTES DE UMA PROFESSORA EVENTUAL: DESAFIOS ENFRENTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG DURANTE O ENSINO REMOTO

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira
Váldina Gonçalves da Costa

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo, tem por finalidade apresentar uma prática desenvolvida em uma Escola da rede estadual de ensino do município de Uberaba, MG, enquanto professora eventual no ensino fundamental, anos iniciais. Esta prática foi compartilhada em um espaço de diálogo do curso desenvolvido pelos grupos de pesquisa: Grupo de estudo e pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC-UFTM) e pelo grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA-UNEB), nomeado como: Ateliê de pesquisa colaborativo.

O movimento de unir os grupos de pesquisas e os estados da Bahia e Minas Gerais, é de grande valia para nós professores, pois podemos experienciar a diversidade e as realidades das escolas públicas de diferentes territórios brasileiros. Nestes ateliês, temos como foco enaltecer e dialogar com as práticas dos professores e ou profissionais envolvidos na educação, sendo nas etapas da Educação básica e Ensino Superior.

Nestes encontros, acontecem diálogos potentes em relação às práticas dos professores, oportunizando refletirmos sobre o que podemos mudar, manter, melhorar e compartilhar experiências auxiliando o colega professor em sua práxis.

No ano de 2021, o objetivo dos encontros do Ateliê de pesquisa colaborativo, foi de compartilhar experiências de práticas desenvolvidas em que o docente sentiu/percebeu que a intencionalidade de sua prática não deu certo naquele momento, pelo comportamento dos alunos ou pela autorreflexão do professor. O ateliê de pesquisa é um dispositivo para utilizar como pesquisa em que:

[...] se configuram como espaço de troca de experiências formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos (SILVA, COSTA E PEREIRA, 2020, p. 14).

Portanto, em relação a colaboração para o transformar a prática, neste capítulo, trago um relato de prática desenvolvida na sala do 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais de uma escola da rede estadual de Uberaba MG, trabalhando com leitura, literatura infanto juvenil e ficha catalográfica.

A prática foi desenvolvida por mim, professora eventual em um contexto pandêmico, onde tínhamos acabado de voltar para o ensino presencial, mas na modalidade de Ensino Híbrido.

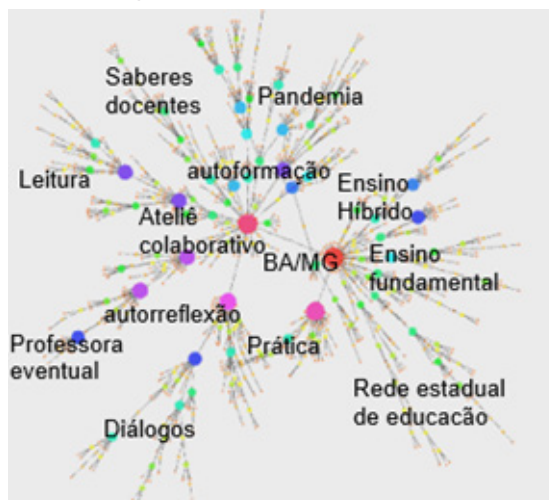
O relato tem como objetivo: cartografar a prática desenvolvida e ao relatar no Ateliê de pesquisa colaborativo, buscar novas possibilidades e autorreflexão da prática.

Então, apresento o movimento da cartografia social, para auxiliar na no desenvolvimento deste trabalho, como um método que nos permite ir além daquilo que a prática em si nos mostra. Portanto, a cartografia nos permite “[...] começar pelo meio, reconhecer-nos como estando imbricados em uma complexa rede rizomática de onde nenhum elemento pode escapar de conexões múltiplas e variadas” (ALBUQUERQUE, HENNIGEN e FONSECA, 2018, p. 3).

Enfatizamos a figura abaixo das conexões/ rizomas para compreender o caminhar deste trabalho cartográfico. Este rizoma é um mapa aberto que nos permite apresentar as ramificações da prática a ser apresentada. Para Deleuze e Guattari (1995, p.17) um: “[...] rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. Assim, segue o rizoma, como conexão, onde tudo se conecta e são múltiplos caminhar ao mesmo tempo.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: Saberes docentes de uma professora eventual: qual o meu lugar de fala? o cartografar da prática, os diálogos no encontro do Ateliê colaborativo de pesquisa e a autorreflexão da prática enquanto professora eventual.

Figura 1: Conexões/Rizomas.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022¹.

2. SABERES DOCENTES DE UMA PROFESSORA EVENTUAL: QUAL MEU LUGAR DE FALA?

Trabalho em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Uberaba MG, desde 2013, quando então iniciei como professora designada na Educação Básica na sala do 2º ano, do ciclo de alfabetização. Na época foi desafiador, pois só tinha

1 Rizoma - Fonte: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/redes-ecologicas-mostram-como-perturbacoes-se-propagam-entre-especies/> acesso 21 out. de 2022.

experiência na Educação Infantil e ingressar no ensino fundamental, em uma sala de alfabetização, realmente era novo, mas buscava novas possibilidades na carreira do magistério.

Huberman (2007), comunga em relação ao ciclo profissional do professor, no qual afirma que o docente tem suas fases enquanto professor e iniciamos com a fase exploratória, que pode acontecer de 2 a 3 anos de carreira e são divididos em estágios de descoberta e sobrevivência, pois:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando vários papéis, se essa for uma fase positiva, passa-se para a fase de estabilização ou de “compromisso”, na qual as pessoas centram sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, procurando especializar, compreender e focar nas demandas e nas condições de trabalho (HUBERMAN, 2007, p. 37).

Pensando nisso, ao iniciar nesta escola eu estava em uma fase de descobertas e exploração da minha carreira enquanto professora de Educação Básica, aguardando convocação para assumir um cargo efetivo, sendo este que fui chamada em 2017, permanecendo até então designada. Neste período de 2013 a 2017, trabalhei em salas de 1º e 2º ano, buscando sempre novos desafios e conhecimentos em relação a alfabetização dessa faixa etária.

Em 2018, iniciei como professora eventual para salas de 1º a 5 ano. Na escola, no período vespertino, onde funciona os anos iniciais do ensino fundamental, sou a segunda a escolher qual sala trabalhar durante o ano letivo, por ser efetiva e por ordem de colocação.

Então, optei por escolher professora eventual, para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos e na criação da minha filha, que tive no mesmo período do curso de mestrado, em 2018, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e atualmente faço doutorado em educação na mesma universidade citada. Por este motivo contínuo como professora eventual.

O cargo de professor eventual na rede estadual de Minas Gerais, a partir da Resolução SEE N° 4.672, DE 07 de Dezembro de 2021, para a organização do quadro escolar para o ano letivo de 2022, rege no item 2.1.6, que a partir de 5 a 13 turmas, a escola tem direito a 1 professora eventual para alunos de 1º a 5º anos e suas atribuições devem ser: “o professor eventual, além das substituições de docentes, deve colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de intervenção pedagógica com os alunos” (MINAS GERAIS, 2021, p. 12).

Apesar da resolução deixar explícito o professor eventual somente de 1º a 5º anos, na escola colabora também com substituições de 6º e 7º anos do ensino fundamental II, pois no período vespertino na escola, possui 2 turmas de 6º ano e 2 turmas de 7º ano.

Neste contexto, salientamos que o professor eventual necessita de saberes diferentes e a expertise para agir nos momentos em que é solicitado. Vale ressaltar, que nós professores eventuais trabalhamos com o imprevisto todos os dias, pois não sabemos quais turmas trabalharemos.

Elucidamos que a partir destes movimentos, a cartografia nos mostra a atenção e a sensibilidade que devemos ter, conseqüentemente despertamos para o olhar atento aos saberes necessários para atuar como professor eventual. Portanto:

A formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças. (KASTRUP; PASSOS, 2009, p. 201)

Então, enfatizamos que, os saberes são construídos no decorrer de sua trajetória de vida: vivência pessoal, acadêmica e profissional. Pimenta (1999), remete os saberes docentes na primordia da reflexão, o refletir em que e para que? Traz a questão de olharmos para a ação pedagógica e assim, mobilizar para os saberes profissionais docentes, numa perspectiva de intervenção reflexiva. (PIMENTA, 1999).

Para Tardif e Raymond (2000), o docente necessita de diversos saberes, então, o trabalho do professor deve haver conhecimentos que permeiam sua cultura e histórias pessoais; cultura escolar anterior; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos didáticos da formação profissional; conhecimento de currículo; saberes da experiência própria, de outros professores; e tradições dos docentes.

Então, Tardif e Raymond (2000) e posteriormente Tardif (2014), afirmam que o docente vai construindo ao longo de sua carreira um conjunto de competência, na concepção de como “saber-fazer” e “saber-ser” que constituem o seu saber profissional.

Neste contexto afirmam que o “saber-fazer” e o “saber-ser”: “[...] visam compreender a natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, RAYMOND 2000, p. 11). Refletindo sobre o professor eventual, devem ter saberes diferentes para que ao adentrar nas salas de aula, de diversos anos, saiba e faça um movimento de sondagem com os alunos, em investigar quais conteúdos estão sendo estudados naquele momento.

Sendo assim, podem surgir no decorrer desse trabalho e sua eventualidade, saberes da sua bagagem de vida, saberes experienciais como discente, enquanto formação escolar, saberes em seu desenvolvimento profissional vivenciados enquanto formação inicial, nos quais podem ser adquiridos pelo contato com os colegas, pelos professores e na vivência

do ambiente escolar. Por isso, Tardif (2014, p. 21) diz que: “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Com esta afirmação do autor, podemos constatar a necessidade do investimento no desenvolvimento profissional docente, e em estar nas constantes atualizações, leituras, pesquisas para adquirir o conhecimento e como oferecer possibilidades e ser mediador para que o aluno aprenda.

Assim, como Tardif (2014, p. 36), refere sobre a reflexão em relação aos profissionais docentes, destaca-se que estão: “[...] ligados às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Corroboram com o mesmo pensamento, Santos e Bicudo (2015) sobre o refletir e agir diante da necessidade do momento. Para isso, comungam que:

[...] a formação diz da forma e da ação. Forma ligada à imagem do papel social do professor. Ação que, ao agir, realizar, se coloca em movimento pela propulsão da intencionalidade da pessoa, na condição existencial de ela estar voltada para sua prática em sala de aula, a caminho de ações diversificadas em sua atividade docente (SANTOS; BICUDO, 2015, p. 1343)

Então, nesta perspectiva de olhar para o professor eventual e em suas múltiplas facetas do seu trabalho em: refletir, agir e refletir, cartografamos uma prática, enquanto professora eventual, numa sala do 5º ano, em mais um dia de eventualidade.

3. O CARTOGRAFAR DA PRÁTICA NA SALA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A prática apresentada no ateliê colaborativo de pesquisa, foi realizada no mês de outubro/2021, na semana do Ensino Híbrido em uma escola da rede estadual de educação de Minas Gerais. Esta escola funciona os 3 turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo matutino de 8º ano do Ensino fundamental ao Ensino Médio, vespertino tem turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I e 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II e no noturno funciona o Ensino Médio e a Educação de Jovens e adultos (EJA). A escola atende cerca de 1 mil alunos, incluindo zona rural que também oferta Ensino Médio e EJA.

Então neste espaço formativo sou professora eventual dos anos iniciais, e esta prática foi desenvolvida na sala do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao ser comunicada pela coordenação pedagógica que eu ficaria na sala do 5º ano B, numa sexta-feira, dia 01/10/2021. Todos esperando ansiosos a professora, que não pôde comparecer à escola neste dia.

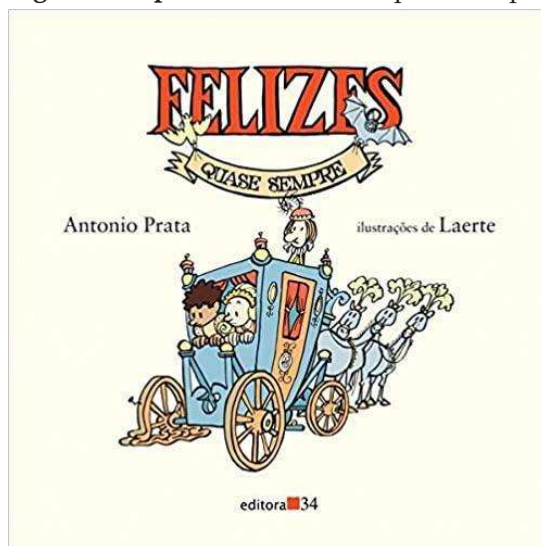
Então entrei na sala e justifiquei que seria eu quem passaria a tarde com eles. Pensei em trabalhar com livros de literatura, devido ao contexto pandêmico, onde se percebe que a defasagem em torno da leitura e escrita em todos os níveis do ensino fundamental é bem complexa.

Nesta sala havia neste dia 9 alunos, pois a sala tem capacidade para 12 alunos, por ter que obedecer ao distanciamento social por conta do vírus COVID-19. A escola possui salas espaçosas, mas havia demarcações dos limites dos alunos.

Como trabalho há muitos anos na escola, conheço a maioria dos alunos, inclusive um destes alunos presentes já foram meus alunos. A princípio, solicitei que uma aluna da sala fosse até a biblioteca e escolhesse livros para todos com o auxílio da professora de uso da biblioteca. A aluna chegou com 9 livros iguais, com o título: *Sejam felizes quase sempre!* do autor Antonio Prata, eram livros novinhos, ainda embalados em um plástico, pois foram livros literários que chegaram no ano de 2020, então, como estávamos no período da pandemia, não tinham sido utilizados devido estarmos com o ensino remoto.

Apesar de serem iguais, a proposta da atividade não alteraria o objetivo proposto. Então antes de retirar o plástico, higienizei com álcool e assim que eu ia entregando, borrifava álcool nas mãos dos alunos também. Apresentei a eles o que era capa, contracapa, sumário, a ficha catalográfica, uma apresentação geral do que continha no livro.

Figura 2: Capa do livro: Felizes quase sempre



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Felizes-quase-sempre-Ant%C3%B4nio-Prata/dp/8573264888>

Para compreender as diretrizes que seguimos no desenvolvimento das atividades, descrevemos aqui um pouco do currículo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O documento norteador é o Currículo Referência de Minas Gerais e nesta atividade desenvolvida, utilizamos as seguintes habilidades da Língua Portuguesa, nas

quais são: (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura; (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; (EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto); (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto; (EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Em Artes, utilizamos as seguintes habilidades: (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais local ou internacional, tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

A proposta da atividade era após a leitura do livro, responder: Atividade nº 1: Qual o Título?; Atividade nº 2- Autor e ilustrador do livro.; Atividade nº 3 - Nome da editora; Atividade nº 4 - Ano da publicação do livro e edição.; Atividade nº 5 – Quais os personagens da história?; Atividade nº 6- Local em que passa a história?; Atividade nº 7- Retire do texto, um trecho da história que mais gostou.; Atividade nº 8 – Artes: ilustrar a história.

Fui escrevendo a proposta de atividade no quadro, quando terminei de escrever as atividades, percebi que uns 15 minutos depois muitos já haviam terminado.

Nesta sala, havia um aluno que ainda não era alfabetizado, então fiquei próxima a ele, mostrando onde encontrariam as informações, deixando o aluno fazer dentro do seu tempo e espaço. Pois, o aluno lê silabando e não consegue compreender o que está lendo. É um aluno que já conheço há anos, fui sua professora no 1º ano do ensino fundamental e já apresentava dificuldades de aprendizagem, inclusive na época chamamos a família para uma conversa. Mas é muito esforçado!

Ao caminhar pela sala, passando em algumas mesas, fui percebendo que alguns alunos demonstraram desinteresse e suas respostas eram curtas, algumas sim e não. E indaguei, já leram o livro?

Então, disse que daria mais alguns minutos, todos em silêncio para que realizasse a leitura e ainda expliquei sobre a importância da leitura silenciosa. Mas novamente percebi

desinteresse, uns alunos mexendo no celular, outros folheando o livro, outros olhando para a janela interessados no ambiente externo da escola, inclusive na aula de Educação Física que acontecia na quadra, que fica ao lado da sala em que estávamos.

Parecia que eles não sabiam o que estavam fazendo ali, naquele ambiente! E comecei a refletir, o que fazer? Pedir para guardar o celular? Sendo que ele nesta pandemia foi tão necessário? O que eu deveria ter feito diferente? Inserir algo com o celular? Mas nem todos tinham um?

São questões que fui refletindo e me frustrando, me senti totalmente perdida, desterritorializada² em um ambiente em que sempre me senti a vontade de exercer o meu magistério e coloquei em dúvida minha prática. Assim, como ressignificamos a nossa prática pedagógica no ensino remoto, com o retorno no ensino híbrido (presencial) também devemos nos mover? A escola não é a mesma? O que podemos fazer de fato para que os alunos sejam inseridos em uma escola que realmente atenda suas necessidades no retorno presencial?

Neste contexto, dialoguei com os alunos do 5º ano sobre a importância e necessidade de lermos, interpretar para que possamos expressar nossas ideias, argumentar e sermos cidadãos críticos.

Mas, novamente sem sucesso, então peguei o livro e comecei a ler a história, para ver se assim, participavam e se interessavam em responder novamente com maior compreensão as atividades.

Quando vi, dos 9 alunos na sala, dois estavam mexendo no celular (pedi para guardar), uma colega trocando cartinhas com a outra. Uma aluna me chamou mais atenção, disse que estava com sono e deitou o rosto na mesa. Os que sobraram, interagiram comigo, inclusive haviam respondido as perguntas com respostas mais amplas, mas não no nível de 5º ano.

Ao final da história, tentei dialogar falando sobre a lição que este livro nos traz, alguns alunos participaram e então disse para continuarem com Artes e desenhar a história ou fazer algum desenho que assim fosse de interesse.

Para minha surpresa ao final da aula, me entregaram cartinhas com dizeres: Tia Bruna te amo! Você é a melhor professora! Estava com saudades! E foram desenhos criativos e afetivos.

² A desterritorialização, é um processo e experiências de habitação do sujeito, que vai abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante, numa espreita a avaliar e tomar decisões encarnadas na experiência concreta. Vai desenvolvendo uma mudança da atenção focada e reduzida para uma atenção desfocada que pode apreender os movimentos do território. (BARROS, 2014, p. 147).

Essa situação vivenciada em sala de aula, me inquietou muito, tanto que compartilhei essa frustração com a coordenadora pedagógica, vice direção, que tentaram me confortar, dizendo que a falta de interesse e as dificuldades de aprendizagem é geral. Por isso, compartilhei essa vivência no ateliê colaborativo de pesquisa, pois foi uma prática que me marcou muito e agradeço este momento que temos de escuta.

4. OS DIÁLOGOS NO ENCONTRO DO ATELIÊ COLABORATIVO DE PESQUISA

Após a exposição da minha prática apresentada no Ateliê, estava desanimada em relação a atividade desenvolvida não ter dado certo, sendo que ao aplicar esta prática eu imaginei que seria um máximo, que os alunos iam gostar. Doce ilusão!

Os diálogos dos colegas do Ateliê colaborativo de pesquisa, foi me despertando para que eu pudesse refletir em outras formas de aplicar esta atividade ou de proporcionar a leitura conforme o objetivo da atividade, sem que fosse tão direcionado e fechado como foi a minha prática nesta sala.

Na descrição da prática, afirmo que os livros eram iguais, não alteraria a atividade e me desterritorializei quando um dos colegas do Ateliê me disse que ao entregar o mesmo livro, posso não ter proporcionado aos alunos a oportunidade de escolha. E as sugestões foram surgindo, como, deixá-los ir de um a um para escolher o que gostariam de ler, pois o grupo todo não podia pelo contexto pandêmico.

Outra sugestão foi sobre refletir o que é leitura silenciosa? Por que não poderíamos ter feito uma leitura coletiva? E novamente me coloquei a refletir poderia estar reproduzindo atos de vivência com colegas professores engessados a escola tradicional, onde os corpos não podem se movimentar, como se somente a mente pudesse funcionar na escola. Refletimos que:

[...] há a necessidade de reflexões sobre a criança na sala de aula, em decorrência das suas experiências antes de adentrar o espaço escolar. Limitá-las ao não movimento acaba “produzindo” seres docilizados ao ponto de nada questionarem, de só aceitarem (SANTOS, MOREIRA, 2020, p.10)

Então cabe a nós docentes e enquanto pesquisadores repensar o modo como tratamos as crianças na escola, conhecida como escola tradicional, na qual caminha para a evolução em passos lentos.

Eneste momento de diálogos no Ateliê, vieram as indagações acerca da escola. Apesar de todos os desdobramentos e (re)invenção que tivemos para atender ou tentar atender as demandas dos alunos no ensino remoto, enquanto isolamento social pelo vírus Coronavírus

denominado COVID-19, pensávamos que ao voltar seria diferente. Mas verificamos que não, a escola é a mesma, na verdade o sistema educacional é o mesmo, nossos alunos não.

Este momento do ateliê, me fez refletir muito, além do ser professor, mas do ser humano. Pois estamos tão preocupados com a defasagem de aprendizado e estamos esquecendo da acolhida, da afetividade, da vivência destes alunos, como foi os momentos de isolamento social? Ficavam com quem para os pais trabalharem? Tiveram dificuldades? Sentiram saudade da escola, dos amigos e professores? Por quê? O que mais ficou revelado em sua mente em relação ao isolamento social? São questões levantadas no ateliê que foram muito potentes para nossa discussão enquanto grupo, colegas de profissão e colegas de luta.

5. AUTORREFLEXÃO APÓS DIÁLOGOS NO ATELIÊ DE PESQUISA COLABORATIVO

Para reforçar nosso diálogo e a importância de nós, docentes sermos reflexivos. Ressalta-se que a experiência em participar dos ateliês de pesquisa colaborativo, na oportunidade de compartilhar práticas e o experienciar a minha prática desenvolvida na sala do 5º ano do Ensino Fundamental, me faz lembrar de Larrosa (2002), que enfatiza o experienciar e o saber da experiência:

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. LARROSA (2002, p.28)

Assim, comunga com o (im)previsível e a experiência de podermos chegar aos nossos propósitos educativos ou pelo menos tentar chegar a um propósito na intencionalidade de desenvolver as práticas pedagógicas no ambiente escolar ou em todos os espaços no contexto escolar. E diante deste (im)previstos, incertezas que a cartografia nos fala sobre estar em constante devir, transformações e a partir das vivências, observações, cartografias que conseguimos enxergar aquilo que não está explícito.

Enfatizo que, enquanto professora eventual, meu trabalho como docente é sim (im) previsível, incerto e cheio de desafios, mas cabe compreender os saberes docentes e como lidar com cada turma, a individualidade e coletivo do aluno e buscar estratégias de despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo.

O Ateliê de pesquisa, trouxe e nos traz luz para os caminhos do ser/estar professor, contribuições com diálogos potentes e atravessamentos que tanto necessitamos no devir de nossa prática. Que venham outros ateliês!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alana Soares. HENNIGEN, Inês. FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografias no ciberespaço: experimentações metodológicas em espaços híbridos. 2018. **Revista Psicologia & Sociedade**. Disponível: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Jhp7JfTYTT5mBg-7t3qRwv3s/?lang=pt> acesso: 20 de jul. 2022.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; DA ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

GRUTZMANN, Thaís Philipsen. **Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges**. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org) **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto/Portugal, Porto Editora. 2007

MINAS GERAIS. Currículo referência de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/9-banco-de-noticias/132-curriculo-referencia-de-minas-gerais-o-que-muda-nas-escolas-mineiras-3> acesso: 11 de out. 2021.

MINAS GERAIS. Resolução SEE N° 4.672, de 07 de dezembro de 2021. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27705-resolucao-see-n-4672-2021?layout=print acesso 20 de jul. 2022.

MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, Eline T. R., MANESCHY, Pedro Paulo Araújo, SIMÕES, Regina. Corporeidade aprendente: a complexidade do viver. P. 137-154. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 137-154.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2019.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Marli Regina dos; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Uma Experiência de Formação Continuada com Professores de Arte e Matemática no Ensino de Geometria. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1329-1347, dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bolema/a/qMNZMmBkDmVLbgTnn6zv67h/?format=pdf&lang=pt> acesso 17 de jul. 2022

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. O método cartográfico na pesquisa em educação: ateliê de pesquisa como dispositivo formativo. *Revista de Educação, Ciência e Cultura Canoas*, v. 23, n. 2, 2018. Disponível: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> acesso 19 de jul. 2022

SANTOS, J. C. dos; MOREIRA, W. W. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**. v. 45, n. 1, p. 70/ 1-27, 2020. Disponível em: [A corporeidade criança vai à escola? \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br) Acesso em: 21 jul. 2022.

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

CAPÍTULO 5

O PRESENCIAL APÓS REMOTO: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CARTOGRAFIA SISTEMÁTICA

Ione Oliveira Jatobá Leal
Paula Regina de Oliveira Cordeiro

1. INTRODUÇÃO

A Cartografia nos cursos de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia está dividida em três componentes curriculares, sendo: Cartografia Sistemática, Cartografia Temática e Cartografia Escolar. A Cartografia a priori é uma linguagem e os produtos da cartografia (carta topográfica, mapas temáticos, atlas, globo, fotografias aéreas, imagens de satélites etc.) tem potência para fazer a comunicação sobre a leitura do espaço. Vale lembrar que os mapas são representações do espaço, não é o espaço real e, quem dar sentido a essas representações somos nós quando interpretamos e compreendemos sob a perspectiva espacial, segundo Rafael Sanzio dos Anjos:

Os mapas, principais produtos da cartografia são representações e interpretações gráficas do mundo real que se firmam como ferramentas eficazes de leitura do território possibilitando revelar a territorialidade das construções sociais e feições naturais do espaço, mostrando os fatos geográficos e seus conflitos (ANJOS 2006, p. 338).

No Semestre 2022.1 a Cartografia Sistemática foi disponibilizada para o quinto semestre apesar de ter sido ofertada no formato remota em 2021, mas alguns estudantes desistiram ou não se matricularam por motivos diversos a exemplo de ausência de tecnologia disponível, a impossibilidade para assistir aula, a necessidade de voltar a trabalhar, entre outros fatores.

No formato remoto, em função da pandemia da Covid-19 tivemos (co-docência) que rever os conteúdos e as escolhas dos principais assuntos a serem apresentados, bem como repensar como desenvolver um planejamento de aulas que fizesse os estudantes buscarem informações, produzir o conhecimento e sermos mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, isto é, dar certa autonomia. Prática diferente do que estávamos fazendo no presencial, quando os textos bases tendiam a encaminhar a compreensão do estudante sobre os conteúdos cartográficos.

Por sua condição de multicampia, a UNEB possui uma capilaridade, que a aproxima das realidades rurais da Bahia. O Campus de Jacobina, por exemplo, recebe estudantes de vários povoados, distritos e municípios fronteiriços. O que cria uma particularidade das aulas remotas realizadas por essa instituição, quando comparadas às Instituições de Ensino Superior (IES) dos centros urbanos. No remoto sentimos dificuldades para interagir com os estudantes uma vez que a grande maioria das câmeras não abriam, as pessoas não queriam se pronunciar, e havia intervenções com as quais não estávamos acostumadas: criança chorava, galo cantava, panela batia e alguns microfones tinham problemas técnicos, impossibilitando o diálogo nas salas de aulas remotas. Na avaliação do componente percebemos

que eles(as) afirmaram não estarem acostumados a buscar as informações e procuravam e não encontravam. Essa situação era contornada por nós através da presença nos fóruns e durante as aulas.

Começamos a questionar que no presencial também não era muito diferente porque poucos fazem perguntas, o diferencial é que na sala de aula fica mais fácil esse acompanhamento, olhar para o estudante e perguntar diretamente (fica difícil não responder porque não tem tela nos separando) acompanhando as dificuldades na elaboração das atividades e as ausências às aulas. Em síntese, a aula presencial nos possibilita maior contato e sensibilidade frente a realidade enfrentada pelos estudantes, o que não ocorre no virtual, pois há um maior distanciamento e as relações são estabelecidas por mediação tecnológica, ainda não acessível plenamente a todos os nossos estudantes.

O processo remoto foi essencial para repensar o planejamento para o presencial após o remoto: Como trabalhar a cartografia de forma que os(as) discentes despertem o pensamento espacial para pensar geograficamente a partir de produtos cartográficos (cartas e mapas) e depois ressignificar os conhecimentos para aplicação na educação básica? Pois como afirma Passini (1994), o mapa é um importante instrumento para o saber estratégico, no entanto, torna-se inútil para quem não consegue decodificá-lo. É assim, nosso maior objetivo fazer com os estudantes desenvolvam a análise espacial e consigam decodificar as informações presentes nos mapas, contribuindo para sua formação continuada e sua prática docente na educação básica.

Percebo que as principais dificuldades (no presencial e remoto) estão relacionadas principalmente nas atividades que mobilizam o raciocínio lógico matemático que são utilizados para compreensão das práticas com escala cartográfica, coordenadas geográficas, coordenadas UTM, fuso horário, altimetria entre outros. Entretanto, a Cartografia Sistemática é imprescindível no curso de Geografia porque tem conceitos chaves que serão dialogados e utilizados em outros componentes curriculares a exemplo da Cartografia Temática, Cartografia Escolar, Geoprocessamento, Fotointerpretação Geográfica, Geologia entre outros.

Vale ressaltar que os produtos cartográficos bem como a interpretação efetiva do espaço não são eminentemente geográficos uma vez que diversas áreas do conhecimento fazem uso desses produtos (geomorfologia, geologia, turismo, engenharia, planejamento, urbanismo, topografia entre outras). Entretanto, é a interpretação que se faz dos mapas que o torna geográfico, pois essa tarefa exige a adoção de conceitos e raciocínios espaciais que

são próprios da geografia. Lacoste afirma que os geógrafos e as geógrafas “devem ajudar o conjunto dos cidadãos a saber pensar melhor o espaço” (LACOSTE, 1988, p.201).

O que percebemos quando realizamos o diagnóstico no início de cada semestre é um certo desconhecimento de conceitos chaves da geocartografia (ensino da Geografia pela Cartografia) bem como a ausência de trabalhos por parte de alguns professores(as) com produtos cartográficos básicos em sala de aula a exemplo de mapas temáticos diversos, atlas, cartas topográficas, imagens de satélites, bússolas, globo etc.

A pandemia nos fez repensar alguns pontos com foco a partir das avaliações do componente no período remoto, bem como relembando o formato presencial. Alguns autores que discutem o ensino da geografia pela cartografia (Simielle (2018), Almeida (2007, 2011), Richter (2011), Castellar (2011), Callai (2013) entre outros), nos auxiliaram na autoavaliação e no repensar a prática, fazendo alguns ajustes e elaborando um planejamento dos componentes curriculares da Cartografia considerando a relação entre a teoria e a prática.

Sendo a Cartografia, segundo a Associação Cartográfica Internacional (1964) o “conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseada nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração e preparação de cartas, planos e outras formas de expressão, bem como sua utilização”, foi importante levar para as aulas assuntos que fizessem os estudantes pensarem geograficamente os fatos e os fenômenos unindo-os ao pensamento espacial e, desenvolver práticas onde os conteúdos desenvolvidos se efetivem no trabalho desses estudantes/docentes na educação básica em forma de oficinas, nos estágios supervisionados, bem como nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

2. O PLANEJAMENTO QUE QUEREMOS E O PLANEJAMENTO POSSÍVEL

A Ementa de Cartografia Sistemática consta: “Estudar a Cartografia como disciplina auxiliar na análise geográfica. Introdução a Astronomia de Posição. Fundamentos Geodésicos e topográficos. O processo cartográfico. Tipos de projeções: tipos e propriedades. O Sistema Universal de Projeção Cartográfica – UTM. Interpretação geocartográfica de cartas topográficas – escalas, legendas, projeções, isolinha etc.

Ao elaborar o planejamento elencamos os conteúdos, principais conceitos, forma de avaliação, referências, cronograma que foram apresentados aos estudantes no primeiro dia, tanto no formato remoto, quanto presencialmente. Durante o período remoto tivemos que adaptar os conteúdos cartográficos, pois algumas atividades se tornavam de difícil execução na modalidade remota, como por exemplo, as práticas que envolviam a análise instrumen-

tal através de marcações nas cartas topográficas. A solução encontrada por nós foi utilizar vídeos, mas sentíamos que os estudantes não aderiram muito a eles.

Tanto no formato presencial, quanto no remoto, selecionamos uma carta topográfica para cada discente (que ficaram usando durante o semestre), além disso utilizamos alguns mapas temáticos do Brasil, da Bahia, bem como o atlas escolar do município de Jacobina (para terem acesso a localização de seu município) para desenvolvimento de algumas práticas individuais e em grupo.

Em relação aos produtos cartográficos os estudantes de Licenciatura em Geografia devem compreender durante o processo que os mapas não servem somente para localização dos fenômenos e, portanto, se faz necessário avançar na leitura dos mapas conforme nos sinaliza Simielle (2018, p.94) quando nos apresenta três níveis essenciais para compreendermos geograficamente a leitura do espaço sendo:

1. Localização e análise (analisa os fenômenos isoladamente);
2. Correlação (permite a combinação de dois ou mais cartas de análise) e,
3. Síntese (Mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se em uma carta-síntese).

A autora também nos faz pensar, enquanto docentes da graduação, que devemos reforçar a necessidade de fazer uma “triagem e classificar os fatos propostos pelo saber universitário, dentro de uma evolução coerente e adaptada às capacidades dos estudantes e aos objetivos propícios à sua formação geral” (SIMIELLE, 2018, p. 94). Outro fator a ser pensado por parte dos estudantes é que cartografia pode ter práticas direcionadas para o planejamento, área ambiental, pesquisa entre outras, porém, o curso não é Bacharelado em Geografia e sim Licenciatura e, nossa prática deve ser pensada nessa perspectiva para que os estudantes possam correlacionar a teoria com a prática a serem desenvolvidas na educação básica. Ou seja, a partir dos conhecimentos da graduação como transformar o saber universitário para o saber escolar? Assim, é importante que as referências trabalhadas tenham relação e pensem a partir da escola, com a escola.

Nesse semestre presencial tivemos alguns entraves em função do concurso público no Departamento, com isso suspensão das aulas presenciais, aumento casos Covid-19, alguns estudantes adoeceram e como deixamos os 60% das aulas presenciais para meio e final de semestre não foi possível realizar tudo que constava no planejamento. As práticas que deveriam ser elaboradas pelos estudantes com temas escolhidos dentre os explorados no semestre e serem aplicadas para os colegas para contribuições e ajustes não foi possível

acontecer. Essas atividades estavam previstas para serem realizadas em parceria com outra professora da área física em alguma escola da sede de Jacobina, não sendo possível. Estamos vendo a possibilidade de realizarmos no próximo semestre.

4. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO RETORNO AO PRESENCIAL

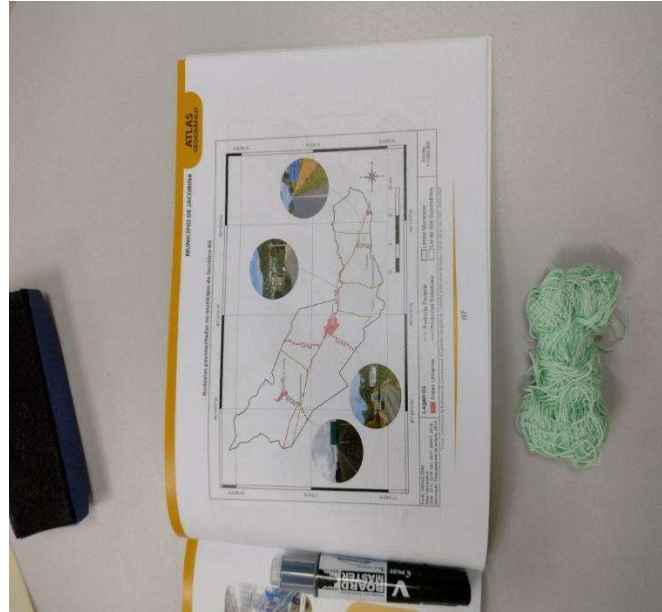
Nas atividades realizadas foram levadas em consideração os conteúdos explorados a exemplo da história da Cartografia, Geodésia, orientação, legenda, coordenadas geográficas, coordenadas UTM, escala cartográfica, leitura e interpretação da carta topográfica e práticas com alguns mapas temáticos.

Como cada estudante tinha uma carta topográfica, os assuntos explorados eram identificados e buscavam o significado das informações internas e externas da carta e, a cada encontro íamos construindo juntos os conceitos e como interpretar e fazer a leitura na prática.

Após trabalhar com a Carta Topográfica e sabendo o nome dos municípios que eles(as) vivem ou aonde vieram, levamos mapas políticos do Brasil e da Bahia para reforçar as práticas de escala, coordenadas geográficas, orientação de forma integrada e com justificativas de como chegou à determinada informação. Percebo que tendo a representação de seu município existe maior interesse nas análises das informações. Às vezes eu perguntava quem tinha dúvidas e se não falassem íamos perguntando o que significava os números símbolos e aproveitava para rever o assunto anterior para ver a relação entre os conceitos.

As atividades com Atlas do município de Jacobina foram de escala acompanhando estradas com cordão e régua. Tentei passar para os estudantes que além de se constituir um recurso visual muito utilizado, oferecem a possibilidade de se trabalhar o pensamento espacial de forma lúdica.

Figura 1: Atividade com o Atlas do município de Jacobina



Fonte: Aula de Cartografia Sistemática, 2022.

Abaixo cartas topográficas para práticas de orientação com bússola, bem como rumos e azimutes, coordenadas geográficas e escala.

Figura 2: Atividades da disciplina Cartografia Sistemática



Fonte: Aula de Cartografia Sistemática, 2022.

Figura 3: Atividades da disciplina Cartografia Sistemática



Fonte: Aula de Cartografia Sistemática, 2022.

Mesmas práticas com mapas temáticos:

Figura 4: Atividades da disciplina Cartografia Sistemática



Fonte: Aula de Cartografia Sistemática, 2022.

5. AVALIANDO AS PRÁTICAS E O COMPONENTE

Na modalidade remota, como já foi dito, os conteúdos foram adaptados à nova realidade, sendo alguns modificados tanto do ponto de vista metodológico, quanto na abertura para o que os estudantes pudessem aprender novos conteúdos. No presencial, pretendia trabalhar com todos os conteúdos conforme ementa, entretanto, não foi possível por conta da reinfecção durante o semestre, no entanto, no semestre 2022.2, também em co-docência, a primeira parte da disciplina de Cartografia Temática desta mesma turma, foi utilizada para concluir esses assuntos, dando início posteriormente aos conteúdos específicos da Cartografia Temática. O objetivo era que todos compreendessem os assuntos e realizassem experimentações de como utilizá-los no cotidiano, em estágios supervisionados ou em TCC. Não adiantava avançar ou dar o conteúdo como dado para dizer que todos os assuntos foram cumpridos e não servir para o estudante entender como utilizar os conceitos apreendidos acerca da carta topográfica, enquanto produto cartográfico que irá contribuir para o desenvolvimento espacial que atinja o pensamento geográfico.

A primeira avaliação os estudantes não tiveram tantas dificuldades uma vez que envolvia mais questões históricas e conceituais, entretanto, a segunda avaliação que exigia raciocínio lógico matemático cerca de 80 por cento da turma tiraram valor menor que a média. Quando devolvo¹ as avaliações faço correção de todas as perguntas, tiro dúvidas para ver onde e porque erraram, às vezes corrijo algum item errado. Ao devolver fui conversando e perguntando o que tinha acontecido e surgiram vários relatos preocupantes a exemplo de abordagem policial dia anterior, doença na família e do próprio estudante, nervoso etc. Após correção e dúvidas propus outra avaliação na semana seguinte e o resultado foi bem melhor.

No início do semestre a maioria tinha aversão a aula remota porque diziam não ter como estudar de casa devido ao barulho, casa cheia, choro, trabalho. Trabalhei com algumas aulas programadas onde poderiam fazer em casa (bom para quem pega transporte) ou na biblioteca porque o Campus estava aberto o que para alguns foi uma boa opção. Apesar de ter uma monitora de ensino que ajudava tirar dúvidas dos estudantes, fazia encontro para rever os cálculos e tirava dúvidas ainda assim para alguns foi complicado. Com isso, podemos afirmar que as condições nas quais estão inseridas (os) as (os) estudantes do curso de Geografia do Campus IV, dizem muito sobre de que forma os conteúdos vão ser absorvidos. A preferência desses estudantes pelo ensino presencial é constatada durante

¹ A primeira parte da disciplina de Cartografia Temática ficou sob responsabilidade da professora Ione, que se coloca aqui em primeira pessoa.

todo o semestre de 2022.2, tanto no componente de Geografia Sistemática, quanto no de Cartografia Temática.

Estudantes da disciplina Geografia da População², que cursaram Cartografia Sistemática na modalidade 100% remota, revelaram que o aprendizado era comprometido pois a situação de desânimo pela situação pandêmica influenciou muito. A sensação de insegurança sanitária desenvolveu, nos estudantes, situações diversas, como por exemplo, ansiedade, depressão ou até mesmo o abandono dos estudos, com alguns retornos e outras desistências completas. Considerar essas questões é fundamental para garantir que os conteúdos cartográficos sejam apreendidos. Além disso, foi necessário um refazer da prática docente, no sentido da afirmação de que: “Compreender qual é o conteúdo mais adequado, que mais sentido tem hoje para um trabalho escolar em Geografia, que possibilita e estimula o tratamento da diversidade dos alunos, é de fato um avanço nas práticas de ensino” (CAVALCANTI, 2017, p. 77).

Durante o ensino remoto, percebemos que além de dominarmos a linguagem específica para a decodificação dos mapas e dos conteúdos, era necessário pesquisar, desenvolver e aprimorar metodologias adequadas para esse aprendizado, considerando que o afeto e a atenção que eram por nós experimentados na sala de aula presencial, deveriam também fazer parte do ambiente remoto.

A co-docência foi um elemento importante para a superação de muitas dificuldades enfrentadas por nós no caminho, pois nos possibilitou repensar a prática de ensino em Cartografia Sistemática a partir das nossas abordagens e conhecimentos individuais em cartografia social e cartografia escolar para produzir metodologias que tentassem superar tais dificuldades. No semestre corrente (2022.2) teremos a ampliação da carga horária das Cartografias, com a inserção da Cartografia Escolar para os novos currículos, o que contribui para que a docência e a co-docência deem conta do conteúdo sem precisar desconsiderar aspectos particulares a cada turma, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R.D. (Org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

² Ministrada no semestre de 2022.1 pela Professora Paula.

ANJOS, Rafael Sanzio. **Quilombos: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais**. Brasília: **Mapas Editora & Consultoria**, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In: Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimento geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In: CASTELLAR, Sônia (Org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 66-78.

DUARTE, P. A. **Fundamentos de Cartografia**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

LACOSTE, Yves. **Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.

PASSINI, Elza Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 23-44. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogodetalhe.asp?ctl_id=189. Acesso em: 03 de mar 2019.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. (Org.). A Geografia na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 92-108.

CAPÍTULO 6

CARTOGRAFIA EM PAUTA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cecília Cabral Mascarenhas de Santana

Ana Lúcia Gomes

1. INTRODUÇÃO

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002).

A epígrafe que abre esse texto, nos remete a pensar nas mais distintas experiências vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem no ano de 2020, tendo como base os resultados de diálogos estabelecidos e a análise de propostas pedagógicas criadas durante o período da pandemia da Covid 19, quando fomos mobilizados a atender não somente a uma demanda específica, mas que nos tornamos sujeitos implicados nos novos arranjos e nas transformações que atravessaram nossos modos de ser/estar na docência.

O texto em tela surge a partir de uma provocação da pesquisa interinstitucional intitulada “*Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta*”, organizada pelos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/ PPGEDUC/GEPEDUC) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB/MPED/DIFEBA), quando foram realizados ateliês de pesquisa que reverberaram num movimento colaborativo de vozes e experiências, fazendo surgir *Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente*.

Vivenciamos tempos de muitas mudanças e essas têm exigido cada vez mais novas habilidades e competências. Neste sentido é de extrema relevância pensar nas relações estabelecidas entre a universidade e a escola, enquanto mobilizadoras de ações, propostas e projetos, a fim de conhecer de perto os processos de ensino e de aprendizagem que têm sido vivenciados na Educação Básica.

Segundo Kenski (2013), encontrar mecanismos que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem, tem se constituído tema de muitos debates, tendo em vista as atuais exigências, pois fomos convocados, a partir da Pandemia da Covid 19, a sermos aprendentes, a mobilizar outras competências, no intuito de que promover a ampliação das atividades educativas.

A narrativa descrita, aconteceu no ano de 2020, período marcado por tempos de intensas incertezas, pois enquanto educadores, fomos provocados a (re)pensar o nosso papel e (re) configurar nossas práticas e ações pedagógicas, como mecanismo mobilizador de novas potencialidades para o ensino online.

2. CENÁRIO CARTOGRAFADO: AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COMO EXPERIMENTO E AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Fomos provocados a vivenciar experiências como experimento, pois não cabia apenas transpor nossas práticas para o ensino online. Pensar em outros caminhos exigia a definição de novas metodologias.

A experiência vivenciada traz em sua composição, aspectos cartográficos como mecanismo que oferece subsídios para analisar, pensar e refletir a articulação de práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto, envolvendo processos de ensino da Matemática a partir da criação de espaços virtuais de aprendizagem, tendo, neste sentido a cartografia como representação da realidade através de informações organizadas, de forma a evidenciar os dados que emergiram do campo.

A prática em pauta foi realizada durante o ano letivo de 2020, quando vivenciamos de forma bem intensa, o isolamento social, devido a pandemia do COVID 19. A mesma foi pensada para alunos das turmas da 2ª série do Ensino Médio, nas quais ministrava a disciplina de Matemática.

Muitos foram os encontros pedagógicos e reuniões entre a direção, coordenação pedagógica da escola e os docentes para buscar durante todo o percurso das atividades, organizar ações e atividades de forma colaborativa no intuito de atender os alunos da melhor forma possível, seja através de momentos síncronos ou assíncronos. Neste sentido, os encontros de coordenação que já eram realizados por área do conhecimento, foram organizados inicialmente com todos os educadores a fim de dialogarmos sobre as ações que seriam propostas para os estudantes diante dos desafios evidenciados.

Tendo em vista a possível validação do ensino remoto, tivemos que buscar mecanismos para atender os estudantes que tinham acesso às ferramentas tecnológicas e os que não tinham nenhum acesso. Depois de algumas sugestões pontuadas e deliberações, nos organizamos por área do conhecimento.

Matemática e suas Tecnologias é a área que tem o menor número de professores (no período, éramos apenas 4 docentes efetivos, visto que 3 haviam se aposentado). Nossa escola é de grande porte e tem um número significativo de alunos nos seus três turnos de funcionamento. É importante destacar que logo após a jornada pedagógica (realizada no início de fevereiro) iniciamos nossas aulas presenciais. Na semana seguinte ao início das aulas, fomos informados que a Unidade Escolar passaria a ofertar além do Ensino Regular (turmas de 2ª e 3ª série do Ensino Médio com turmas no matutino e vespertino), Ensino

Integral para as turmas de 1ª série do Ensino Médio, ou seja, a carga horária foi ampliada somente para essa modalidade.

Cabe destacar que a adaptação estava deixando estudantes e professores confusos. As turmas do Integral tinham aula durante todo o dia e as demais em apenas um turno. Como organizar turmas e professores que ora estavam ministrando aulas no integral, ora no regular...os horários muitas vezes não batiam. Esse foi nosso primeiro desafio, antes de iniciar a pandemia, pois ficamos sabendo da mudança de forma abrupta. Não havia escolha, era uma determinação!

Trabalho 40 horas na escola, ou seja, matutino e vespertino. Além de ser professora de todas as turmas de 2ª série do Ensino Médio (regular) na minha programação, tenho também duas turmas da 1ª série (Integral).

Fomos nos adaptando! Quando já tínhamos tudo mais ou menos organizado em termos de distribuição de carga horária, turmas, momentos de Ac, eis que a pandemia se intensifica e fomos mobilizados a suspender as aulas.

Novos horários, redistribuição de turmas. Inicialmente foi determinado que teríamos apenas momentos síncronos para todas as aulas, além de uma carga horária para elaboração e organização de atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso à internet, inviabilizando assim a participação e acompanhamento das aulas. Estávamos nos virando nos 30!

Na realização das primeiras reuniões, resolvemos pensar num projeto maior e foi aí que acordamos que seria mais viável e produtivo, a articulação de projetos por área do conhecimento (tínhamos um projeto macro e a subdivisão em projetos menores). Para nós foi interessante naquele momento atender mais especificamente a disciplina de Matemática. Era necessário discutir e pensar na organização de aulas mais dinâmicas e que envolvessem projetos.

Pensando nos aspectos que ganhavam cada vez mais evidência com a pandemia, decidimos trabalhar com a temática envolvendo **Probabilidade e Estatística**, a partir dos dados divulgados nos noticiários da TV, nas redes sociais, entre outros meios de comunicação, no tocante a pesquisas e levantamentos envolvendo o Sistema Único de Saúde(SUS) levando em consideração aspectos como: análise do painel informativo com dados de casos confirmados, óbitos, em monitoramento, número de atendimentos durante a pandemia, relevância do atendimento do SUS para as pessoas que não tinham plano de saúde (cidade, estado e país).

Esse levantamento de dados foi o pontapé inicial para a organização das ações, enquanto trabalhávamos nas aulas com Estatística e Probabilidade para promover a aprendizagem dos alunos em relação a conceitos, construção de gráficos e tabelas, análise dos dados, entre outras características que achávamos importantes.

Neste sentido, a cartografia se faz representar, à medida que acolhe os múltiplos olhares, as múltiplas diferenças em seus mais distintos caminhos, aberta a percorrer e descrever itinerários e as errâncias que vivenciamos enquanto educadores. Fomos compreendendo, no decorrer de todo o período de isolamento social, evidenciado pela pandemia da Covid 19, seja a partir das leituras teóricas ou nos diálogos estabelecidos com os colegas educadores, que “o desafio era evitar que predominasse a busca de informação, pois como cartógrafo/pesquisador é importante está aberto ao encontro” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 57). Encontro dos sentimentos, angústias, medos, inseguranças, alegrias, satisfações na tentativa de traçarmos estratégias que estivessem abertas a novas experiências.

Nosso maior desafio era não transpor apenas práticas pedagógicas do ensino presencial para o “espaço virtual”, mas criar uma instância rica de produção de conhecimentos, sobretudo mediada pela reflexão e investigação.

3. (RE) DESENHANDO POSSIBILIDADES PARA AS AULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS DE MATEMÁTICA

A ideia inicial para a criação de novas proposições de trabalho, partia da análise e tratamento das informações encontradas no decorrer do percurso, assim como no levantamento e construção dos dados. É importante destacar que alguns dos aspectos associados a temática escolhida não eram de conhecimento dos estudantes, como por exemplo, a importância e a cobertura dada pelo SUS na conjuntura que estávamos vivenciando.

Todos os dados levantados, assim como as propostas elencadas, foram pensados para serem organizadas em gráficos e tabelas, além da construção de textos, revistas em quadrinhos com orientações sobre os protocolos de segurança a serem implementados na escola.

Tudo foi articulado e organizado de forma bem cuidadosa com orientações, formação de equipes para o desenvolvimento do trabalho, criação de oficinas formativas para ajudá-los na criação de gráficos e validação dos dados das pesquisas realizadas. Outro aspecto também presente na implementação das ações foi o estabelecimento da parceria com um Instituto de Ensino Superior para orientá-los quanto ao uso de ferramentas digitais para construção de gráficos e análise dos mesmos. Para os alunos que não tinham acesso à

internet, foram criadas atividades impressas com roteiros de estudo a fim de que os mesmos não ficassem fora do processo.

As aulas foram preparadas na perspectiva de mostrar abordagens que pudessem validar o ensino de Matemática, não apenas através de exercícios e de práticas de resolução de problemas, mas a partir de leitura, interpretação e análise de dados ligados ao nosso cotidiano na perspectiva da leitura de mundo como principal abordagem. Escolhemos a temática, traçamos objetivos, desenhamos uma proposta, construímos sequências didáticas, mas nos vimos paralisados diante de alguns entraves que eram bem maiores que nossa vontade de realizar um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Nosso objetivo era mobilizar discussões, socializar experiências e promover a aproximação dos estudantes com a temática proposta. Selecionamos materiais, indicamos livros, sites, formamos equipes para apresentação dos dados levantados, pensamos em ferramentas para construção de mapas mentais e de gráficos, levando em consideração aspectos da BNCC.

Tivemos baixa adesão, pois o número de alunos com acesso à internet era muito pequeno... até na organização de equipes, encontramos grandes desafios. Os alunos que tinham acesso à internet e se interessavam pela proposta, se viam inertes devido a quantidade de atividades que tinham que realizar no turno oposto (muitos passaram a ajudar em casa, trabalhar fora, cuidar dos irmãos, dar conta das atividades de outras disciplinas, uma vez que tivemos colegas que continuaram com suas aulas isoladamente, entre outros aspectos).

Outro fator também foi evidenciado: alunos que abraçaram a proposta e resolveram seguir em frente e os que nos questionavam o porquê de não se trabalhar com conteúdos matemáticos específicos, listas de exercícios, revisões para o ENEM como único mecanismo, pois na perspectiva de alguns, matemática se remete somente a cálculos e explicações sobre conteúdos presente no livro didático. Mais um desafio para ser enfrentado!

Sentimos falta do apoio dos demais colegas de trabalho para a construção de um trabalho colaborativo, uma vez que a proposta inicial era um projeto macro, desmembrado em outros projetos. O que poderia se constituir num mapeamento para trabalhar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, tornou-se de alguma forma, apenas na realização de algumas atividades, roteiros de estudo, pesquisas, sem uma participação mais ativa e engajada dos estudantes.

Deste modo, cabe uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes durante o período de isolamento social, a fim de percebermos

quais as implicações para a aprendizagem dos estudantes, no intuito de resignificarmos o desenvolvimento de práticas mais colaborativas.

Neste sentido a rede de Pesquisa da Profissão Docente nos convoca a refletir sobre a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica em seus mais distintos modos de experienciar “novas práticas pedagógicas” como ato educacional permeado de intencionalidade, sentido e significado.

Nesse movimento, a prática pedagógica deve configurar-se como uma ação colaborativa, pois

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos. (FRANCO, 2016)

Nesse novo cenário, é de extrema relevância que a escola possa promover formas de aprendizados para além de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, a fim de ampliar o olhar nas relações estabelecidas entre docentes e discentes, a partir da incorporação de mecanismos que promovam uma reflexão contínua e coletiva.

4. CONCLUSÕES

Por fim, as práticas e vivências que permearam o desenvolvimento da atividade proposta com enfoque na área de matemática e suas tecnologias nos mostraram aspectos relevantes que permeiam desde questões socioeconômicas, visto que muitos estudantes residiam em áreas sem acesso à internet e aspectos outros como alimentação, saúde, moradia, evidenciando a vulnerabilidade social a qual muitos estudantes estão expostos. No âmbito pedagógico, a escolha de uma temática sobre probabilidade e estatística, visto que a mesma poderia nos oferecer uma gama de possibilidades por se fazer muito presente na conjuntura evidenciada e relacionada a tantos aspectos presentes com a pandemia da Covid 19.

A possibilidade de um vasto número de dados, matérias jornalísticas, reportagens, sobre número de casos e morte, além de outros elementos que surgiam a cada instante, nos revelavam a dimensão e potencialidade de um trabalho a ser realizado. O objetivo maior estava associado a um olhar mais subjetivo e que pudesse ser estabelecido com outras áreas do conhecimento. Neste sentido, a premissa de estabelecer uma lógica colaborativa na construção e efetivação da proposta de trabalho, percebe-se que ainda temos um olhar

muito voltado para a definição de horários e conteúdos específicos, o que impossibilita muitas vezes, a viabilização de uma educação mais colaborativa.

É importante pensar que nossos melhores desejos devem ser constituídos em rede e de forma colaborativa, pois como bem nos lembra Manoel de Barros “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”.

Que o nosso fazer pedagógico possa se fazer presente no desejo de tantas outras pessoas e nos múltiplos aprendizados construídos em cada ação colaborativa.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2006a. Sessão Especial. 1 CD-ROM.

GERALDI, C. M. G. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988.

FREIRE., P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CAPÍTULO 7

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira
Regina Lima Andrade Gonçallo
Váldina Gonçalves da Costa

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ENTRELACANDO ESTÁGIO E CARTOGRAFIA

Este texto apresenta o relato do estágio docente realizado por duas doutorandas advindas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. A discussão sobre a temática se mostra relevante, tendo em vista que mestres e doutores, formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, recebem autorização para lecionar no ensino superior.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 46). Sendo assim, o estágio de docência torna-se em muitos casos, um dos poucos momentos em que os conhecimentos teóricos e a prática docente aparecem nesse nível de ensino.

De acordo com o Artigo 18º da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o estágio de docência “é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (BRASIL, 2010, p. 32). Tem duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e de dois semestres para o de doutorado, essa atividade deve ser desenvolvida por meio de ações compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (BRASIL, 2010),

No Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM, o estágio docente é obrigatório para todos os alunos e seu regulamento aponta uma carga horária mínima de 30 horas, conforme disposto:

Art. 60. A composição curricular do Doutorado corresponderá a um total de 48 (quarenta e oito) créditos, assim distribuídos: I - disciplinas obrigatórias: 8 (oito) créditos; II - disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa: 8 (oito) créditos; III - seminários avançados de pesquisa: 4 (quatro) créditos; IV - disciplinas optativas: 12 (doze) créditos; V - produção e divulgação científica: 6 (seis) créditos; VI - elaboração de tese: 8 (oito) créditos; e VII - estágio docente: 2 (dois) créditos. (UFTM, 2021, p. 20)

O estágio docente tem como objetivo proporcionar ao discente a prática reflexiva através da observação participante de experiências no âmbito profissional. Nele, os estagiários podem interagir de perto num contato direto com a sala de aula, vivenciando o dia a dia e todas as adversidades que podem ocorrer. A partir dessa vivência, cabe ao estagiário refletir de forma crítica sobre o funcionamento do ambiente de trabalho e as implicações sociais que ele carrega. Para Sengik, Timm e Stobäus (2019), o estágio de docência não é apenas uma

experiência prática, mas também teórico-crítica diante dos contextos e dos desafios educacionais e sociais.

Este artigo tem como objetivo cartografar e compartilhar a prática e os afetamentos vivenciados pelas estagiárias no contato direto com a docência no ensino superior. Essa experiência também foi apresentada em um ateliê colaborativo de pesquisa do Grupo de estudo e pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC-UFTM) e da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD), do qual as pesquisadoras fazem parte, e é uma rede interinstitucional de compartilhamento de pesquisas em educação, sendo também um espaço de reflexão, valorização dos processos formativos e de formação coletiva.

A cartografia utilizada nessa pesquisa é inspirada no conceito que é apresentado no livro *Mil platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e traz como um dos princípios o rizoma, conceito que estes autores emprestam da botânica para discutir as produções sociais. Trata-se de linhas e não de formas, o rizoma não é fechado em si, é aberto a experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas que o atravessam. Neste sentido, a cartografia vai mapear tais linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar territórios existenciais e assim, acompanhar processos de produção de subjetividade de forma a criar um mapa móvel das “paisagens psicossociais” (ROLNIK, 1989).

Escolhemos como método a cartografia social, pois ela tem ferramentas teóricas e práticas fundamentais para pensar o campo da formação docente, já que ela habita o território acompanhando os processos para pesquisar os movimentos, os modos de subjetivação que compõem o campo investigado (KASTRUP, 2008; 2010). Entendemos que enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios.

2. ADENTRANDO AO CAMPO DE ESTÁGIO: INQUIETAÇÕES INICIAIS

O processo de escolha das disciplinas como campo de estágio, mostrou-se desafiador, tendo em vista que nossa formação inicial está assentada na área de humanas e nossa orientadora tem formação na área de exatas e ministra aulas no curso de Matemática, nesse momento tínhamos como opção três disciplinas e ficamos angustiadas com essa escolha, pois sendo a matemática um campo teórico bastante intimidador para aqueles que são de humanas, sentimo-nos incapacitadas em poder acrescer algo aos discentes que iríamos acompanhar.

Depois de um processo de discussão entre nós, juntamente com a orientadora, escolhemos a disciplina “Estudo e Desenvolvimento de Projetos II”, sua carga horária é

composta de 90 horas sendo 30 h/a de teoria, 30 h/a de prática, 30 h/a de Prática como Componente Curricular (PCC). De acordo com a ementa, o objetivo da disciplina é a elaboração de projetos interdisciplinares focados nas práticas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e/ou articulados às disciplinas do curso relacionando as à educação básica, tendo como resultado a elaboração de um projeto de pesquisa individual, além disso a disciplina objetiva a busca de informações em diferentes contextos da Matemática e do ensino de Matemática e a aquisição de conhecimentos estruturados ao redor de problemas reais.

A leitura da ementa ajudou na escolha, já que sendo uma disciplina que tinha como objetivo a elaboração de um projeto interdisciplinar de pesquisa, sentimos que poderíamos ajudá-los, pois também estamos vivenciando um momento de construção dos nossos projetos.

Adentramos ao território de estágio em 05 de julho de 2022 e estávamos ansiosas de como seria esse espaço, o transcorrer das aulas, qual o nosso papel e a receptividade dos alunos conosco. No livro *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Guattari e Rolnik (2010), trazem a noção de território:

Os seres existentes se organizam segundo territórios que se delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.388).

Nesse primeiro dia já passamos por um processo de desterritorialização, pois nosso contato com a universidade sempre foi no período diurno e em um ambiente diferente. A UFTM possui duas unidades em Uberaba MG, e o Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, no qual o curso está alocado, fica em um prédio fora do centro da cidade e longe dos espaços que ocupamos como doutorandas em Educação. Habitar esse novo espaço nos trouxe afetamentos que englobam vivências da nossa própria formação em cursos noturno e as dificuldades que os alunos trabalhadores e nós também enfrentamos referentes ao acesso e a permanência na sala de aula depois de um longo dia de trabalho. Guattari e Rolnik (2010) discorrem sobre a desterritorialização, sendo que:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho. (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 388).

No decorrer da aula, a professora fez algumas orientações iniciais do semestre. É importante destacar que a disciplina ocorre em dois semestres, no primeiro semestre é nomeada de “Estudo e Desenvolvimento de Projetos I”, nessa etapa os discentes elaboraram o projeto de pesquisa, já no segundo semestre os alunos desenvolvem e finalizam suas pesquisas.

3. CARTOGRAFANDO A DISCIPLINA A PARTIR DA VIVÊNCIA

Todos os projetos propostos apresentaram pesquisas bibliográficas. Os discentes foram orientados a utilizar as seguintes plataformas de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da CAPES- BDTD, Scielo e Google acadêmico, a busca foi realizada a partir das palavras-chave determinadas no momento de elaboração do projeto de pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa foi definido da seguinte maneira: Levantamento de dados (nas plataformas de pesquisa), Leitura dos trabalhos catalogados, Construção do referencial teórico e Análise.

No decorrer das aulas, surgiu a necessidade de apresentar aos alunos a técnica de Análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2004), e nos coube fazer uma apresentação, tendo em vista nossa experiência com a técnica. Para auxiliar os alunos na compreensão da técnica, apresentamos um trecho da metodologia utilizada por uma das doutorandas, realizada em sua dissertação e levamos uma tabela onde demonstramos um exemplo de análise a partir da pesquisa de um dos alunos. Posteriormente, os alunos utilizaram a tabela para facilitar a análise dos textos selecionados para a pesquisa.

Nas primeiras aulas percebemos a timidez dos alunos, alguns manifestaram dificuldades em executar a pesquisa, vale ressaltar que muitos iam direto do trabalho para estudar e nos (re)conhecemos nestes alunos e (re)existimos, pois com certeza a vida para todas/os que buscam um sonho para concluí-lo é necessário esforço e perseverança.

Entre as dificuldades externadas, a mais recorrente foi a saturação da pesquisa, pois ao realizar a busca, muitos encontraram um número excessivo de trabalhos e eles não sabiam como lidar com a situação, foi preciso orientá-los no sentido de encontrar as palavras-chave corretas.

Outro ponto importante foi o cuidado em orientá-los no sentido de realizar uma busca criteriosa, sem deixar nenhum trabalho de fora. Para isso foi feita a leitura do resumo de todos os trabalhos apresentados pelos bancos de dados. Os trabalhos que distanciaram a temática foram descartados.

No decorrer do semestre nossa ajuda ocorria de forma individualizada e conforme necessidade e solicitação dos alunos, apesar da timidez inicial fomos a cada dia nos aproximando e criando uma relação de empatia e proximidade com eles. As pesquisas finalizadas e apresentadas no decorrer dos dois semestres foram:

- A utilização dos materiais concretos nas aulas de álgebra no ensino fundamental
- Análise de materiais didáticos sobre cálculo de área dos quadriláteros e triângulos para alunos cegos.
- O ensino da geometria no ensino fundamental dos anos finais: uma abordagem adaptada para alunos autistas do sexto ano
- A utilização dos materiais concretos nas aulas de álgebra no ensino fundamental Ensino remoto – quais os desafios do ensino remoto para os docentes de matemática no EF?
- Como construir figuras geométricas com régua e compasso
- O uso de metodologias no processo de aprendizagem em Matemática
- RPG como uma proposta de jogo para o ensino da probabilidade

Para a finalização da disciplina foi necessário a entrega do trabalho finalizado em formato escrito e uma apresentação de todo processo construtivo da pesquisa, além de suas considerações finais. Conforme exposto acima, é possível perceber que as pesquisas são heterogêneas, com predominância para estudos que abordam aspectos geométricos, também é possível perceber um interesse em abordagens inclusivas.

Além da elaboração da pesquisa, a disciplina conta com 30h de Prática como Componente Curricular (PCC) nesses momentos os alunos desenvolveram diferentes recursos pedagógicos, o acompanhamento dessas atividades foi de caráter processual e não classificatório, a apresentação desses trabalhos gerou um clima de alegria e satisfação, o que demonstra a importância de trazer para o currículo atividades de promovam a prática. No decorrer do semestre as atividades e projetos desenvolvidos na PCC foram:

- Roda geometria
- Atividade de construção e utilização de um teodolito
- Jogo Cara a Cara Algébrico
- Descubra o Código
- Bingo das figuras geométricas

- Dominó geométrico
- Técnicas de origami para aprender geometria plana

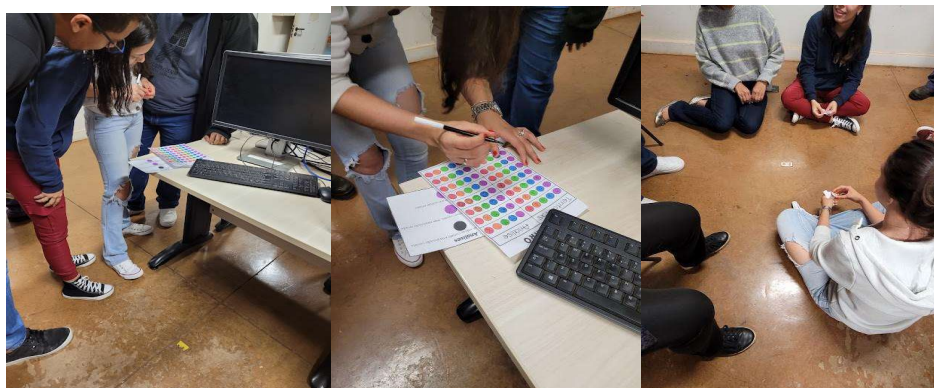
O primeiro dia de apresentação dos jogos foi muito marcante e ao mesmo tempo serviu para nos inquietar, por que ficávamos pensando como poderíamos participar dos jogos se não sabíamos ao certo matemática? Se nunca ouvíamos falar sobre Teodolito? E sobre geometria, sabemos o básico, mas quando foram aprofundando e avançando em prismas, arestas, faces em meio a risadas e descontração, nossa!!! Percebemos o quanto (des)construímos o “não saber matemática”.

As aulas de apresentação do PCC foram muito agradáveis de participar, pois interagimos todos juntos em um processo de descoberta: discentes, professora e estagiárias. Adentramos nas pesquisas deles e sim, parecíamos duas estagiárias/alunas da educação básica, pois vibramos, vivenciamos, emocionamos e aprendemos outros saberes.

Ao nos colocarmos no lugar de alunas, participamos ativamente dos jogos, trocamos experiências e experimentamos novos desafios, pois não tínhamos contato com a matemática do ensino fundamental II e ensino médio. Nessa vivência como estagiárias, experienciamos dias de friozinho e chuvosos, em nosso compromisso de terças feiras, onde compartilhamos muitas noites de aprendizado. Nesse vivenciar o que mais nos chamou a atenção, foi a preocupação da nossa professora e orientadora em auxiliar pesquisa por pesquisa, buscando compreender as dificuldades e os avanços dos licenciandos em relação ao trabalho.

Neste contexto observamos que o professor deve estar atento às necessidades dos alunos pensando no coletivo e individual, portanto: “Ensinar se torna aqui acompanhar um processo de aprendizagem cujo ponto de chegada é marcado pela imprevisibilidade”. (KASTRUP, 2019, p. 103)

4. APRESENTAMOS AS CARTOGRAFIAS EM IMAGENS: VIVÊNCIAS NO PCC





Fonte: Acervo das autoras, 2022.

O fechamento da disciplina e a apresentação final da pesquisa, foi realizado de forma remota pois houve problemas com rede elétrica na Universidade e foi necessário suspender as aulas presenciais. Esse infortúnio, atrapalhou nossos planos de organizar um

lanche coletivo como forma de agradecimento pelo acolhimento ao longo desses meses, o que não pode acontecer, porém mesmo sendo online, pudemos perceber o carinho conosco e os agradecimentos eram explícitos, os rostinhos desconfiados por receberem duas estagiárias em sala, foi algo que mudou ao longo do semestre.

Ao finalizar a disciplina, tivemos 8 alunos concluintes, que apresentaram o PCC e o relatório de pesquisa final. Neste caminho tivemos alguns impasses em relação aos alunos, pois uma aluna não continuou por motivos pessoais (emocional e saúde mental) e um aluno sofreu um acidente e teve que se ausentar nas aulas presenciais, apresentando o relatório de pesquisa e o PCC no último dia de aula, pela modalidade remota.

Sentiremos falta desta turma. Foram muitos afetamentos e agenciamentos vividos até aqui, em relação a nossa constituição enquanto profissional e pessoal, que venham novas vivências, experiências, troca de conhecimentos e muitos aprendizados.

5. CONSIDERAÇÕES DE UM PROCESSO

A disciplina de EDP tem grande potencial de contribuição para o processo formativo dos alunos, além disso ela pode ajudar a diminuir as dificuldades na construção do trabalho de conclusão de curso, já que sua proposta é colocar em prática e concluir uma pesquisa, mesmo que de maneira introdutória, esse processo desperta o lado pesquisador desses discentes, facilitando suas pesquisas posteriores.

O nosso experienciar na docência do ensino superior nos trouxe afetamentos que romperam com ideias preconcebidas sobre os cursos das áreas de exatas. Nesse encontro com a Matemática podemos vivenciar momentos de humanização e de muitos afetos. Vivenciamos as angústias e dissabores que os alunos de um curso de exatas do noturno vivenciam. Ouvimos relatos sobre o cansaço das listas intermináveis de exercícios, a dificuldade com transporte e alimentação, mas também encontramos alunos preocupados em desenvolver práticas inclusivas, de forma criativa e sensível, inseridos em um grupo solidário e colaborativo.

O compartilhamento dessa experiência no Ateliê de Pesquisa também contribuiu para trazer reflexões sobre a importância do estágio na formação do pós-graduando e como essa vivência com alunos do ensino superior, nos afetou enquanto sujeitos que também enfrentaram muitas adversidades no processo formativo.

REFERÊNCIAS

- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: : diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i28.546. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 06 de nov. 2022.
- GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010
- KASTRUP, Virginia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 9, p. 99-106, 2019. DOI: 10.22456/2238-152X.97450. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, 2012, v. 23, n. 3, 2012, p. 159-178. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010aCESSO> em: 5. nov. 2022.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SENGIK, A. S.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. Estágio docente como prática pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 979-993, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/865239>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CAPÍTULO 8

OFICINAS FORMATIVAS PARA PRÁTICAS E RECURSOS INCLUSIVOS: ACESSIBILIDADE CURRICULAR E COMUNICATIVA NA PAUTA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Juliana Cristina Salvadori
Soraia Novaes Santos
Naiane Rocha Mendes
Mariana Vitoria Freire Camardelli
Andrea Leite de Souza

1. INTRODUZINDO: “MAS EU NÃO FUI FORMADA PARA ISSO”

Durante os anos de 2021 a 2022, o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), em parceria com o grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), realizou revisões sistemáticas com o objetivo de mapear como acessibilidade e Tecnologia Assistiva (TA) tem emergido na *formação* e nas *práticas* de professores de língua e literatura, particularmente no que concerne à acessibilidade curricular e comunicativa para estudantes com deficiência. Nessa revisão, notamos que o número de trabalhos relacionados a essa temática têm crescido a partir do ano de 2015 – ano de promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – mas se concentram principalmente na Educação Infantil, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e na área da saúde, sendo ainda escassa a emergência do público de pessoas com deficiência e acessibilidade na área do ensino de línguas na área de Letras e Literaturas.

Semelhantemente, no primeiro semestre de 2022, durante as ações de Estágio Curricular Supervisionado I, observamos a ausência ou apagamento do público de pessoas com deficiência nas aulas regulares de língua inglesa nas etapas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II (Anos Finais) em quatro unidades escolares no município de Jacobina, Bahia. Embora nós objetivássemos observar como professores de Língua Inglesa constroem Práticas Pedagógicas inclusivas e acessíveis para pessoas com deficiência nas aulas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II (Anos Finais), estes estudantes foram observados nas salas de recursos multifuncionais (SRMF) de um colégio de Ensino Fundamental II, pois a maioria dos estudantes com deficiência estavam impossibilitados de frequentar as aulas regulares devido à ausência de mediadores. Dessa forma, os dados coletados nas observações coadunam com os da revisão sistemática, na qual percebemos que a maior parte dos trabalhos selecionados direcionados à educação básica acontecem em SRMF e não nas salas comuns.

Diante dos achados da revisão sistemática e estágio de observação, a relevância social, política e histórica da promoção de acessibilidade em sala de aula para o público de pessoas com deficiência, de modo a promover acessibilidade e justiça curricular, é um imperativo para além da extensa legislação brasileira – consolidada na Lei Brasileira de Inclusão (2015) – que assegura o direito de todos à educação de qualidade, particularmente deste público que historicamente foi excluído da educação pública e apenas nos últimos 20 anos teve seu acesso garantido.

Embora seja direito assegurado, é notável que professores e profissionais se sentem despreparados e/ou insatisfeitos com sua formação para trabalhar com esse público, sentimento recorrentemente expresso na frase: “Eu não fui formada para isso” (SALVADORI, 2021). No sentido de intervir em resposta a essa expressão, – que expressa uma atitude de desresponsabilização para com as e os estudantes com deficiência, produzimos, no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado II, também chamado como Estágio de Extensão, realizado no segundo semestre de 2022, a ação formativa intitulada “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta”, ofertada à comunidade geral – mas principalmente para profissionais e estudantes das licenciaturas em formação inicial ou continuada. Objetivamos ofertar recursos conceituais, pedagógicos e comunicacionais para conhecer, discutir, produzir e avaliar recursos, ações e estratégias que produzam práticas inclusivas e, logo, acessíveis, isto é, práticas que permitam a participação, interação e aprendizagem das e dos estudantes, especialmente das e dos estudantes com deficiência, tendo como principal objeto a acessibilidade curricular – destacando os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) – e comunicativa – destacando a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Após a elaboração e aplicação de um *Survey* por meio de formulário online, que mapeou os interessados e sua disponibilidade para a formação proposta, desenhamos uma proposta de ação no formato híbrido, estruturada em trilhas de aprendizagem que permitiam às e aos praticantes¹ escolherem as atividades nas quais desejassem participar, compreendendo a formação não como algo dado, como técnica ou conteúdo, mas como um percurso no qual as praticantes são protagonistas, portanto, corresponsáveis pela própria formação. Assim, esta ação formativa caracteriza-se por tomar a formação em três aspectos: **autoformação** – não sendo o aprendiz um saco vazio onde despejamos conteúdo, mas corresponsável seu percurso formativo e suas reflexões sobre si; **heteroformação** – o aprendiz se forma com e na diferença; e, principalmente, **ecoformação** – o aprendiz se forma num ambiente coletivo onde há troca de experiências, escuta de si e do outro para pensar e produzir práticas e recursos inclusivos (MENDES, SANTOS e SALVADORI, 2022).

A formação se deu por meio de duas trilhas: 1. Oficinas Formativas de Comunicação Alternativa e Ampliada, presenciais; e 2. Rodas de Conversa, na modalidade online, transmitidas pelo canal do GEEDICE no YouTube. Nesse sentido, o protagonismo das praticantes está diretamente relacionado com a metodologia de pesquisa-formação, norteadora da

¹ Neste texto, o termo “praticantes” se refere ao público-alvo, pessoas que participaram das ações, anteriormente mencionados pelo termo “aprendizes”. Esse intercâmbio de termos materializa o reconhecimento de que as aprendizes têm um papel ativo na formação e além de aprendizes também assumem o lugar de formadoras, ao compartilharem experiências dos seus contextos de *expertise*. Assim, tanto as proponentes quanto o público-alvo ocupam, simultaneamente, os lugares de praticantes e aprendizes. Optamos por acompanhar os termos com o artigo feminino, reconhecendo a esmagadora maioria de mulheres nas turmas.

proposta. A pesquisa-formação nos provoca não só “pesquisar sobre”, mas “pesquisar com” e toma as experiências e narrativas das praticantes e pesquisadoras como um elemento importante, pois é o ponto de partida para gerar reflexões sobre o objeto de estudo, mas também sobre a própria formação e prática. Diante disso, foi proposto para as praticantes e pesquisadoras a manutenção de um diário de bordo, no qual se materialize o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas. Assim, as atividades das trilhas foram redesenhadas da seguinte maneira: 1. Oficinas Formativas (na modalidade presencial); 2. Rodas de Conversa (na modalidade online: *ao vivo*, através YouTube); 3. Diário de Bordo (na modalidade assíncrona).

2. INERVINDO: FORMANDO E SENDO FORMADAS EM COLETIVO

A “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta” recebeu o total de 60 inscritos – sendo que 22 deles se inscreveram também para as atividades presenciais – e teve seu início no dia 10 de outubro de 2022, finalizando no dia 28 de novembro de 2022.

As ações presenciais – isto é, as oficinas formativas – ocorreram no espaço lúdico-sensorial da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV. Nós, as praticantes-professoras, Andréa Leite, Mariana Camardelli e Soraia Novaes, Juliana Cristina Salvadori, realizamos um total de 11 oficinas (3h de duração, cada). No entanto, uma dessas oficinas precisou ocorrer na modalidade online – via Google Meet – devido a imprevistos com os transportes que traziam uma das praticantes-professoras e várias das praticantes-aprendizes, que se deslocavam dos mais diversos municípios para estar em formação conosco.

Seguindo a concepção de que “as oficinas pedagógicas têm ênfase na ação, mas não desconsideram a teoria” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 2), as oficinas planejadas indicavam materiais referentes às temáticas propostas: deficiência como diversidade, acessibilidade curricular e comunicativa, comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Esses materiais eram disponibilizados nos ambientes online do Google Classroom e no Grupo do Whatsapp e, conforme o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que considera – entre outros princípios – múltiplas formas de representação, o conteúdo se apresentava em vídeos disponíveis no YouTube, artigos científicos, textos de redes sociais e podcasts com participação de especialistas e pessoas com deficiência. Assim, as praticantes puderam escolher os materiais que melhor atendessem às suas afinidades e modos de aprendizagem, sendo incentivadas à reflexão sobre si: “como eu aprendo?” e permitindo que experienciassem o DUA em vez de apenas ler, ouvir ou discutir sobre ele.

Dessa forma, as oficinas formativas foram planejadas considerando os três princípios e redes neurais do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): 1. Rede Afetiva: oferecer múltiplas formas de engajamento. 2. Rede de Reconhecimento: oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo. 3. Rede Estratégica: oferecer múltiplas formas de ação e expressão (ZERBATO e MENDES, 2018; BOCK, 2021). Cada encontro da oficina tinha a duração de três horas-aula e estruturava-se em quatro etapas:

1. Dinâmicas: considerando a rede afetiva, as oficinas iniciavam com uma dinâmica que engajasse e sensibilizasse as praticantes para as temáticas que seriam discutidas naquele ou nos próximos encontros. Com exceção da primeira dinâmica - intitulada "Oficina de Si" - e a última, intitulada "Rememorando", todas aconteceram com apoio das tecnologias digitais.
2. Cartografia das concepções: considerando as redes afetivas e estratégicas, após a dinâmica, as praticantes eram incentivadas a refletirem sobre a sua experiência na dinâmica ou nos seus contextos de trabalho. Dessa forma, eram mobilizados conhecimentos prévios das praticantes, bem como realizava-se a escuta das situações-problemas enfrentadas por eles. Para cartografar esses conhecimentos, utilizamos tecnologias digitais como o Mentimeter - que cria nuvens de palavras interativas - e o Google Forms.
3. Girando a Roda: considerando, principalmente, a rede de reconhecimento, essa etapa consistia em articular a teoria e a prática em uma roda de conversa, causando deslocamentos ao tecer as considerações pessoais das praticantes ao material-base indicado para o encontro. Inicialmente, esse momento tendia a resumir-se ao diálogo oralizado. No entanto, após algumas discussões que emergiram nessa etapa, passamos a incorporar apoios visuais - como os mapas mentais projetados por um datashow - que roteirizassem esse diálogo, fornecendo alguma previsibilidade e acessibilidade comunicativa para quaisquer praticantes que necessitassem deles.
4. Produção: considerando, principalmente, a rede estratégica, no momento final da oficina acontecia a produção de uma prática ou produto que registrasse ou consolidasse o conhecimento construído coletivamente.

É importante mencionar que essas etapas eram flexíveis, visto que os comentários da turma poderiam contribuir para que uma etapa se mesclasse à outra, cumprindo com os objetivos antes ou depois do previsto no planejamento prévio. Outra flexibilização possível

é que a etapa “produção” antecederesse a etapa “girando a roda”, como acontecera na última oficina.

Essa flexibilização necessária é considerada por Paviani e Fontana (2009), como o diferencial desse dispositivo formativo chamado “oficina pedagógica” – aqui chamadas de “oficinas formativas”. Segundo as autoras, a oficina pedagógica é marcada pela construção e execução de um planejamento prévio flexível que é (re-)negociado conforme situações-problemas apresentadas pelos participantes, propondo tarefas que caminhem para a resolução de problemas existentes. Por isso, elas consideram que as aprendizes – incluindo as professoras-coordenadoras das oficinas – e suas experiências são centrais no processo formativo (PAVIANI e FONTANA, 2009). O quadro abaixo organiza alguns dos apoios/estratégias utilizadas em cada etapa e ilustra algumas das flexibilizações feitas.

Quadro 1 - Organização das oficinas: Etapas, apoios/estratégias e flexibilizações

Tema geral da Oficina	Etapas da Oficina			
	Dinâmica	Cartografia das concepções	Girando a Roda	Produção
1. Deficiência como Diversidade	Oficina de Si	Nuvem de Palavras: Deficiência	Rotação por Estação	Reelaboração da Nuvem de Palavras
2. Acessibilidade Curricular	Não falo essa língua	Grupo de Debate	Lavando as Palavras: Problemática de trechos	Perguntas entre grupos
3. Tecnologia Assistiva e CAA	Comunicar sem oralizar	Diálogo em Roda		Jogo: Inferindo com CAA
4. Língua e Aprendizagem	Audiodescrição	Nuvens de Palavras: Língua, Ensino, Aprendizagem		Perguntas para as convidadas
5. Avaliação da Comunicação	Quiz de Escalas		Diálogo em Roda (apoio de Mapa)	Casos de Comunicação
6. Softwares para CAA	Jogo da Memória	Diálogo em Roda (apoio de Mapa Mental): modelagem e outros termos		Pranchas de Comunicação
7. Adequação Postural	Desacomodação Sensorial	Diálogo em Roda (apoio de Slides)		Planejando: Casos de Ensino
8. Aplicativos para CAA e outros recursos	Rememorando: Grupos de Trabalho (GT)	Rotação por Estação em GTs	Socialização dos Recursos Produzidos	Recursos para Casos de Ensino em GT

Fonte: MENDES, SANTOS e SALVADORI, 2022.

Oficina 1: Deficiência como Diversidade

A primeira oficina aconteceu no dia 10 de outubro com o tema “Deficiência como Diversidade”. Na primeira etapa, “oficina de si”, as praticantes foram incentivadas a falar sobre si olhando-se num espelho: falar nome, data de nascimento, CPF, um verbo e uma outra representação de si (uma música, um filme, uma comida, etc); em seguida, refletimos como comunicação é um esforço de pelo menos duas pessoas que se engajam em tentar entender uma outra, mas também o interesse genuíno de entender as escolhas de cada um dos participantes, tomando a comunicação como exercício coletivo de conferir sentidos. Na segunda etapa, utilizamos o *mentimeter* para construir uma Nuvem de Palavras para pensar e problematizar as próprias concepções de deficiência: os termos empatia, respeito, superação, barreiras predominaram. Aqui trouxemos as concepções de deficiência apresentadas nos textos-base para dialogar com as palavras que emergiram na nuvem. Problematizamos a “superação”, esclarecendo a superação de barreiras e não da deficiência, já que não concebemos deficiência como tragédia pessoal, e sim como diversidade.

Na terceira etapa, as praticantes foram divididas em grupos para se movimentarem rotativamente pelas quatro estações: a estação sensorial apresentava uma piscina de bolinhas, bolas de pilates, abafador de ruídos, e outros materiais de diferentes texturas; a estação imagética, apresentava diversos símbolos para acessibilidade; a estação verbal, apresentava o texto impresso do Glossário Inclusivo da Lei Brasileira de Inclusão; e a estação multimodal, apresentava vídeo “How You See Us” com áudio em inglês e legendas em português, com pessoas com deficiência contrastando sua perspectiva da deficiência com a perspectiva das outras pessoas. Todas as praticantes visitaram todas as estações e em cada estação havia uma praticante-professora para orientar a ação-reflexão do grupo. Na quarta e última etapa, a nuvem de palavras foi reelaborada em cartolina, buscando observar se as concepções das praticantes mudaram após a experiência. Nessa oficina, nós notamos que a segunda nuvem da turma de segunda-feira mudou enquanto a da turma de terça-feira permaneceu semelhante à primeira. Também notamos dificuldades da turma para acessar previamente os materiais disponibilizados, para escanear o QR Code da Nuvem de Palavras e para responder ao formulário de frequência.



Fonte: Nuvens de palavras produzidas pelas turmas.

Oficina 2: Acessibilidade, currículo e práticas inclusivos: inéditos viáveis

A segunda oficina ocorreu no dia 17 de outubro, com o tema “Acessibilidade, currículo e práticas inclusivos: inéditos viáveis” e estabelecia os seguintes objetivos: revisar e ampliar conceito de acessibilidade; compreender potencialidades da acessibilidade para produzir práticas inclusivas, na perspectiva do inédito viável freiriano. Tendo em vista que na última oficina, havíamos percebido que as praticantes não acessaram os materiais indicados; neste segundo encontro, recortamos trechos de textos e dos vídeos indicados para serem apresentados durante a oficina e aprofundar o debate.

Na primeira etapa, a dinâmica “Eu não falo essa língua”, as praticantes precisavam assistir a um vídeo em Língua Inglesa para responder às questões: 1. Qual tipo de acessibi-

lidade está enfocada no vídeo? 2. Quais são os quatro princípios destacados para promover acessibilidade? Primeiro, foi reproduzido apenas o áudio; em seguida, apenas as imagens; depois, o vídeo com legendas. Em todas as etapas, as praticantes não conseguiram responder às questões pedidas.

Assim, uma das praticantes-professoras fez a mediação do vídeo, utilizando as estratégias de leitura de Inglês para Fins Específicos, orientando a identificação de palavras cognatas e a articulação de elementos verbais e não-verbais até que conseguissem responder às questões postas. A maioria identificou a Acessibilidade Comunicativa como o principal enfoque do vídeo. Na segunda etapa, organizaram grupos de debate para refletir sobre os temas da noite, particularmente como a Acessibilidade Comunicativa impactava na Acessibilidade Curricular – em destaque, o Desenho Universal da Aprendizagem. Essa etapa deveria durar 30 minutos, mas precisou ser prolongada para um grupo que não conseguira discutir o tema no tempo previsto, pois se engajaram em discussões outras a respeito do cotidiano escolar.

Quando chegamos à terceira etapa, “Lavando as Palavras”, a qual objetivava ampliar o debate do pequeno grupo para a Grande Roda, trouxemos trechos de vídeos e materiais para fundamentar o debate e serem problematizados. Neste momento, mais uma vez, uma praticante monopolizou o diálogo para queixar-se sobre suas condições de trabalho, nós, as praticantes-professoras, tivemos dificuldade em cortar o monólogo, o que ocasionou em tempo desperdiçado, que impossibilitou o aprofundamento do debate e obstaculizou a realização da quarta etapa: “pedagogia da pergunta”, na qual os grupos de debate deveriam elaborar perguntas uns para os outros. Essas perguntas foram enviadas no grupo do WhatsApp, já que não haveria tempo hábil para respondê-las durante a oficina, mas as praticantes não se engajaram em respondê-las no espaço do WhatsApp.

Nesta oficina, ficou ainda mais evidente a dificuldade em acessar materiais prévios, pois as praticantes verbalizaram suas dificuldades, inclusive com o digital. Também notamos que nosso horário de 18h30 servia apenas para as poucas praticantes que moravam em Jacobina, já que as demais vinham de diferentes municípios e chegavam em horários diferentes, exigindo que as atividades fossem repetidas ou sintetizadas para elas.

Esta etapa também foi importante para ajustes entre tarefas das praticantes-professoras. A sobrecarga de uma delas foi trazida à tona e foram necessários ajustes, inclusive comunicacionais, entre elas, foi experienciado um momento tenso, que com compreensão e diálogo foi resolvido, resultando em fortalecimento das relações e melhor preparo para futuros conflitos dessa natureza.

Oficina 3: Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Conceito, fundamentos, público e diretrizes

A terceira oficina ocorreu no dia 24 de outubro. Devido às oficinas anteriores, sabíamos que teríamos dificuldades com os horários das praticantes. Assim, continuamos a anunciar o horário das 18h30, mas dávamos início às atividades às 18h50 ou até mesmo às 19h. Neste dia, a primeira etapa, “comunicar sem oralizar” exigiu das praticantes um silêncio quase-absoluto durante aproximadamente 40 minutos. Quem chegou pontualmente às 18h30 passou ainda mais tempo em silêncio. Havia uma placa anexada à porta, dizendo com pictogramas: “Proibido usar a voz. Permitido usar Comunicação Alternativa”, também havia recursos que poderiam ser utilizados como Comunicação Alternativa espalhados pelo tatame: papel e lápis, pictogramas impressos, pranchas de comunicação e um celular com aplicativo de comunicação alternativa. As praticantes que chegavam eram instruídas a observar estes recursos, e tentavam descobrir do que se tratava e como utilizava a partir de gestos e expressões faciais, sem oralizar.

Depois de um tempo, a praticante-professora Mariana passou a instruir a dinâmica utilizando o leitor de textos do Google Tradutor (em português) conectado a uma caixinha de som via Bluetooth. Seguindo as instruções, as praticantes sortearam enunciados e teriam que emití-los utilizando um recurso de comunicação alternativo pré-estabelecido pelas professoras. Na segunda etapa, aconteceu a cartografia dos afetos, onde pedimos que compartilhassem os afetos que sentiram durante a dinâmica ao tentarem se expressar ou entender o outro. As participantes relataram: angústia, aflição, frustração, “aperreada”, “vulnerável”, “tranquilo”, “desafiador” e fizeram considerações sobre empatia.

A partir dessa experiência, na terceira etapa, a roda girou e construímos juntos o conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa, onde os participantes trouxeram “é uma alternativa de comunicação” e foram provocados sobre a centralidade da oralidade e também as formas de se expressar o que se sabe. Nessa etapa, em meio à discussão suscitada, as praticantes-professoras notaram que o diálogo sem apoio visual poderia não ser acessível para aprendizes que precisavam desses apoios para construir compreensão; essa percepção norteou o replanejamento das próximas oficinas. Ainda nessa etapa, surgiram questionamentos sobre o que fazer quando um pictograma desejado não estava disponível, a partir disso, introduzimos rapidamente o conceito de Sistema Robusto e demonstramos como a comunicação é multimodal para todos (ASSISTIVEWARE, 2022), até mesmo para aqueles que utilizam pictogramas podem se valer também de expressões faciais e outros gestos para se comunicar. Embora tivéssemos planejado o uso do *mentimeter* para fazer a roda girar, os

participantes se mostraram naturalmente muito engajados na discussão e não sendo preciso utilizá-lo.

Por fim, na última etapa, as praticantes foram separadas em grupo para competir em um jogo de adivinhação com pictogramas: as praticantes deveriam adivinhar o título de uma animação a partir do agrupamento de pictogramas. Essa última atividade quase foi cancelada devido ao tempo que consumimos nas outras etapas, mas por terem se divertido muito, as praticantes resolveram ficar além do horário definido para participar da brincadeira.

Nesta oficina, a participação das praticantes tendeu mais ao conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) do que ao conceito de Tecnologia Assistiva (TA) – que já havia sido introduzido pelo Glossário Inclusivo da LBI apresentado em uma das estações da primeira oficina – mas o conceito foi alcançado pela percepção da CAA como uma subárea da TA, sendo mencionado por uma das praticantes no momento de discussão em roda. O feedback deste encontro no formulário de frequência foi bem positivo, mas uma das praticantes sugeriu que otimizássemos o tempo para os próximos encontros. Esse feedback mostra que ela ficou desejosa de participar, mas não pôde, pois, para ela, não era possível exceder o horário.



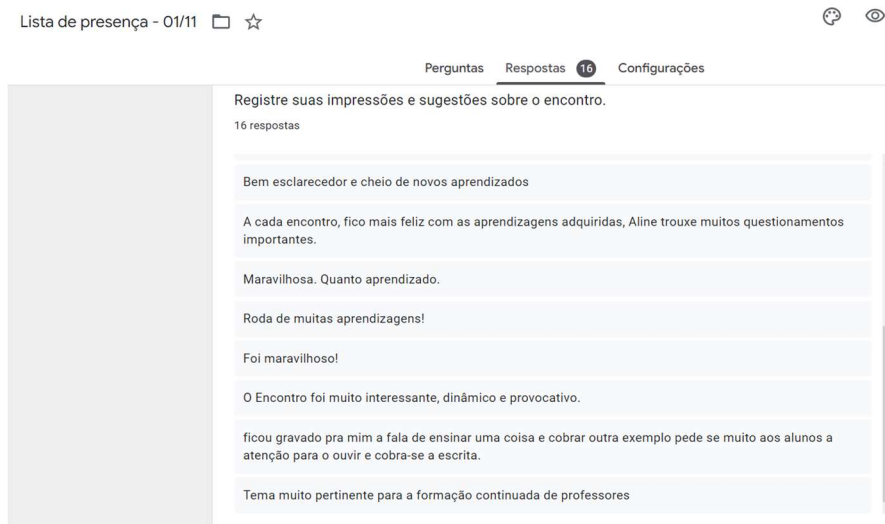
Fonte: Cartaz na porta avisando, através de pictogramas, a proibição do uso da oralidade e permissão de outros tipos de comunicação.

As praticantes foram divididas em duas equipes e uma pessoa deveria através de pictogramas comunicar o nome do filme ao restante da equipe. O tempo apertado permitiu apenas duas rodadas para cada time.

Oficina 4: Concepções da Aprendizagem, Língua, linguagem e Comunicação (Online)

A quarta oficina ocorreu de forma online, o que permitiu que convidássemos profissionais especialistas para discutir o tema “Concepções da Aprendizagem, Língua, Linguagem e Comunicação”: a Prof^a Dra. Juliana Cristina Salvadori – que trouxe considerações referentes à área de Letras – e Prof^a Ma. Aline Liberato – que trouxe conside-

rações sobre aprendizagem baseada em neurociências. Na primeira etapa, as praticantes foram incentivadas a fazer sua audiodescrição, no começo, se mostraram tímidos, mas aos poucos foram engajando após as praticantes-professoras terem modelado a atividade. Na segunda e terceira etapa, nas quais cartografamos e discutimos os conceitos-tema da oficina utilizando de nuvens de palavras construídas ao vivo com as praticantes. Avaliamos essa oficina através da lista de presença-avaliativa respondida por dezesseis participantes:



Fonte: Imagem com alguns feedbacks dos participantes dessa oficina.

O feedback positivo foi importante para o planejamento das futuras oficinas. Apesar da participação tímida das praticantes durante o encontro online, o debate entre as professoras convidadas, a professora Gracielia Novaes e as praticantes-professoras foi aprovado pelo público presente.

Oficina 5: Avaliação da Comunicação - Apresentação da Matriz de Comunicação

A quinta oficina ocorreu no dia 07 de novembro e teve como tema principal a Matriz de Comunicação². Enquanto para as oficinas anteriores, cada praticante-professora estudava o conteúdo isoladamente, de acordo sua disponibilidade, para esta oficina, as praticante-professoras realizaram encontros para o estudo coletivo. Esses encontros além de necessários para o entendimento do funcionamento e utilidade da Matriz de Comunicação, foram também benéficos para criar autoconfiança das praticantes-professoras, impactando positivamente na performance em sala de aula.

Nessa oficina a dinâmica “Quiz de escalas” – que havia sido desenvolvida para a oficina anterior, mas não foi necessária – cartografou as concepções das praticantes a respeito

² A Matriz de Comunicação é uma ferramenta que avalia os mais diversos tipos de comportamentos comunicativos de um sujeito para entender o seu nível de comunicação, progresso e necessidades. É indicada para pessoas de quaisquer idades que estejam na etapa inicial de comunicação. (<https://www.communicationmatrix.org/>)

dos conceitos-temas discutidos até então, principalmente: aprendizagem e comunicação. O Quiz apresentava afirmações retiradas dos textos indicados e as praticantes precisavam avaliar de 1 a 5 o quanto concordavam com a afirmação, sendo que 1 equivale a “discordo fortemente” e 5 equivale a “concordo fortemente”. Neste momento, as praticantes refletiram sobre os diferentes estilos de aprendizagem e neurociências, elaborando questões que pretendiam levar à Aline Liberato na próxima Roda de Conversa Online. Em seguida, na etapa do “Girando a roda” essas concepções de comunicação foram tecidas às funções de comunicação estabelecidas pela Matriz. A partir desta oficina, passamos a utilizar um mapa mental elaborado que fornecesse apoio visual para roteirizar o diálogo na roda.

Na quarta etapa da oficina, “Casos de Comunicação”, as presentes foram divididas em três grupos. Cada grupo recebeu a descrição dos comportamentos comunicativos de uma criança fictícia criada pelas praticantes-professoras, conforme as imagens abaixo:

CASO 1: Pedro



Em diversos momentos o meu filho faz ruídos, mas não sei o que eles significam. Certa vez, coloquei ele no berço e ele se contorceu. Quando o peguei de volta, ele agitou os braços e sorriu. Aos 3 anos, ele frequenta a pré-escola e as professoras dizem que ele é uma criança muito quieta.

CASO 1: Pedro



Em diversos momentos o meu filho faz ruídos, mas não sei o que eles significam. Certa vez, coloquei ele no berço e ele se contorceu. Quando o peguei de volta, ele agitou os braços e sorriu. Aos 3 anos, ele frequenta a pré-escola e as professoras dizem que ele é uma criança muito quieta.

CASO 2: Matheus



Meu filho tem 10 anos de idade e não tem preferência de se comunicar pela fala, apesar de ter bastante ecolalia. A ecolalia se repete em momentos específicos. Por exemplo: ao terminar as tarefas escolares, ele repete: “eu achei que não ia gostar, mas eu gostei de fazer a atividade, fica todo mundo feliz” (um trecho do peixonauta); na hora do banho, aos prantos, ele repete: “ih, rapaz, já vi que vai dar problema pra mim” (frase de um YouTuber tentando concluir uma fase de um jogo). Às vezes, ele anda pela casa examinando cada canto, e eu percebo que ele está à procura de algo, mas quando pergunto o que ele quer, ele raramente responde.

CASO 2: Matheus



Meu filho tem 10 anos de idade e não tem preferência de se comunicar pela fala, apesar de ter bastante ecolalia. A ecolalia se repete em momentos específicos. Por exemplo: ao terminar as tarefas escolares, ele repete: “eu achei que não ia gostar, mas eu gostei de fazer a atividade, fica todo mundo feliz” (um trecho do peixonauta); na hora do banho, aos prantos, ele repete: “ih, rapaz, já vi que vai dar problema pra mim” (frase de um YouTuber tentando concluir uma fase de um jogo). Às vezes, ele anda pela casa examinando cada canto, e eu percebo que ele está à procura de algo, mas quando pergunto o que ele quer, ele raramente responde.

Fonte: Print de dois casos usados para prática de uso da Matriz de Comunicação.

Os casos foram criados almejando que cada criança encaixasse em uma das seções de perguntas da Matriz de Comunicação. Após a leitura dos casos, as equipes – cada uma acompanhada por uma praticante-professora – avaliaram a comunicação das crianças a partir da Matriz e preencheram o perfil de comunicação (Anexo) de cada uma delas, apresentando – com muito humor – os resultados ao restante da sala, em seguida. Inicialmente, a avaliação feita pelas praticantes não correspondia ao imaginário das professoras – assim, a criança que foi criada para a seção C foi avaliada para a seção B e assim por diante. Entretanto, conforme avançavam na avaliação, as praticantes perceberam os equívocos e reavaliaram suas escolhas, consumindo mais tempo do que o previsto. Durante essa prática, as praticantes conseguiram visualizar crianças reais com quem trabalhavam e mencionaram que planejavam utilizar a matriz de comunicação para avaliá-las em oportunidades futuras.

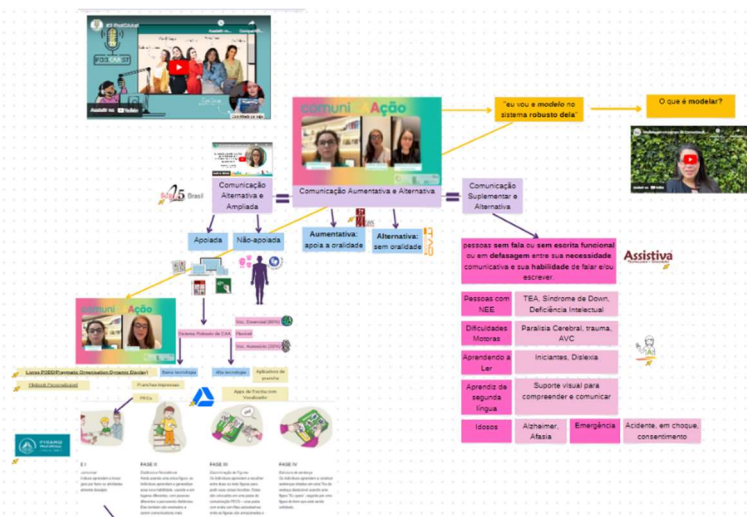
Nesta oficina, as praticantes-professoras conseguiram guiar a discussão de forma bem-sucedida, evitando monólogos das praticantes e também próprios. A autoconfiança das praticantes-professoras permitiu que o prazer de mediar o conhecimento superasse quaisquer outros sentimentos comuns até aquele momento.

Oficina 6: Softwares para CAA: da construção da prancha à modelagem

A sexta oficina ocorreu no dia 10 de novembro, numa quinta-feira, a fim de repor o feriado prolongado do dia 14 e 15 de novembro. Apesar de a data já estar prevista no nosso cronograma inicial, algumas praticantes não puderam comparecer por motivos diversos. Assim, o encontro contou com a participação de seis praticantes que puderam aprender na prática como criar uma prancha de comunicação no site da ARASAAC (<https://arasaac.org>). Antes de irmos ao laboratório de informática, na primeira e segunda etapa, discutimos sobre a dificuldade de distinguir alguns pictogramas similares, refletindo que mesmo o símbolo pictórico não é transparente e precisa ser ensinado e aprendido, para isso foi utilizado o jogo da memória criado para essa ocasião.



Na sequência, na terceira etapa, as considerações sobre a dinâmica foram tecidas aos materiais-base indicados para a noite. Dessa forma, discutimos os conceitos de Sistema Robusto e Modelagem, bem como foram apresentados exemplos de Pranchas de Comunicação. Para esta etapa, assim como em oficinas anteriores, também utilizamos apoio visual feito no Canva, organizando os materiais indicados (vídeos, links, textos, entre outras) e servindo como roteiro para a discussão. Abaixo, mostramos a imagem desse apoio visual.



Fonte: Print do material disponibilizado para os participantes.

A euforia das praticantes para visitar o laboratório de informática não permitiu que os exemplos de Pranchas de Comunicação fossem devidamente explorados, isso ocasionou na construção de pranchas originais, mas que dificultariam a utilização de um usuário de comunicação alternativa, já que não seguiam uma organização por pragmática, como costuma ser o padrão. No entanto, as praticantes aprenderam a utilizar o software muito bem e, tendo recebido o feedback das pranchas construídas, poderão criar pranchas mais eficazes para um usuário, no futuro.

Oficina 7: Adequação postural: posicionamento do usuário e organização do ambiente e recursos

A sétima e penúltima oficina ocorreu no dia 21 de novembro com o tema “Adequação postural: posicionamento do usuário e organização do ambiente e recursos”. O tema estava programado para a última oficina, no dia 28, mas devido ao interesse em convidar a terapeuta ocupacional Elciana Roque, permutamos as datas. O objetivo era apresentar e discutir sobre como proporcionar maior conforto aos estudantes com deficiências através da adequação postural, refletindo como esta poderia impactar na comunicação e na aprendizagem.

Elciana ou simplesmente “Nana” proporcionou momentos divertidos, instrutivos e emotivos. Ela iniciou a oficina com uma dinâmica de desconexão sensorial, utilizando vídeos que proporcionaram experienciar as sensações de pessoas com Transtorno do Processamento Sensorial (TPS). Na segunda etapa, as praticantes relataram seu desconforto mediante a dinâmica e foram convidadas a perceberem os comportamentos que estavam empregando inconscientemente para manter a atenção na oficina (e.g. balançar as pernas, se mover na cadeira, sentar-se de maneira incomum etc.). Na terceira etapa, a convidada

teceu as considerações sobre como a adequação do ambiente facilita o aprendizado dos estudantes com deficiência, para isso, ela se apoiou em *slides* projetados por um datashow, neste momento, a participação das praticantes foi escassa, crescendo exponencialmente na atividade de produção: “Casos de Ensino”.

Nesta última etapa, as praticantes foram divididas em três grupos para realizarem a leitura de um caso de um estudante fictício – baseado em casos reais conforme a experiência profissional – trazido por Elciana. Em seguida, os grupos – acompanhados por uma praticante-professora – discutiram o caso para o preenchimento da ficha de avaliação do posicionamento do corpo e ambiente, para a partir dela pensar e apresentar recursos e estratégias de intervenção.

Saulo (nome fictício) tem 3 anos e 7 meses, matriculado na educação infantil, grupo 4, em período integral. Segundo a professora, Saulo é uma criança agitada, que não para na sala, tem diagnóstico de atraso do desenvolvimento e faz uso de medicação desde os 04 meses de vida. O grupo 4 conta com 04 professoras (duas no período matutino e duas no período vespertino), que fazem planejamento das atividades diferentes. Para evitar as fugas de Saulo da sala, a porta permanece fechada. Saulo adora mexer nas garrafinhas de água, se enrolar na cortina ou abrir e fechar a porta do armário. Para aplicar as atividades com as outras crianças, uma das professoras mantinha Saulo no colo ou ficava de mãos dadas com ele. Quando o grupo se acalmava, a professora se dirigia à Saulo individualmente e brincava com ele.

(Sequência didática 7 - 21/11)

Mais uma vez, a última etapa aconteceu às pressas contra o relógio, mas as praticantes se mostraram satisfeitas com o tempo utilizado.

Oficina 8: Aplicativos móveis para CAA e outros Recursos

A oitava e última oficina ocorreu no dia 28 de novembro e contou com a participação da mestrandia Naiane Rocha, Prof^a Ma. Crizeide Freire e da Prof^a Dra. Juliana Salvadori. O encontro começou com a retrospectiva da última oficina, onde as praticantes se reorganizaram em grupos para lembrar os casos avaliados. Essa reorganização foi necessária porque havia praticantes que não estiveram presentes na oficina anterior e precisaram ser inteirados do assunto. Neste momento, algumas dificuldades se apresentaram devido ao atraso das praticantes que ficaram responsáveis por trazer os casos utilizados na oficina anterior. Para remediar essa situação, utilizou-se o arquivo pdf. projetado com datashow para o grupo que necessitava de cópia até que a participante chegasse.

Na segunda etapa, após rememorem os casos, instruímos cada grupo a visitar as estações rotativamente. Cada estação era acompanhada por uma praticante-professora que apresentava um recurso – através de um vídeo – e guiava as praticantes a refletirem e avaliarem como aquele recurso ajudaria ou não o sujeito do caso. A primeira estação

apresentou o recurso da Garrafa Sensorial; a segunda, a rotina visual com pictogramas de Comunicação Alternativa; e a terceira, apresentou o aplicativo CBoard – o qual havia sido solicitado o download prévio. Mais uma vez, a avaliação das praticantes não correspondeu ao imaginário do planejamento. Assim, um dos grupos avaliou que nenhum dos recursos atenderia ao seu caso, a saber: um adolescente muito apegado à rotina e calouro no curso superior de Engenharia Ambiental, o qual, na oficina anterior, fora avaliado que precisava de previsibilidade para a elaboração de seminários.

Após decidirem qual recurso serviria ao sujeito do caso, os grupos se moveram para a estação dos recursos escolhidos e passaram a produzi-los. O grupo que havia estabelecido o objetivo de interação para uma garota autista, escolheu a rotina visual como recurso para tal, sua sugestão era que fosse utilizada durante as aulas regulares para estabelecer aproximações com os pares. O grupo que avaliou o adolescente apegado à rotina, imaginou a produção de um roteiro de apresentação de seminário e estratégias que poderiam ser mobilizadas para tal. Felipe Salvadori, que estava conosco, mostrou às praticantes como ele apresentava os seminários dele, demonstrando a estratégia de organizar seminários com perguntas diretas. Por fim, o grupo que avaliou uma criança agitada, que procurava por estímulos em garrafas de água e cortinas da sala, produziu uma garrafa sensorial utilizando bolinhas de silicone, glitter, gel, água e outros materiais providenciados pelas praticantes-professoras. Por fim, após o intervalo de confraternização – onde tiramos um tempo para se alimentar com pratos trazidos pelas praticantes –, aconteceu a quarta etapa da oficina: “Socialização dos Recursos”. Neste momento, os grupos socializam o caso, o objetivo estabelecido e os recursos produzidos para alcançá-lo.

Os outros recursos foram muito mais explorados que o aplicativo CBoard, já que a praticante-professora responsável pela estação precisava orientar os grupos na rotatividade das estações, não podendo concentrar-se em guiar a exploração do aplicativo. Ao final da oficina, foi compartilhado um formulário de (auto)avaliação da formação como um todo, o qual mapeou feedbacks muito positivos e que demandavam oferta de mais outra formação.

3. CONSIDERAÇÕES

Entendendo formação, práticas e fazeres como *poiesis*, criação, arte, na perspectiva de Salvadori (2021), as oficinas formativas se consolidaram como espaço de “fazer” e “formar” em coletividade, articulando teoria e prática de forma reflexiva e criativa, distanciando-se da perspectiva conteudista e tecnicista de formação enquanto aproxima-se do paradigma experiencial. Dessa forma, a partir das experiências partilhadas em relatos ou

vivências dentro da ação proposta, as oficinas promoveram formação tanto para os participantes quanto para as proponentes: uma formação com, na e para a docência e a pesquisa.

Dentre os praticantes das oficinas, recebemos professoras da sala comum, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, coordenadora pedagógica, graduandas de licenciaturas, mediadoras e mediadores de pessoas com deficiência, intérpretes de Libras e neuropsicopedagoga, além de professoras e estudantes de pós-graduação. Essa diversidade de praticantes e, conseqüentemente, de conhecimentos prévios e experiências se mostrou muito positiva, pois foi possível que quando em grupos, os aprendizes se auxiliassem conforme suas áreas de destaque, produzindo formação, conceitos e práticas de forma coletiva e a partir dos saberes e experiências partilhadas. Assim, as oficinas constituíram-se um espaço de hetero, eco e autoformação, promovendo espaço de diálogo horizontal e pluricêntrico.

Ao final de cada encontro, era compartilhado um formulário online para que os praticantes registrassem sua presença e avaliassem as práticas da oficina. Em geral, as avaliações foram positivas referente às estratégias e recursos utilizados (*e.g.* rotação por estação e nuvem de palavras digital) havendo poucas críticas mediante ao tempo extrapolado em alguns encontros. Embora não tenha sido apontado nas avaliações, foi perceptível que alguns praticantes tinham dificuldade com as tecnologias digitais (*e.g.* dificuldade em ler QR Code, em acessar o Google Classroom) e passaram a familiarizar-se com elas conforme interagiam com estes recursos durante as oficinas e sendo instruídos por colegas e professoras. Também foi perceptível a pouca disponibilidade para leitura prévia dos textos indicados, o que nos provocou a buscar estratégias para que a leitura e o conseqüente adensamento do debate acontecessem dentro do espaço-tempo da oficina.

Comparativamente às outras duas oficinas, a terceira mostrou-se mais densa no debate, tendo em vista que os conceitos discutidos já haviam sido apresentados no espaço-tempo das oficinas anteriores e estavam sendo retomados. Dessa forma, mesmo não havendo acessado os materiais num espaço extraclasse, as praticantes conseguiram refletir criticamente sobre eles e relacionarem com suas experiências de trabalho e de vida. A dificuldade com atividades extraclasse também foi percebida nos diários de bordo, tendo poucos praticantes engajados na sua escrita-reflexão ou poucos abertos a exporem seus escritos. Para ações futuras, cabe pensar em estabelecer um tempo de escrita dentro da própria oficina, mas para isso, seria preciso encontros com mais horas de duração, o que pode ser desgastante.

Por fim, entrando na quarta etapa da oficina, as praticantes desenvolveram um conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa correspondente ao que encontramos

na literatura, compreendendo comunicação alternativa como uma alternativa à oralidade, mas que poderia ser utilizada como apoio (aumentativa) para qualquer pessoa, tendo necessidades complexas de comunicação (NCC) ou não, como é o caso dos gestos e das expressões faciais. Nesta última etapa, também desenvolvemos uma competição, onde grupos de praticantes deveriam exercitar sua capacidade criativa, relacionando um conjunto de pictogramas ao título de uma animação.

Embora o objetivo fosse resgatar o conceito de Tecnologia Assistiva juntamente com o de Comunicação Aumentativa e Alternativa, o último se sobressaiu, devido ao afetamento da dinâmica ter se voltado a ele. Mesmo não tendo alcançado o conceito de Tecnologia Assistiva tão claramente, a oficina se mostrou formativamente produtiva, pois afetou também as praticantes-professoras e a própria formação, que foi readequada a partir das considerações suscitadas na roda de conversa deste encontro. Assim, a experiência desta oficina explicita o movimento potente de ecoformação, co-formação e autoformação, bem como demonstra a potencialidade da codocência, para ações de acessibilidade – visto que, considerando os recursos que tínhamos disponível, o uso do mapa mental projetado seria pouco utilizável, caso não houvesse uma pessoa para manuseá-lo enquanto a roda girava.

As e os praticantes das oficinas avaliaram a formação como um movimento necessário, de reflexão, (auto)avaliação das práticas e formação colaborativa - ressaltando que a avaliação acontecia de forma processual, a partir das experiências aos quais eram proporcionados nos encontros, das leituras dos materiais indicados, das dificuldades de diarizar. Foi sinalizado por Novaes, Camardelli e Leite (2022) no portfólio de estágio que

o registro dessa ação-narração-reflexão no diário de bordo mostrou-se um desafio para a maioria das praticantes, que não entenderam a potência formativa do registro processual da narração e partilha de saberes. Ainda assim, duas praticantes conseguiram, apesar da resistência inicial, criar diários multimodais, registrando suas reflexões diante das experiências da formação; enquanto o resto da turma se comprometeu em relatar o processo após o término das atividades síncronas. Entretanto, o formato de relato e os diários fechados em si mesmos – isto é, que foram compartilhados tardiamente ou não foram compartilhados com colegas e professoras para comentários – impossibilitou um maior aprofundamento das discussões nas Oficinas. (NOVAES, CAMARDELLI e LEITE, 2022)

A dificuldade de diarizar e compartilhar as narrativas pode ser avaliada como um movimento de rasura tomada pelos praticantes no processo formativo de ir se formando professora e professor no devir, em que demoramos para compreender 1) que a partilha das narrativas estava ancorado no formar-se com o outro, na coletividade; 2) que rasurar faz parte de todo o processo formativo e (auto)formativo e; 3) que “a produção da confiança precisa ser cultivada” (SADE, FERRAZ e ROCHA apud SILVA, ABREU e SOUZA, 2020, p. 117).

O relato dessa ação em parte se estrutura a partir dos incômodos vivenciados pelas autora em seus cotidianos, particularmente experiências de exclusão de estudantes com deficiência, que tem nome, endereço, família e amigas e em parte pelo incômodo que os objetos de estudo e prática elegidos geram no âmbito do curso de Letras Língua Inglesa, incômodo este que é encarnado em tentativas reiteradas de deslegitimação das propostas: e cabe estudar comunicação alternativa no curso de língua inglesa? E onde está a língua inglesa na sua proposta?

A articulação entre graduação e pós-graduação se mostrou potente como movimento de adensar e interrogar formação, pois criou-se uma rede de colaboração e co-formação eficaz, visto que compartilho experiências similares e diferentes no meu percurso formativo que enriqueceram e guiaram o proceder de ações com os praticantes e, principalmente, para rasurar as resistências presentes na Universidade do Estado da Bahia - DCH-IV frente a projetos como este. Dito isto, salientamos a potência desse movimento formativo e (auto) formativo, de partilha de saberes e inquietações, escuta e acolhimento, afeto e cuidado e, sobretudo, resiliência - para continuar nesse movimento do vir a ser professora no devir de uma educação onde efetivamente caibam todas e todos.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVEWARE, B. V. **Considering all forms of communication**. Disponível em: <https://www.assistiveware.com/learn-aac/more-than-a-device-considering-all-forms-of-communication>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL, MS: LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF - 2015.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **Fundamentos e práticas de educação inclusiva: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4mN5gnFwP8&t=1432s>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MENDES, Naiane Rocha; SANTOS, Soraia Novaes. SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação docente para acessibilidade: Experiência, extensão e articulação da graduação e pós-graduação**. In: I Webinário - Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação Docente Interrogada. 2022.

PAVIANI, N.M.S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Caxias do Sul: Conjecturas, 2009.

SALVADORI, Juliana Cristina. **“Mas eu não fui formado pra isso”: Poesia, acessibilidade e Tecnologia (Assistiva) na formação de professores de Língua Inglesa e Literaturas - Ex-**

periência durante o ensino remoto. In: RIOS, Jane A. V. P., NASCIMENTO, Leandro G. M. (org.) Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico], – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v.6, 1037p.: il. Disponível em: <<http://gpdiverso.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2021/07/Livro-6-Profiss%C3%A3o-docente-e-ensino-remoto-emergencial-forweb.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Soraia Novaes; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos:** acessibilidade curricular e comunicação em pauta. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1N6-c3A-TeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing>. Acesso em: 05 out. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar.** Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n2/2177-6210-edunisinos-22-02-147.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2022.

APÊNDICE I: Glossário de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Comunicação Aumentativa e Alternativa: É uma subárea da Tecnologia Assistiva que objetiva acessibilidade comunicativa para pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação. É dita *aumentativa*, quando o dispositivo ou estratégia de CAA apoia a comunicação oral; e é dita *alternativa* quando substitui a oralidade. São sistemas de CAA: gestos convencionais, expressões faciais, pranchas de comunicação, comunicação por troca de figuras, entre outros.

Modelagem: É o ato de dar um modelo de comunicação alternativa para o sujeito que tem Necessidades Complexas de Comunicação. Para o sujeito que usa a prancha de comunicação, por exemplo, o ato de apontar para o pictograma na prancha de comunicação enquanto oraliza para o sujeito numa tentativa de estabelecer comunicação com ele. Assim como aprendizes de segunda língua precisam se expor e interagir com a língua-alvo, aprendizes de Comunicação Alternativa precisam estar rodeados por parceiros de comunicação que modelem os sistemas de comunicação.

Pictogramas: São símbolos gráficos utilizados nos dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa. Há diversos sistemas simbólicos, alguns com pictogramas muito simples e outros com detalhes a nível fotográfico. Eles podem ser armazenados em bibliotecas de símbolos, por exemplo, o ARASAAC.

Pranchas de Comunicação: Recurso utilizado na CAA que visa ampliar o repertório comunicativo, envolvendo habilidades de expressão e compreensão. É um auxílio externo que se destina a pessoas sem fala, sem escrita funcional ou que tenha atraso nessas habilidades.

Sistema de Robusto Comunicação: Pode se apresentar em Alta ou Baixa tecnologia. Contém entre 100 a 300 palavras e deve permitir que o usuário comunique-se com quem ele quiser, quando ele quiser e sobre o que ele quiser. Assim, o Sistema Robusto deve conter um alfabeto, além de 80% de vocabulário essencial – isto é, palavras que utilizamos com muita frequência: pronomes, adjetivos, verbos, advérbios etc. – e 20% de vocabulário acessório significativo para o usuário, isto é: na categoria dos lugares, deve conter lugares que o usuário frequenta; na categoria brinquedos, deve conter os brinquedos que ele gosta, e assim por diante.

Tecnologia Assistiva: Abrange todo produto, equipamento, metodologia, prática e serviços que visam promover a autonomia das pessoas com deficiência respeitando sua individualidade.

ANEXOS

ANEXO I: Matriz/Perfil de Comunicação em branco: Matriz em branco.pdf

















I - Comportamento pré-intencional Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais	A1 Expressa Incomodidade I	A2 Expressa comodidade II				A3 Expressa interesse em outras pessoas III	Chave: Emergente Dominado Não utilizado	
	B1 Protesta II	B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II		B4 Atrai atenção III		
II - Comportamento Intencional Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual	C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III	C8 Pede atenção III	C9 Mostra afeto III
	C10 Atenção IV	C11 Mostra afeto IV	C12 Cumprimenta as pessoas IV	C13 Oferece Compartilha IV	C14 Dirige sua atenção IV	C15 Fórmula sociais educadas IV	C16 Responde perguntas sim/não IV	C17 Faz perguntas IV
III - Comunicação não-convencional Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual Gestos simples	C18 Rejeita Nega V	C19 Pede mais ação V	C20 Pede ação nova V	C21 Pede mais de um objeto V	C22 Escolhe V	C23 Pede um objeto novo V	C24 Pede um objeto ausente V	C25 Atenção V
IV - Comunicação convencional Gestos convencionais Vocalizações específicas Olha alternativamente	C26 Mostra afeto V	C27 Cumprimenta as pessoas V	C28 Oferece Compartilha V	C29 Dirige sua atenção V	C30 Fórmula sociais educadas V	C31 Responde perguntas sim/não V	C32 Faz perguntas V	C33 Nomeia coisas ou pessoas V
	C34 Faz comentários V	C35 Rejeita Nega VI	C36 Pede mais ação VI	C37 Pede ação nova VI	C38 Pede mais de um objeto VI	C39 Escolhe VI	C40 Pede um objeto novo VI	C41 Pede um objeto ausente VI
V - Símbolos concretos Símbolos de objetos Símbolos de imagens Gestos de dramatização Sons imitados	C42 Atenção VI	C43 Mostra afeto VI	C44 Cumprimenta as pessoas VI	C45 Oferece Compartilha VI	C46 Dirige sua atenção VI	C47 Fórmula sociais educadas VI	C48 Responde perguntas sim/não VI	C49 Faz perguntas VI
VI - Símbolos abstratos Palavras faladas Sinais manuais Palavras escritas Palavras em Braille	C50 Nomeia coisas ou pessoas VI	C51 Faz comentários VI	C52 Rejeita Nega VII	C53 Pede mais ação VII	C54 Pede ação nova VII	C55 Pede mais de um objeto VII	C56 Escolhe VII	C57 Pede um objeto novo VII
	C58 Pede um objeto ausente VII	C59 Atenção VII	C60 Mostra afeto VII	C61 Cumprimenta as pessoas VII	C62 Oferece Compartilha VII	C63 Dirige sua atenção VII	C64 Fórmula sociais educadas VII	C65 Responde perguntas sim/não VII
VII - Linguagens Combinações de dois ou mais símbolos	C66 Faz perguntas VII	C67 Nomeia coisas ou pessoas VII	C68 Faz comentários VII	C69 Rejeita Nega VII	C70 Pede mais ação VII	C71 Pede ação nova VII	C72 Pede mais de um objeto VII	C73 Escolhe VII
	C74 Pede um objeto novo VII	C75 Pede um objeto ausente VII	C76 Atenção VII	C77 Mostra afeto VII	C78 Cumprimenta as pessoas VII	C79 Oferece Compartilha VII	C80 Dirige sua atenção VII	C81 Fórmula sociais educadas VII
	C82 Responde perguntas sim/não VII	C83 Faz perguntas VII	C84 Nomeia coisas ou pessoas VII	C85 Faz comentários VII	C86 Rejeita Nega VII	C87 Pede mais ação VII	C88 Pede ação nova VII	C89 Pede mais de um objeto VII
	C90 Escolhe VII	C91 Pede um objeto novo VII	C92 Pede um objeto ausente VII	C93 Atenção VII	C94 Mostra afeto VII	C95 Cumprimenta as pessoas VII	C96 Oferece Compartilha VII	C97 Dirige sua atenção VII
	C98 Fórmula sociais educadas VII	C99 Responde perguntas sim/não VII	C100 Faz perguntas VII	C101 Nomeia coisas ou pessoas VII	C102 Faz comentários VII	C103 Rejeita Nega VII	C104 Pede mais ação VII	C105 Pede ação nova VII
	C106 Pede mais de um objeto VII	C107 Escolhe VII	C108 Pede um objeto novo VII	C109 Pede um objeto ausente VII	C110 Atenção VII	C111 Mostra afeto VII	C112 Cumprimenta as pessoas VII	C113 Oferece Compartilha VII
	C114 Dirige sua atenção VII	C115 Fórmula sociais educadas VII	C116 Responde perguntas sim/não VII	C117 Faz perguntas VII	C118 Nomeia coisas ou pessoas VII	C119 Faz comentários VII	C120 Rejeita Nega VII	C121 Pede mais ação VII
	C122 Pede ação nova VII	C123 Pede mais de um objeto VII	C124 Escolhe VII	C125 Pede um objeto novo VII	C126 Pede um objeto ausente VII	C127 Atenção VII	C128 Mostra afeto VII	C129 Cumprimenta as pessoas VII
	C130 Oferece Compartilha VII	C131 Dirige sua atenção VII	C132 Fórmula sociais educadas VII	C133 Responde perguntas sim/não VII	C134 Faz perguntas VII	C135 Nomeia coisas ou pessoas VII	C136 Faz comentários VII	C137 Rejeita Nega VII
	C138 Pede mais ação VII	C139 Pede ação nova VII	C140 Pede mais de um objeto VII	C141 Escolhe VII	C142 Pede um objeto novo VII	C143 Pede um objeto ausente VII	C144 Atenção VII	C145 Mostra afeto VII
	C146 Cumprimenta as pessoas VII	C147 Oferece Compartilha VII	C148 Dirige sua atenção VII	C149 Fórmula sociais educadas VII	C150 Responde perguntas sim/não VII	C151 Faz perguntas VII	C152 Nomeia coisas ou pessoas VII	C153 Faz comentários VII
	C154 Rejeita Nega VII	C155 Pede mais ação VII	C156 Pede ação nova VII	C157 Pede mais de um objeto VII	C158 Escolhe VII	C159 Pede um objeto novo VII	C160 Pede um objeto ausente VII	C161 Atenção VII
	C162 Mostra afeto VII	C163 Cumprimenta as pessoas VII	C164 Oferece Compartilha VII	C165 Dirige sua atenção VII	C166 Fórmula sociais educadas VII	C167 Responde perguntas sim/não VII	C168 Faz perguntas VII	C169 Nomeia coisas ou pessoas VII
	C170 Faz comentários VII	C171 Rejeita Nega VII	C172 Pede mais ação VII	C173 Pede ação nova VII	C174 Pede mais de um objeto VII	C175 Escolhe VII	C176 Pede um objeto novo VII	C177 Pede um objeto ausente VII
	C178 Atenção VII	C179 Mostra afeto VII	C180 Cumprimenta as pessoas VII	C181 Oferece Compartilha VII	C182 Dirige sua atenção VII	C183 Fórmula sociais educadas VII	C184 Responde perguntas sim/não VII	C185 Faz perguntas VII
	C186 Nomeia coisas ou pessoas VII	C187 Faz comentários VII	C188 Rejeita Nega VII	C189 Pede mais ação VII	C190 Pede ação nova VII	C191 Pede mais de um objeto VII	C192 Escolhe VII	C193 Pede um objeto novo VII
	C194 Pede um objeto ausente VII	C195 Atenção VII	C196 Mostra afeto VII	C197 Cumprimenta as pessoas VII	C198 Oferece Compartilha VII	C199 Dirige sua atenção VII	C200 Fórmula sociais educadas VII	C201 Responde perguntas sim/não VII
	C202 Faz perguntas VII	C203 Nomeia coisas ou pessoas VII	C204 Faz comentários VII	C205 Rejeita Nega VII	C206 Pede mais ação VII	C207 Pede ação nova VII	C208 Pede mais de um objeto VII	C209 Escolhe VII
	C210 Pede um objeto novo VII	C211 Pede um objeto ausente VII	C212 Atenção VII	C213 Mostra afeto VII	C214 Cumprimenta as pessoas VII	C215 Oferece Compartilha VII	C216 Dirige sua atenção VII	C217 Fórmula sociais educadas VII
	C218 Responde perguntas sim/não VII	C219 Faz perguntas VII	C220 Nomeia coisas ou pessoas VII	C221 Faz comentários VII	C222 Rejeita Nega VII	C223 Pede mais ação VII	C224 Pede ação nova VII	C225 Pede mais de um objeto VII
	C226 Escolhe VII	C227 Pede um objeto novo VII	C228 Pede um objeto ausente VII	C229 Atenção VII	C230 Mostra afeto VII	C231 Cumprimenta as pessoas VII	C232 Oferece Compartilha VII	C233 Dirige sua atenção VII
	C234 Fórmula sociais educadas VII	C235 Responde perguntas sim/não VII	C236 Faz perguntas VII	C237 Nomeia coisas ou pessoas VII	C238 Faz comentários VII	C239 Rejeita Nega VII	C240 Pede mais ação VII	C241 Pede ação nova VII
	C242 Pede mais de um objeto VII	C243 Escolhe VII	C244 Pede um objeto novo VII	C245 Pede um objeto ausente VII	C246 Atenção VII	C247 Mostra afeto VII	C248 Cumprimenta as pessoas VII	C249 Oferece Compartilha VII
	C250 Dirige sua atenção VII	C251 Fórmula sociais educadas VII	C252 Responde perguntas sim/não VII	C253 Faz perguntas VII	C254 Nomeia coisas ou pessoas VII	C255 Faz comentários VII	C256 Rejeita Nega VII	C257 Pede mais ação VII
	C258 Pede ação nova VII	C259 Pede mais de um objeto VII	C260 Escolhe VII	C261 Pede um objeto novo VII	C262 Pede um objeto ausente VII	C263 Atenção VII	C264 Mostra afeto VII	C265 Cumprimenta as pessoas VII
	C266 Oferece Compartilha VII	C267 Dirige sua atenção VII	C268 Fórmula sociais educadas VII	C269 Responde perguntas sim/não VII	C270 Faz perguntas VII	C271 Nomeia coisas ou pessoas VII	C272 Faz comentários VII	C273 Rejeita Nega VII
	C274 Pede mais ação VII	C275 Pede ação nova VII	C276 Pede mais de um objeto VII	C277 Escolhe VII	C278 Pede um objeto novo VII	C279 Pede um objeto ausente VII	C280 Atenção VII	C281 Mostra afeto VII
	C282 Cumprimenta as pessoas VII	C283 Oferece Compartilha VII	C284 Dirige sua atenção VII	C285 Fórmula sociais educadas VII	C286 Responde perguntas sim/não VII	C287 Faz perguntas VII	C288 Nomeia coisas ou pessoas VII	C289 Faz comentários VII
	C290 Rejeita Nega VII	C291 Pede mais ação VII	C292 Pede ação nova VII	C293 Pede mais de um objeto VII	C294 Escolhe VII	C295 Pede um objeto novo VII	C296 Pede um objeto ausente VII	C297 Atenção VII
	C298 Mostra afeto VII	C299 Cumprimenta as pessoas VII	C300 Oferece Compartilha VII	C301 Dirige sua atenção VII	C302 Fórmula sociais educadas VII	C303 Responde perguntas sim/não VII	C304 Faz perguntas VII	C305 Nomeia coisas ou pessoas VII
	C306 Faz comentários VII	C307 Rejeita Nega VII	C308 Pede mais ação VII	C309 Pede ação nova VII	C310 Pede mais de um objeto VII	C311 Escolhe VII	C312 Pede um objeto novo VII	C313 Pede um objeto ausente VII
	C314 Atenção VII	C315 Mostra afeto VII	C316 Cumprimenta as pessoas VII	C317 Oferece Compartilha VII	C318 Dirige sua atenção VII	C319 Fórmula sociais educadas VII	C320 Responde perguntas sim/não VII	C321 Faz perguntas VII
	C322 Nomeia coisas ou pessoas VII	C323 Faz comentários VII	C324 Rejeita Nega VII	C325 Pede mais ação VII	C326 Pede ação nova VII	C327 Pede mais de um objeto VII	C328 Escolhe VII	C329 Pede um objeto novo VII
	C330 Pede um objeto ausente VII	C331 Atenção VII	C332 Mostra afeto VII	C333 Cumprimenta as pessoas VII	C334 Oferece Compartilha VII	C335 Dirige sua atenção VII	C336 Fórmula sociais educadas VII	C337 Responde perguntas sim/não VII
	C338 Faz perguntas VII	C339 Nomeia coisas ou pessoas VII	C340 Faz comentários VII	C341 Rejeita Nega VII	C342 Pede mais ação VII	C343 Pede ação nova VII	C344 Pede mais de um objeto VII	C345 Escolhe VII
	C346 Pede um objeto novo VII	C347 Pede um objeto ausente VII	C348 Atenção VII	C349 Mostra afeto VII	C350 Cumprimenta as pessoas VII	C351 Oferece Compartilha VII	C352 Dirige sua atenção VII	C353 Fórmula sociais educadas VII
	C354 Responde perguntas sim/não VII	C355 Faz perguntas VII	C356 Nomeia coisas ou pessoas VII	C357 Faz comentários VII	C358 Rejeita Nega VII	C359 Pede mais ação VII	C360 Pede ação nova VII	C361 Pede mais de um objeto VII
	C362 Escolhe VII	C363 Pede um objeto novo VII	C364 Pede um objeto ausente VII	C365 Atenção VII	C366 Mostra afeto VII	C367 Cumprimenta as pessoas VII	C368 Oferece Compartilha VII	C369 Dirige sua atenção VII
	C370 Fórmula sociais educadas VII	C371 Responde perguntas sim/não VII	C372 Faz perguntas VII	C373 Nomeia coisas ou pessoas VII	C374 Faz comentários VII	C375 Rejeita Nega VII	C376 Pede mais ação VII	C377 Pede ação nova VII
	C378 Pede mais de um objeto VII	C379 Escolhe VII	C380 Pede um objeto novo VII	C381 Pede um objeto ausente VII	C382 Atenção VII	C383 Mostra afeto VII	C384 Cumprimenta as pessoas VII	C385 Oferece Compartilha VII
	C386 Dirige sua atenção VII	C387 Fórmula sociais educadas VII	C388 Responde perguntas sim/não VII	C389 Faz perguntas VII	C390 Nomeia coisas ou pessoas VII	C391 Faz comentários VII	C392 Rejeita Nega VII	C393 Pede mais ação VII
	C394 Pede ação nova VII	C395 Pede mais de um objeto VII	C396 Escolhe VII	C397 Pede um objeto novo VII	C398 Pede um objeto ausente VII	C399 Atenção VII	C400 Mostra afeto VII	C401 Cumprimenta as pessoas VII
	C402 Oferece Compartilha VII	C403 Dirige sua atenção VII	C404 Fórmula sociais educadas VII	C405 Responde perguntas sim/não VII	C406 Faz perguntas VII	C407 Nomeia coisas ou pessoas VII	C408 Faz comentários VII	C409 Rejeita Nega VII
	C410 Pede mais ação VII	C411 Pede ação nova VII	C412 Pede mais de um objeto VII	C413 Escolhe VII	C414 Pede um objeto novo VII	C415 Pede um objeto ausente VII	C416 Atenção VII	C417 Mostra afeto VII
	C418 Cumprimenta as pessoas VII	C419 Oferece Compartilha VII	C420 Dirige sua atenção VII	C421 Fórmula sociais educadas VII	C422 Responde perguntas sim/não VII	C423 Faz perguntas VII	C424 Nomeia coisas ou pessoas VII	C425 Faz comentários VII
	C426 Rejeita Nega VII	C427 Pede mais ação VII	C428 Pede ação nova VII	C429 Pede mais de um objeto VII	C430 Escolhe VII	C431 Pede um objeto novo VII	C432 Pede um objeto ausente VII	C433 Atenção VII
	C434 Mostra afeto VII	C435 Cumprimenta as pessoas VII	C436 Oferece Compartilha VII	C437 Dirige sua atenção VII	C438 Fórmula sociais educadas VII	C439 Responde perguntas sim/não VII	C440 Faz perguntas VII	C441 Nomeia coisas ou pessoas VII
	C442 Faz comentários VII	C443 Rejeita Nega VII	C444 Pede mais ação VII	C445 Pede ação nova VII	C446 Pede mais de um objeto VII	C447 Escolhe VII	C448 Pede um objeto novo VII	C449 Pede um objeto ausente VII
	C450 Atenção VII	C451 Mostra afeto VII	C452 Cumprimenta as pessoas VII	C453 Oferece Compartilha VII	C454 Dirige sua atenção VII	C455 Fórmula sociais educadas VII	C456 Responde perguntas sim/não VII	C457 Faz perguntas VII
	C458 Nomeia coisas ou pessoas VII	C459 Faz comentários VII	C460 Rejeita Nega VII	C461 Pede mais ação VII	C462 Pede ação nova VII	C463 Pede mais de um objeto 		

ANEXO II: Link para o Site da “Formação para práticas e recursos inclusivos”
<https://extensaogedice2022.my.canva.site/>













ANEXO III: Exemplo de Prancha de Comunicação organizada por temática



ANEXO IV: Exemplo de Prancha de Comunicação criada por uma praticante

 café	 estar	 frio	 negar	 açucareiro
 Eu	 Esquecer	 01/09/08 Data	 Seu	 Aniversário
 ônibus	 estar	 cheio		
 depois	 negar	 escola		

ANEXO V: Rotina Visual produzida por um praticante e utilizada numa das estações da última oficina

 agenda	 segunda-feira
 09:00	 escola
 10:00	 lanchar
 11:00	 brincar
 12:00	 almoçar
 13:00	 descansar

ANEXO VI: Link para as Sequências Didáticas https://docs.google.com/document/d/1RCJbslOT_gSmN6KvLtxA-3dOWbwMAKA8oBIXjpVFAoI/edit?usp=sharing

CAPÍTULO 9

COMPARTILHANDO SABERES: REFLEXÕES E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Lima de Araújo
Váldina Gonçalves da Costa

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva apresentar práticas docentes de matemática desenvolvidas em diferentes turmas dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, para refletir sobre os resultados da avaliação diagnóstica aplicada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diante dessas reflexões, a professora e pesquisadora da própria prática compartilhou sua experiência no Ateliê Colaborativo de Pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GEPEDUC - UFTM/Uberaba-MG e com os docentes da Escola Estadual Alysson Roberto Bruno em Planura - Superintendência Regional de Ensino de Uberaba/MG.

Durante as rodas de conversas com os discentes no retorno das aulas presenciais após a pandemia, foram identificadas algumas narrativas contendo pânico, desmotivação, ansiedade, discriminação e preconceito relatados por alguns estudantes em relação à matemática e a várias situações no espaço escolar.

Iniciamos nossas escutas, construindo muitos dados relevantes para o planejamento das aulas. Contudo era um momento diferente e até classificamos a escola, como antes e depois da pandemia. Quais eram as expectativas e ansiedades, trazidas naquele momento? E Paulo Freire (1997) foi o apoio nessa caminhada: “Não deixe que o medo do difícil paralise você”. A partir desse momento, despertou-me a sensibilidade de ouvir muito mais os estudantes e suas necessidades educacionais, antes de tomar qualquer decisão que envolva o processo de ensino.

As avaliações diagnósticas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG são aplicadas no início de cada ano letivo e enquanto a escola organizava essas avaliações de 2022, a professora de matemática realizava rodas de conversas em todas as turmas e refletia sobre o que planejar e como intervir naquele período.

Era o momento de pensar como trabalhar as habilidades e competências socioemocionais e matemáticas ao mesmo tempo. Estudos de Regina Cazaux Haydt e Carlos Cipriano Luckesi, foram essenciais para auxiliar e repensar a forma de avaliar o resultado dessas avaliações, porém Paulo Freire (1997), trazia a importância de levar em consideração o contexto dos estudantes narrados nas rodas de conversa e a partir delas planejamos algumas ações diferentes daquelas desenvolvidas antes da pandemia.

Identificar problemas de aprendizagem através dos resultados obtidos nas provas do SIMAVE, inseridos em uma plataforma, era algo muito frio e longe do que estamos discutindo atualmente. Para iniciar uma provocação, deixo uma questão que norteou

o trabalho: Como desenvolver práticas significativas a partir dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica, monitorados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, contribuindo para a formação integral e crítica desses estudantes?

Foram realizada as análises dos resultados obtidos no SIMAVE e escolhendo apenas uma das habilidades indicada na plataforma como não consolidada por grande parte dos estudantes nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, atendendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais, pensando na formação integral do estudante, propomos a prática a seguir em quatro turmas da escola – 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, porém cada uma delas com suas especificidades.

2. DESENVOLVIMENTO

Além das narrativas dos estudantes nas rodas, levei em consideração também as narrativas de alguns professores da Educação Básica enquanto estive na função de especialista em educação básica na escola, percebi muitos anseios, angústias e resistência. Durante as aulas remotas, estivemos distantes fisicamente, mas muito próximos virtualmente no ano de 2020 e 2021 e esses diálogos foram relevantes para o trabalho.

Era o momento de mudar, mas e o medo e a resistência? Eu confesso que senti medo. Medo de fazer diferente, de sair da zona de conforto, muitos medos. Então, concentrei meus estudos na segunda carta de Paulo Freire (1997), retratando o sentimento de insegurança do sujeito temeroso, mas nos colocando a certificar-se da existência de razões que provocam o medo. “Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos” (FREIRE, 1997, p.41).

Essa carta nos coloca a refletir e nos colocarmos no lugar de professor/a e no lugar de estudante, quando Freire (1997) diz que estudar é um processo de sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Percebemos o quão importante é o papel do/a professor/a, “Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina.” (Freire, 1997, p.41).

Era o momento de planejar: organizamos o trabalho em várias etapas, as quais serão mais bem detalhadas a seguir e é importante colocar também que as imagens publicadas foram autorizadas - termos assinados pelos responsáveis legais dos estudantes menores de idade.

1ª Etapa: Analisar os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE

Escolha de uma habilidade considerada essencial na matemática, indicada na Base Nacional Curricular – BNCC, conforme os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Essa escolha foi realizada em conjunto com os demais professores da escola e a proposta partiu após percebermos que a mesma habilidade era indicada nos quatro anos do ensino fundamental anos finais.

ATENÇÃO ÀS HABILIDADES ABAIXO DE 60% DE ACERTOS				
Muito baixo: (até 25% de acerto)		Baixo: (26% a 50% de acerto)		
Médio: (51% a 75% de acerto)		Alto: (acima de 75% de acerto)		
Habilidades	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
(HMT103) - Utilizar a área de figuras bidimensionais na resolução de problemas.	51%	57%	45%	26%

2ª Etapa: Planejar a Semana de Educação para vida

A Semana de Educação para a vida é uma Lei de nº 11.988, datada em 27 de julho de 2009, sancionada pela Presidência da república, foi decretada pelo Congresso Nacional para ser realizada nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País. Foi proposto desenvolver atividades de matemática na prática e que viesse de encontro com a matemática para a vida, uma matemática significativa.

O professor não precisa ter todos os conhecimentos na ponta da língua, preparado para todas as ocasiões. Mas precisa saber buscar aquilo que ainda não tem. Se lhe falta conhecimento matemático, de métodos de ensino, ou de saídas para os problemas do dia a dia escolar, o professor ideal pesquisa, estuda, compartilha experiências com seus colegas e coordenadores pedagógicos, faz buscas em materiais didáticos e ferramentas tecnológicas e consegue preparar uma boa aula. Se sua aula não foi bem-sucedida, como esperava, o professor ideal é capaz de analisá-la criticamente, reformulá-la e tentar alternativas de ensino com outras ferramentas pedagógicas. Enfim, o professor ideal é o professor pesquisador, capaz de analisar criticamente sua prática, buscar ajustes necessários para ensinar a Matemática ao seu público (CARDOSO, GOMES, 2017, p. 15).

3ª Etapa: Planejamento – Intervenção Pedagógica

Organizar o roteiro das aulas a ser apresentado às especialistas – supervisoras e desenvolvido com quatro turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. A escola é a única que atende essa demanda na cidade de Planura, interior de Minas Gerais. Uma escola com aproximadamente 1100 alunos matriculados nos três turnos e ainda passando por uma grande reforma no prédio em que muitos espaços foram adaptados.

Tema e roteiro: Hortas Urbanas/Hortas domésticas e o ensino de matemática

Unidade Temática: Grandezas e Medidas

Objeto de Conhecimento: Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, área e volume.

Currículo Referência de Minas Gerais:

- EF06MA46MG – Relacionar o metro com seus múltiplos e submúltiplos.
- EF06MA48MG – Relacionar o metro quadrado com seus múltiplos e submúltiplos.
- EF06MA52MG – Relacionar o metro cúbico com seus múltiplos e submúltiplos.

1ª Semana – 5 aulas (mês de abril) – Organização e apresentação da proposta aos estudantes

- **Organização de um grupo de whatsapp/grupo de estudos em matemática:** o representante da turma se responsabilizou em administrar esse grupo de estudo. Além dos estudantes, alguns pais estavam no grupo, pois nem todos os alunos tinham celular. Inicialmente o grupo ficou fechado, apenas a professora e os estudantes representantes de cada turma enviavam mensagens, porém no decorrer do tempo, o grupo foi aberto a todos para maior interação;
- **Divisão das equipes e escolha do líder:** para cada grupo foi escolhido um “líder” conforme uma prévia análise da professora e cada líder escolheu os integrantes de sua equipe (equipes de 2, 3 ou 4 estudantes);
- **Roteiro das atividades dos estudantes:** a professora organizou um roteiro detalhando todas as atividades e com um cronograma;
- **Materiais de apoio:** foram encaminhados no grupo de estudo (WhatsApp): links, vídeos, textos e outras orientações necessárias.
- **Rodas de conversa:** As rodas foram intituladas pelos estudantes como quadros de conversa, devido a forma geométrica da posição das carteiras. Nessas rodas, coloco no plural, pois foram quatro, uma em cada turma, compartilhamos a proposta de estudar o tema de Hortas Urbanas e Hortas domésticas.



Fonte: Quadros de conversas

Registros durante os quadros de conversas e a possibilidade de organizar aulas interdisciplinares.

Além da matemática, arte, geografia, ciências, história, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, outras disciplinas foram essenciais para o fortalecimento desse trabalho. Os temas a seguir, foram de alguma forma, foram abordados durante as rodas de conversas e discutidos durante a roda, contudo solicitando apoio às demais áreas, para aprofundar um pouco mais.

- Espaços para plantar as Hortas urbanas (áreas adequadas);
- Insumos e qualidade do solo para o plantio;
- Monitoramento da horta (colocar câmera e cerca elétrica);
- Esquistossomose, cólera;
- Consumo e qualidade da água;
- Migração dos nordestinos;
- Seca em determinadas regiões do país (histórias sobre o Nordeste, uma vez que a escola possui muitos migrantes nordestinos)
- A fome e o desperdício de alimentos – “depoimentos sensibilizadores”;
- Trabalho social (cuidados com pessoas menos favorecidas);
- Exploração no trabalho infantil;
- Opressão e Opressor/condição social;
- Investimentos aos pequenos agricultores/Agricultura Familiar;
- Emprego e desemprego nas grandes e pequenas cidades;
- Divulgação nas redes sociais dos produtos vendidos nas hortas;
- Cartaz de países que participaram das guerras incentivando a formação de hortas urbanas (inglês);
- 1ª Guerra Mundial – incentivando as hortas urbanas nos locais mais afetados;
- Criação de cartazes divulgando a venda dos produtos/Propaganda de produtos;

4ª Etapa: 5 aulas (mês de junho) - Hora de ir à campo!

Cada líder de grupo recebeu um roteiro de atividades, contendo todas as ações para desenvolver com a equipe durante a semana e após esclarecidas as dúvidas na sala de aula, partimos para a horta; um pequeno espaço na escola contendo alguns canteiros de alface e cebolinha. Ao final dessa etapa, cada grupo apresentou os resultados encontrados aos demais alunos.



Fonte: Foto dos estudantes previamente organizados realizando seus registros conforme o roteiro

Roteiro de atividades dos estudantes

- 1) Escolha um dos canteiros da horta da escola e realize as medidas do canteiro escolhido pelo grupo.



- 2) Registre a expressão matemática que indica a área destinada à plantação de alface no canteiro analisado. Qual é a área do canteiro?
- 3) As unidades de medidas utilizadas foram todas iguais? Houve necessidade de transformar unidades de medidas para realizar os cálculos? Explique.
- 4) Observando a parte superior do canteiro (área de plantação), é possível determinar uma expressão matemática que indique o perímetro desse canteiro? Qual é o perímetro encontrado?
- 5) Quantos pés de alface aproximadamente foram plantados em cada canteiro? Comente suas conclusões.
- 6) Foram colocados insumos e terra para “encher” o canteiro, deixando-o pronto para plantar. Qual foi o volume desse canteiro quando preenchido todos os espaços internos?
- 7) Realizar as atividades propostas no livro didático envolvendo grandezas como comprimento, área e volume (múltiplos e submúltiplos) – para cada turma, houve atividade conforme o conteúdo do currículo – aritmética e álgebra.
- 8) Compartilhar entre as demais equipes os resultados e as conclusões que os estudantes realizaram;



Fonte: Momento de discutir os registros obtidos no campo (horta)



Fonte: Essa equipe trocou o inter-classe de futebol para organizar o trabalho

5ª Etapa: 5 aulas (mês setembro) - Trabalho extraclasse

Tivemos um período de recesso escolar e ao retornar, foi proposto um trabalho extraclasse, tudo detalhadamente explicado na sala de aula, entregue um roteiro para cada estudante, porém as atividades foram realizadas em casa – apesar de ter opção de realizar individualmente, os alunos optaram por manter os grupos. O cronograma previa 4 aulas de apresentação: 05/09; 12/09; 19/09; 26/12 (em cada aula dois grupos se apresentaram). No dia 03/10 (dia de reapresentar – essa data foi indicada para as equipes que não conseguiram concluir a proposta por completo e tiveram outra oportunidade – recuperação).

Texto: Horta urbana: o empreendedorismo pode começar na escola

Um estudante da escola, após participar do Projeto Hortas Urbanas, conversou com seus irmãos e com os pais sobre a possibilidade de ter uma horta ao lado de sua casa, onde há um terreno baldio que é todo murado, mas não tem portão.

Os pais do garoto gostaram da ideia e foram falar com o dono do terreno, propondo o plantio de hortaliças no local. O terreno é um local cheio de lixo, o que causa alguns transtornos na vizinhança. Surgiram muitos casos de dengue e muitos ratos estão invadindo as casas nas proximidades.

O dono do terreno ao ouvir a proposta, ficou entusiasmado com a ideia do garoto e da família, e para incentivá-los, não vai cobrar nenhum tipo de arrendamento pela utilização do terreno. A horta vai atender o consumo da família do garoto e ainda complementar a renda financeira.

O garoto fez uma pesquisa na vizinhança sobre quais produtos teriam mais procurados e descobriu o seguinte: a procura é por produtos orgânicos e os mais indicados são: alface, couve, pepino, tomate, abóbora, rúcula, salsinha, cebolinha, pimenta de cheiro, entre outros produtos. Também fez uma análise sobre o solo, a iluminação natural e a forma de irrigação. Todos esses conhecimentos são fundamentais para quem vai desenvolver um projeto assim.

Serão realizados alguns investimentos para a realização da horta do garoto e sua família. As primeiras ações serão as instalações de um portão (evitar a entrada de animais e pessoas não autorizadas) e duas câmeras de segurança e a cerca elétrica, após o orçamento, ficou inviável. Insumos e instrumentos básicos de trabalho, a família possui e também deverão comprar as mudas, para iniciar o plantio.

Atividades

As medidas do terreno e os investimentos estão indicados a seguir:



ESPECIFICAÇÕES	DESPESAS – R\$
Portão instalado	300
Câmeras instaladas	300
Mudas de hortaliças	400

Responda as questões a seguir:

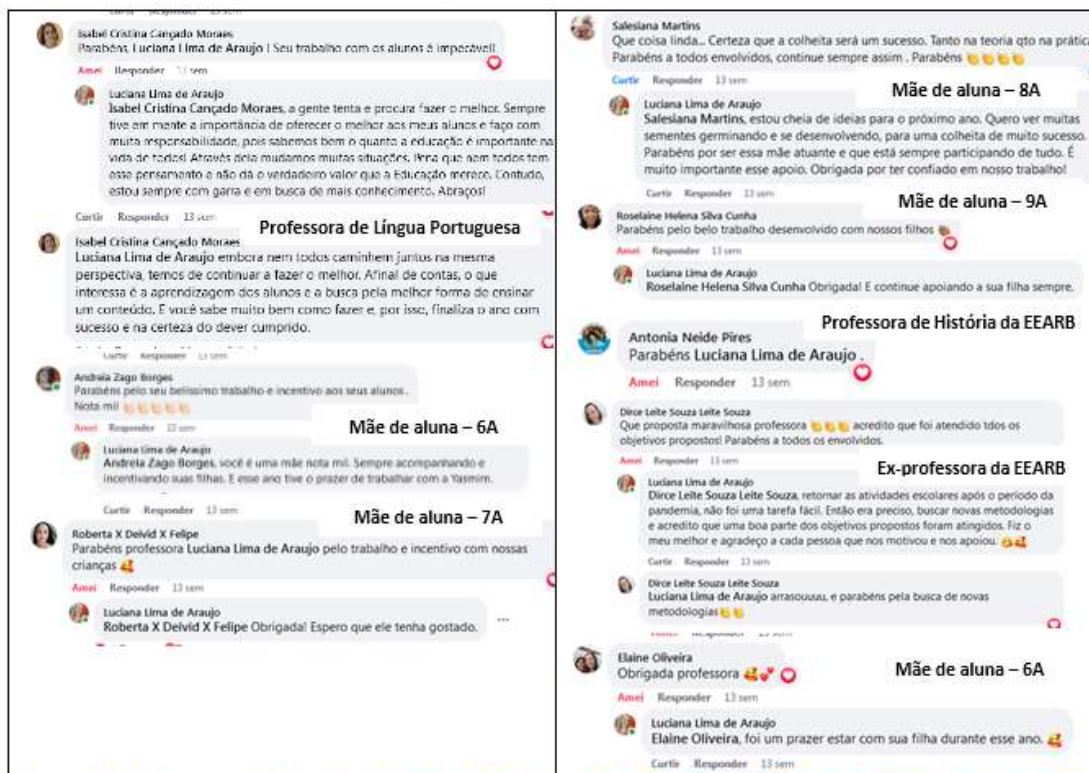
- Qual é a área do terreno? Registre suas conclusões.
- O garoto do texto decidiu que todos os canteiros serão iguais com medidas de 4,5 m de comprimento e 1,5 m de largura. Qual é a área de plantio para cada canteiro? Explique.
- Considerando sempre 1 metro de espaço entre os canteiros e o muro, quantos canteiros podem ser construídos, de modo a ocupar todo o terreno? Faça um esquema (desenho/mapa) para indicar como ficarão organizados todos os canteiros dessa horta e facilitar o entendimento.
- A cerca elétrica terá 4 fios/cabos passando por toda a extensão do terreno. Quantos metros desses fios/cabos, serão utilizados para a realização desse serviço?
- Há uma real necessidade de instalação da cerca elétrica. Comente.
- Estimando que cada canteiro de alface produza 120 pés, a ser vendidos por R\$ 2,25 cada um. Qual será o valor obtido apenas se for plantados 10 canteiros de alface? Registre suas conclusões.
- Considerando a venda de todos os pés de alface em 10 canteiros e descontando as despesas apresentadas anteriormente, podemos afirmar que essa família já consegue obter os primeiros lucros? Registre suas conclusões.
- Faça um cartaz para divulgar os produtos a serem vendidos nessa horta urbana (use a criatividade, utilize como padrão uma folha de sulfite e coloque todas as informações necessárias).
- Utilize a sua criatividade e encaminhe no grupo de WhatsApp uma arte ou uma foto do cartaz para a divulgação nas redes sociais, da horta do garoto e sua família (situação hipotética).
- Estudantes que tem hortas domésticas encaminhem fotos no grupo de WhatsApp, falando um pouco sobre os benefícios dela.
- Se preparem para a apresentação do produto final aos demais grupos, conforme o dia agendado.



Fonte: Alguns trabalhos foram manuscritos, outros digitados, conforme cada grupo decidiu.



Fonte: Figura construída no papel quadriculado: escala – 1cm = 1m



https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid03s7UrRJR8x9hLwvwfDLRrPNPBoVD2XZv7HLqJrSYsaKERTCesebYsxHdwXvFBnerl&id=10000601397445&mibextid=Nif5oz

7ª Etapa: Compartilhando a prática entre os docentes de matemática da Escola Estadual Alysson Roberto Bruno

A equipe pedagógica da escola, oportunizou um momento para os professores que divididos por áreas de conhecimento, apresentassem uma proposta de intervenção. Nesse encontro, apresentei essa prática e compartilhamos nossas experiências docentes. As reuniões coletivas na escola acontecem semanalmente, toda terça-feira e para encerrar as nossas reflexões, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991 p. 58).



Fonte: Acervo das autoras: Roda de conversa entre educadores de matemática da EEARB

Na semana seguinte, foi o momento de compartilhar as experiências com os colegas de outras áreas. Essa prática, organizada na forma de uma proposta de intervenção foi apresentada na reunião pedagógica a todos os docentes da Escola Estadual Alysso Roberto Bruno, na cidade de Planura- Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG, compartilhada educadores das diferentes áreas do conhecimento.



Fonte: Acervo das autoras: Reunião Pedagógica com os docente da EEARB dia 25/10/2022

As experiências também foram compartilhadas no Ateliê Colaborativo de Pesquisa no dia 29 de outubro de 2022, espaço de reflexão, valorização e formação coletiva a todos os professores interessados - graduação, mestrado e doutorado. Os encontros são pelo meet mensalmente. Agradeço a cada participante que tem enriquecido nossas manhãs de sábado, discutindo práticas maravilhosas e em especial a minha Professora Dra. Váldina Gonçalves da Costa, minha orientadora.



8ª Etapa: Avaliação e Conclusão da prática

A avaliação foi acontecendo a cada etapa realizada, momento oportuno para avaliar e reavaliar, a avaliação no processo contínuo e formativo, isso dentro dos dois contextos – avaliação docente e discente.

Aquele medo da matemática e de outras situações narradas no início do ano, aos poucos foram superados pela maioria dos alunos. A partir dessa proposta, não é tão difícil assim em público, ler na frente da turma, desenvolver a capacidade de liderança, entre outras habilidades.

A professora e pesquisadora pode também apresentar um relato de superação, saiu da zona de conforto, ganhou confiança e acreditou que a escola pública é um local de (des)(re)construir conhecimento e discutir diferentes assuntos de forma crítica e com muito respeito pelo próximo e propor uma matemática mais humanizada, em que é possível aplicar a teoria na prática.

Através desse trabalho destacamos a importância da participação da família, pois alguns familiares se manifestaram no grupo de estudo, no facebook e visitando a escola, incentivando e apoiando os seus filhos. Houve também pontos que merecem atenção e maior aperfeiçoamento da prática, pois ainda tivemos estudantes que iniciaram as atividades propostas e desistiram, não chegando no produto final, mesmo com novas oportunidades.

Para Freire (1997), o diálogo entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem é essencial, fala sobre a importância da empatia e respeito, pois cada um tem sua própria história e um contexto social. O professor não é o único detentor do conhecimento

e o conhecimento é construído através de um diálogo crítico entre o professor e o aluno, estimulando pensamentos reflexivos, em vez de simplesmente receber informações.

No início do texto, propomos uma questão: Como desenvolver práticas significativas a partir dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica, monitorados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, contribuindo para a formação integral e crítica desses estudantes? A experiência nos mostrou a importância de atender às necessidades dos estudantes, com foco na aprendizagem significativa.

Nessa conjuntura proporcionar situações que o estudante perceba que o aprendizado teórico, tem relação com situações reais e do cotidiano dele, foi a válvula propulsora da aprendizagem significativa e a avaliação de cada etapa, acompanhando o progresso de cada estudante. É preciso incentivar os estudantes a refletirem sobre sua própria aprendizagem. Encerro aqui retomando a frase de Paulo Freire (1997), registrada no início desse texto, “Não deixe que o medo do difícil paralise você”. Tudo é possível, quando superamos cada obstáculo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Virgínia Cardia. GOMES, Vivilí Maria Silva Gomes. **Retratos da Experiência sobre o ensinar e aprender**. São Carlos, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora, 1991,

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

FREIRE, Paulo. Segunda carta: não deixe que o medo do difícil paralise você. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, p. 39 - 46, 1997.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. n° 12. p. 7 - 11, 2000.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM QUESTÃO: A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTE PARA/COM AS APRENDIZAGENS

Litssa Nascimento Martins Souza
Ana Lúcia Gomes da Silva
Camila dos Santos Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é vinculado à “Rede de Pesquisa da Profissão Docente” (REPPOD), através da pesquisa institucional - *Ensino Superior e Escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta*, e têm a parceria interinstitucional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/ PPGEDUC/GEPEDUC e a Universidade do Estado da Bahia UNEB/MPED/DIFEBA). O subprojeto é resultado da aprovação do edital 019/2022, cujo subprojeto é intitulado: “Práticas pedagógicas em questão: o olhar do estudante como mediador das aprendizagens”.

As atividades centrais do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba, Minas Gerais, e as do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior – DIFEBA, cadastrado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ocupam-se da profissão docente e suas dimensões de formação, justamente por entender a necessidade de tecer novas investigações sobre as distintas constituições e os diferentes modos de estar sendo professoras/es atravessados pelos desafios das práticas pedagógicas no território escolar, sempre em processo, no gerúndio, sendo, constituindo-nos docentes em devir, tal qual o inacabamento humano (SILVA; SALVADORI; COSTA, ANDRADE, 2021).

Importa destacarmos que a partir dessa parceria interinstitucional, foi criada a Rede de Pesquisa Sobre a Profissão Docente (REPPOD)¹, em 2019, pelas universidades UFTM e UNEB e em 2021, ampliado com a Universidade Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (Unilab). A referida rede se reúne mensalmente online e realiza através dos Ateliês de pesquisa colaborativos, partilha das práticas pedagógicas dos/das docentes em formação inicial e em exercício, tanto da educação básica quanto superior, para debater, se interrogar, acolher sugestões, referências, a fim de ressignificar as mesmas, tomando-as como objeto de estudo e formação em rede colaborativa.

O objetivo central deste texto é, pois, compreender quais as principais contribuições da prática pedagógica docente como mediadora das aprendizagens, sob o olhar do estudante, como sujeito cognoscente engajado, no colégio estadual de Jacobina/Bahia. Deste modo, busca rastrear pistas acerca do engajamento do aluno/a na sala de aula, com ênfase na escrita colaborativa do diário de pesquisa, tomando o diário como experiência (auto) formativa. Objetiva ainda apresentar as primeiras pistas da primeira etapa da pesquisa bi-

1 As Universidades Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB), realizaram dia 15.07.22, a reunião de fundação da “Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente” (REPPOD), sob a coordenação das professoras Váldina Gonçalves da Costa e Ana Lúcia Gomes da Silva. Para saber mais, ver: <http://difeba.uneb.br/index.php/difeba-parcerias/>. Acesso em: 23 set.2022.

bibliográfica com ênfase na revisão sistemática realizada no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) do conceito de protagonismo e de engajamento.

Adota como método e dispositivo de construção dos dados os Ateliês de pesquisa para conceber de modo interativo e horizontalizado um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo, auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, e pesquisar como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica

O estudo bibliográfico será a primeira fase da pesquisa e tem por finalidade identificar as principais produções já realizadas com esta temática, a fim de identificar em que este estudo pode contribuir para as lacunas existentes nas áreas da investigação, aprofundando e contribuindo para o desenvolvimento dentro da Universidade para a profissão docente e da relação entre Universidade e Escola. No entremeio da pesquisa, a análise documental se fará necessária como aporte à contextualização de questões institucionais, visando situar as políticas públicas para a profissão docente e a relação Universidade e Escola. O documento consultado na primeira fase será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)², para analisar como o conceito do *protagonismo juvenil* é empregado, identificando os feitos de sentidos que comportam a narrativa de disputa do referido documento, bem como a presença ou não do conceito e engajamento.

Além da BNCC, realizaremos a pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão sistemática em Periódicos Nacionais com Qualis A 1 a A 3 e B1. Da área da educação. Também realizaremos o levantamento de pesquisas no Repositório institucional da UNEB- Saber Aberto, com os seguintes descritores: prática pedagógica; protagonismo juvenil/estudantil; juventudes; aprendizagens e engajamento. Neste artigo, nosso estudo recai apenas nos conceitos-chave: Educação integral; protagonismo juvenil e Território no Proei- Ba.

Importante destacar ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz ao longo dos seus textos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, a palavra protagonismo 57 vezes em diferentes contextos. Seja se referindo às habilidades e competências, às áreas do conhecimento ou ainda a vida pessoal e coletiva dos estudantes. Este elevado número de citações ao protagonismo reforça a necessidade de ações que possibilitem o desenvolvimento do papel do aluno como ativo em sua própria aprendizagem? De qual concepção de protagonismo a BNCC trata e defende? E existe papel passivo na aprendizagem? Se aprender

² Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e cria a política de fomento às escolas em tempo integral. Para ler na íntegra, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

não é transmitir e sim, ensinar a pensar, de saída já nos causa estranhamento e desassossego a expressão “aluno como ativo em sua própria aprendizagem”.

O dicionário on-line da língua portuguesa *Michaelis*, o vocábulo protagonismo é assim registrado: 1 subst. Masculino; No antigo teatro grego, o principal ator de uma peça; 2 CIN, LIT, TEAT, TV: O principal personagem de um filme, de uma obra literária, uma peça, uma telenovela etc., em torno do qual a ação se desenrola; 3 FIG. Participante ativo ou de destaque em um acontecimento. (2022). Nossa experiência em distintas posições como estudante a autora um e a coordenadora pedagógica da escola, autora três, destacam que têm observado que um/a estudante mais participativo/a é mais engajado no seu próprio desenvolvimento, e que isso faz toda a diferença em sua atuação na escola como um todo quanto nas aulas, quanto a: participação nas aulas, na organização dos eventos escolares, na atuação na liderança das classes, nas sugestões quanto a temas para as aulas, dentre outros correlacionados a relação interpessoal com a gestão, por exemplo.

É justamente por isso que o protagonismo do/da aluno/a ganha cada vez mais força e espaço. Enxergar o aluno como protagonista é uma grande mudança de paradigma. O protagonismo do/da aluno/a se baseia principalmente na participação do estudante, oportunizando a ele/a voz ativa nos debates que os/as envolvem. Isso desponta como uma alternativa viável para desenvolver sujeitos mais preparados/as para enfrentar os desafios de um ambiente dinâmico e volátil como é a escola e a vida.

Os/as estudantes, quando envolvidos de forma verdadeiramente ativa no seu processo de aprendizagem, têm mais autonomia para pensar os caminhos de seu próprio desenvolvimento pessoal e estudantil. Cabe aos professores/as, gestores/as e coordenação pedagógica, compreender que o conceito de protagonismo juvenil guarda uma polissemia e uma disputa de narrativa que precisa ser observada, a fim de não cairmos na armadilha de defender como uma compreensão marcada por uma lógica mercadológica empreendedora, que acirra a competição ao invés da colaboração e alteridade, de se colocar no lugar do outro, ter empatia e solidariedade. Além de oportunizar a compreensão acerca das diversidades humanas que constituem os sujeitos de direito, neste caso em especial, neste texto, as diversidades com ênfase nas diferenças e suas singularidades que se fazem presentes através dos marcadores sociais de gênero, raça, classe social, deficiências, geração e sexualidades.

Tomamos as diferenças como princípios da diversidade que para nós é um princípio educativo, além de epistêmico e ontológico. Deste modo, cada docente em sua prática pedagógica, aqui entendida como uma ação social, intencional, política, nos convoca a fazer

o que o poeta Manoel de Barros nos afirma “repetir, repetir, repetir até ficar diferente”³ (1993) assim é preciso repetir, debater cada conceito, colocá-lo em disputa, a fim de lavar seus sentidos, rachar e compreender que, por exemplo, no protagonismo estudantil, o papel do/a professor/a é atuar de modo a-centrado, mediador, em que estudante e docente produzam conteúdos, aprendizagens em co autorias e co criem mediados pela linguagens diversas. Nem o/a estudante, nem docente são vistos como único condutor do aprendizado, mas sim na rede, numa comunicação todos-todos, criando assim um ambiente aberto para diálogos e opiniões, além de auxiliar os/as alunos na construção das próprias aprendizagens.

Algumas ideias pertinentes para a educação e alguns artifícios são: dinamizar as aulas, melhorar a participação das aulas, permitir a forma de informações etc. O protagonismo do/da aluno/a diz respeito a um processo participativo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral do estudante. Para promover o desenvolvimento integral do aluno, é preciso que os/as professores repensem estratégias convencionais e valorizem novos métodos e abordagens de ensino, umas das 3 possibilidades são: estímulo da criatividade, valorização do pensamento complexo, desenvolvimento da capacidade autônoma. O aluno como protagonista só é possível por meio do envolvimento do professor dos/das gestores/as, técnicos e coordenadores/as pedagógicos/as, defendendo um protagonismo coletivo e não individualizado, concorrente que fomenta a rivalidade e a premiação. A defesa é que sejam todos/as protagonistas da escola pública. Deste modo, é efetivamente compreender a escola como uma comunidade educativa.

O que estamos compreendendo como a escola como comunidade educativa é um espaço onde o fazer “educação” reverbera na/para comunidade através do diálogo, das ações, da formação. É imprescindível pensar e fazer o meio educacional como um espaço significativo e funcional na perspectiva da territorialização dos sujeitos, um ecossistema holístico. O que dialoga de modo fecundo com a função social da escola, visando garantir a democratização do conhecimento e do respeito à diversidade humana, condições fundamentais para que os/as estudantes possam construir seus projetos de vida e tenham liberdade para escolher como participar da sociedade. É, enfim, construir estratégias dialógicas com as famílias, as instituições governamentais e não governamentais, a sociedade civil, de modo a integrá-la ao território.

Considerando que o Colégio Estadual de Jacobina (CEJ), adota a educação integral, realizamos uma leitura panorâmica no Programa de Educação Integral (Proei, 2014)⁴, com ênfase na revisão sistemática conceitual, a fim de compreendermos como são concebidos

³ BARROS, Manoel. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara; 1993.

⁴ Projeto disponível no site da Secretaria Estadual de Educação. Ver para aprofundamento: Programa de Educação Integral (Proei) | escolas (educacao.ba.gov.br) Programa de Educação Integral (Proei) | escolas (educacao.ba.gov.br). Acesso em: 25 nov. 2022.

os conceitos de: educação integral, protagonismo ou protagonismo juvenil/estudantil e território, a fim de na etapa posterior da pesquisa, realizarmos a leitura comparada destes mesmos conceitos na BNCC (2017).

A revisão sistemática no geral é compreendida como um processo realizado a partir do estudo de livros, artigos científicos, teses, relatórios, dissertações, entre outros, buscando responder uma pergunta específica. Nesse sentido, a depender do método utilizado, a revisão de literatura pode ser sistemática, que realiza uma investigação científica com critérios bem estabelecidos, através dos quais buscam a partir de uma análise crítica responder a uma pergunta bem formulada, com a intenção de não perder nenhum estudo relevante. De maneira que possibilita ao pesquisador encontrar os próprios rumos da investigação, quando da seleção, organização e compreensão de todo material produzido com significância na área de estudo, sendo possível atribuir sentido à realidade fática com os conhecimentos adquiridos.

Neste caso em especial, o recorte não é no tema do estudo de modo amplo, e sim, nos conceitos-centrais estabelecidos no protocolo de revisão sistemática, quais sejam: prática pedagógica; protagonismo juvenil/estudantil, juventudes; aprendizagens, mediação e engajamento, a fim de realizar um levantamento e sistematização dos conceitos-chave levantados nas fontes já indicadas para posterior estudo comparativo com a BNCC (2017) e o Programa de Educação Integral, doravante Proei- Ba (2014), no recorte temporal de dez anos (2012- 2022). O recorte de uma década é norma geral da Ciência da Informação (CI), por considerar que numa década os resultados das pesquisas estão consolidados e a difusão da produção científica apresentará um conjunto de novos conhecimentos para a área investigada, fazendo avançar o conhecimento. Deste modo, deve estar claro que as fontes de pesquisa, como o próprio nome já diz, é o conjunto de materiais que você utilizará para embasar o seu projeto de pesquisa, ideia ou trabalho final a ser produzido.

Para os autores Taís Galvão e Maurício Pereira (2014) a revisão sistemática da literatura (RSL), doravante RSL, trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis. Além disso, as revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, porque têm nos estudos primários sua fonte de dados. Os estudos considerados primários são os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão, ou seja, ainda não foram publicizados em outras fontes diversas.

Constituem fonte primária os documentos adquiridos pelo próprio autor da pesquisa. Esses documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, particula-

res, anuários estatísticos e bases de periódicos. São ainda consideradas fontes primárias: fotografias, gravações de entrevistas, de programas radiofônicos ou provenientes de televisão, desenhos, pinturas, músicas, objetos de arte. (MEDEIROS, 2015, p. 41). De modo didático assim é explicitada cada fonte:

1. **Fonte Primária:** Material Inédito. Conteúdo do próprio autor da pesquisa. Exemplos: Correspondências e diários; Assentos de registros públicos ou privados; Periódicos científicos. Textos literários e narrativos.
2. **Fonte Secundária:** Resultado da discussão de fontes anteriores;
3. **Fonte Terciária:** Soma das duas fontes de pesquisa. É uma compilação de fontes primárias e fontes secundárias. Por exemplo: as bibliografias, que retratam uma informação original com conteúdo secundário. Outros exemplos de fonte terciária são: Artigos sobre pesquisas, Enciclopédias, Manuais de instalação etc.

De acordo com os autores citados anteriormente, os métodos para elaboração de revisões sistemáticas prevêm: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados. (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183).

Deste modo a nossa questão registrada no protocolo de RSL⁵ foi: Quais as principais contribuições que as pesquisas com o tema sobre o protagonismo juvenil/estudantil e as práticas pedagógicas e seus respectivos conceitos apresentam para a formação dos sujeitos da educação básica da cidade de Jacobina- Bahia? Cujo objetivo central é: Compreender as principais contribuições e filiações dos conceitos-chave da pesquisa com o tema sobre o protagonismo juvenil/estudantil e as práticas pedagógicas na educação básica e suas implicações, para a formação dos sujeitos da escola pública estadual, da cidade de Jacobina/ Bahia.

Ao iniciar o debate sobre a educação integral, o Proei-Ba (2014), situa os/as interlocutores/as quanto às bases legais, históricas e amplia para as bases conceituais apresentando na p. 7 duas questões norteadoras: Por que um programa de Educação Integral para o setor educacional da Bahia? Que Educação Integral se faz necessária para o Sistema de Ensino Público Estadual? Adota como defesa conceitual os estudos de Jaqueline Moll (2009, p. 27 e 28), ao afirmar que:

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem, às crianças, aos adolescentes e aos jovens, o acesso aos veículos de comunicação, o domínio de diferentes linguagens,

⁵ Protocolo disponível em: Protocolo RS - Final Litssa Nascimento.docx - Google Docs. Acesso em: 27 nov.2022.

a prática da leitura, a crítica e, principalmente, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática.

Quadro 1- Revisão sistemática conceitual do Programa de Educação Integral da Bahia (Proei)

Conceito de Educação integral no Proei- BA	Conceito de protagonismo juvenil no Proei-BA	Conceito de Território no Proei- BA
<p>1. A Educação Integral não se circunscreve apenas nas necessidades cognitivas do indivíduo, mas também nos aspectos intelectuais, da moralidade, da ética, da sociabilidade do sujeito, do biológico-corporal, do afetivo. (p. 14).</p>	<p>1. Não existirá o protagonismo estudantil, se os estudantes não estiverem no lugar central, do início ao fim, na construção de seus processos formativos (p.15)</p>	<p>1. As UE serão agrupadas por regiões, formando territórios, e cada conjunto deverá ser coordenado por um representante/supervisor da Coordenação de Educação Integral – CEDI e acompanhado por um técnico da DIREC que</p> <p>2. também deve participar da formação. (p.85)</p>
<p>0. A educação integral aqui assumida pressupõe uma aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã, que integra os diferentes saberes, espaços educativos, sujeitos e conhecimentos, ampliando a jornada escolar e criando possibilidades para uma nova organização curricular nas</p> <p>0. escolas públicas de educação básica, a partir da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. (p.15).</p>	<p>0. Um processo plural, com a participação dos vários sujeitos sociais, onde os estudantes ocupam um lugar central: sinalizadores do itinerário de sua própria formação. (p.15).</p> <p>0. O Mapa Sócio-Educacional da Escola não se constitui num modelo a ser dado e/ou imitado, mas a sua construção deve privilegiar a identidade, a autonomia, o protagonismo e a criatividade dos sujeitos sociais, que compõem e produzem a Unidade de Ensino. (p.73)</p>	<p>0. Em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, de forma integrada e integradora relacionadas com o contexto da escola e com o perfil dos estudantes e o da comunidade escolar. (p.27).</p>
<p>0. Educação Integral compreende o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. (p.15).</p>	<p>0. O protagonismo juvenil no processo de transformação da realidade sociopolítica na qual está inserido(a). (p.75).</p> <p>1. O Projeto de Vida do Estudante não deve se constituir num modelo a ser dado e seguido por todos, mas a sua construção deve privilegiar a identidade, a autonomia, o protagonismo e a criatividade de cada discente particularmente. (p.76).</p>	<p>-----</p>

Fonte: Programa de Educação Integral (PROEI- BA, 2014).

Do quadro conceitual supracitado podemos inferir e compreender que de modo geral o Proei- Ba (2014), concebe e defende a escola como comunidade educativa plural, cujo conhecimento produzido deve ser situado, a favor dos sujeitos sócio-históricos que compõem as escolas de rede pública estadual. Destacam a concepção de uma educação não circunscrita e conteúdos e aspectos cognitivos, mas sim, integral do ser humano, nas dimensões éticas, estéticas, culturais, morais, cidadãs. Entretanto, caem na armadilha discursiva e no conceito 2 concebe a educação **para a vida e não com a vida**. Como se a educação e os sujeitos curriculantes estivessem fora dela. No conceito 3, reafirma a defesa do sujeito de direito e de uma educação com pulsão de vida, movida com ela na formação integrada dos sujeitos, pois afirma que **o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade**.

Em relação ao conceito de protagonismo defende o/a estudante como centralidade, reiterando o conceito apresentado no dicionário *Michaeles*, apagando os demais sujeitos do processo do ensino e da aprendizagem. Em nossas práticas pedagógicas, devemos, pois, tomar o conceito de protagonismo de modo a cunhar e rasurar o mesmo em uma perspectiva que permita não apenas os/as estudantes como personagens principais, do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, suscitamos o debate sobre o conceito de protagonismo numa efetiva e afetiva participação de toda a comunidade escolar em todas as fases: o planejar, o realizar e o avaliar, e assim ressignificar e ampliar o conceito, de modo a habitar o mesmo em outro território que não seja o da educação neoliberal e competitivo.

Caberá a cada profissional não de modo isolado, insularizado, mas em colegiado, no coletivo, a partir das suas experiências, analisar a sua prática e como protagonista que também é, tanto quanto os/as gestores/as e coordenação pedagógica, ampliar os espaços tempo de aprendizagens na escola e seu entorno e fora dela em territórios potencialmente educativos. Ora, se tomarmos o conceito em sua origem, observaremos que deriva do grego *protagonistes*, onde “protos” significa principal ou primeiro e “agonistes” significa lutador ou competidor. É para isto que serve a escola, e sua função social? Para sermos competidores a serviço do mercado, do império do capitalismo? Este é o convite-desafio que esta pesquisa visa atravessar com os protagonistas que cotidianamente fazem a escola reinventar-se, uma escola que luta por justiça social, por práticas pedagógicas emancipatórias feministas. É trazer para o convite desafio a máxima feminista “ou nos salvamos todas/todes ou não salvamos ninguém”. Protagonizemos, pois, com o outro, empaticamente, colaborativamente, solidariamente, para não agonizarmos todes!!

Somente duas ocorrências foram encontradas com o conceito de território, concebido como lugar físico geográfico onde as escolas se situam. Em educação integral território é um

conceito também importante e transversalizado, não apenas como território geográfico, mas como territórios afetivos, sociais, morais e existenciais.

Destacamos nesta rede colaborativa a defesa de uma relação fronteiriça com a universidade. É preciso envolver as instituições universitárias na/com educação básica, através de um olhar horizontal, muitas vezes ele se dá de modo verticalizado. Deste modo “romper” muros e construir espaços de reflexão e ação por meio de políticas públicas intersetoriais e não seccionais, nem de forma sazonal e pontual. Como por exemplo, estruturar de modo articulado na formação docente inicial as ações dos programas do governo federal como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID cujo objetivo central é o incentivo e valorização do magistério, além do aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.

Assim como o Programa de Residência Pedagógica que objetiva proporcionar aos/as docentes em formação inicial, o contato direto com o espaço escolar em geral, com estudantes, professores e todas as atividades escolares, em rede colaborativa para a formação de futuros professores/as, tornando possível o diálogo entre a teoria e prática docente. O fortalecimento da escola pública será efetivado através de políticas públicas e ações que valorizem o professor, o/a estudante como sujeito ativo e pensante, uma escola gerida pela democratização e transparência, uma comunidade atuante e crítica, um lugar para discussão acerca de ações curriculantes e de respeito à diversidade humana (com todas suas singularidades). Além disso, podemos potencializar com os Programas Estruturantes da Secretaria Estadual de Educação, descritos no Proei, Ba. (2014, p.41).

2. ATELIÊS DE PESQUISA COMO MÉTODO DE PESQUISA E DISPOSITIVO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS: UM INÍCIO DE CONVERSA

Nossa formação de professores e professoras e nossa atuação com os orientandos/as são centradas na Comunidade Científica de Aprendizagem (CCA), tanto no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, quanto da Graduação e se inspira em bell hooks, em seu texto-livro, *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, publicado em 2022, nos remete aos conceitos freirianos de aprendizagem na perspectiva de uma pedagogia pós-crítica sem menosprezar os pressupostos da pedagogia crítica, no que tange ao caráter social da docência, tensionando e interrogando a mesma. Para bell hooks, uma educação como prática da liberdade produz e é produzida por meio da “humanização e a criação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula”. A autora defende como nós, a transformação da sala de aula em ambiente de afirmação da autoestima de jovens e crianças negras,

de classe baixa, advogando a experiência como formação. A educadora do ensino básico e universidade traz como um dos pilares de sua prática pedagógica uma pedagogia engajada, ou uma pedagogia do rizoma.

Ao realizarmos a transposição desse ponto de partida defendido por bell hooks para a realidade do Brasil encontramos desafios similares e outros bastante específicos das relações raciais e das desigualdades que perduram no país e nos desafiam cotidianamente diante das assimetrias regionais dos brasis profundos. Pautada na ética dialógica freiriana, a comunidade pauta a ética da confiança e da colaboração, na horizontalidade da comunidade que não apaga as diferenças e heterogeneidades, mas sim, oportuniza situações de orientação coletiva em que as diferenças e singularidades são consideradas como

[...] a desterritorialização desses processos educativos que nos leva a um posicionamento de escape a um controle imposto por regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos (VAZ, 2012, p. 8).

Nestes processos de desterritorialização aprendemos colaborativamente e somos forçados a pensar pelas forças do movimento, das buscas das aprendizagens inventadas que provocam desfazimentos do devir professora, buscando possibilidades de promover um desapego das certezas calcificadas e fixadas no ser e lançar-se em rotas de fuga de uma docência que independente das formas institucionais fixas, inventa - se e se dobra nas inflexões produzidas com o grupo de discentes. Estas aprendizagens nos ensinam a humana docência, tanto para os docentes em formação inicial, quanto para nós na formação em exercício, pois estamos sendo docentes em devires e porvires, sempre no inacabamento humano ensinado por Paulo Freire.

O ser do devir não se dá na identidade, pois isso excluiria a possibilidade de passagem, mas no retorno, no eterno retorno, naquele instante em que num jogo de dados eles são lançados (devir) e logo caem (ser do devir), reproduzindo uma combinação como afirmação da necessidade. O ser do devir não é a combinação em si, mas a confirmação da necessidade, do plano da imanência (DELEUZE, 1987).

Ao lermos sobre o devir, sobre a invenção, e com isso sobre o conceito de diferença, identificamos que Deleuze vai buscar argumentos na filosofia de Nietzsche. Para Nietzsche, de nada adianta descrever, reproduzir, se não houver uma postura de criação; e é nesse sentido que ele propõe uma vida como obra de arte, na qual todo e cada pessoa é artista, inventa, é artificiosa. Este devir para nossa docência seria criar modos de habitar a docência e articular no território da educação básica e universidade numa zona fronteira relações de parceria produzidas em contextos múltiplos, desafiadas pela realidade. Deste modo, o

conhecimento é defendido como posicional, não inerte, implica atribuir valores, estabelecer conexões,

[...] deve ser pessoal, interessado, perspectivo. Não há nesse processo nenhum objeto inerte, imparcial, a ser representado mentalmente, a ser reproduzido através de categorias e de juízos, mas apenas eventos simbólicos em perspectivas distintas de sentido. Conhecer, nesse registro, significa valorar, atribuir equivalências relacionais, projetar sentidos (ONATE, 2003, p. 243).

Por isso mesmo, projetamos sentidos na relação com os signos, com as linguagens e sobre elas operamos e buscamos produzir de modo único, experiencial e experimental nossa trajetividade não linear na produção do conhecimento. Numa relação entre o saber e o não saber, em vias sempre de sermos o que não vínhamos sendo. O segundo risco que assumimos correr neste estudo investigativo é o de adotarmos os Ateliês de Pesquisa⁶ como método e dispositivo de construção de dados, como um conceito múltiplo, por entendermos que além de ser um dispositivo de produção dos dados, é também dispositivo formativo e in(ter)ventivo.

Destacamos ainda e se auto organiza como espaços colaborativos dialógicos e horizontais, em que docentes, discentes, distintas pessoas que deles participam, refletem acerca das práticas pedagógicas realizadas, suas ações auto formativas entre pares, concebendo estes saberes-fazeres como uma artesanania, por ser esta, da ordem da (in)venção, criação, como processos que implicam na experimentação-experimento ancorada no real, como uma com-posição em que o campo da pesquisa e a investigação se produzem numa relação dialógica que exige uma posicionalidade ética- estética-política implicada entre pares, na rede, sempre inacabada.

3. A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DO/DA ESTUDANTE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE PESQUISA

O diário de pesquisa é um instrumento de escrita potente para o acompanhamento do aprendizado e reflexão acerca das discussões provocadoras (itas) dos ateliês. Neste sentido, adotar este meio de produção é potencializar voz e pensamento para acompanhar registros (construção de conhecimento). A aluna Litssa Nascimento expõe abaixo sua experiência com o diário de pesquisa.

Começo este tópico da escrita em primeira pessoa porque embora esteja escrevendo em co autoria com minha orientadora e a coordenadora pedagógica do colégio estadual de Jacobina (CEJ), onde estudo, apresentarei a escrita das minhas impressões iniciais da

⁶ Ver: SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Apresentação Infográfico - Apresentações Google. Acesso em: 20.08.2022.

pesquisa na qual atuo como bolsista de iniciação científica JR e ainda sobre mim, e consequentemente, um pouco da minha história e projeto de vida.

Eu me chamo Litssa Nascimento Martins Souza, tenho 16 anos, estou no 2º ano do Ensino Médio e estudo no Colégio Estadual de Jacobina (CEJ, antigo modelo). Sempre fui uma aluna dedicada, mas quando fui para o Ensino Fundamental II (6º Ano) as coisas mudaram um pouco, eu tive que mudar de escola (E.E Louis Braille), e me adaptar com pessoas novas.

Meu 6º e 7º Ano foi ótimo, até chegar o 8º, a partir daí tudo complicou, matemática ficou mais difícil e não entrava na minha cabeça, claro que esse não era meu maior problema, infelizmente eu também acabei desenvolvendo crises de ansiedades e por ser nova (eu tinha apenas 12 anos), não conseguia entender e compreender o porquê das crises, como tudo é passageiro, as crises também foram.

Eu sonhava com meu Ensino Médio, na minha cabeça ia ser igual o de filme, e não foi (como o esperado né?) Quando eu estava com 14 anos, pertinho dos 15, minha mãe teve a brilhante ideia de mudar para a Jacobina-BA, tudo que tínhamos em São Paulo ficou lá. Amigos, parentes e lembranças, boas e ruins. Eu não imaginava como seria, tudo era muito novo para mim e no fundo eu tinha um pouquinho de medo. Apesar de umas coisas não terem saído como planejado, hoje eu sei que estou onde deveria estar.

Meu 1º Ano do Ensino Médio, eu comecei a Estudar no modelo e ainda me encontro lá, eu estudo integral e mesmo sendo cansativo eu sou grata por tudo, lá me deu muitas oportunidades e através da coordenadora pedagógica da minha escola (Camila Ribeiro) eu conheci/encontrei minha orientadora, a professora Ana Lúcia Gomes da Silva. Ela é incrível, me ensina com paciência e dedicação e tento aprender com bastante entusiasmo tudo que me é ensinado e questionado e por isso, me inspiro na profissional e pessoa que és pois sei que aprenderei bastante e poderei adquirir uma visão melhor de mundo sobre educação, afeto, ética e relações humanas.

Como todas as escolas têm problemas, a minha não é diferente, mas neste não tratarei deste aspecto. Minha meta é mostrar minha visão na perspectiva da aluna que atualmente estou sendo. Todos os dias eu convivo com 10 professores diferentes, me apeguei a eles, e muitas das vezes já fui chamada de “puxa saco” por isso, quando eu fui amadurecendo, eu comecei a perceber o comportamento dos professores, cada um com a sua forma de falar, ensinar e ajudar, o que me faz aprender, refletir e melhorar como estudante, aluna e pessoas.

Assim fui sendo inserida nos Ateliês de Pesquisa que tem se configurado como espaço que traz proporciona uma experiência que poucos estudantes têm oportunidade, faz o estudante olhar além do que se vê, escutar o que cada professor/a vive na sua área, os desafios e aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento profissional de cada um/a. passo a ver a vida de uma forma diferente, observando aspectos distintos da cognição, apenas, e sim o ser humano concreto com seus dilemas e potencialidades. O que mais me chamou atenção foi a professora de linguagens (língua portuguesa e produção de textos) falar como teve um impacto na vida dos seus alunos/as quando lecionou de forma diferente para ajudar os estudantes a adquirirem melhor o conhecimento nas aulas de língua portuguesa.

Outro ponto importante que me chamou atenção foi a discussão sobre racismo, o quanto está presente no dia a dia dos jovens estudantes o preconceito racial. Vejo isso inclusive no colégio onde estudo, piadinhas racistas que se tornam normais, mas que machucam uma raça inteira. Vivemos em um país miscigenado, com uma grande mistura de cultura e raças. Racismo é muito discutido e pouco colocado na prática, é importante discutir sobre e pautar uma educação antirracista!

E o que significa para mim uma educação antirracista? Uma educação antirracista é muito mais que falar apenas sobre racismo, mas sim explicar a Existência da Cultura Afro-brasileira, trabalhar a autoestima da criança/adolescente negra e compreender a negritude. Vale lembrar que o racismo está inserido em todos os ambientes possíveis, em frases, piadas e até falas passadas despercebidas.

É muito difícil lidar com o racismo, pois o racismo é uma violência que nunca vai sair da nossa cabeça, é nítido ver e ler que negros se sentem acuados e assustados em seu dia a dia, seja no trabalho ou na escola, por falta de aceitação, compreensão e ajuda básica, mesmo sabendo que são capacitados como qualquer outra pessoa branca, ainda precisamos da escola, mas podemos mudar atitudes e formas de educação que serão eficazes e salvarão vidas e psicológicas.

A escola é um espaço de pertencimento para nós (jovens estudantes), estar na escola é viver a arte, cultura, socialização, viver angústias, incertezas e projetar futuro. Por isso, pensamos numa escola como uma rede protetiva, e não como uma reprodutora do racismo estrutural. A discussão sobre racismo nos leva a caminhos de história, retratação, resistência e luta. (Extrato do diário de pesquisa, set.2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, inventar exige transpiração, estudo, imersão nos processos de pesquisa, sem desconsiderar as contingências do campo de pesquisa e seu processo multifacetado, em que o/a pesquisador/a é apenas mais um nó na rede, o que implica o “desmanchamento do ego”, utilizando uma expressão de Virgínia Kastrupp e Pedro Paulo,²⁴ que nos alerta para as questões que nos atravessa: por que e para que pesquisamos? Para que servem nossas pesquisas? Esperamos que ao final desta experiência ao longo dos 12 meses, na travessia com a estudante do ensino médio da rede pública estadual de Jacobina, como bolsista-parceira de aprendizagens, possamos juntas responder a estas questões, ainda que de modo provisório.

A escrita do diário de pesquisa potencializa, pois, nossa voz tanto como estudantes, como orientadores de pesquisa e professoras-pesquisadoras. No caso dos/das estudantes é um movimento auto formativo para a transição de um sujeito que ainda se apresenta no geral, tímido e um pouco passivo, para um ser ativo no processo de aprendizagem, considerando que não existe aprendizagem sem desejo, sem significado, sem reflexão, sem ação. Neste sentido, o diário nos propicia ampliar repertório de leitura, intertextualidades, ser uma polifonia, a partir do ponto de vista muitas vezes invisibilizadas numa sala de aula com 40 alunos (as/es).

Além disso, este estudo apresentou de modo geral, os conceitos-chave que balizam nossa pesquisa e como organizamos o Protocolo de RSL, para levantar-se, organizar e apontar os resultados iniciais da revisão dos conceitos-chave apresentados e refletidos.

5. REFERÊNCIAS

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança** Editora Elefante: São Paulo: 1ed, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.

DICIONÁRIO ON LINE DA LÍNGUA PORTUGUESA- Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/protagonista>. Acesso em: 27.nov.2022.

MEDEIROS, João Paulo. **Revisão sistemática sobre mecanismos de avaliação automática em objetos de aprendizagem sobre programação**. 25. f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campo Mourão - PR, 2015.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da Silva [et al.] (Organização). **Rede colaborativa universidade e educação básica**: formação docente em debate. Salvador: C&A Alfa Comunicação, 2021.

ONATE, Alberto Mates. **Entre eu e si ou a questão do humano na filosofia de Nietzsche**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2003.

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um 'dever professor'. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/vie>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, vol. 23, n.1, p. 183-184, jan-mar 2014.

CAPÍTULO 11

A VIDA NO COTIDIANO DO CÁRCERE: AULA DE/EM CAMPO NA EDUCAÇÃO ONLINE

Ovídio Gomes da Silva

1. INTRODUÇÃO

A gênese deste projeto surgiu em 2007 através do acompanhamento à professora Ana Lúcia Gomes da Silva ao lócus da pesquisa de Doutorado¹ ao Complexo Policial de Jacobina, cidade distante 330 km da capital do estado da Bahia, Salvador. Naquela ocasião atuava como gestor escolar e fiquei no cargo até 2012. De volta à regência coloquei em prática o projeto elaborado nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos conteúdos ministrados se adequavam às aulas de campo no Complexo policial, pois tratavam de assuntos que ocorriam no cotidiano do mesmo, a saber: *As funções do estado, estado paralelo, poder do estado, origem do estado, o papel do governo na administração do estado.*

Nos primeiros anos do projeto percebemos que a grande maioria dos reclusos estavam na faixa etária de 18 a 24 anos totalizando 72%² do número total dos encarcerados e como trabalhávamos no projeto com jovens de 14 a 18 anos acrescentamos ao projeto conteúdos voltados para os cuidados necessários para prevenção ao consumo de drogas, debatendo em sala de aula e no lócus das aulas práticas questões relativas que mais atraem o aprisionamento das pessoas contidas no cárcere. Neste ínterim agradecemos ao profissionalismo do coordenador administrativo do Complexo Policial de Jacobina Agnelo Guimarães Neto, ao coordenador de custódia, Sr. Paulo Sérgio Ribeiro, e pela mobilização dos todos os profissionais do Complexo Policial no acolhimento e disponibilidades das ações desenvolvidas no Projeto A Vida no Cotidiano do Cárcere.

As aulas de campo presencial ocorreram de 2012 a 2019 totalizando aproximadamente 1.217 alunos participantes ao longo de oito anos, porém, com o surgimento da pandemia do Coronavírus - Covid 19 e a migração das aulas do presencial para o formato online tivemos de ressignificar as aulas e ampliar o Projeto para novos componentes na área de Ciências Humanas e em função do aumento de carga horária na área em razão do Colégio estadual de Jacobina-Cej integrar a modalidade integral³.

No contexto da cibercultura em tempos de pandemia no qual a educação online adquire relevância diante da necessidade emergente exigida pelo distanciamento social, considerando que tanto para as docentes, quanto para as estudantes a educação online em rede, nos suscitava 'aprenderensinar' colaborativamente, reconhecemos que essa

1 Pesquisa de doutorado intitulada: Educação carcerária: (des)encantos, (des)crenças e os (des)velamentos de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos, de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva, orientada por Dr^a Tereza Cristina Pereira C. Fagundes. Disponível em: DSpace da UNEB - Saber Aberto: Educação carcerária: (des)encantos, (des)crenças e os (des)velamentos de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos. Acesso em: 16 dez. 2022 às 23:19:41.

2 Dados internos do Complexo Policial de Jacobina.

3 A carga horária do estudante no contexto escolar passa a ser de nove horas, a fim de propiciar uma educação integral e integrada do sujeito. Os/as estudantes recebem o almoço e lanches da manhã e tarde.

atuação através da comunicação em rede e suas interfaces exigiria desenho didático aberto, interativo, dinâmico, nos (re)inventaria, tanto as/os docentes como as/os estudantes, pois estaríamos imersos, experimentando situações de aprendizagens híbridas (JESUS, SILVA e SILVA, 2021) nos ambientes virtuais, assim como nos aplicativos que fomos conhecendo ao longo do ano letivo.

A primeira alteração que realizamos no movimento da docência foi nos eixos temáticos, pois a oferta seria remota, o que exigirá saberes específicos acerca da educação online e docência online, além dos recursos a serem estruturados para o ambiente virtual, utilizando os aplicativos e interfaces a serem operacionalizadas, de acordo com as limitações da rede e acessibilidade de todos.

Trabalhamos ao longo do tempo muito com a metodologia ativa (utilizando-se de pesquisas) orientadas para os alunos no intuito dos mesmos irem interagindo e tendo conhecimento prévio dos assuntos a serem ministrados, tornando uma pedagogia ativa como nos propõe a educação online (EOL).

Esse projeto de ACC⁴ é fundamentado e resultado da proposta educativa desenvolvida por Prof. Ovídio Gomes, intitulada: **A VIDA NO COTIDIANO DO CÁRCERE. CATEGORIAS: PODER E ANÁLISES (SUJEITO) DOS DISCURSOS**. Sendo assim, vale ressaltar que:

Como a História, o próprio ser humano é uma pluralidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo [...] Melhor do que falar em natureza humana é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura, e dos processos educativos que as sociedades criam e recriam (ALENCAR, 2001, p. 99).

Inspirada na pesquisa de doutorado intitulada: “Educação carcerária (des)encantos, (des)crenças e os desvelamentos das histórias de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos” (2007) de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva, elaboramos o projeto didático-pedagógico com o tema “A vida no cotidiano do cárcere”. Consideramos o cotidiano do cárcere como nosso espaço empírico de pesquisa e tomamos os conceitos de espaço e lugar dos estudos de Michel Certeau (1996, p.201-203), que assim os diferencia:

Coloco uma distinção entre espaço e lugar, que delimitará um campo. Um lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Já o espaço é um cruzamento de móveis [...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...]. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 1996, p. 201-203).

4 Atividades Complementares Curriculares (ACC).

Assim, para Michel Certeau (1996), lugar e espaço possuem diferentes sentidos, haja vista que o espaço é fruto de práticas moventes e conflitantes, enquanto lugar indica ordem, estabilidade, ratificando as posições dos sujeitos que nele atuam. Nos estudos realizados por este autor, a concepção de cotidiano revela as astúcias sutis, práticas, táticas de resistência, pelas quais o homem ordinário altera, forja objetos e códigos, reapropria-se do espaço e do uso a seu jeito; busca atalhos, inventa o cotidiano, graças às artes de fazer. Para Michel Certeau (1996, p.310): “[...] mil práticas inventivas provam [...] que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos [...] em que cada um procura viver do melhor modo possível [...] a violência das coisas.” Essa concepção de cotidiano ressoa de forma bastante apropriada e concernente ao que estamos buscando compreender junto aos sujeitos da pesquisa sobre o cotidiano do cárcere, o qual é forjado de astúcia, além de movediço, povoado de práticas educativas de toda ordem (SILVA, 2007).

Portanto, o projeto: **A VIDA NO COTIDIANO DO CÁRCERE. CATEGORIAS: PODER E ANÁLISES (SUJEITO) DOS DISCURSOS**, possibilitou os caminhos para a construção desse projeto de ACC para as turmas da área de humanas 1^a, 2^o e 3^o anos do ensino médio Integral. São de extrema importância para a formação contínua de nossos alunos, nossa comunidade estudantil no processo da formação cidadão, afinal, a proposta do projeto memórias do cárcere nos proporciona a discutir conceitos tais como: Direitos Humanos, Cidadania, humanidades, Diversidade Cultural, Cultura, Violência, Pobreza, Exclusão e Inclusão social, empoderamento, art. 5^o da Constituição Federal, trabalho e desemprego no Brasil contemporâneo, criminalidade etc. portanto, os estudos teóricos e as práticas discursivas levaram a todo um processo de formação para exercer a cidadania além dos muros do cárcere. Sendo assim, esse projeto de ACC se organiza e trabalha na perspectiva da interdisciplinaridade com área de ciências humanas e sociais aplicadas com as disciplinas de: geografia, filosofia, sociologia, história e humanidades.

Abordamos para os reclusos a importância do estudo no ambiente do cárcere e as leis e decretos que garantem esse direito, a exemplo do decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, que institui o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional brasileiro, cujo objetivo é apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário, no referido decreto em seu artigo 18 determina que o ensino fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. E o artigo 21 exige a implementação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Embora sabedores que este decreto não abrange os complexos policiais, caso específico da cidade de Jacobina, é importante que o encarcerado tenha conhecimento do decreto e saiba que a educação prisional deve ser pautada como um direito incluído na maioria dos ordenamentos sociojurídicos internacionais, a educação nos centros penitenciários é forte instrumento para a inserção social e laboral dos condenados. Esta atividade de reeducação e reinserção social de reclusos inclui todos os níveis de formação e deve contribuir para a ampliação de conhecimentos e reflexões para mudanças necessárias no cárcere e fora dele. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos alerta que,

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana (PNEDH, 2008, p. 43).

No intuito de fazer os estudantes do ensino médio refletirem acerca da importância dos estudos, das reflexões oriundas das experiências das aulas teóricas e práticas, dos momentos de observações do cotidiano do cárcere, da importância das famílias, do trabalho, e que a aprendizagem/ns ocorrem em diversos espaços, inclusive nos espaços não formais.

2. OBJETIVO PRINCIPAL

- Compreender a importância das ACCs, projetos e conceitos na formação continuada por meios da interdisciplinaridade dos componentes integrativos e disciplinas na área de humanas, através, da proposta do projeto referência: **A VIDA NO COTIDIANO DO CÁRCERE. CATEGORIAS: PODER E ANÁLISES (SUJEITO) DOS DISCURSOS.**

Objetivos específicos:

- Analisar as relações de poder no âmbito prisional;
- Interpretar os discursos oficiais das autoridades, dos encarcerados, das famílias, dos servidores da instituição prisional e suas análises;
- Oportunizar aos discentes do 1º, 2º e 3º ano matutino do Colégio Estadual de Jacobina a experiência de conhecer o ambiente do cárcere, as histórias de vida dos encarcerados, os discursos das autoridades.
- Analisar o depoimento dos sujeitos envolvidos nesse ambiente do cárcere acerca do relacionamento com seus familiares, demais encarcerados, além das experiências vivenciadas no ambiente prisional.

- Articular os conceitos trabalhados nas aulas teóricas tais como: espaço, lugar, territórios, espaço geográfico, paisagem, meio ambiente, (considerando o ambiente do cárcere observado de modo a compreender teoria e prática), Relações de poder, Cidadania, cultura etc.
- Observar no contexto do cárcere os conceitos ministrados em sala de aula e relacioná-los com o Poder do Estado, sociedade, família, cidadania, cultura da violência, Constituição Federal, Art. 5º da C.F. Teoria e prática.
- Desenvolver o senso crítico dos alunos a partir de leituras de diversos conceitos importantes no processo da formação da vida civil, cidadã, histórica e cultural no contexto da sociedade brasileira contemporânea.

3.METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste projeto parte do princípio da importância da análise qualitativa por ser uma proposta de formação e prática de ACCs na área de humanas, educação etc. sendo assim, diversos recursos serão utilizados para que haja uma contemplação na formação de nosso alunado. Logo, leitura de textos, produção textual em fóruns, assistir vídeos e discutir o objeto de discussão proposto no vídeo, avaliações abertas e objetivas nas disciplinas colaborativas nesse projeto.

- 1. Carga Horária deste projeto são: 400 Horas** – Estas serão distribuídas em aulas dos componentes e atividades extraclasse que serão e foram exigidas durante todo ano letivo de 2021 iniciado em março com culminância em dezembro.
- 2. Atividades Desenvolvidas**
 - 1) Fazer a leitura da obra: *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault e elaborar um Mapa Mental destacando as principais ideias do autor;
 - 2) Analisar o conceito de poder à luz das ideias de Foucault e relacionar com as formas de poder na sociedade – Produzir um quadro com as principais formas de poder da sociedade;
 - 3) Identificar os crimes mais comuns no dia a dia da sociedade atual – produzir um relatório e apresentar;
 - 4) Identificar os gatilhos geradores de violência na sociedade atual; - Pesquisa e apresentação;
 - 5) Analisar a questão feminina no crime – Pesquisa e apresentação;
 - 6) Analisar e debater sobre a cultura do “cancelamento” – Pesquisa e apresentação;
 - 7) Fazer a leitura da obra: *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos – fazer um resumo das principais ideias do autor;
 - 8) Assistir o vídeo sobre o Carandiru
 - 9) Assistir vídeos sobre os conceitos de Direitos Humanos, cultura e diversidade Humana

nos cárceres.

- 10) Ouvir a Música imagine de John Lenon, para discussão aberta
- 11) Fazer atividades nos fóruns com os seguintes temas: a Carne, Elza Soares
- 12) Qual contribuição histórica, social e filosófica essa música traz para nós, nosso projeto: memórias do cárcere. Para a vida?
- 13) Discutindo a Lei Maria da Penha, cidadania, empoderamento - Qual reflexão você faz sobre a vida cotidiana que as mulheres afegãs são obrigadas a viverem sob o poder do regime Talibã? É importante que você reflita a realidade que vive também as mulheres brasileiras e faça uma comparação.

Culminância do Projeto

O encerramento do projeto se dará com a apresentação de um Seminário, com a presença de autoridades policiais, delegados, agentes penitenciários, expressos etc., falando sobre a importância de uma postura ética na sociedade, assim como sobre os prejuízos de uma vida no crime para as famílias e para a sociedade em geral.

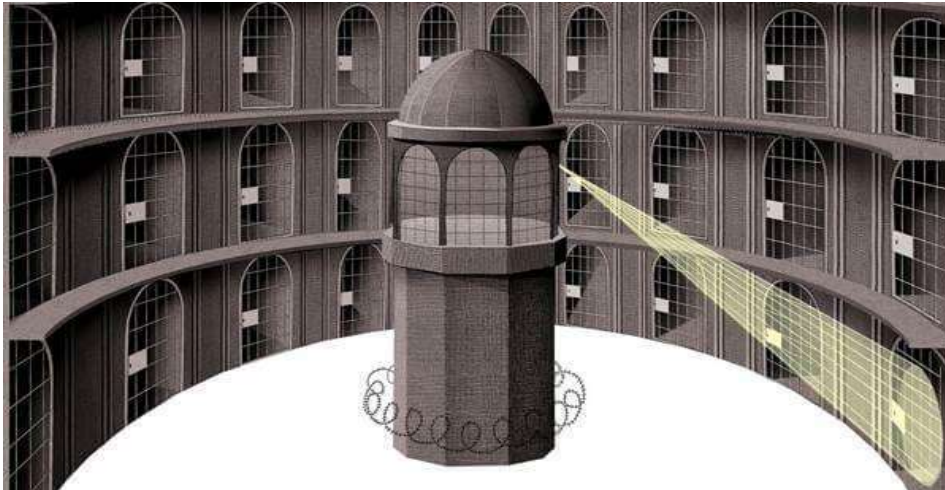
Também haverá uma mesa composta por representantes das turmas para apresentarem o resultado da aprendizagem a partir dos conceitos trabalhados em sala de aula e fora dela durante todo esse ano letivo. Portanto, o resultado daquilo que foi positivo nesse processo de aprendizagem para a realização desse objeto de ACC aqui proposto pelos professores da área de humanas.

AVALIAÇÃO - RELATÓRIO REFLEXIVO

Como instrumento e forma de avaliação das aulas de campo (visita ao presídio), optamos pelo Relatório Reflexivo, que pode ser compreendido como um gênero discursivo, feito em primeira pessoa, de forma subjetiva, detalhada e geralmente em linguagem coloquial.

Nesta forma de avaliação, o assunto é abordado de forma a destacar a participação e o ponto de vista do estudante sobre o que foi observado na aula de campo, considerando também as leituras e atividades, assim como as discussões feitas em classe. A socialização dos relatos dinamiza e potencializa os pontos de vista dos estudantes.

Figura 1: O Panóptico utilizado como modelo de vigilância e controle nos ambientes dos cárceres.



Fonte: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/505281987/panoptismo-reflexoes-atuais-sobre-vigilancia-e-controle>. Acesso em 15.12.2022.

O panóptico⁵ não é um simples modelo arquitetônico, capaz de suprir as necessidades específicas de instituições de controle como prisões, hospitais, escolas e outras. Nas palavras de Foucault (2011, p. 194), “o panóptico “deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens”.

Ele se insere em uma nova proposta de tecnologia política e representa um marco nas técnicas de vigilância que pretendem substituir o exercício pesado, custoso e inútil de poder que sustentou a soberania monárquica. Dessa forma, o panoptismo não deve ser avaliado, quanto à sua implementação e reforço, a partir da existência ou inexistência de prédios que guardem proximidade ao que foi delineado por Bentham. “O homem vigiado, docilizado, submisso é o que se pretende obter com o sistema de vigilância permanente e difuso que o panóptico propõe. As disciplinas próprias deste sistema de controle “funcionam como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT, 2011, p. 199).

A conclusão a que chega Foucault e uma série de outros estudiosos (até antes, mas principalmente depois dele) é a de que o sistema disciplinar se instala com a tendência própria de sempre se alargar, nunca o contrário. Os meios pelos quais estes mecanismos de vigilância são efetivados não surgem quando um cidadão se torna suspeito de um delito. Existem hoje, literalmente, centenas de bancos de dados que se interligam a partir de nosso CPF. Crianças nascidas depois de 2015 podem receber automaticamente o registro no cadastro nacional de pessoas físicas sem custo em muitas comarcas. As maneiras pelas quais

⁵ **Pan-óptico** é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. O medo e o receio de não saberem se estão a ser observados leva-os a adotar o comportamento desejado pelo vigilante. Por requerer menor número de vigilantes, o sistema pan-óptico teria, segundo Bentham, a vantagem de ser mais barato do que o adotado nas prisões de sua época, sendo aplicável não só às prisões, mas a qualquer outro tipo de estabelecimento baseado na disciplina e no controle.

é possível saber onde uma pessoa esteve e com quem esteve são praticamente ilimitadas. Através da obtenção de dados gerados pela antena interna dos aparelhos de telefone se consegue com grande precisão algumas destas informações.

O “CPF na nota”, obtido em praticamente qualquer comércio, é outro “aliado” na pesquisa sobre hábitos e movimentos. O uso de tecnologias de pagamento eletrônico do pedágio, como o “Sem Parar” (marca registrada), se somam a esse arsenal. Muitos outros dispositivos poderiam ser mencionados. Não se trata de fazer um juízo de valor, neste momento, sobre a obtenção de indícios a partir destes mecanismos, para formação dos pressupostos mínimos para ação penal. Antes, objetiva-se perceber o desenvolvimento crescente destas tecnologias, vendidas como grandes avanços em prol do conforto e comodidade de vida prática, em sua intrincada relação com sistemas de controle social.

No século XXI, o panóptico se traduz nas câmeras de vídeo instaladas em lojas - quase sempre com a indisfarçável placa na parede: Sorria! Você está sendo filmado - ruas, estabelecimentos bancários, elevadores, e assim por diante. É difícil encontrar lugar que não seja monitorado diariamente, quer pelas máquinas governamentais, quer pelas máquinas do homem comum. Nos dizeres de Michel Foucault, o panóptico tem um efeito importante: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação.

A sociedade pós-moderna, em decorrência do avanço tecnológico, da era virtual, do distanciamento físico em tempos de crise sanitária, se tornou uma sociedade de vigilância. Os sites de vídeos, as redes sociais de relacionamentos qualquer um pode ter seu perfil na internet, atualizar informações e ainda ter “seguidores”, como se fosse verdadeiras “estrelas” e os potentes aparelhos celulares, estão aí para dar a prova de que o virtual, a era digital, chegou para ficar. A própria sociedade dita organizada monitora seus passos, pois é uma sociedade ávida de informação e holofote. Por outro lado, paradoxalmente, aprecia ser monitorada diuturnamente.

De fato, não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens, como bem esclarece Foucault, o controle, por assim dizer, é diário, constante, indefectível. Por outro lado, a [ampla] visibilidade, não raro, é necessária, primordial, na justa medida em que a sociedade aprecia mostrar o novo, ou o que é pretensamente novo. O se deixar ver instiga, dá força, inspira a era do espetáculo, tão bem retratado por Guy Debord.

As atenções voltadas para o novo, buscam-se informações; os olhos sempre abertos dão o toque especial para que o controle social seja cada vez mais efetivo e permanente. Aprecia-se isso. E os “seguidores” das “estrelas” que o digam, na medida em que tudo sabem em tempo real. A mundialização do capital propiciou [também] tal auditório, que, sorridente, a tudo aplaude. É este mesmo auditório que passa suas informações nas redes sociais e nas de controle, sem solicitação não é somente a sociedade que ostenta o poder de monitoração, de disciplina, de controle sobre os indivíduos. O Estado [com sua onipresença e onipotência quase divina], muito mais que a sociedade, monitora os cidadãos. O controle é exercido sobre a mente do indivíduo. Esse mesmo Estado, que detém autoridade constituída para tal, olvida [não raro] dos direitos fundamentais constitucionais e às vezes extrapola seus poderes de vigilância e disciplina.

Ademais, esclarece Michel Foucault que numa sociedade em que os elementos principais não são mais a comunidade e a vida pública, mas os indivíduos privados por um lado, e o Estado por outro, as relações só podem ser reguladas numa forma exatamente inversa ao espetáculo: no tempo moderno, estava reservado à influência sempre crescente do Estado, à sua intervenção cada dia mais profunda em todos os detalhes e relações da vida social, aumentar e aperfeiçoar as garantias estatais, utilizando e dirigindo para essa grande finalidade a construção e a distribuição de edifícios destinados a vigiar ao mesmo tempo uma grande multidão de homens.

Figura 2: Exemplos de panoptismo recente.



Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/571405-o-panoptismo-de-estar-constantemente-conectado-as-redes-sociais-entrevista-especial-com-olaya-fernandez-guerrero>. Acesso em 15.12.2022.

Figura 3: Julian Paul Assange ativista australiano, fundador do Wikileaks.



Fonte: <https://canaltech.com.br/internet/suecia-suspende-investigacoes-de-estupro-contrajulian-assange-155653/>. Acesso em 15.12.2022.

Julian Paul Assange é um ativista australiano, programador de computador, jornalista e fundador do site WikiLeaks. Atualmente, encontra-se sob custódia da Polícia Metropolitana de Londres após ser preso em 11 de abril de 2019, sob a acusação de ter violado as condições estabelecidas na sua fiança em 2010. Assange está detido na prisão de alta segurança de Belmarsh, em Londres, desde abril de 2019, quando foi preso na embaixada equatoriana na capital britânica, depois que o então presidente do Equador, Lenín Moreno Garcés Boltaire, retirou a proteção concedida a ele por seu antecessor, Rafael Vicente Correa Delgado.

Em 17 de junho de 2022 o governo britânico confirmou que autorizou a extradição de Julian Assange para os Estados Unidos, onde o fundador do portal WikiLeaks deve ser julgado por espionagem e pela publicação de centenas de milhares de documentos confidenciais relacionados às guerras no Iraque e no Afeganistão. Entre esses documentos estava um vídeo mostrando civis, incluindo dois jornalistas da agência de notícias Reuters, sendo mortos a tiros por um helicóptero dos Estados Unidos no Iraque em julho de 2007. Se condenado, Assange pode ser sentenciado a até 175 anos de prisão, em um caso que organizações de direitos humanos denunciam como um atentado à liberdade de imprensa.

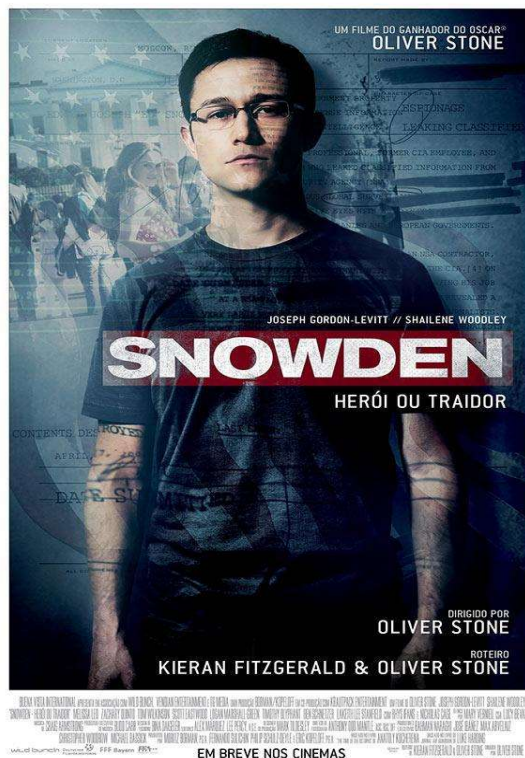
Figura 4: Edward Snowden divulgou informações sobre o monitoramento da NSA



Fonte: <https://internacionaldaamazonia.com/2019/09/05/edward-snowden/>. Acesso em 15.12.2022.

Edward Snowden ganhou notoriedade em meados de 2013 ao divulgar informações sigilosas de ações que envolviam a Agência Nacional de Segurança Norte Americana (NSA). As revelações de que a agência coletava milhões de registros telefônicos, monitorava e espionava os seus próprios cidadãos, instituições e governos de outros países, abalaram e transformaram o mundo contemporâneo, levantando uma série de questionamentos sobre privacidade e o propósito das agências de vigilância.

Figura 5: Capa do filme: Snowden herói ou traidor



Fonte: <https://cineclick.uol.com.br/criticas/snowden-heroi-ou-traidor>. Acesso em 15.12.2022.

A trama de **Snowden**- Herói ou Traidor induz o telespectador mais atento a duas reflexões básicas, que convergem para o mesmo questionamento: até onde os Estados têm o direito de intervir, de violar os direitos básicos dos cidadãos, em nome da manutenção da liderança, da segurança e do bem-estar social?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLETIDA

As principais reflexões advindas da experiência da educação online diante do contexto vivenciado por todos/as estudantes e professores foi positiva em função de não termos dificuldades em trabalhar de forma online em razão do processo de formação que os/as professores/as da educação básica tiveram durante o ano de 2018 em dois módulos, com o tema *O Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais*, promovido pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, tornando-os conhecedores dos principais aplicativos que usamos no período de aulas híbridas a exemplo dos aplicativos do Google (*classroom, google docs, planilhas, slides, drive, google meet, google apresentações, google formulários, google keep, jamboard e Youtube*) o conjunto desse conhecimento possibilitou desenvolver o trabalho de forma eficaz e construtiva.

Ao longo das aulas fomos incorporando outros aplicativos a exemplo do *Mentimeter* e *Padlet*, óbvio que tudo era novo os cursos ocorriam sem a presença dos discentes, a interatividade era apenas com os colegas de trabalho e a pouca interatividade corrida no início com os alunos, além de não abrirem as câmeras durante as aulas, contudo para mim não houve maiores dificuldades para trabalhar de forma online em virtude dos conhecimentos adquiridos nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEC, a crítica é somente na demora da gestão da SEC-BA em adotar o ensino híbrido, haja vista que de março a dezembro de 2020 já tínhamos o conhecimento de todas as plataformas que somente foi colocada em prática em março de 2021. O Projeto com as aulas híbridas ocorreu durante todo o ano letivo de 2021 no formato híbrido até o mês de agosto quando retornamos às aulas presenciais com metade dos alunos por sala, intercalando metade dos alunos em sala de aula por cada dia letivo.

Figura 5: Aula de campo (prática) setembro de 2017 e híbrida setembro de 2021.



Fonte: Arquivo do Projeto 2017 e 2021.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico; GENTILLI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ARQUIVO B – BETINHO. **John Lennon – Imagine**. Youtube, 9 fev. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1PTs_mVowq4 . Acesso em: 29 set. 2021 às 12:31:14 às 08:31:14.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL ESCOLA. **O que é identidade cultural?** Youtube, 30 set 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EeyTnQRMmWE>. Acesso em: 29 set. 2021 às 15:30:29.

BRASIL ESCOLA. **Sistema prisional brasileiro**. Youtube, 08 ago. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/l3Fbvz3CZRc>. Acesso em: 29 set. 2020 às 17:29:34 às 09:21:27.

BRASIL ESCOLA. **Violência Urbana: Linchamentos e Justicamentos**. Youtube, 01 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FSBAxorEtpE>. Acesso em: 13 mar. 21 às 11:15:26.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 29 ago. 2022 às 13:52:46.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 148. 24 nov. 2011. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7626&ano=2011&ato=cd5cXWU9UMVpWT3a9>. Acesso em 25 ago. 2022 às 19:54:26.

CARRASCOR 1000 TRADER. **A paz do mundo começa em mim**. Youtube, 15 dez. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k_jftBNnfTo. Acesso em: 13 jun. 2021 às 13:21:06.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CLARO, Roberto Carlos. **Panoptismo: sociedade de vigilância**. Jus.com.br, 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/84695/panoptismo-sociedade-de-vigilancia>. Acesso em: 25 ago. 2022 às 12:21:27.

DE JESUS, Joselito Manoel; DA SILVA, Ana Lúcia Gomes; DA SILVA, Zuleide Paiva. Práxis na cibercultura: dialógica entre a pedagogia freiriana e as pedagogias feministas. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 53-83, out. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/60085/39546>. Acesso em: 14 dez. 2022 às 11:21:08.

DESCOMPLICA. **Revisão Enem Filosofia e Sociologia**. Youtube, 12 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFwHzS1gPvE>. Acesso em: 17 jun. 2021 às 09:26:09.

ELZA SOARES. **A Carne**. Youtube, 03 jul. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/yktrU-Moc1XwA>. Acesso em: 12 jun. 2021 às 17:43:12.

EMPREENDEDORISMO DE VALOR - CONTADOR ROMEU BERGER. **Artigo 5º da Constituição Federal COMPLETO - Direitos e Garantias Fundamentais - Art 5º CF**. Youtube, 21 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9XDXxP0ACG0>. Acesso em: 19 abr. 2021 às 16:14:11.

FACHIN, Patrícia. **O panoptismo de estar constantemente conectado às redes sociais. Entrevista especial com Olaya Fernández Guerrero**. Ihu.unissinos.br. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unissinos.br/categorias/159-entrevistas/571405-o-panoptismo-de-estar-constantemente-conectado-as-redes-sociais-entrevista-especial-com-olaya-fernandez-guerrero>. Acesso em 25 ago. 2022 às 16:51:27

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

G1, RBS TV. **Detentos gravam curta-metragem sobre a vida no cárcere**. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/video/detentos-gravam-curta-metragem-sobre-a-vida-no-carcere-3198175.ghtml>. Acesso em: 18 mai. 2021 às 13:08:19.

GLOBOMARCAS. **Trailer do Filme Carandiru**. Youtube, 11 abr. 2011. Disponível em: <https://youtu.be/43oOjwk1kE>. Acesso em: 11 abr. 2021 às 12:24:23.

IGNÁCIO, Júlia. **Sistema prisional brasileiro e o respeito aos direitos humanos: entenda!** Politize!, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/sistema-prisional-e-direitos-humanos-entenda/>. Acesso em 11 abr. 2021 10:22:29.

INCOTT, Paulo. **Panoptismo: reflexões atuais sobre vigilância e controle**. Canal Ciências Criminais, 2022. Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/panoptismo-vigilancia-controle/>. Acesso em: 25. ago. 2022 às 16:31:14

LAVIERI, Fernando. **Jacarezinho: Foi execução!** ISTOÉ, 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/jacarezinho-foi-execucao/>. Acesso em: 13 abr. 2021 às 14:27:12.

MOVIMENTO PELA BASE. **A Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Novo Ensino Médio**. Youtube, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JWy-Q5Kv4PTU&t=6s>. Acesso em: 21 jul. 2021 às 14:25:34.

NEXO JORNAL. **As raízes da violência no Brasil.** Youtube, 12 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xuz1sv5nFT0>> Acesso em: 14 jun. 2021 às 15:24:13.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. **O Calibre.** Youtube, 23 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QdasQD7K8zc>. Acesso em: 16 set. 2021 às 12:21:12.

PLANETA NOVO. **Carandiru- os dois lados de um ERRO.** Youtube, 15 out. 2019. Disponível em: https://youtu.be/X64aq_s-7FI. Acesso em: 17 abr. 2021 às 22:14:36.

SE LIGA – ENEM E VESTIBULARES. **O que é cultura?** Youtube, 08 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCinsjSAmRo>. Acesso em: 11 abr. 2021 às 17:24:41.

SEU JORGE. **Seu Jorge, Racionais MC's - Diário De Um Detento.** Youtube, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/kkytzD30nJ8>. Acesso em: 22 nov. 2022 23:14:54.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Educação carcerária (des) encantos, (des) crenças e os desvelamentos das histórias de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos.** Tese (Programa de Pós-graduação em Educação- UFBA), Salvador, 2007. 230 f. il. Retratos.

TV BOITEMPO. **O BRASIL É O PAÍS DA IMPUNIDADE? | Luiz Eduardo Soares ABC da segurança pública #1.** Youtube, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6p1wy7bIfU>. Acesso em: 16 ago. 2021 19:39:51.

CAPÍTULO 12

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ATELIÊS
COLABORATIVOS: TÉCNICAS DE ENSINO
ENTENDIDAS COMO POTÊNCIA PARA/NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

Fernanda Borges de Andrade

1. INTRODUÇÃO

Ao redigir esse capítulo, utilizei a primeira pessoa do singular ao me reportar a situações que envolvem minha prática docente e procurei fazer no transcurso do texto - ao descrever ações ou sensações nas quais estive diretamente envolvida. No caso da escrita que se concretiza a partir do diálogo com textos de diversos autores e com a convivência com meus pares ou com participantes da atividade de ensino aqui revisitada, procurei utilizar a primeira pessoa do plural, porque o resultado deste estudo é fruto de uma dimensão de construção coletiva.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a experiência de uma prática pedagógica utilizando a técnica de ensino G.V.G.O. (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação), realizada em 11 de setembro de 2019, com as turmas de licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas da UFTM, na disciplina História e Política Educacional, que foi compartilhada no espaço (auto)formativo dos Ateliês Colaborativos e segue, aqui, enriquecida pelos diálogos e reflexões decorrentes das contribuições do coletivo docente.

Os Ateliês Colaborativos são parte da pesquisa interinstitucional “Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em Pauta”, que se propõe a pensar a relação entre a universidade e a escola como um dos desafios centrais da pesquisa em educação, e em especial dos dois grupos de pesquisa interinstitucional – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e (Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) da Universidade do Estado da Bahia, que resultou na criação de uma Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente.

Os Ateliês Colaborativos trazem como ponto forte a interlocução de diversos olhares e de ações coletivas/colaborativas que são tomados como dispositivos de pesquisa, nos quais cada encontro é um acontecimento onde as verdades não são fixas ou estão cristalizadas, mas são movidas pelos agenciamentos que ocorrem no antes e no agora, num movimento que busca potencializar a experiência ali narrada e que vão deslocando pontos de vista numa produção coletiva do conhecimento.

Neles a formação do professor é realizada num contexto em que não há exclusividade ou centralidade nem no professor/a atuante no Ensino Superior nem no professor/a da Educação Básica, e sim numa relação que permite a interação simultânea num espaço de diálogo consistente entre os envolvidos.

Todos são convidados a partilhar tornando os encontros em momentos que permitem aos pesquisadores mergulharem na experiência compartilhada, na qual a subjetividade e os movimentos do pensamento vão tecendo redes, rizomas que conduzem à produção de conhecimentos diversos e que desterritorializam e reterritorializam os participantes, confirmando como nos mostram Guattari e Rolnik (2013) que nunca nos desterritorializamos sozinhos.

Nesse sentido faz-se necessário desistir de prescrever, de dizer o que deve ser, fazer e agir e buscar fazer aparecer aquilo que ainda não estava significado, por meio de uma atenção sensível e percepção de subjetividades, das fragilidades/potências do território habitado, do mergulho no campo do real. Trata-se de um movimento que promove um olhar caleidoscópico¹ e mostra a dinamicidade da realidade com suas fissuras, rupturas, frestas, rompimentos e oportunidades, ensejos e aberturas.

Sendo assim, tomando os Ateliês Colaborativos como dispositivos de pesquisa, os agenciamentos realizados e o método cartográfico, lançamos nosso olhar caleidoscópico para uma prática pedagógica de docência no ensino superior socializada em 2019, buscando revisitá-la.

A prática desenvolvida é uma técnica de dinâmica de grupos utilizada em sala de aula com o objetivo de estimular a participação de todos os alunos e permitir oportunidades de participação ativa, procurando colaborar positivamente no processo de aprendizado.

2. TÉCNICAS DE ENSINO PARA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Compreendendo a natureza das atividades do professor e dos problemas educativos como desafiadores e únicos a seu tempo, fica clara a necessidade de que os professores em formação recebam um tratamento que se constitua no diálogo entre o conhecimento pedagógico, conhecimento da área de referência e o conhecimento pedagógico do conteúdo (das ações práticas e reflexivas) (SHULMAN, 2014).

Diálogo que, consideramos, deva ser realizado numa perspectiva rizomática, indo de encontro ao que se tem vivenciado nos currículos dos cursos de licenciatura e na formação de professores em geral, que sofrem influência do conceito de ciência moderna, e se mostra prescrito, linearizado e positivista ao compartimentar as disciplinas, que são oferecidas sem qualquer conexão entre si ou com outras áreas do conhecimento, num modelo que poderíamos classificar como arbóreo porque:

¹ Para saber mais: SILVA, A. L. G.; COSTA, V. G. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 23. n. 2, p. 13-27, jul. 2018.

Ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber resultado das concepções científicas (GALLO, 2003, p. 88 e 89).

Utilizando as metáforas da árvore e do rizoma, Deleuze e Guattari (1997) nos auxiliam nesse novo modo de compreender as formas de apreensão do conhecimento. A imagem da árvore é utilizada para ilustrar a estrutura clássica dos saberes e da ciência, que parte de uma base como unidade principal de pensamento que “nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas [...] (três, quatro, cinco) mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô que suporta as raízes secundárias” (p. 13).

Trata-se de um tipo de pensamento, denominado como arbóreo, no qual há um “tronco” que se desdobra em ramificações que delimitam os campos da ciência, tendo em vista que não se relacionam umas com as outras, como se fosse a memória central de onde partem todos os ramos e lógicas evolutivas do conhecimento, não havendo possibilidade de multiplicidade, ou seja “consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que o sobrecodifica ou de um eixo que o suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 21).

A metáfora da árvore, desta forma, associa-se ao conhecimento que é temporal e espacialmente articulado, organizado em uma continuidade determinada, respeitando os desdobramentos estabelecidos de forma hierárquica nos campos específicos de cada ciência e que se mostra muito presente, tanto na escola quanto nas instituições de ensino superior que formam futuros professores. No contexto da universidade ocorre a divisão dos conhecimentos nos cursos de licenciatura como se fossem três ramificações separadas num mesmo curso: conhecimento pedagógico, conhecimento da área de referência e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014).

Por acreditar que o atual estágio do conhecimento humano condiz com a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari, propomos a ideia de uma formação rizomática nos cursos de formação de professores, a partir de disciplinas cujos conteúdos não se prendam a um núcleo, e sim, que possibilitem a oferta de conexões para um ensino múltiplo e transdisciplinar.

Procuramos levar essa ideia de formação para a dinâmica de escrita e discussão das práticas nos Ateliês Formativos, com o objetivo de que produzam uma ruptura a-significan-

te, tendo em vista que, segundo esse princípio, uma ideia, um conceito ou saber, anteriormente considerado como “tronco” de uma ciência específica, pode ser retomado em outra área, sendo ressignificado e conectado a outras concepções, satisfazendo novas necessidades de conceitualização importantes em um devido momento.

Deste modo, conceitos oriundos de uma ciência podem ser ressignificados e utilizados em outros campos do conhecimento já que o rizoma compreende linhas de segmentaridade que os organizam, mas nele ocorrem também linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge sem parar [...] essas linhas não param de se remeter umas às outras (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 18).

Ao escrever sobre a própria prática sentimos quanto é difícil “colocar no papel” o que muitas vezes é verbalizado, afinal o planejamento nem sempre expressa o que aconteceu porque a aula é um acontecimento no qual há devires que acontecem e “[...] forçam sempre a um devir-outro, tirando a identidade do ser, enaltecendo a multiplicidade que há em cada ser, tornando-nos irreconhecíveis a nós mesmos [...]” é algo que nos modifica, que nos transforma, sem notificação, sem aviso (MENDES; DA ROSA ZUCOLOOTTO, 2019, p. 6).

Nas singularidades de cada prática escrita pelo(a) autor(a), lida (pelos participantes), discutida (por todos) as dimensões/proporções das discussões trazem à tona não só a dificuldade de se “colocar no papel” o acontecimento, mas a memória dos participantes ao se lembrarem, por exemplo, de suas aulas de História ou do fato de nunca terem participado de um GVGO ou ainda da dificuldade de escrever/refletir/discutir.

Fato que se evidenciou durante as discussões que permearam a revisita feita à prática aqui destacada, que traz uma situação na qual os licenciandos vivenciam uma dinâmica de grupo denominada G.V.G.O. Nela a turma, dividida em dois grandes grupos, desempenha tarefas diferenciadas frente à leitura de um mesmo material que pode ser acrescido de vídeos, documentários ou entrevistas sobre o tema em estudo no momento. O Grupo de Verbalização (G.V.) é formado por um terço dos alunos da turma e se organiza em um círculo no centro da sala para debater o tema, rodeado pelo Grupo de Observação (G.O.) que, a partir da discussão produzida pelo primeiro grupo, dá um *feedback* e complementa o que foi apresentado.

O debate do G.V. parte de uma questão incitadora que motiva a discussão e permite a inclusão das opiniões, outras leituras e vivências dos licenciandos, que saem da aula com questionamentos e esclarecimentos que vão além do texto - o que considero ser um dos objetivos mais importantes para os professores que, como eu, atuam com as disciplinas pedagógicas.

A tarefa do(a) professor(a) como coordenador(a) no momento da dinâmica é a anotar na lousa, dividida em duas partes, “Causas” e “Consequências” da discussão de forma a termos um resumo ao final, atuando, assim, como mediador(a) e facilitador(a) no processo, buscando contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, da participação de um aprendizado que seja realizado em conjunto e no qual ocorra o compartilhamento de ideias.

Os licenciandos, geralmente, se mostram receosos ao serem sorteados para o G.V., mas acabam se sentindo cada vez mais à vontade e tomando gosto pela discussão. Já a participação dos sorteados para atuarem no G.O. permite a(o) professor(a) se isentar da árdua tarefa de avaliar, tendo em vista que esse passa a ser o seu papel, o que é muito interessante, em se tratando de licenciandos em formação. Novamente, temos aqui uma aula na qual a ludicidade é utilizada como um recurso para construção de aprendizagens, tendo em vista o relato dos licenciandos que alegaram terem tido poucas vezes a oportunidade de aprender tanto e de forma tão alegre e descontraída.

Mostra-se, ainda, um interessante exercício para o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese que são fundamentais no momento da realização da transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1991) que pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado, mas que não deve ser compreendida sendo apenas uma mudança de lugar e sim, como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar.

Sendo assim, a prática aqui apresentada demonstra o intuito de estimular e criar condições para que os licenciandos se sintam desafiados, motivados a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias. Meu objetivo, ao pensar a aula, foi promover o crescimento intelectual autônomo por parte dos licenciandos, tendo em vista, que nesse momento eles precisam contar mais com a sua própria capacidade do que com seu educador para encontrar suas elucidações acerca de um assunto ou desafio apresentado pela temática em estudo.

3. DESENVOLVIMENTO DA DINÂMICA: RESSIGNIFICANDO AS AULAS RÉGIAS NO BRASIL

Ao participar de uma dinâmica de G.V.G.O. os alunos têm a oportunidade de discutir um tema, exercendo liderança e objetividade em solucionar problemas, sendo assim, passamos a transcrever as etapas da execução da aula², que foi revisitada no Ateliê Colaborativo do dia 13 de março de 2021:

² A alteração na formatação do texto se deve ao fato de se tratar de uma transcrição do que foi apresentado por escrito como Relato no Ateliê Colaborativo.

Material necessário:

- Fichas para sorteio, contendo a letra “O” (para o Grupo de Observação) e a letra “V” (para o Grupo de Verbalização);
- Quadro e pincel;
- Texto, ilustração ou vídeo para embasamento da discussão, encaminhado previamente à turma.

Ano indicado: A partir do 8º ano do ensino fundamental.

Tempo de duração: Geralmente são utilizados 50 minutos para a preparação (no caso, a leitura do texto) e 50 minutos para a aplicação da dinâmica: sendo 10 a 15 minutos de discussão no Grupo “V”; 20 minutos para o *feedback* do grupo “O” e 10 minutos para leitura e fechamento do resumo final, escrito pelo professor na lousa, destacando causas e consequências da discussão.

Objetivo da aula: Discutir as contradições que marcam o processo de institucionalização da escola pública estatal no Brasil, a partir da implantação das Reformas Pombalinas na colônia brasileira em 1751.

Preparação: A utilização de dinâmicas e estratégias variadas permitem a participação ativa e crítica dos alunos nas discussões em sala de aula, sendo o G.V.G.O. – Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, uma das minhas preferidas. Para essa dinâmica é necessário dividir a turma em dois grupos, um contendo 1/3 dos alunos, forma o grupo de verbalização, o outro contendo 2/3 dos alunos, forma o grupo de observação.

O grupo de verbalização se senta em um círculo no centro da sala e o grupo de observação se senta em outro círculo maior em torno do primeiro. Para separar os grupos utiliza-se, geralmente, o método do sorteio por ser mais democrático.

O tema da aula era a implantação das Reformas Pombalinas na colônia brasileira em 1751, que faz parte do conteúdo estudado pelos alunos dos cursos de licenciatura da UFTM na disciplina “História da Educação no Brasil”. Para essa atividade os alunos se prepararam previamente lendo o texto: CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Aulas Régias no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

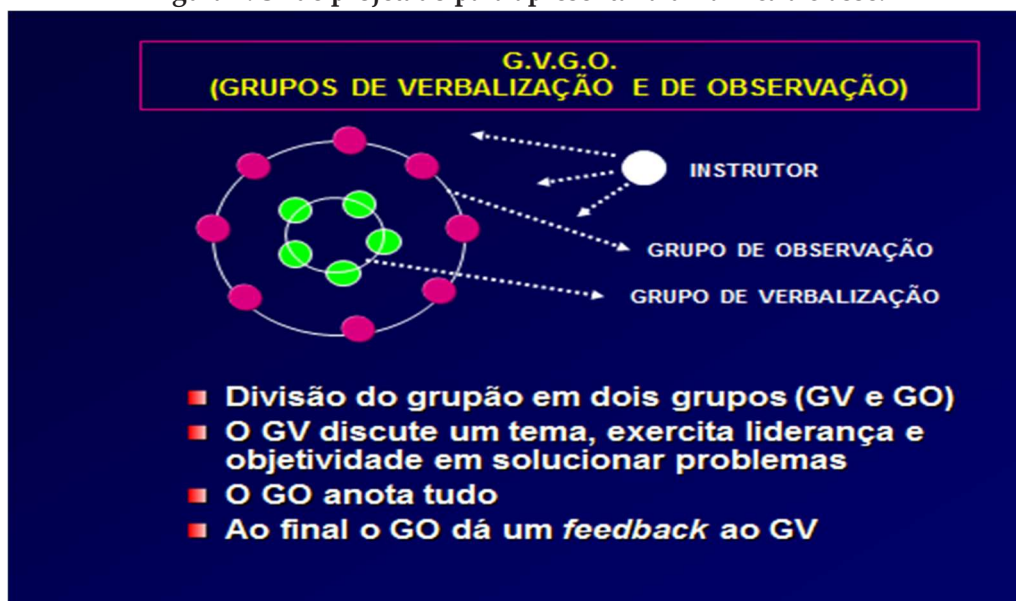
A utilização da técnica do G.V.G.O. tem se mostrado interessante na minha prática porque, geralmente, os alunos das licenciaturas da UFTM trabalham durante o dia e estudam à noite, tendo dificuldades de tempo para ler e se preparar para as discussões em sala de

aula - que são fundamentais no caso das disciplinas pedagógicas. Ciente disso, costumo solicitar a leitura do texto em duplas na própria sala de aula, um horário antes do debate, facilitando a preparação para a atividade e gerando oportunidade de discussão do tema com um colega.

A utilização dessa técnica permite ampliar a discussão com opiniões, outras leituras e vivências dos alunos, que saem da aula com outras perguntas e questionamentos que vão além do texto, o que considero ser um dos objetivos mais importantes para os professores que atuam com as disciplinas pedagógicas, em especial Políticas Educacionais e História da Educação no Brasil, como é o meu caso.

Desenvolvimento: Para dar início à atividade expliquei à turma que recomendo a utilização dessa técnica de ensino com alunos a partir do oitavo ano do ensino fundamental e que não a recomendo para alunos menores porque, ao final, o grupo que verbalizou recebe um *feedback* do grupo que observou - o que exige maturidade e disposição para acolhida do grupo como um todo. Expliquei também que essa técnica é interessante porque exige a participação ativa e crítica de todos, o que nem sempre acontece em trabalhos de grupo ou debates em geral. Mostrei num slide como seria a organização da atividade:

Figura 1: Slide projetado para apresentar a dinâmica à classe.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para incitar a discussão expliquei que a ideia seria que, em algum momento, procurassem trazer a discussão para nosso tempo, tentando reconhecer características herdadas do período pombalino que deixaram heranças na realidade educacional atual. Coloquei, ainda, uma questão a ser debatida durante 15 minutos pelo grupo de verbaliza-

ção, que deveria levar em conta o texto lido, seus conhecimentos prévios e a aula expositiva dialogada que eu tinha ministrado sobre As Aulas Régias no Brasil.

A questão incitadora do debate foi: A autora analisa algumas contradições que marcam o processo de institucionalização da escola pública estatal no Brasil. Primeiro destaca o incentivo do Estado para o ensino particular: “no Brasil, em geral, havia um incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular” (p. 183). Posteriormente ressalta a hierarquia dos estudos de acordo com a classe social: “a educação não era obrigatória e seu destino não era a população em geral” (p. 184). Com base nas observações da autora escreva um pequeno texto que lhe permita discutir sobre as repercussões dessa forma de atuação do estado na cultura escolar contemporânea.

Passei, então, a distribuir as tarefas para o grupo “O” que deveriam analisar, além da performance do grupo V, o conteúdo do debate:

Tarefas do Grupo de Observação:

1. TEMPO DE DURAÇÃO E QUALIDADE DO APROVEITAMENTO DO TEMPO.
2. SE ALGUÉM MONOPOLIZOU A DISCUSSÃO
3. QUEM INICIOU A DISCUSSÃO
4. SE ALGUÉM DEIXOU DE PARTICIPAR
5. O QUE VOCÊ ACHOU MAIS INTERESSANTE.
6. SE HOUVE INTERRUPÇÃO.
7. SE ALGUÉM IMPEDIU O OUTRO DE FALAR.
8. SE ALGUÉM DISPERSOU A DISCUSSÃO.
9. QUEM APRESENTOU OS ARGUMENTOS MAIS CONVINCENTES.
10. SE ALGUÉM LIDEROU A DISCUSSÃO.
11. SE HOUVE ALGUM TEMA IMPORTANTE QUE NÃO FOI DEBATIDO.
12. QUAIS FORAM OS TÓPICOS PRINCIPAIS DA DISCUSSÃO.
13. O QUE SERIA IMPORTANTE ACRESCENTAR SOBRE O TEMA DEBATIDO.
14. EM LINHAS GERAIS, QUAL É O TEMA DE ESTUDO?

Expliquei que eu também teria uma tarefa, que seria anotar na lousa, dividida em duas partes, “Causas” e “Consequências” da discussão, de forma a termos um resumo ao final. Um dos alunos começou a marcar o tempo e deveria me comunicar quando tivéssemos

10 minutos de discussão, para que o grupo soubesse que precisaria encaminhar o fechamento do assunto.

Avisei que o tempo estava correndo que deveriam esquecer nossa presença em volta deles e comentar o que consideraram mais importante do tema em estudo. Uma das alunas iniciou o debate questionando os colegas sobre o que gostariam de dizer para iniciar a discussão. A turma toda riu porque achou que ela ia comentar o tema e não solicitar isso dos colegas, ela também riu e o clima se tornou leve e descontraído.

O grupo começou a debater sobre o texto, trouxeram também aspectos da aula e suas vivências pessoais. Em linhas gerais, concluíram que houve a destruição de toda a organização educacional consolidada quando os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil, sem que ocorresse a implementação de uma nova proposta educacional que conseguisse dar conta das necessidades sociais. A crítica que se relaciona ao momento atual de nossa sociedade, diz respeito às frequentes descontinuidades das políticas educacionais e à utilização da instrução pública como instrumento ideológico com o intuito de dominar e apenas diminuir a ignorância, como condição incompatível com as ideias iluministas da época. O grande empecilho para a concretização desses objetivos foi a falta de pessoas capacitadas para o ensino, ou seja, havia, tanto em Portugal quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar.

Dessa forma, constataram que Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado. Mas, enfatizaram que a substituição da metodologia eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica marcou o surgimento, na sociedade, da escola pública e do espírito moderno em lugar de um ensino puramente literário, clássico, iniciou-se o desenvolvimento do ensino científico.

Avaliação

Essa técnica permite ao professor se isentar da árdua tarefa de avaliar, tendo em vista que os próprios colegas do grupo de Observação terão esse papel, o que é muito interessante, em se tratando de licenciandos em formação.

Essa turma, especialmente, deu um show! Todos se dedicaram à tarefa, anotando pontos a serem destacados e acrescentando o que gostariam de ter visto a mais no debate de forma consciente e responsável. A avaliação do grupo foi muito positiva, não houve interrupção, nem dispersão na discussão e os temas principais foram trazidos à tona e

nenhum dos alunos deixou de participar. O nome do aluno que liderou a discussão foi citado para felicidade geral do grupo que concordou com a indicação, foi também mencionado o nome de um deles que participou de forma menos intensa porque aguardava os colegas iniciarem a discussão de um tópico antes de dar sua contribuição de forma tímida, mas bastante importante para o aprofundamento do tema. Ao final li o resumo da discussão que foi aprovado pela turma, tendo, inclusive, vários alunos, fotografado a lousa com o celular para o levarem para si.

Reação dos alunos

Os alunos reagiram com receio no início, alguns inclusive comemoraram quando tiraram o papelzinho do grupo “O”. Mas, com o passar de tempo se sentiram à vontade no grupo de verbalização e foram tomando gosto pela discussão, quando avisei que haviam passado os primeiros dez minutos se assustaram com o quanto foi rápido e começaram a realizar suas últimas análises a fim de concluir a apresentação e revendo ou relatando o que queriam deixar de mais importante para a turma.

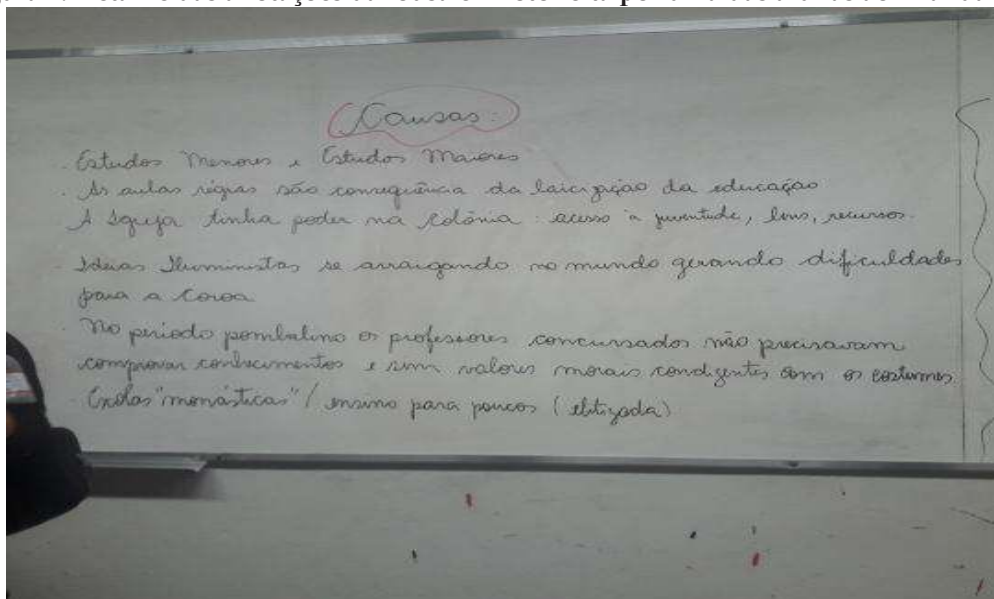
Percebi que os alunos mais tímidos procuraram formas de se manifestar nesse momento, dando importantes contribuições ao debate, tendo em vista que tiveram tempo de amadurecer suas ideias enquanto os colegas debatiam de forma mais aleatória.

No relato final, quando pedi a opinião dos alunos sobre a técnica, me disseram que poucas vezes tiveram oportunidade de aprender tanto e de forma tão alegre e descontraída como desta forma. Explicaram que, apesar do tempo para discussão ter sido pouco, houve preocupação em selecionar realmente o que fundamental deveria ser trazido, num interessante exercício que envolver análise e capacidade de síntese.

Todos aplaudiram ao final e foram se retirando felizes, alguns me procuraram para agradecer o momento e solicitar que eu disponibilizasse essa e outras técnicas de ensino que tivesse para que pudessem fazer um arquivo e aplicar em sala de aula.

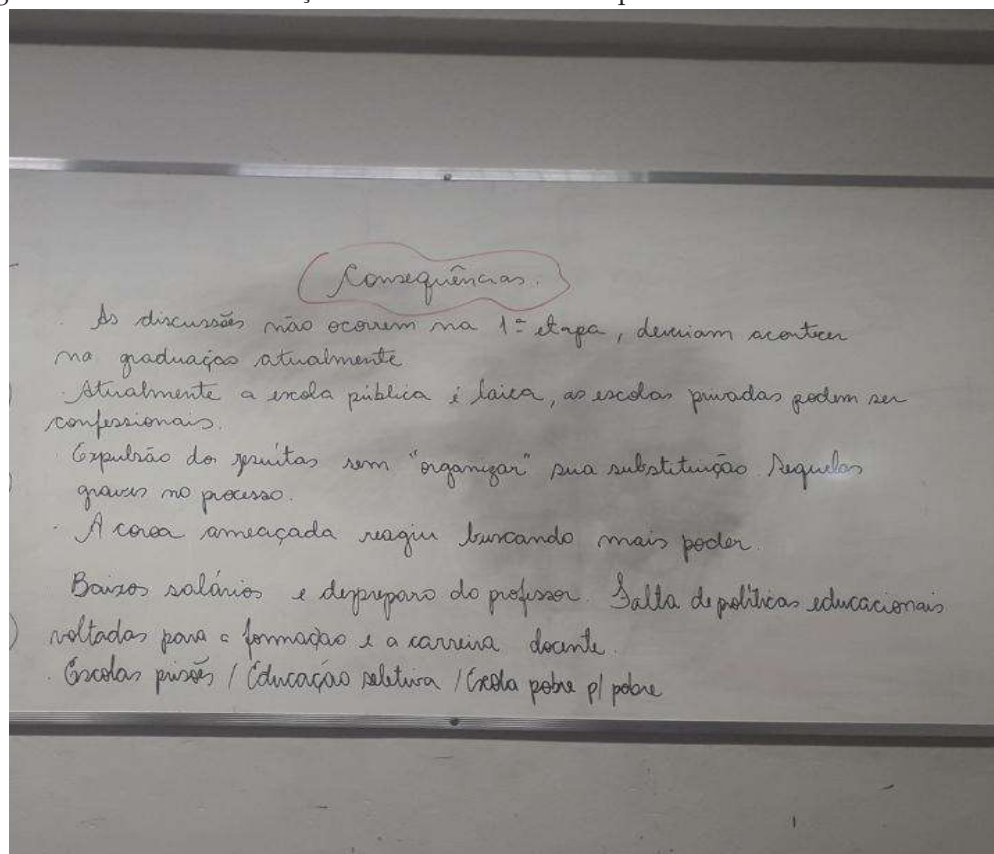
De minha parte, saí dessa aula com a agradável sensação de ter vivenciado um rico momento de troca, onde não me vi como mera transmissora de informações e sim como mediadora de conhecimentos, que foram construídos em parceria com os alunos de forma simples, organizada e muito divertida!

Figura 2: Detalhe das anotações da lousa em foto feita por uma das alunas ao final da aula:



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3. Detalhe das anotações da lousa em foto feita por uma das alunas ao final da aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

4. TECENDO A REDE DE CONEXÕES: AS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DO COLETIVO

Afetados em suas memórias e práticas, tanto os(as) participantes como eu nos lançamos na experiência como potência dos Ateliês Colaborativos de forma desafiadora, motivados a explorar, refletir e rever ideias, conceitos e teorias, pois:

[...] todos os participantes do Ateliê, se auto-regulam num espaço- tempo onde os encontros acontecem, e são compreendidos como acontecimento, por propiciar experimentações e problematizações acerca da profissão docente em contextos de diversidade. Nos encontros experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar, intervir, mais do que a responder e a observar o fenômeno, considerando a inteligência coletiva que acionamos entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, cujos compromissos estabelecidos, agregam elementos com interesses comuns (SILVA; COSTA, 2020, p. 9).

No final da apresentação da minha prática de HEB os participantes solicitaram que fosse realizado um GVGO com eles, pois nunca tinham participado de uma aula assim com tanta participação, movimento físico e intelectual. Fato que demonstra como as práticas discutidas colocam os espectadores na condição ativa (RANCIÈRE, 2010) de quererem experimentar uma aula como as propostas, dinâmicas, colaborativas, com diálogo e ludicidade que traz o movimento com o corpo, com os materiais, do corpóreo e incorpóreo, em que a prática cotidiana é envolvida, ao mesmo tempo em que acontecem a abstração e a criação.

Confirmei o que Guattari e Rolnik (2013) nos mostram: nunca nos desterritorializamos sozinhos, foi apresentada minha prática no ateliê que pude tanto possibilitar aos participantes quanto participar eu mesma desta desterritorialização no coletivo. Todos, acabam, naquele momento, retomando suas memórias – o seu território, fazendo um abandono (linha de fuga) e se reterritorializando ao solicitarem aulas como a apresentada.

Os participantes também evidenciaram o quanto é importante haver diálogo do docente com os estudantes, a importância da pergunta a ser realizada e o quanto diferentes formas de aprender podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Trouxeram uma discussão sobre a questão da ludicidade no ensino superior que confirmou a importância de sua utilização como metodologia para a construção de aprendizagens, para estimular a crítica e a criatividade.

Cabe destacar o movimento reflexivo que realizei ao apresentar minha prática, não só por ouvir os comentários sobre o que os participantes não vivenciaram enquanto estudantes, como também pelas sugestões recebidas.

Na prática de HEB, em que havia uma questão incitadora para a prática do GVGO, os participantes sugeriram que eu dissesse aos estudantes para lerem o texto observando,

fazendo anotações e não só buscando respondê-la, mas que ampliassem para além dela, para que não se limitassem à pergunta.

Com estas análises, pude compreender como os ateliês colaborativos atuam como experiência formativa. Uma experiência única, vivenciada como deslocamento, amadurecimento e produção de sentidos, que alimenta o desejo por aprendizagens em rede. Uma experiência como meio e fim no processo formativo, que é dialogada no coletivo, recriada ao relatar, discutir e refletir com os pares, com a finalidade de construir práticas pedagógicas colaborativas e coautorais.

Posso afirmar que as discussões provocadas nos ateliês configuram uma rede de compartilhamento de experiências que contribui para o (re)pensar processos de *codocência* e *coaprendizagem*, quebrando relações de poder que se estabelecem na sala de aula, mobilizando parcerias formativas e afetivas por produzirem uma horizontalização das relações, fazendo de cada colega um parceiro/a e *coautor/a* numa rede tecida com muitas vozes.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Ed.: Autêntica. Rio de Janeiro. 2003.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MENDES, Luiza Bäumer; DA ROSA ZUCOLOTTI, Marcele Pereira. A pesquisa acontecimento: diferença e aprendizagem. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 7, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662198039>

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento: Florianópolis**, v. 1, n.15, 2010, p.118.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. **Cadernos Cenpec: São Paulo**, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Profissão docente na educação básica no Piemonte da Diamantina:** cartografias docentes em construção. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. O método da cartografia na pesquisa em educação: cartografias em aberto. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. (Orgs). **Ateliês de Pesquisa:** formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação. Salvador: EDUNEB, 2020, p. 27-67.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

ANAL LÚCIA GOMES DA SILVA: Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV- Jacobina. docente permanente do curso Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB). É sócia da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Vice-coordenadora da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>

E-mail: analucias12@gmail.com

ANDRÉ LUIZ DE ARAÚJO LIMA: Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade da Bahia (UNEB), *campus IV*, especialista em Metodologias do Ensino de Arte (UININTER), bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB) e do grupo de pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (CULT - UNEB). Secretário e membro da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8675269962206125>

E-mail: andrelima743@gmail.com

ANDREIA LEITE DE SOUZA: Graduada em Letras Língua Inglesa pelo departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina; e em Administração com análise de sistemas pelo Centro Universitário Jorge Amado, Salvador - Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1944765297011819>

E-mail: dea.leite.souza@gmail.com

BRUNA CARLA RODRIGUES DE OLIVEIRA: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente dos anos iniciais pela Secretaria de Educação de Minas

Gerais e professora formadora no Departamento de formação profissional da Secretaria de Educação de Uberaba, Minas Gerais. Membro no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6157842172863941>

E-mail: brunacarla0905@gmail.com

CAMILA DOS SANTOS RIBEIRO: Pedagoga- Universidade do Estado da Bahia (UNEB) , especialista em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)- Coordenadora Pedagógica da rede estadual de ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7131347634381449>

E-mail: camilauneb22@gmail.com

CECÍLIA CABRAL MASCARENHAS DE SANTANA: Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Matemática e Gestão Pública Municipal (UNEB). Mestra em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). Formadora do Plano de Formação Continuada Territorial do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (DIVERSO) e no Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7021576970806017>

E-mail: cecilia.santana@enova.educacao.ba.gov.br

CRIZEIDE MIRANDA FREIRE: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Departamento de Ciências Humanas (DCH), campus IV - Jacobina. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA - UNEB) e do Grupo de Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE - UNEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1804918569317567>

E-mail: crizfreire@gmail.com

FERNANDA BORGES DE ANDRADE: Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Prática Educativas. Professora adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões e Saberes da Natureza e Matemática e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9225235743763794>

E-mail: fernanda.andrade@uftm.edu.br

IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL: Doutora em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB) e especialista no Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade e do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV - Jacobina. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB) e no Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5218022307439842>

E-mail: ionejatoba@gmail.com

JULIANA CRISTINA SALVADORI: Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas), mestra em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), docente do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Jacobina. Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Leitura, Tradução e Adaptação (DISLEITURAS) e co-líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4756726886276840>

E-mail: jsalvadori@uneb.br

LITSSA NASCIMENTO MARTINS SOUZA: Estudante do Ensino Médio do Colégio Estadual de Jacobina (CEJ), bolsista de Iniciação Científica Júnior, aprovada no edital 014/2022 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1437277105672631>

E-mail: litssanascimento08@gmail.com

LUCIANA LIMA DE ARAÚJO: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - UFTM-Uberaba/MG; Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC); Pós-Graduada Lato Sensu em Educação Matemática UNIFRAN - Franca/SP, Licenciada em Matemática - Fundação Educacional de Barretos/SP, Licenciada em Pedagogia - Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP; Servidora pública na função de Especialista em Educação Básica - Supervisão Pedagógica e Professora de Educação Básica de Matemática em Planura - Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0130684838544617>

E-mail: lucianalimadearaujo71@gmail.com.

MARIANA VITORIA FREIRE CAMARDELLI: Graduada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-graduanda em Educação Bilíngue pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atua como professora de Língua Inglesa (do 6 ao 9 ano - Ensino Fundamental II e do 1 ao 3 ano - Ensino Médio) em uma instituição privada de ensino. Além disso, é pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa Desleitura e Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso (DIFEBA), e ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), com foco em Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Aumentativa, Formação de Professores, Desenho Universal para a Aprendizagem etc.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1321054116615679>

E-mail: mari.camardelli011@gmail.com

NAIANE ROCHA MENDES: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Jacobina. Graduada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação

Especial pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR/Jacobina). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE - UNEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9649310796877363>

E-mail: naianerocham@gmail.com

OVÍDIO GOMES DA SILVA: Mestrando em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus IV. Professor efetivo de Geografia do Colégio Estadual de Jacobina. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB), campus IV. Gestor da Escola Estadual Emília Brandão de 2007 a 2012 e vice-gestor do Colégio Estadual de Jacobina de 2012 a 2016.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5822017845753892>

E-mail: ovidiogomes@hotmail.com

PAULA REGINA DE OLIVEIRA CORDEIRO: Doutoranda em Geografia (UFBA), Mestra em Geografia (UFBA), Especialista em Arquitetura e Urbanismo (UFBA), Graduada em Geografia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina, pertencente ao grupo NEG (UNEB), Costeiros (UFBA), NEA-Nova Cartografia Social (UFRB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5335022698380569>

E-mail: paulareginacordeiro@gmail.com

RAMIRES FONSECA SILVA: Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor da Rede Estadual de Educação da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB) e do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9073277703482436>

E-mail: ramiresfsilva@gmail.com

REGINA LIMA ANDRADE GONÇALLO: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Mestre em Educação pela UFTM, Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdades Associadas de Uberaba, graduada em pedagogia pela Universidade de Uberaba. Técnica em Assuntos Educacionais da UFTM, atuando na gestão de programas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2688488747239604>

E-mail: reginaysabella@gmail.com

ROZANIA CARMO DOS SANTOS: Graduanda do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, campus IV, Jacobina-BA. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA - UNEB) e do Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem (CULT - VI - UNEB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7221790994259040>

E-mail: rozania19.santos@gmail.com.

SILVÂNIA MOTA MAGALHÃES: Graduada do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas - Universidade do Estado da Bahia- (UNEB). Especialização em Administração Escolar - Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduanda do Curso de Educação Inclusiva - Universidade do Estado da Bahia- (UNEB-UNEAD). Professora da Educação básica.

Lattes: lattes.cnpq.br/7025987951057568

E-mail: silvania.mota@gmail.com

VALDINA GONÇALVES DA COSTA: Doutora em Educação Matemática Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), licenciada em Matemática pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro e coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7394812434585566>

E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br

VÂNIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra em Ciências Matemáticas e bacharela em Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Adjunta do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT) vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atua no curso de Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFTM). É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e da Rede de Pesquisa Sobre Profissão Docente (REPPOD).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3490615524948327>

E-mail: vania.rodrigues@uftm.edu.br

RE-INVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS DOCENTES DURANTE E PÓS-PANDEMIA NA REDE COLABORATIVA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Este livro se inicia em 2020, em meio a tantas adversidades advindas da pandemia de COVID-19, famílias repartidas, órfãos de pais, avós, filhos, primos, vizinhos, tantas pessoas amadas partindo sem ao menos um adeus, um conforto no luto ou um carinho. O contato humano que por vezes é o remédio mais efetivo para algumas mazelas do coração, se fez perigoso, aquele afago e abraço tão esperado daqueles que amam teve de ficar na imaginação e na espera de tempos mais seguros. À distância o, que antes era sinônimo de atenção e carinho, se tornou cuidado, pois aqueles que mais amamos e que, infelizmente, eram os mais vulneráveis devido à idade e às comodidades, precisavam, naquele momento, estar protegidos de algo que não conseguíamos ver a olho nu, mas que nos circundava e cobrava qualquer descuido com vidas. Fevereiro/2024.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

