

Revista Saberes & Práticas

Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências
Transdisciplinares em Educação

Edgar Morin e Paulo Freire Caminhantes da Esperança

ORGANIZADORXS

Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA

Harald Sá Peixoto Pinheiro - UFAM

Marcos André Ferreira Estácio - UEA



2ª Edição

ISSN 2596-013X

2ª Edição

**REVISTA
SABERES & PRÁTICAS**

ISSN 2596-013X

DOSSIÊ TEMÁTICO

**EDGAR MORIN
E PAULO FREIRE**
caminhantes da esperança

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitor

Organização editorial e revisão desta edição

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Harald Sá Peixoto Pinheiro

Marcos André Ferreira Estácio

Maria das Graças Medeiros Borges

Tharcísio Anchieta

Leila Maria Cordeiro de Almeida

Marlene Gomes

Raquel Maia Mattos

Samara Nina

Editores

Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA

Renata Beatriz Brandespin Rolon - UEA

Harald Sá Peixoto - UFAM

Conselho Editorial

Eglê Betânia Portela Wanzeler - Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Edgard de Assis Carvalho - Pontifícia Universidade de São Paulo (USP-SP)

Ailton Siqueira de Souza Fonseca - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Harald Sá Peixoto - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Miguel Almir Lima de Araújo - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Leonardo Ferreira Peixoto - Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CEST-UEA)

Preciosa Fernandes - Universidade do Porto (UP)

Fotografia

Gisele Neves Riker

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

11 PREÂMBULO: O SENTIDO LABIRÍNTICO E A EXPERIÊNCIA COMPLEXA Hadald Sá Peixoto Pinheiro

ARTIGOS

15 “ESPERANÇAR” EM TEMPOS DE PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA, NA CIDADE DE MANAUS Maria Olindina Andrade de Oliveira e Therêncio Corrêa da Silva

31 EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: AÇÕES DO CMEI ARGENTINA BARROS DURANTE A PANDEMIA Selma Souza de Oliveira

49 MEMÓRIAS E REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA: O COTIDIANO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA FORMADORA Maria do Perpetuo Socorro Sotero da Silva

72 DESAFIOS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL Victória Silva de Almeida

84 EDGAR MORIN E PAULO FREIRE: DUAS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERTÁRIA Inocelio Inacio Ussivane e Nério Ricardo Tamele

98 NARRATIVAS INDÍGENAS E CRIAÇÕES CURRICULARES: OS ENTRE-LUGARES DA ESCRITA ETNOGRÁFICA DA SALA DE AULA Eglê Betânia Portela Wanzeler

POESIAS

117 AMAZÔNIDA Raquel Mattos

118 ENTRANHAMENTOS Ailton Siqueira

119 FÁBULA: AS TRÊS PORTAS Ailton Siqueira

120 CIRCUNSPECÇÃO DE UM CAMINHANTE De Harald Pinheiro Para Edgar Morin e Edgard Carvalho

APRESENTAÇÃO

No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos crescidos
Estamos atentos
Estamos mais vivos
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
No novo tempo
Apesar dos perigos
Da força mais bruta
Da noite que assusta
Estamos na luta
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra sobreviver
(Ivan Lins, 1980)

Finalmente, após um ano de espera, saiu o nosso segundo número da Revista Saberes & Práticas vinculada ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/Lepete. É preciso esclarecer o porquê dessa espera. E espera tem a ver com o tempo, tempo tem a ver com existência, existência tem a ver com o vivido e, este, tem a ver com sentido, que tem a ver *sentimentosignificações* múltiplas que, em larga medida, representam os nossos modos de viver, sentir, pensar e estar no e com o mundo. É a nossa vida!

Desde o golpe de 2016, enfrentamos, com muita luta, a destruição da natureza, da floresta, dos rios, bem como de nossos direitos de classe trabalhadora, e, também, dos direitos à vida, à educação, saúde, trabalho digno e moradia. Fomos atingidxs na nossa dignidade de forma cruel e perversa. Um país devastado, destruído pela pandemia da Covid-19, mas, também, pela fome, desemprego e pelo feminicídio, ecocídio, racismo, genocídio do nosso povo, de nossa gente preta, indígena e lgbtqiap+, promovidos pelo governo Bolsonaro. Habitamos *temposespaços* difíceis, e tivemos que fazer escolhas. Atentxs, decidimos pela vida, pela natureza e por nós, povo trabalhador. Fomos asfixiadxs. Faltou-nos ar. Entre respiros, suspiros, resistimos, reexistimos e nos reinventamos. Chegamos até aqui. Eles (sim, foram homens, principalmente) venceram, *por um enquanto...*

Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança

No novo tempo
Apesar dos castigos
De toda fadiga
De toda injustiça
Estamos na briga
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
(Ivan Lins, 1980)

O nosso segundo número da Revista não saiu no tempo que queríamos, pois habitávamos tempos difíceis, como já foi dito. Mas, nos entre-tempos das lutas, o Lepete se ocupou em outros *espaçostempos*, produziu livros, documentários, filmes e programas para seu canal no YouTube, criou currículos de formação de professorxs *nosdoscom* os cotidianos de dezessete escolas da Rede Municipal de Educação de Manaus. Promoveu, divulgou e disseminou a ciência da Universidade do Estado do Amazonas/UEA.

Não obstante, enfrentamos e resistimos às intervenções perversas de setores e pessoas de dentro da própria Universidade: práticas repressoras, carregadas de narcisismo, revanchismo e de uma antipolítica perversa e cruel. Revogaram a única política, até este tempo, de formação inicial e continuada de professorxs construída, efetivamente, pela UEA. Revogaram a única política científica transdisciplinar construída por esta Universidade, o Complexus. Felizmente, eles (sim, foram homens, principalmente) não sabiam disso: revogar não é sinônimo de destruir. Resistimos, reinventamos e continuamos teimando. Eles venceram, *por um enquanto...*

No novo tempo
Apesar dos perigos
De todos os pecados
De todos enganos
Estamos marcados
Pra sobreviver
Pra sobreviver
Pra sobreviver

Pra que nossa esperança
Seja mais que vingança
Seja sempre um caminho
Que se deixa de herança
(Ivan Lins, 1980)

Neste número da Revista Saberes & Práticas, nossa intenção é homenagear dois grandes intelectuais: Edgar Morin e Paulo Freire. Ambos orientam os trabalhos do Lepete no *ensinopesquisaextensão*. O Dossiê *Diálogos com Paulo Freire e Edgar Morin: caminhanças da esperança*, foi lançado em 2021, ano em que se comemorava o centenário desses dois intelectuais. Cidadãos do mundo, ambos representam um modelo de pensamento transgressor, dissidente e, incrivelmente, conciliador, uma vez que possuem as marcas da dialogia, do contexto e da convergência entre os saberes, pensamentos, ideias, identidades, natureza e cultura, o local e o global. Marcas que potencializam e fertilizam nossa compreensão da realidade, do mundo e da vida, mas que, seguramente, nos encaminham para um viver mais solidário, ético, humanamente sustentável e emancipatório.

O artigo intitulado *Esperançar em tempos de pandemia na formação de professores da EJA, na cidade de Manaus*, xs autorxs Maria Olindina Andrade de Oliveira e Therêncio Corrêa da Silva apresentam uma importante reflexão acerca de uma experiência de formação continuada de professorxs, realizada em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado na periferia da cidade de Manaus. O artigo tem como objetivo refletir acerca da prática formativa assumida pelo curso de pós-graduação Gestão de Projetos e Formação Docente – SEMED/UEA, nos anos de 2020 e 2021, evidenciando as complicações causadas pela pandemia da Covid-19, na ação pedagógica dos cotidianos daquele grupo de professorxs. O trabalho se utiliza de abordagem qualitativa de investigação, tomando como referencial teórico os estudos de Paulo Freire, considerando os preceitos da dialogicidade e da pedagogia da escuta, presentes nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*, assim como em outros referenciais do mesmo autor, trazendo os conceitos “esperançar” e o “inédito viável” como possibilidade formativa.

No artigo *Educação e Resistência: ações do CMEI Argentina Barros durante a pandemia*, a autora Selma Souza de Oliveira apresenta o trabalho de pesquisa realizada neste Centro de Educação Infantil, com o objetivo de conhecer e compreender os impactos que a pandemia da Covid 19 ocasionou na vida das professoras, em seus sentimentos

e emoções, seus desafios e êxitos decorrentes do ensino remoto, bem como as ações e inovações que o CMEI precisou gerar com foco na adaptação e superação das docentes e discentes, acostumados com o ensino presencial. O artigo mostra como a escola repensou suas ações e se adaptou ao novo modelo remoto de ensino, bem como, aponta que essa modalidade de ensino não deu conta de atender todas as crianças, devido às desigualdades sociais que dificultaram, a muitas delas, o acesso às aulas, ora, pela falta de condições e de acesso à Internet, ora, pelo contexto socioeconômico das famílias destas crianças.

Memórias e reflexões em tempos de pandemia: o cotidiano formativo de uma professora formadora em Manaus-AM é o artigo de Maria do Perpetuo Socorro Sotero da Silva. Trata-se de uma narrativa com enfoque nas experiências pedagógicas da autora, na Educação Básica. De natureza autobiográfica, o artigo tem como objetivo socializar experiências vividas, desde o início de sua carreira docente, que a levaram a ressignificar os saberes e fazeres em diferentes tempos e contextos de atuação, ora, como professora, ora, como formadora de professorxs. O artigo se fundamenta nos estudos de Paulo Freire e traz importante contribuição para o campo da pesquisa autobiográfica.

O artigo de Victória Silva de Almeida intitulado *Desafios e Adaptações no Ensino de Língua Portuguesa para Formandos do Ensino Médio durante o Ensino Remoto* apresenta o processo de profissionalização docente por meio do Programa Residência Pedagógica, no qual a autora descreve suas experiências com as aulas remotas com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio, durante a pandemia da Covid-19.

Com o tema *Narrativas Indígenas e criações curriculares: os entre-lugares da escrita etnográfica da sala de aula*, a autora Eglê Betânia Portela Wanzeler apresenta as narrativas indígenas produzidas em um curso de formação de professorxs cujo objeto é o processo de construção de conhecimento, a partir do encontro entre as culturas científicas e as culturas indígenas. A pesquisa foi orientada pelos estudos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, cuja metodologia foi a etnografia. A autora apresenta sua busca em estabelecer diálogos pertinentes entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico, inerentes ao contexto da formação. A partir dos dados construídos, evidenciou-se que as narrativas dxs aprendentes foram potencializadas pela experiência da interculturalidade, fortemente inspirada pela experiência do sentido e do vivido, nutridas de sensibilidades, imaginários, intuições, sabedorias, mitologias, ética e estética.

A Revista também apresenta o texto dos filósofos moçambicanos Inocêlio Ussivane e Nério Ricardo Tamele. Nesse artigo os autores trazem um ensaio que amplia a discussão entre as perspectivas libertadoras e libertárias entre Freire e Morin. Afeto e cognição constituem elementos que colocam em movimento uma amorosidade combativa, sobretudo quando fazem emancipar vozes, práticas e saberes subalternizados. As categorias do pensamento progressista assumem um ideário político e epistêmico no combate aos processos opressores que a educação precisa radicalizar.

No novo tempo
Apesar dos castigos
Estamos em cena
Estamos na rua
Quebrando as algemas
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer
Pra nos socorrer

No novo tempo
Apesar dos perigos
A gente se encontra
Cantando na praça
Fazendo pirraça
Pra sobreviver, ah
Pra sobreviver
Pra sobreviver
(Ivan Lins, 1980)

O dossiê introduz, em seu escopo, as poesias de Aílton Siqueira, visto que a poesia é um elã que tece a vida em sua inteireza e complexidade, tão necessária para a ciência e, por isso mesmo, para a sociedade. A poesia nos refunda e carrega a nossa potência de existir e sentir o mundo, que ainda não está pronto, ainda não tem página, mas ainda chegará às escolas. A poesia é a esperança de um mundo fecundado de amor, alegria e justiça. A poesia de Raquel Mattos, nos remete as raízes da ancestralidade Amazônida, que repousa na natureza, nos rios, na cultura e nos nossos modos de ser e de viver nesse lugar mundo que é a Amazônia.

Nesse percurso criativo que o caminhar estético nos possibilita sentir-pensar, outra poesia faz dialogar com as luzes e sombras, no ensaio poético de Harald Pinheiro, dedicado aos conceitos e metáforas fundantes do pensamento complexo e de todo pensamento libertário.

Intitulada “Circunspecção de um Caminhante”, remete o desejo transgressor por meio da licença poética que enaltece nosso lado sombra em meio a uma civilização tão racionalmente iluminada. Elemento sensível que complementa a relação *homo demens* e *homo sapiens*, certamente a poesia rompe nosso desejo obsessivo por uma maioria da razão e nos remete, complementarmente, em busca de uma maioria dos sentidos, da qual a poesia pode nos fazer ascender a esse novo desafio de compreensão do que é humano.

Em tempos de regresso cognitivo, de grandes tensões sociais, distopias e de conflitos de narrativas, que nos impõem uma retomada quanto aos princípios fundamentais da democracia, da liberdade e da fraternidade entre os povos, ameaçados pelo avanço de forças conservadoras, de natureza nazifascistas, que marcam o retorno da fome, da miséria e da desigualdade social no país, é urgente uma tomada de posição por parte dxs intelectuais, cientistas e pesquisadorxs quanto à reafirmação desses princípios dos valores da cidadania e dos direitos humanos.

Este dossiê não é apenas uma forma de celebrar a existência desses grandes pensadores. É, também, um ato de resistência contra o contexto político, cultural, social e econômico que vivemos desde 2016, e que ameaçou nossas vidas de forma perversa e cruel. Acreditamos que nossa luta encontra forças no pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin. O primeiro, porque nos ensinou o verbo esperar, o que só é possível na experiência do amor ao outro, como legítimo outro; e o segundo, porque nos aponta um horizonte possível de uma vida mais amorosamente sustentável e complexa. E a gente segue “fazendo pirraça, pra sobreviver, ah, pra sobreviver, pra sobreviver”, como nos lembra a música de Ivan Lins, e para encontrar e habitar um novo tempo, que se inicia em 2023. Só ressaltamos que não foi só o nosso país que começou a habitar esse novo tempo, ainda carregado das marcas da necropolítica de um tempo, ainda, muito presente nos nossos corpos e nas nossas almas. Foi o mundo, a vida, a natureza, a cultura e a Terra.

Manaus, 12 de junho de 2023.

Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA
Hadald Sá Peixoto Pinheiro - UFAM
Marcos André Ferreira Estácio - UEA
ORGANIZADORXS

O Sentido Labiríntico e a Experiência Complexa

Harald Sá Peixoto Pinheiro¹

“Quem vive num labirinto tem fome de caminhos” (Mia Couto)

O *insight* metafórico de nosso ensaio “O Sentido Labiríntico e a Experiência Complexa” para pensar a longevidade de dois grandes pensadores e sua obra, como Edgar Morin e Paulo Freire, em décadas de ressonância pelo mundo a fora, é no mínimo curioso e pode – aos mais apressados e desatentos –, provocar mal-entendidos. Certamente não é nosso propósito. A imagem de labirinto surgiu, inicialmente, para contrapor toda obsessão de certeza e linearidade em que se situa o pensamento Ocidental em sua longa trajetória de aproximadamente dois mil e quinhentos anos de tradição.

Essa contraposição não alimenta nenhum argumento persuasivo. Pelo contrário, constitui um esforço de dissuasão elaborado para desnortear aqueles que buscam saídas simplificadoras, da qual o labirinto constitui sua antítese mais inventiva. A própria ideia de labirinto advinda do senso comum já carrega algumas imagens unívocas e apressadas de um lugar em que estamos perdidos, enclausurados, sem direção assertiva ou direcionamento vetorial, já que sua arquitetura é composta de complexos corredores enredados e que remete ao abandono, à desesperança, sem nenhum esforço de resiliência cognitiva ou epistêmica. Acostumados a linha reta da Razão e familiarizados a uma relação binária de causa-efeito onde predomina a simplificação dos caminhos, o labirinto nos lança a outros modos de subjetividades e compreensão do mundo.

O filósofo e escritor argentino Jorge Luís Borges dedicou alguns contos famosos a essas curiosas imagens alegóricas como *O Minotauro*, *A Casa de Asterion* e *O Labirinto*, como condição universal do mundo e da vida, da qual não podemos fugir por muito tempo, correndo o risco de uma indigência ontológica, reclusos ao empobrecimento da recorrente simplificação estético-cognitiva da realidade. Na condição labiríntica somos sequestrados de nossa pacificidade e obviada, bem como de nossa fé perceptiva atávica, nos lançando

¹ Filósofo e escritor. Doutor em Ciências Sociais, Prof. do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, ambos da UFAM.

em assombrosa desorientação e ilusão de uma realidade mais ampla de sentidos e significados mais plurais.

O mesmo sentido se faz presente na obra enigmática de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas. Certamente a complexidade, a criatividade e o encantamento educativo se veem movidos por um impulso estético que acompanha a literatura, a arte e a poesia, verdadeiras escolas da complexidade e que acrescentam valor de beleza e leveza aos conceitos epistemológicos que também acompanharam *pari passu* as ideias de Edgar Morin e o percurso formativo ousadamente transdisciplinar de nosso saudoso Paulo Freire. Longe de serem meros recursos piegas para florear os textos, o sentido de metáfora aqui empregado reforça e ampliar o rigor dos conceitos.

O sentido de complementaridade que há no estético e no epistêmico reitera aqui o princípio dialógico, que não encontra barreiras para desmoronar fronteiras, paredões labirínticos e cercas de arames farpados. Todos, sem exceção, artefatos humanos confeccionados por diferentes razões cognitivas, quase sempre marcados pelo medo ao desafio, por certo misoneísmo, medo de ideias novas, pelo convívio ao diferente e ainda pelo desejo contumaz à fragmentação que é um lamentável imperativo ao mundo da cultura, da vida social, em especial em escolas e universidades.

O percurso de Freire e Morin, cada um a seu modo, permitiu sucessivos ensaios e erros na construção sempre inventiva de suas obras. Certamente ligadas por perspectivas libertárias e progressistas no plano da cultura, da economia e do pensamento crítico. Ambos longevos de idade e pensamento, foram marcados por agruras ideológicas do autoritarismo político, injunções do reducionismo hegemônico. O que para muitos eram obstáculos para esses dois pensadores foram asas de utopias.

Organismos e sistemas complexos de opostos complementares sempre se avizinham no horizonte. Somos educados para não perceber tais sutilezas do pensamento e da sensibilidade. No fundo todo labirinto esconde nosso desejo de perdição, de incompletude, de falta, de *hybris*, de transgressão, longe da razão mundanamente corriqueira, para além do império da ordem moral e da inteligência linear, em convívio com nosso lado *demens*, ao invés de unicamente sapiens; de braços com nosso lado poético e não apenas prosaico.

À semelhança do pensamento complexo os labirintos também aludem a múltiplos caminhos, seres engendrados, simetrias erráticas, corredores que desafiam a criação, entrelaçamento de opostos, rizomas,

linhas de fuga, fluxos em espiral que se abrem ao extraordinário da vida em sua mito-criação. O labirinto configura uma toponímia complexa que desmorona fronteiras outrora tão consensualizadas na relação disjuntiva entre cultura-natureza. Em sentido conjuntivo a complexidade potencializa o signo de ambivalência, desvelando a nossa condição de unidualidade, ao mesmo tempo familiar e estranha, humana e animal, real e imaginária, lógica e simbólica, previsível e imponderável. Ambos, em tensão e provocativa simultaneidade. No mesmo diapasão em que o labirinto pode humanizar o Minotauro, também pode animalizar o homem, colocando em relevo uma natureza dual, diversa, complexa e que nos persegue em nossa contingência ontológica.

Com a licença poética de um grande escritor de dimensão complexa – como são todos os grandes escritores – J. L. Borges ousa colocar o Minotauro como narrador de sua própria existência, acentuando seu enredo mitohermenêutico, ao revelar a jornada interpretativa de toda travessia labiríntica. Os contos de Borges desvelam o sentido de mistério que o labirinto alimenta no imaginário humano, por vezes ocultado dos simples mortais, mantendo a vida humana bem longe de uma percepção mais profunda e complexa da existência que o labirinto simboliza. Na mitologia grega, o genial artista, inventor e arquiteto Dédalo é chamado para construir o Labirinto. Não poderia ser outro seu criador imaginário, um misto de cientista e artista. No mito grego, o labirinto é o lugar que originalmente ocultou os amores de Parsifae, Rainha de Creta, com o touro branco enviado por Poseidon. O labirinto comporta nossos sentimentos mais íntimos e, igualmente, universais.

O labirinto se tornou um lugar como metáfora do mundo, topos da complexidade, repleto de ressignificações, entrecruzamentos, imprevisibilidades, suturas improváveis, recriações e novas utopias. Na mesma perspectiva em que os mitos nos pensam, como sugeriu Lévi-Strauss, as condições labirínticas de existência nos obriga a pensar para fora do habitual, agora movidos pelo dissenso e impulsionados a caminhar em passos atentos e ousados. Em vez de nos fazerem pensar – como comumente é de se esperar – são eles que nos pensam.

Na trilha epistêmica desses pensadores continentais que representam aqui a obra de Freire e Morin, destaca-se – entre tantos aspectos – o desmonte da sobreposição rígida entre sujeito e objeto, pensados agora sem hierarquia ou verticalidade quase sempre reinante pelos cânones do tempo. Em meio a percursos semelhantes foi inevitável que suas trajetórias fossem marcadas por uma espiral comunicativa

de conceitos e discernimentos afetivos pelo caminho, embalados pelo movimento de incertezas, entropias e aprendizados que a vida de ambos irrompeu. Ambos intensamente nômades, escreveram suas obras em diferentes contextos mundo a fora, juntamente aos arranjos improvisados que tiveram que assumir graças ao princípio dialógico que defenderam.

“ESPERANÇAR” EM TEMPOS DE PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA, NA CIDADE DE MANAUS

“Hope” in times of pandemic in the training of eja in the city of manaus

Maria Olindina Andrade de Oliveira²

Therêncio Corrêa da Silva³

RESUMO: Este artigo tem como propósito refletir sobre a prática formativa do curso de pós-graduação *Gestão de Projetos e Formação Docente* – SEMED/UEA, realizada numa escola na periferia da cidade de Manaus, com foco na Educação de Jovens e Adultos, nos anos de 2020 e 2021, demonstrando as complicações causadas pela pandemia de Covid-19, na ação pedagógica do cotidiano do grupo. O trabalho se utiliza de abordagem qualitativa de investigação, tomando como referencial teórico os estudos de Paulo Freire, considerando os preceitos da dialogicidade e da pedagogia da escuta presentes nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*, assim como em outros referenciais do mesmo autor, trazendo os conceitos “esperançar” e o “inédito viável” como possibilidade formativa do grupo de professores.

PALAVRAS-CHAVES: Esperançar. Pedagogia da Escuta. Diálogo. Cartas Pedagógicas. Formação de Professores

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la práctica formativa del curso de posgrado en *Gestión de Proyectos y Formación de Profesores* - SEMED/UEA, realizado en una escuela de la periferia de la ciudad de Manaus, con enfoque en Jóvenes y Adultos Educación, en los años 2020 y 2021, demostrando las complicaciones provocadas por la pandemia del Covid-19, en la acción pedagógica del cotidiano del grupo. El trabajo utiliza un enfoque cualitativo de investigación, tomando como referencia teórica los estudios de Paulo Freire, considerando los preceptos de la dialogicidad y la pedagogía de la escucha presentes en las obras *Pedagogia do Oprimido* y *Educação como Practical de Liberdade*, así como en otras referencias del mismo autor, trayendo los conceptos “a la esperanza” y “viabilidad sin precedentes” como posibilidad de formación para el grupo de docentes.

PALABRAS-CLAVE: Esperanza. Pedagogía de la escucha. Diálogo. Cartas pedagógicas. Formación de profesores

² Mestre em História Social/UFAM, Especialista em Antropologia na Amazônia/UFAM e Licenciada em História/UFAM, professora da rede pública municipal de ensino de Manaus, atua na formação de professores desde 2001. E-mail mariaolindinaoliveira67@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela UFAM, especializado em análise de livro e material didático impresso e digital. Professor e pedagogo na Semed, atua na formação de professores desde 2012. E-mail therencio@gmail.com.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the formative practice of the postgraduate course Project Management and Teacher Training - SEMED/UEA, held in a school on the outskirts of the city of Manaus, focusing on Youth and Adult Education, in the years 2020 and 2021, demonstrating the complications caused by the Covid-19 pandemic, in the pedagogical action of the group's daily life. The work uses qualitative research approach, taking as theoretical reference the studies of Paulo Freire, considering the precepts of dialogicity and the pedagogy of listening present in the works *Pedagogy of the Oppressed* and *Education as Freedom Practice*, as well as in other references of the same author, bringing the concepts “hope” and the “viable unprecedented” as formative possibility of the group of teachers.

KEYWORDS: Hope. Listening Pedagogy. Dialogue. Pedagogical Letters. Teacher training

Introdução

Paulo Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2019), expõe com bastante veemência a necessidade de conhecermos a nossa história para melhor compreendermos a realidade social, econômica, política e cultural da nossa sociedade. Esse conhecimento é essencial para que ocorra uma mudança que rompa com o domínio das forças conservadoras em favor das causas dos oprimidos.

Somos uma sociedade que foi moldada pela escravidão, que se caracteriza pelo estabelecimento de relações autoritárias, de opressão e de privilégios. É nesse sentido que Francisco Weffort destaca no prefácio da referida obra sobre

(...) a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste País em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão. (FREIRE, 2019, 08)

Desta maneira, compreendemos, como Paulo Freire, que a realidade social vivida por nós brasileiros é histórica, na verdade de toda e qualquer sociedade humana, e, como tal, resultado da ação dos homens. Nos tempos sombrios em que estamos vivendo, essa compreensão é essencial para entendermos o quanto a realidade humana é dinâmica, bem como a sua importância para o processo de conscientização histórica das classes populares.

No caso específico do Brasil, essa compreensão se torna mais evidente com a política do atual governo de retirada de direitos sociais tão duramente conquistados ao longo da nossa história, culminando,

no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, com o fechamento de escolas voltadas para esta modalidade de ensino. A gravidade dessa situação é muito grande se considerarmos que a EJA é composta por indivíduos das classes populares, que “são sujeitos de histórias de negação de direitos ao longo da vida”, e que, como cidadãos, têm direito a uma educação pública de qualidade, condição *sine qua non* para uma mudança da qualidade de vida.

O resultado dessa política desumana e desastrosa pode ser vista no fato de que, em 2020, o Brasil ocupava o 8º lugar no ranking dos dez países com mais adultos analfabetos, com 14 milhões de indivíduos⁴, atrás da Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito, e na frente apenas da Indonésia e Congo. Dados mais recentes do IBGE nos mostram que hoje o Brasil possui uma população de 209 milhões de pessoas e, destas, há 11,041 milhões de adultos analfabetos; sendo que o Estado do Amazonas tem 3.975 milhões de indivíduos com 158 mil analfabetos com mais de 14 anos; Manaus por sua vez possui uma população de 2.182 milhões pessoas, com 52.744 adultos analfabetos, e consta com apenas 19.372 alunos matriculados na EJA, na rede pública municipal de ensino no município de Manaus⁵.

Esses dados contrariam a justificativa oficial para a política atual de fechamento das escolas voltadas para EJA, a saber, de que não existe público para esta modalidade de ensino; ao contrário, ela evidencia a adoção de uma política de exclusão das classes populares ao direito à educação, visando com isso a manutenção de uma sociedade desigual e elitista, constituindo-se assim numa grave afronta aos direitos humanos. Infelizmente, a pandemia da Covid-19 só acentuou ainda mais esse processo de exclusão e de marginalização social.

É considerando esse contexto que queremos inserir a discussão acerca do trabalho de formação de professores realizada por meio do curso de Especialização de Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA e efetivada em nove escolas da rede pública municipal de ensino, entre elas uma escola da EJA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Essa pós-graduação tem como principal característica o fato de ser realizada em serviço, ou seja, na própria escola, a partir de uma pesquisa prévia feita com a comunidade escolar e que foi realizada no 1º semestre de 2021. Neste artigo, queremos discutir acerca do processo de formação de professores realizada

4 Revista Veja, jul, 2020.

5 Referências dados estatísticos do Censo Escolar INEP/IBGE 2019.

nessa escola de EJA, em tempos de crise econômica, político e social, acentuada pelos medos, incertezas, mortes, gerados pela Covid-19. Como manter a esperança nos tempos sombrios em que estamos vivendo, na luta pela construção de um mundo melhor? Especificamente entre nós professores, que neste período fomos duramente oprimidos pelo poder público, obrigados a trabalhar de forma remota por um governo que, desde o início, negou a pandemia, sendo por isso mesmo responsável pela morte de mais de 607 mil brasileiros⁶.

Metodologia

Como foi dito anteriormente, antes de iniciarmos o curso de pós-graduação nas escolas selecionadas, é realizada uma pesquisa prévia com toda a comunidade escolar, que inclui, gestor, pedagogo, professores, estudantes, pais e funcionários administrativos. Em outras edições, essa fase era realizada por meio da aplicação de questionários, da realização de grupo focal, observações diretas e conversas individuais/coletivas. Era a partir da análise desse material que pautávamos todo o curso durante os dois anos de permanência na escola, ainda que a pesquisa continuasse sendo feita no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação, desde 2001, desenvolve formação continuada de seus professores, fruto de uma luta histórica desses profissionais da educação, de um “esperançar” que teve início na década de 90 (séc. XX), em que para muitos era algo improvável e muito difícil de realizar. E gostaríamos de frisar que, em Manaus, a sua implantação na rede não foi isenta de conflitos pois,

(...) durante muito tempo, os professores do município, em geral, foram incompreendidos pela maioria dos formadores que atuaram no antigo Centro de Formação Permanente do Magistério/CFP, hoje Divisão de Desenvolvimento Permanente do Magistério/ DDPM que os criticavam por quererem “receita de bolo” nas formações. Ao contrário, na verdade demonstra o quanto elas não atendiam às demandas dos professores, pois não se pautavam nos problemas e na realidade que os docentes enfrentavam e continuam enfrentando em sala de aula (OLIVEIRA, 2018, pág. 123).

⁶ Dados do consórcio dos veículos de imprensa. Acessado em 28/10/2021 em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/28/brasil-registra-399-mortes-por-covid-em-24-horas.ghtml>.

Por outro lado, mesmo com a criação do projeto de Oficina de Formação em Serviço⁷, e que, como o próprio nome sugere, é realizado na escola a partir de suas problemáticas, não foi isento de resistência por parte dos professores que compreendiam que *“seria mais um” dentre outros que são “obrigados” a realizar*”, além de ressaltarem a falta de tempo para fazerem toda a demanda burocrática e pedagógica exigida pelo sistema (Idem, pág.128). Esses eram os motivos para a resistência dos professores em participarem das formações, os quais tínhamos que enfrentar para convencê-los da importância da formação continuada em sua vida profissional.

A pandemia da Covid-19 trouxe grandes impactos na vida das pessoas e novos desafios para a formação continuada dos professores da rede pública municipal de Manaus. Primeiro, porque continuaram trabalhando por meio do ensino remoto, a despeito de toda tragédia causada pela pandemia. Não podemos esquecer que a capital amazonense foi uma das mais atingidas pela política negacionista do presidente Jair Bolsonaro, tendo sido também cobaia do Ministério da Saúde com a política da entrega do kit cloroquina para combater a Covid-19 (SENADO FEDERAL, 2021). Como não poderia deixar de ser, o resultado também foi caótico para os professores principalmente devido à perda de seus entes queridos, além daqueles que ficaram doentes e até hoje sofrem com as sequelas deixadas pela doença. Além disso, os professores foram duramente pressionados pela Secretaria, ávida em ter o controle de todos os processos administrativos e pedagógicos, sobrecarregando a comunidade escolar com inúmeros relatórios, frequências, evidências de seu trabalho (fotos), além de se utilizar dos computadores, energia, internet, particular dos professores. A realidade foi tão impactante que a Secretaria decidiu pela suspensão das formações no ano de 2020.

Devido a essa suspensão, a coordenação do curso decidiu que os formadores iriam se dedicar aos estudos voltados para a formação do formador. A nossa compreensão de formação continuada de professores é pautada segundo os preceitos qualitativos, de forma inclusiva, tendo por base os estudos da pesquisação, da pesquisa (auto)biográfica, da antropologia urbana, da etnografia escolar, dos cotidianos e da complexidade. Mas especificamente pela leitura das obras de Paulo Freire, como *“Educação como Prática da Liberdade”* e a *“Pedagogia do Oprimido”*,

⁷ As Oficinas de Formação em Serviço - OFS foi criada em 2011, sendo transformada em curso de pós-graduação em 2017.

pois, como formadores que atuam numa escola de EJA, compreendemos que é fundamental estudar e conhecer as ideias desse grande educador brasileiro para termos uma melhor compreensão dessa realidade.

A nossa formação de 2020 foi respaldada na construção de um currículo vivo e em constante transformação. Não foi apenas uma preparação técnica, pois compreendemos que a formação do sujeito, seja ele estudante ou seja professor, é sempre um movimento curricular, com tensionamento dos fatores do *por quê(?)*, *do como(?)*, *do para quem(?)* e *do para quê(?)*, e que estamos sempre nos formando e nos transformando. Por isso, tínhamos a necessidade de conhecer e refletir sobre os nossos pontos de referências, individuais e coletivos, vindo da multiplicidade, da diversidade sociocultural e em oposição a uma estrutura antidemocrática que quer sempre como resultado a construção de uma pessoa passiva e alienada. Esses mesmos pressupostos que utilizamos para pensar a nossa formação foram utilizados na elaboração das formações, em 2021, dos professores do Cemeja e foram determinantes para o processo de pesquisa na escola, como veremos mais adiante.

Partimos do ponto de que precisávamos de uma autoformação, mais que uma preparação técnica, pois o propósito iniciava-se em compreender o que era formar, como formar e qual o sentido da formação. Então, vimo-nos no caminho de conhecer o que tinha de produção literária sobre formação do professor em termos de pesquisa qualitativa, participando dos estudos gerais do grupo de formadores das OFS, estudos estes realizados semanalmente, ao passo que realizávamos, em dupla, estudos específicos sobre os temas focados na temática da EJA.

As atividades de formação foram retomadas em 2021, e no 1º semestre passamos a discutir como seria realizada a pesquisa na escola, tendo em vista que os professores ainda estavam trabalhando por meio do ensino remoto. É importante frisar que nós iremos expor a nossa experiência realizada no Cemeja⁸, os princípios que nortearam nossas ações, as dificuldades e os desafios encontrados na formação, considerando toda a problemática acima exposta.

O primeiro impacto que sentimos enquanto formadores diz respeito ao fato de ser necessário realizarmos o nosso trabalho de forma totalmente on-line. Isto exigiu primeiramente que tivéssemos

⁸ Escola do município totalmente voltada para o ensino da EJA, localizada na zona leste, periferia de Manaus.

de aprender a utilizar as plataformas do *google meet*, *zoom* e *skype* em nossa rotina diária e a conviver com a instabilidade da internet e seus limites. Entretanto, o grande impacto foi o de perceber que teríamos de redimensionar todo o nosso trabalho, uma vez que a nossa experiência em formação continuada estava sendo colocada em xeque devido às mudanças causadas pela pandemia em nossa sociedade, que foram agravadas com a crise econômica que estamos vivenciando.

É considerando esse contexto que recorremos a Paulo Freire (2017) e estabelecemos que o princípio que nortearia todas as nossas formações seria o da **dialogicidade** como essência da nossa investigação, por meio da qual conheceríamos a realidade do Cemeja. A principal questão posta para nós formadores era: como estabelecer o diálogo, a comunicação com a comunidade escolar de forma on-line? Esse princípio é essencial pois compreendemos, a partir de Paulo Freire, que o diálogo é o motor das relações humanas, e, ao adotá-lo, nós negaríamos e/ou nos posicionariamos contrários à opressão e à desumanização imposta aos professores pelo sistema. Portanto, por meio dele, é possível conhecer a nossa realidade e a do outro, compreender o mundo no qual vivemos, refletir sobre ele, resolver diferenças, buscar soluções. Só assim a formação continuada teria sentido para o corpo docente do Cemeja, uma vez que partiria da sua vida, da sua existência, da compreensão da realidade vivida pois, como destaca Freire,

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (idem, pág. 109)

Ao mesmo tempo, é importante destacar que é no falar e no agir que as pessoas se revelam, mostram o que elas são, seu modo de ser e de pensar. O diálogo não apenas estimula a comunicação, a reflexão, a criticidade, mas promove também a criatividade, a ação sobre a realidade, ou seja, a transformação criadora (idem, pág. 101).

O primeiro passo, portanto, foi a adoção de uma metodologia a qual denominamos de **“Pedagogia da Escuta”**, por meio da qual realizamos uma conversa individual com o gestor e a pedagoga da escola, que foram gravadas e posteriormente transcritas, e cujo resultado foi bastante satisfatório. Nesse momento, a nossa postura foi a de **escutar** os nossos colegas, as suas angústias, os seus medos, os problemas pedagógicos e administrativos vivenciados no cotidiano e as pressões exercidas pela Secretaria, buscando com o isso o controle de todo esse processo.

Entretanto, no que diz respeito ao corpo docente, a história foi diferente pois se tratava de conversarmos com 18 professores. Tínhamos muito claro que o desafio seria muito grande e que era necessário criarmos uma outra metodologia de pesquisa. Inspirados nas obras “Cartas à Guiné-Bissau” e “Cartas à Cristina”, resolvemos adotar a pedagogia da correspondência de Paulo Freire, instituindo a metodologia das “**cartas pedagógicas**”, por meio das quais enviávamos aos professores uma carta e esperávamos as suas respostas. A partir delas, planejávamos os nossos encontros on-line, e os resultados foram muito surpreendentes.

Diversificamos os instrumentos de aproximação com os docentes, pois estávamos compelidos pelo momento a buscar tantas formas desses agentes quanto eram possíveis de se realizar, fora os encontros virtuais. Recorremos à ferramenta *Google Forms* com questões objetivas e subjetivas, forma de fazer questionários a distância, que revelou com certa simplicidade as origens do público, do processo de gestão, dos estudantes e da estrutura da escola.

É importante também frisar que a pós-graduação é semipresencial, o que significa a adoção de atividades presenciais e a distância. E, em todas, seja na produção de vídeos, seja nos trabalhos escritos, planejamento e execução de atividades em sala, além das cartas pedagógicas e cartas avaliativas, focamos no desenvolvimento de narrativas escritas e orais⁹ com objetivo de conhecer, ainda que de forma parcial, a realidade do Cemeja.

Por outro lado, não tivemos condição de fazer essa pesquisa colaborativa com os demais integrantes da comunidade escolar, a saber: estudantes, administrativos, secretária, as merendeiras etc., devido a ela ser feita por meio do ensino remoto. Primeiro, porque, com exceção da secretária, do gestor e da pedagoga, todos os demais funcionários estavam afastados da escola; segundo, devido à dificuldade do corpo docente em estabelecer um contato contínuo com os estudantes. Por isso, decidimos realizar essa pesquisa no ano de 2022.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado diz respeito ao retorno às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, no qual enfrentamos os desafios de trabalhar presencialmente, vivenciando

⁹ Em nossa formação, também adotamos a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como método pois, de acordo com PASSEGGI: “Nessa perspectiva, adotam como pressuposto que as narrativas de si, orais e escritas, contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas”. (pp.08-09).

sentimentos dúbios como a alegria de ver os colegas, e os medos, a angústia de ficar doente. Mas o principal problema enfrentado pelos professores foi o não retorno dos estudantes à escola e a pressão do sistema pela busca de resultados. Sobre esse aspecto, é importante fazer algumas considerações: observamos que, em Manaus, durante os anos de 2020/2021, em que se adotou o sistema de ensino remoto, a principal preocupação da Secretaria era com as escolas voltadas para a educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental. E mesmo assim, escolas foram fechadas durante esse período, causando uma série de transtornos, angústias, para os professores, sobre a possibilidade de terem as suas escolas fechadas devido à baixa frequência dos estudantes. Já o retorno às aulas presenciais fez com que esse medo diminuísse, devido aos pais serem cobrados para levarem os seus filhos para a escola, ainda que houvesse resistência de muitos a este retorno.

Entretanto, observamos que isso não aconteceu na EJA, pois a maioria dos estudantes não retornou às escolas. E, no caso do Cemeja, os motivos foram vários, mas, primeiramente, iremos tratar das suas especificidades, que o diferencia das demais escolas. Primeiro, o Cemeja é uma escola totalmente voltada para a Educação de Jovens e Adultos, sendo que, no diurno, ele atende estudantes adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental e, à noite, atende um público mais adulto. Mas o principal diferencial do Cemeja é que a escola adota, no turno noturno, um ensino semipresencial, em que as turmas vão à escola dois dias por semana (4 turmas, às 2^a e às 4^a feiras/ 4 turmas, às 3^a e às 5^a feiras), e os demais dias o ensino é a distância. Para isso, professores e estudantes utilizam um portal no qual postam as atividades, além de se comunicarem via *Whatsapp*. Durante a pandemia, o turno noturno não teve muita dificuldade em se adequar ao ensino remoto, ao contrário dos estudantes do turno diurno. Mas o principal aspecto que gostaríamos de ressaltar é a situação de vulnerabilidade que esses estudantes estiveram durante a pandemia, a reflexão acerca do seu não retorno à escola e a desumanização que ambos, professores e estudantes, foram e continuam sendo expostos com a política da Secretaria.

Mesmo que o turno noturno do Cemeja tenha protagonizado avanços em termos de enfrentamento da pandemia com o uso do portal, estando a escola, professores e estudantes aliados a tecnologia digital, a pandemia desnudou problemas de precariedades urgentes de outros patamares, muitos desses já instalados antes da pandemia,

como o desemprego e o acesso à alimentação, como se já não bastasse se espraíam outros, como o medo coletivo das perdas, a fuga para o interior em busca de refúgio da fome e a falta de outros recursos. Há problemas historicamente colocados e há os urgentes dado a gravidade do avanço da Covid-19. Embora esses elementos se apresentem em categorias diferentes de análise, eles estão implicados no mesmo tempo e espaço, e ambos estão demarcando a história desses estudantes antes, durante e marcará também depois da pandemia, o que acentuará a marginalização desses sujeitos. Os agravos que se dão no campo do desemprego estão em crescimento, como demonstrados pelo IBGE nos levantamentos de 2020, e afetam sobremaneira o público da EJA.

Número (em mil) de desempregados no Brasil

Em 5 meses de pandemia, contingente de desempregados aumentou 33,1%.

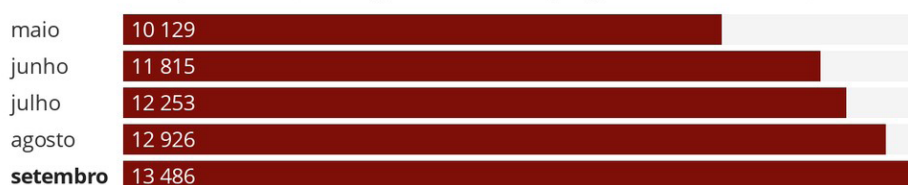


Gráfico: Economia/G1 • Fonte: IBGE

Esse levantamento divulgado pelo G1¹⁰ mostra mês a mês a elevada acentuação do desemprego. Sem vias de vermos um quadro de mudança a curto prazo, temos que encarar com atenção o reflexo que isso vai ter nas salas de aula da EJA. O que estamos vendo diante da crise é algo que antes estava oculto e não se revelava no âmbito curricular, oculto sobre uma prescrição estrutural que desconsidera o estudante. Ou culpa a pessoa pelas condições em que vive ou, por outro lado, nega-se a sua realidade, ocultando a importância que a história, a cultura e o cotidiano têm para a educação dos estudantes da EJA. É na precariedade, na dificuldade, na marginalização destas pessoas que estão estes fatores. Eles são determinantes na continuidade e permanência deles na escola, como nos mostra Arroyo (2011, pág. 261) em sua análise da identidade de alunos das classes populares:

(...) Passarão anos, na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos, como crianças, adolescentes ou jovens-adultos na EJA. Poderão sair dominando conhecimentos a que têm direito,

¹⁰ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/23/no-de-desempregados-diante-da-pandemia-aumentou-em-34-milhoes-em-cinco-meses-aponta-ibge.ghtml>, acessado em 07/11/2021 às 22h.

da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, mas talvez não tivessem oportunidade de saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem sobre a história de seus coletivos. Conhecimentos fundamentais a que também têm direito como mestres e alunos.

É essa realidade de falta de trabalho, de recursos, a fome e o elevado número de mortos que é desnudada pela pandemia, situações que afetam a própria sobrevivência e que, embora ela seja extremamente cruel e excludente na vida de todos, afeta sobremaneira a ação pedagógica, obrigando a ver aquilo que sempre esteve lá, implicando negativamente a possibilidade de estudos e de permanência dos jovens e adultos na escola. É esse ocultamento que precisa deixar de existir, e esta visibilidade levou a Secretaria a viabilizar situações assistivas por meio da escola, como a distribuição do benefício de transferência de renda da merenda escolar¹¹ para a família dos estudantes no período da pandemia, assim como a distribuição do estoque da merenda que poderiam ser perdidos com a parada das aulas.

O surgimento dessas ações envolvendo estudantes e seus pais demonstram e contradizem outra informação: a do fechamento completo das escolas na pandemia. Para dar sequência ao atendimento das famílias na distribuição da merenda e dos cartões de acesso ao benefício, as escolas do município de Manaus se mantiveram abertas com a presença dos funcionários administrativos. Gestor, pedagogo e secretário atuaram para o funcionamento desses programas, assim como em ações pedagógicas para levar atividades impressas nas casas dos alunos, para saber das condições de acesso às mídias por parte das famílias, levantando os dados das condições em que se encontravam esses estudantes. Os trabalhos não pararam, ao contrário, aumentaram e se diversificaram para muito além do costumeiro antes realizado pela escola:

Nós temos trabalhado também a nível local no sentido de minimizar essas dificuldades. Recentemente entregamos mais de mil e trezentos kits de merenda para os nossos alunos. Temos uma cota de cem reais para quem está cadastrado no bolsa família. Então é esse nosso trabalho. A escola tá funcionando, nós estamos trabalhando. Mas temos a situação que o sistema nos impõe, estamos sujeitos a exame ao exame da covid-19, todos, estamos usando máscara e álcool em gel. (Fala do gestor realizada em entrevista transcrita, agosto de 2020).

11 Programa parte medidas emergências de combate à pandemia iniciadas em junho de 2020 depois do terceiro mês do fechamento das escolas.

O trabalho se mostrou complexo para todos. Professores se desdobraram para se adaptar aos desafios impostos pelo momento e encontraram seus estudantes em situações desoladoras, sem saber o seu paradeiro ou fugindo para o interior, pois o medo, a fome, a falta de estrutura, de condições e a exclusão estavam escancarados e tinham afetado metade dos estudantes que não retornaram mais ao contato com os professores. Por outro lado, a Secretaria, fazendo pressão sistemática, ávida por saber quem estava fazendo o quê, como e quando, cobrando relatórios e mais relatórios, querendo inovações, participação pela internet e a realidade se mostrando: estudante não tem internet, não tem computador, não tem aparelho telefônico, não tem recursos, não tem televisão. O que se via é que para o professor havia apenas a alegria por ter pelo menos a informação de que seu estudante estava bem.

Estamos vendo surgir com a pandemia, na latência das situações muito complicadas que o cotidiano está impondo, a necessidade de trabalhar com múltiplos olhares, sem filtros, das condições dos mais pobres, sem negar as suas necessidades. Ainda mais, temos a clareza de que precisamos partir deles, de quem são, por que são, considerando o movimento da realidade desse nosso público da EJA. A reflexão de Arroyo paira sobre nossa compreensão do estudante desse novo tempo, pois como assinala o autor para além dos estudos genéricos, como assinala o autor (pág. 263):

(...) será necessário algo mais: entender que os novos-outros alunos não são apenas uma questão para os estudos da sociologia da pobreza nem para os estudos da psicopedagogia das violências infanto-juvenis. Nem são uma questão apenas para as políticas públicas, assistenciais: meninos de rua, crianças em risco, vulneráveis a serem salvos dos vírus sociais no mais tempo de escola. A questão mais desafiadora para educadores(as) é que essas infâncias, adolescências, juventudes condenadas a formas injustas de viver se converteram numa questão para si mesmos. Sou pobre, de família pobre, mas por quê? Filho(a) de desempregado(a), obrigado a disputar tempos de estudo e de sobrevivência, mas por que eu e minha família, minha raça?

As informações que levantamos, a compreensão tão próxima quanto o possível dos professores e dos estudantes é a forma com que fazemos ganhar corpo uma proposta formativa que tenha um

sustentáculo significativo. E os estudos que temos feito apontam que esse conhecimento da realidade remove uma camada de ingenuidade do sentido da educação. O ato de educar é um ato político e não pode estar revestida de neutralidade. Se está a favor do ser humano, exige de nós a criticidade, como ensina Freire (1989). É conhecendo a realidade, a história, as necessidades, desmistificando o fazer pedagógico, que inferimos na formação do professor uma educação dialógica, da escuta, que aponte mudanças no fazer cotidiano do CEMEJA. Resgate-se de Paulo Freire que esse fazer educativo é sempre político tomado por uma pedagogia da pergunta:

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (idem, pág. 15)

Descortinar a realidade e conhecer os professores e estudantes (estes últimos ainda que de forma indireta) faz com que a nossa própria formação tenha continuidade nos estudos, problematizando a nossa caminhada para que a coerência não nos falte em relação às práticas pedagógicas que implementamos junto com os professores, estando sempre sensíveis às nuances de cada encontro, que cada anúncio seja condizente com a realidade dos formadores e dos professores, partícipes da nossa proposta pedagógica, pois a maior base é *“o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.”* (idem, pág. 17).

Conclusão

A “Pedagogia da Liberdade”, de Paulo Freire, constitui-se, ao mesmo tempo, numa filosofia de educação e num método de ensino, resultado da sua experiência com a alfabetização de adultos, em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte (1963), mas que também se aplica em todos os níveis de ensino (pós-alfabetização). Na sua visão, não existe neutralidade na educação, pois sua função é propiciar a conscientização dos oprimidos e, por isso, defende que a educação é um ato político. Essa concepção, como vimos, tem por base o diálogo, que se dá na coletividade, com os outros, promovendo a tomada de

consciência do mundo, transformando-o. Nesse sentido, defende uma “educação libertadora” que rompa com a opressão, a marginalização, a cultura do silêncio e a submissão. Isso porque compreende que o ser humano sem liberdade é um ser ajustado, acomodado, minimizado, sem criatividade, cerceado por decisões que lhe são impostas, sem o direito de discuti-las. Tornar-se um objeto, coisifica-se.

Nessa perspectiva, a educação defendida por Freire está comprometida com a vida, em oposição à pedagogia opressora exercida pelas classes dominantes. Da mesma forma, possibilita ao indivíduo descobrir-se como sujeito histórico, ou seja, “senhor da sua própria história”, dando “voz” ao seu pensamento, ao seu conhecimento. Foi seguindo esse princípio que a nossa preocupação sempre foi a de ter uma conduta de “escuta” dos professores, o mais próximo possível daquilo que Paulo Freire denomina de **círculos de investigação temática**, ou seja, em cada encontro, nós trazíamos uma parte da pesquisa e apresentávamos o que eles nos disseram, as suas ideias e, a partir delas, discutíamos e fazíamos algumas reflexões acerca da nossa realidade e, em especial, do Cemeja. Dessa maneira, compreendíamos que contribuíamos para o nosso processo de “humanização”, formadores e professores, opondo-nos a todo processo de opressão que estávamos vivendo, visando, com isso, intervir na realidade.

Mas, a principal angústia que nós formadores vivíamos era como “resistir” nos dias de hoje? O que fazer? Como fazer a diferença na vida dos professores do Cemeja? Nós tínhamos que encontrar o nosso próprio caminho, sem fugir da nossa responsabilidade social e política e, ao mesmo tempo, buscando ter coerência entre a teoria e a prática. Ainda mais porque a Pandemia expôs de maneira inequívoca a precarização do trabalho docente, com a exposição do professor a riscos diversos e forçados a assumir responsabilidades que são do poder público. Ou seja, a Secretaria teve muita “preocupação” em manter o ano letivo funcionando, com a justificativa de “não” prejudicar os estudantes, ao mesmo tempo, que aumentava a opressão e a exploração dos professores.

Com Paulo Freire, aprendemos que a nossa luta por uma “educação democrática” não é possível de ser construída se for desvinculada da realidade, do tempo e do espaço em qual se vive. É importante crer nos homens, crer na mudança, mas principalmente acreditar que é possível fazê-la por meio de seus sonhos, de seus projetos, lutando por uma utopia.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de

quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2019, 61-62.)

É, portanto, necessário ter fé nos homens, a despeito da situação em qual vivíamos e vivemos, mantermos motivados, na luta por transformações, envolvendo não apenas o coletivo pedagógico pertencente a um sistema formal de ensino, mas também visando a mudança de uma nação, de uma sociedade. Mas sabemos que todas as grandes mudanças surgem a partir de pequenos passos, de pequenas lutas. Quais seriam as nossas? E é aqui que tivemos a nossa grande inspiração, a partir do conceito de utopia, associado à ideia do **inédito viável**¹², daquilo que não existe, mas é possível de ser realizado, considerando as condições concretas das **situações-limite**¹³ impostas ao grupo. Mesmo sabendo que muitos, devido aos tempos sombrios que estamos vivendo, estão desiludidos, sem fé, sem acreditar que ainda é possível lutar por mudança, para nós, Paulo Freire foi de grande valia na luta diária em sair do comodismo, em romper com o fatalismo e, sim, em acreditar que é possível lutar pela construção de uma nova sociedade.

Foi pauta nestas reflexões que construímos todas as nossas formações, sempre tendo por base as “falas” dos professores, os seus interesses, as suas necessidades, buscando, com isso, entender a dinâmica interna do Cemeja e relacionando-os com os interesses do macrossistema. Mas o nosso “esperançar” vai além da problemática existente no Cemeja, abrange também toda uma luta por uma educação de qualidade, democrática e libertadora e, especificamente, em defesa da manutenção e criação de novas escolas voltadas para o ensino da EJA. Nós professores devemos fazer uma campanha cobrando da Secretaria a sua responsabilidade, questionando essa política de fechamento de escolas; lutando pela estruturação tecnológica dos espaços educativos, com equipamentos e internet; pela manutenção dos protocolos contra a Covid-19 e a exigência da carteira de vacinação de toda a comunidade escolar.

Mais ainda, exigindo do poder público uma política afirmativa

¹² FREIRE, 2017, 149.

¹³ “Por isso é que, embora as “situações-limites” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham”. (FREIRE, 2017, 148).

específica para a EJA, de maneira que possa adotar uma série de medidas como, por exemplo, uma campanha educativa para que as pessoas se matriculem e outras que favoreçam a sua permanência. Mas isso só será possível se todos, professores e comunidade, conscientizarem-se da sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é de fato o nosso grande desafio e, assim, finalizamos com o jargão utilizado por vários “freirianos”: “força na luta!”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Olindina Andrade de. Metodologia de Projetos de Aprendizagem: uma experiência na Escola Municipal Carlos Gomes na cidade de Manaus. *In*: WANZELER, Eglê. **Revista Saberes e Práticas: Os sentidos e os significados da transdisciplinaridade no processo de formação de professores**. Manaus – AM, Vol. 1, N.01, pp.120 a 132, outubro de 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin & SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.
- SENADO FEDERAL. **CPI da Pandemia: Relatório Final**. Brasília: Senado Federal, 26 de outubro de 2021.

EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: AÇÕES DO CMEI ARGENTINA BARROS DURANTE A PANDEMIA

Education and resistance: actions by CMEI Argentina Barros during the pandemic

Selma Souza de Oliveira¹⁴

RESUMO: Este artigo tem por finalidade apresentar o trabalho de pesquisa “Educação e resistência: Ações do CMEI Argentina Barros durante a pandemia” com o objetivo de conhecer e compreender os impactos que a pandemia por Coronavírus ocasionou na vida das professoras, seus sentimentos e emoções, seus desafios e êxitos decorrentes do ensino remoto, bem como as ações e inovações que a escola precisou repensar com foco na adaptação e superação das docentes e discentes acostumados com o ensino presencial. Embora o texto discorra sobre sentimentos e emoções não teve a pretensão de analisar com profundidade o aspecto afetivo-emocional das professoras, mas a oportunidade de um espaço de expressão sobre a mudança em que elas foram inseridas de forma inesperada.

Palavras-Chave: Ensino Remoto, Pandemia, Tecnologias Digitais, Ações e Emoções, Superação.

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar el trabajo de investigación “Educación y resistencia: Acciones del CMEI Argentina Barros durante la pandemia” con el objetivo de conocer y comprender los impactos que la pandemia del Coronavirus ha provocado en la vida de los docentes, sus sentimientos y emociones, sus retos y éxitos derivados de la enseñanza a distancia, así como las acciones e innovaciones que la escuela necesitaba repensar con un enfoque de adaptación y superación de docentes y alumnos acostumbrados a la enseñanza presencial. Si bien el texto trata sobre sentimientos y emociones, no pretendió profundizar en el aspecto afectivo-emocional de los docentes, sino en la oportunidad de un espacio de expresión sobre el cambio en el que se insertaron inesperadamente.

Palabras clave: Aprendizaje a Distancia, Pandemia, Tecnologías Digitales, Acciones y Emociones, Superación.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the research work “Education and resistance: Actions of the CMEI Argentina Barros during the pandemic” with the objective of knowing and understanding the impacts that the Coronavirus pandemic has caused in the lives of teachers, their feelings and emotions, its challenges and successes arising from remote teaching, as well as the actions and innovations that the school needed to rethink with a focus on adapting and overcoming teachers and

¹⁴ Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. ENS. Formadora do Projeto de Formação em Serviço – OFS. SEMED, UEA. Mestra em Educação Matemática. E-mail: ssoliveira@uea.edu.br.

students accustomed to face-to-face teaching. Although the text discusses feelings and emotions, it did not intend to analyze in depth the affective-emotional aspect of the teachers, but the opportunity of a space of expression about the change in which they were unexpectedly inserted.

Keywords: Remote Teaching, Pandemic, Digital Technologies, Actions and Emotions, Overcoming.

Introdução

O ano de 2020 transformou de forma abrupta o cenário mundial devido à crise sanitária causada por um vírus minúsculo, SARS-CoV-2, que infectou milhões de vidas e ceifou outras. O vírus possui alta taxa de transmissão e um percentual altíssimo de letalidade que o mundo jamais imaginou vivenciar em tempos atuais. Soou o alerta das autoridades sanitárias e um conjunto de orientações foi fornecido a fim de reduzir o risco de contaminação: o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais, o distanciamento social e a quarentena.

O distanciamento social impactou diretamente a vida de todos os brasileiros, desde os primeiros meses do ano de 2020. Na Educação não foi diferente, o isolamento social causou o afastamento de alunos e professores das aulas presenciais, atingindo milhões de estudantes em todo o país.

No Amazonas o Covid 19, doença decorrente do SARS-CoV-2, teve um impacto profundo que se alastra até o presente momento em todo o Estado. O alto índice de mortalidade propiciou ainda mais o afastamento e o isolamento social os quais desencadearam problemas de ordem psíquica em muitas pessoas, como também desestruturaram o Sistema Regular e Presencial de Ensino. Entretanto, a Educação não pode parar, foi esse o pensamento das autoridades educacionais para que não houvesse perda do ano letivo. Diante disso, uma nova modalidade de ensino foi pensada e ressignificada.

Surge então um novo desafio, o trabalho home office, em atividades remotas, via plataformas Meet ou Zoon (treinamentos, reuniões pedagógicas e administrativas, webconferências, aulas, etc), por oferecem menor risco de transmissão do que as atividades presenciais. E, por assim ser houve a necessidade de adaptação, superação e aprendizado do professor sobre as ferramentas tecnológicas necessárias a esse novo modelo de ensino. Foi assim que esse tempo de pandemia do COVID-19 possibilitou inovações que alunos e professores jamais imaginaram.

Uma sala de aula, via ensino remoto, requer que o professor tenha o conhecimento das ferramentas digitais e saiba utilizá-las de forma adequada, pois elas substituíram o pincel e a lousa, instrumentos de domínio do professor. Inclusive a capacidade de criar estratégias diversificadas, consoante aos objetivos traçados, e a realidade da escola se constituiu em mais um desafio para o professor em época de pandemia. Muitos deles desconheciam as ferramentas tecnológicas adequadas às suas aulas e tiveram que aprender de uma forma ou de outra, porque elas passaram a fazer parte do seu fazer pedagógico.

Encarar o uso da tecnologia na perspectiva do ensino remoto significa considerar que embora as tecnologias informatizadas possibilitem que um grande número de pessoas tenha acesso à internet, ao computador e ao celular, nem todos os alunos têm a disponibilidade desses instrumentos, principalmente as crianças da Educação Infantil que, além desses instrumentos, precisam contar com o auxílio dos pais no acompanhamento das aulas. Nesse contexto, o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Argentina Barros considerou todas essas questões, e engendrou práticas metodológicas diferenciadas.

Nessa nova modalidade de ensino a equipe pedagógica da escola reformulou suas ações e elaborou, junto às professoras, um plano de trabalho diferenciado que atendesse, nesse momento de pandemia, a todos os alunos, inclusive aqueles que não possuíam Internet. Este artigo, portanto mostra como os efeitos da pandemia pelo Covid 19 modificaram as relações de comunicação presencial entre a professora e a criança do CMEI e interditaram a construção do pensamento matemático da criança, sob a orientação da professora, mas possibilitaram inovações educacionais por meio das ações que o CMEI Argentina Barros planejou e adaptou à sua realidade. A descrição dessas ações, circunscritas à realidade da comunidade, estão inseridas em um cenário digital de ensino que passou a fazer parte da realidade das escolas.

O Cenário Digital de Ensino

O isolamento social advindo da política de distanciamento mudou o cenário presencial de ensino nas escolas. O plano de trabalho anual – PTA das instituições sofreu modificações devido à necessidade das aulas remotas substituírem as atividades presenciais. Essa nova modalidade de ensino causou ansiedade e insegurança em alunos e professores que por não saberem o que fazer diante desse cenário de incertezas ficaram no aguardo das orientações do Sistema Macro de Ensino.

As orientações foram dadas e ao serem notificadas que deveriam utilizar as tecnologias para efetuar o trabalho em casa, via aulas remotas, as professoras e equipe técnica do CMEI Argentina Barros, foram tomadas de grande ansiedade diante das limitações para efetuarem esse trabalho. A tomada de decisão do Sistema Macro expôs severamente as limitações das professoras que não tinham habilidades com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs no ambiente educacional assim como as dificuldades de muitas famílias para acompanharem esse processo.

A falta de habilidade tecnológica por grande parte das professoras é insuficiência decorrente da Educação no país por falta de formação continuada na área tecnológica e pelo precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos de qualidade nas escolas. Embora Rolkouski (2011) afirme que os Programas Oficiais têm investido e garantido o acesso à informática para grande parte dos alunos das escolas públicas, ainda é muito discreta a presença das TICs nessas instituições de ensino, a fim de garantir aulas de informática para todas as turmas e formações continuadas para os professores.

Penteado (2004) argumenta que sem o envolvimento dos professores na área tecnológica a inserção das TICs na escola não tem sentido e sem a formação continuada não haverá envolvimento dos educadores. Esse fato é revelado pelas pesquisas quando apontam propostas de formação que se concentram em ações fragmentadas que não contribuem para a implementação de um espaço de discussão e reflexão sobre a utilização das ferramentas adequadas para a sala de aula e tampouco despertam a reflexão sobre os problemas que os professores enfrentam quando utilizam as TICs em sala de aula.

Se para ministrar as aulas presenciais os professores nem sempre têm a disponibilidade da utilização das TICs na sala de aula, nem também o preparo adequado; com as aulas remotas, a situação se tornou muito mais complexa. Os professores precisariam de uma internet e ferramentas tecnológicas de boa qualidade e formação continuada para ministrar as aulas nesse novo modelo, mas não houve tempo e preparo para isso. Muitos deles tiveram que de uma forma ou de outra buscar soluções para os problemas emergenciais.

O contato emergencial com as TICs para a Educação Infantil reverteu o espaço de jogos e brincadeiras na escola em um lugar solitário onde a professora se encontra com a criança a uma distância muito além do partilhar e vivenciar os cinco campos de experiência do currículo: 1) Eu, o outro e nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e

formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, no aconchego e prática presencial. É um novo modelo de ensino que se impõe emergente, em uma fronteira, separando os vários olhares em torno do cotidiano escolar. É para esse lugar solitário que Bhabha (2010) se reporta como um “lugar fronteiriço” onde ocorrem os encontros com o estranho, com o desconhecido.

Uma fronteira estranha cuja interseção entre a professora e a criança é a ferramenta tecnológica que por ser desconhecida para essa nova modalidade de trabalho, como sala de aula virtual, causou um sentimento de “estranheza” em grande parte das professoras. Assustar-se com o desconhecido, com o que nunca foi previsto gerou nas professoras um sentimento de incompletude devido a falta de preparo para lidar com as TICs nas aulas remotas, porque o que já estavam habituadas a fazer em suas práticas pedagógicas, nas aulas presenciais, tinham total domínio.

Ainda que uma professora tenha anos de experiência em sala de aula e um cabedal de conhecimento, um dia o desconhecido poderá surgir em sua frente e a sensação que sentirá será de estranheza, incompletude e incerteza. Esses sentimentos mobilizaram o CMEI a repensar as ações para enfrentarem o desconhecido e aprenderem a conviver no “lugar fronteiriço”. Uma sala de aula em que o lugar fronteiriço propõe, requer do professor aportes teóricos práticos que lhe dê condições de compreender as razões para a utilização de alternativas metodológicas adequadas e adaptadas, via uso das TICs, e a capacidade de utilizar efetivamente uma variedade de estratégias para atender as crianças que têm a disponibilidade da internet e outras que não têm.

Nesse contexto, para estruturar a estratégia e a plataforma de acesso que a Secretaria Municipal de Educação planejou, foi necessário realizar um levantamento das informações sobre quantas famílias possuíam acesso a Internet, a fim de que fossem elaboradas atividades que contemplassem as necessidades de todas as crianças. Além disso, foi feita uma análise das ações contidas no PTA da escola para verificar quais atividades poderiam ser adaptadas para o ensino remoto.

No início do ano letivo de 2020, no ato da matrícula, o CMEI coletou todas as informações sobre cada criança. Portanto, a escola teve acesso ao número de telefone de cada família o que facilitou a pesquisa de levantamento, exceto para aqueles pais que não atenderam as chamadas. Nem sempre o número de telefone que fornecem à escola é de propriedade deles. Diante disso, algumas crianças não puderam ser contatadas.

De posse dos dados, as professoras enviaram um comunicado para os pais notificando-os sobre as ações que seriam organizadas para atender as crianças com ou sem acesso à Internet. Para isso, segundo orientações recebidas da Secretaria de Educação, foi necessário a criação de um grupo no WhatsApp para que a comunicação com os pais e/ou responsáveis pelas crianças fosse possível. Algumas professoras, durante as aulas presenciais, já haviam criado um grupo para esse fim, outras utilizavam a agenda das crianças para enviar os comunicados ou no término das aulas se comunicavam, na porta da escola, com os pais ou responsável pela criança.

Algumas professoras viam o WhatsApp como um meio de comunicação apenas para o envio de mensagens corriqueiras ou de amizade, mas não como um recurso necessário para a comunicação com os pais, enviar atividades escolares e tampouco ministrar aulas. Tiveram que aprender a utilizar esse recurso em suas aulas e, para isso uniram-se em um trabalho coletivo e colaborativo. Aquelas que tinham habilidade com os recursos tecnológicos ensinaram as outras que não tinham, inclusive como gravar vídeos com as atividades que as crianças deveriam fazer com o acompanhamento dos pais. Obviamente, no início, houve muitas dificuldades, mas foram superadas gradativamente.

A parceria entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação contribuiu para que as aulas remotas fossem gravadas e transmitidas pela TV Encontro das Águas e pelo portal do Youtube, todavia a conexão foi de difícil acesso para muitas crianças. Haja vista que a equipe escolar também teve essa dificuldade. Diante disso, a solução encontrada pela pedagoga da escola foi baixar todas as aulas do Youtube e enviar para as professoras repassarem nos grupos. Isso facilitou muito o acompanhamento das aulas pelas crianças, mas o cenário ainda não estava concluído. Para as crianças sem internet e aquelas que a escola não conseguiu contatar foi necessária a criação de um cenário diferenciado.

Para as crianças que não tinham internet, a montagem do cenário foi mais trabalhosa. As professoras tiveram que preparar atividades impressas e entregar para os pais ou responsáveis, na escola, em horário agendado. Outras se propuseram, com dedicação, escrever as atividades no caderno de cada criança. Embora a atividade escrita no caderno fosse feita quinzenalmente foi um grande desafio, requereu das professoras trabalho dobrado. Ademais, aquelas crianças que a escola não conseguiu fazer contato fizeram parte de outro cenário “o cenário dos desaparecidos” e a escola foi em busca, via auxílio de um órgão da Secretaria responsável por isso.

Os três cenários que a escola montou narram todo o trabalho emergencial que a equipe escolar precisou fazer para atender cada uma das situações descritas neste trabalho, bem como os desafios enfrentados pelas professoras, equipe técnica da escola, e pelas famílias responsáveis pelas crianças. Em relação às crianças que não foram encontradas uma pergunta foi se constituindo, para a qual a escola buscou possível ou possíveis respostas: Onde estarão os desaparecidos?

A Busca pelos Desaparecidos

As calamidades ocasionadas pela pandemia trouxeram muitas consequências de ordem psíquica, emocional, social e financeira na vida de muitas pessoas pelas perdas sofridas, as mudanças na rotina de trabalho e ocupações. A paralisação das aulas presenciais atingiu alunos, professores e toda a comunidade escolar, principalmente as crianças da Educação Infantil que dependem da orientação e acompanhamento de seus pais durante as aulas remotas. Essa situação interferiu na aprendizagem, nos anseios e perceptivas gerando nas crianças e professoras um sentimento de perda e afastamento do convívio educacional.

Para a equipe técnica escolar, o trabalho se intensificou porque além de dar conta de todas as atividades administrativas e pedagógicas, ainda foi preciso fazer o acompanhamento das aulas, como dar suporte às professoras, verificar quais e quantas crianças estavam engajadas nas aulas e davam o retorno das atividades, e quantas não estavam frequentando. Após tentar várias vezes contatar as crianças que não estavam engajadas nas aulas, a equipe escolar começou a busca pelos desaparecidos. Aqui cabem dois questionamentos. Quem e quantos são os desaparecidos? Por que desapareceram sem deixar rastros?

Na Secretaria de Educação existem dois Órgãos A e B, um que ajuda e outro que cobra disse uma professora. O órgão A contribui muito com a escola, durante as aulas presenciais, com palestras; verifica se as famílias estão acompanhando as crianças, e quando a criança falta muito às aulas, a escola envia a lista das faltosas e um funcionário vai a procura delas em seus endereços registrados no ato da matrícula. Já o B efetua cobranças sobre as ações desenvolvidas pela escola e a frequência das crianças. Diante disso foi ao setor A que a escola, depois de ter tentado várias vezes contato pelos telefones das crianças, sem nenhum êxito, recorreu para que os dois questionamentos acima pudessem ser respondidos.

A escola enviou a lista dos nomes de 23 crianças desaparecidas, mas a pandemia impediu que a busca por elas pudesse ser feita pelo órgão A, mesmo assim foram feitas várias ligações sem êxito algum. Foi uma busca incessante até dezembro. Então a escola foi orientada para enviar a lista para o Conselho Tutelar, mas não obteve retorno. As crianças desaparecidas não foram encontradas. Algumas inferências foram projetadas pela escola, quais sejam: Tem pais que veem as ligações, mas não retornam, outros no ato da matrícula deram números de telefone de outrem, alguns viajaram para o interior fugindo da pandemia e ainda têm os que não dispõem de internet para acompanhar as aulas. Enfim, inúmeras são as hipóteses para responder os dois questionamentos.

A busca pelos desaparecidos foi muito cansativa, principalmente porque o órgão B cobrava da escola essa busca, apenas cobrava, em nenhum momento ofereceu ajuda. Entende-se que a cobrança muitas vezes prejudica mais do que contribui, principalmente nesse momento que o estresse e as tensões tomaram conta dos corações. Esse momento de pandemia não era momento de cobranças, mas de acolhimento e solidariedade para com a escola, partindo do pressuposto de que toda a equipe escolar estava experimentando momentos de insegurança e estranheza para com o desconhecido.

O desaparecimento de crianças e adolescentes é uma realidade presente no Brasil. Pesquisas apontam que os processos de busca e localização dos desaparecidos causam nas famílias sentimentos angustiantes que contribuem para o surgimento de conflitos e estresse emocional. As dificuldades na busca e localização das crianças desaparecidas do CMEI Argentina Barros acarretaram esses sentimentos na equipe escolar. Souza (2007) mostrou em seus estudos de casos que o desaparecimento de uma pessoa pode desestruturar toda a família e que a organização familiar pode se estagnar com a espera, o que impede os familiares de tomarem decisões referentes ao desaparecido.

Nesse contexto, para a família escolar dos desaparecidos, ficou uma incógnita depois de muitas buscas sem êxito. Nem o Órgão A e nem a escola não tomaram mais nenhuma decisão, apenas aguardaram quase o ano inteiro, sempre na esperança do retorno das crianças. Por esse e outros motivos a escola vivia momentos de tensão, haja vista que as aulas estavam sendo enviadas às casas das crianças por meio das tecnologias, e muitas delas não possuíam. As aulas saíram dos muros do cotidiano escolar para adentrar no seio familiar de cada criança. Isso

gerou insegurança, estranheza e a cobrança feita pelo Órgão B sobre os desaparecidos. Era tudo o que a escola não precisava ter vivenciado e poderia ter sido poupada. Durante todo esse processo de estresse os desaparecidos estavam em algum lugar do passado escolar.

Em novembro e dezembro de 2020 foi determinado pela Secretaria de Educação 3 momentos de entrega, pela escola, de 3 kits lanche para todas as crianças. Posteriormente foi distribuído um cartão merenda no valor de R\$ 150,00. Foi então que para surpresa de todos, os desaparecidos apareceram. As dádivas os trouxeram de volta, talvez dado às suas necessidades financeiras, aquelas ofertas não podiam ser rejeitadas. Tampouco deixariam de renovar a matrícula e o tempo se aproximava para isso. O mistério dos desaparecidos foi desvendado e a escola conseguiu obter os números corretos de seus contatos, mas mesmo assim ainda teve 10 crianças que não participaram das aulas durante o ano inteiro.

Essas 10 crianças não puderam frequentar as aulas remotas pelo difícil acesso à tecnologia e ferramentas para aprender em casa. Houve casos de famílias que tinha 3 crianças em idade escolar, duas no Ensino Fundamental e 1 na Educação Infantil. Na casa só havia um celular e a mãe dava prioridade para as crianças do Ensino Fundamental por alegar que tinha nota, muita cobrança e carecia de aprovação. “Não deu pra fazer a brincadeira com meu filho hoje, porque tive que priorizar as aulas do meu outro filho que está no Ensino Fundamental”, era esse o discurso de algumas mães.

A maioria dos pais não consegue compreender que as brincadeiras, além de fazer parte do currículo da Educação Infantil, contribuem para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico-motor, cognitivo, socioafetivo e psicomotor. Portanto as interações e brincadeiras na Educação Infantil são fundamentais. Em outros casos, a criança morava com os avós e a avó não entendia das tecnologias, portanto, não podia dar suporte a ela. Mesmo quando as crianças têm as ferramentas tecnológicas e o suporte dos pais, podem existir outros fatores em casa que dificultam o acompanhamento das aulas e consequentemente uma aprendizagem significativa.

Apesar do retorno dos desaparecidos os questionamentos não foram totalmente elucidados, pela falta de maiores investigações. A pandemia não permitiu o diálogo presencial da escola com os pais e isso tornou a pesquisa inacabada.

Aulas Remotas: Os Sentimentos e as Emoções

O isolamento social devido à pandemia impôs desafios além da imaginação para as professoras do CMEI Argentina Barros. Aquelas que não tinham familiaridade e até mesmo eram avessas ao uso das tecnologias digitais, tiveram que aprender e se adaptar de imediato a nova modalidade de ensino. Não houve tempo para que a Secretaria Municipal oferecesse cursos de formação continuada para esse fim, entretanto foi exigido da escola novas atitudes frente ao desafio da nova modalidade de ensino. Diante disso, a escola precisou migrar do modelo de ensino presencial para o modelo remoto com a emergência de dominar, usar as ferramentas digitais e recursos tecnológicos.

Miskulin e Piva Junior (2007) pontuam que atualmente as tecnologias de informação e comunicação - TICs são forças dominantes no processo de mudança social e se constituem como o pilar de um novo tipo de sociedade, e por que não dizer de uma sociedade remota que exigiu do professor não só o conhecimento das TICs, mas a habilidade da interação com elas e da utilização dos recursos tecnológicos para que as aulas remotas pudessem acontecer.

WhatsApp, Pesquisa no Google e Youtube, Power Point, Canva e Kine Master foram alguns dos recursos digitais que as professoras precisaram se apropriar para utilizar em suas aulas, fazer vídeos e enviar atividades para as crianças. No entanto, no início das aulas presenciais em 2020, algumas professoras desconheciam esses recursos, exceto o WhatsApp, o qual era usado apenas para enviar mensagens corriqueiras ou de amizade, e nem imaginaram que precisariam aprender sobre outras ferramentas digitais para utilizar em suas aulas.

Em duas rodas de conversa, instrumentos de coleta de dados da minha pesquisa, com as professoras da escola, reunião on line, os sentimentos e as emoções delas em relação às aulas remotas foram expostos por meio de palavras e expressões, tais como: angústia, cansaço, exaustão, desafios, preocupação, desânimo, medo de falar errado nas gravações dos vídeos, invasão de sentimentos que não vivenciaram anteriormente, impotência e despreparo.

As professoras relataram seus desafios, limitações, insegurança, suas perdas, a dificuldade de conciliar duas funções, a de professora, dona de casa, mãe e esposa, em home office, ao mesmo tempo, e o excesso de trabalho diante da nova realidade que o ensino remoto exigiu. O que mais lhes incomodou foi a falta de comunicação com algumas famílias

que por mais que insistissem em procurar, não conseguiram encontrar e conseqüentemente as crianças deixaram de assistir as aulas remotas.

Preparar aula, ser criativa, gravar vídeo, selecionar atividades, aprender a usar aplicativos, acompanhar os avanços das crianças, e ainda ter que motivar os pais a valorizarem suas aulas e darem suporte aos seus filhos, são ações que se configuram em momentos exaustivos de trabalho e desânimo. Famílias que têm filhos em anos escolares diferentes e apenas um celular privilegiaram as aulas do filho do Ensino Fundamental ou Médio em detrimento das aulas da criança da Educação Infantil pelo fato, segundo eles, de que na Educação Infantil a criança não aprende nada, só brinca.

Os múltiplos olhares desses pais estão longe da compreensão de que as interações e brincadeiras, componentes do currículo da Educação Infantil, são importantes para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Em seu total desconhecimento das fases de desenvolvimento da criança alguns pais se apressam em pular etapas e interferem negativamente no processo ensino aprendizagem de seus filhos. Uma professora externou que uma de suas alunas enviou as atividades escritas com letra cursiva e ao questionar a mãe da criança sobre essa situação, ela respondeu que pegou na mão da filha para que ela aprendesse logo a escrever com letra cursiva. A professora se sentiu desencorajada diante da atitude da mãe. “Os pais têm carência de compreensão, eles pensam que Educação Infantil é só brincar pular e não fazer nada”, disse outra professora presente na roda de conversa. É necessário fazer uma palestra para que eles sejam conscientizados de que as interações e brincadeira são importantes para o desenvolvimento das crianças.

“O conjunto de situações que estamos vivenciando deixou em mim sentimentos muito ruins de impotência, desânimo e murmuração. Nunca me aconteceu de ficar relapsa no meu trabalho, por causa disso e dos problemas pessoais que eu estava passando, senti-me muito mal, lamentava o tempo todo” disse outra professora. Entende-se que o lamento pelas perdas é um processo doloroso de adaptação para encontrarmos o alívio para as dores. Da mesma forma que lamentamos a perdas de familiares, podemos lamentar o fim de uma amizade, de um relacionamento. Em todas as circunstâncias da vida existe um início, um meio e um fim, um fim para muitas coisas que amamos e até mesmo um fim para a lamentação.

Para aquela professora, a mistura de sentimentos de impotência pelos problemas pessoais que estava passando e pela pandemia em si a fez se sentir improdutiva, desencorajada, pelo trabalho em casa, a ponto

de precisar de ajuda profissional e espiritual para que sua lamentação chegasse ao fim. Foi nessa busca que a professora decidiu “botar as coisas no lugar”, superou os obstáculos e venceu a lamentação. O ânimo reacendeu em seu coração e ela criou um cantinho organizado e aconchegante de estudos, que de certa forma influenciou os pais de seus alunos a criarem um para eles também.

A pandemia desestabilizou os sentimentos e as emoções. Estas na visão de Reeve (2006) são muito mais complexas do que se pensa, porque o sentimento é um dos componentes da emoção, inserido na experiência subjetiva de cada pessoa. As emoções revelam a relação existente entre os afetos e a expressão corporal, e por assim ser, as reações orgânicas presentes na emoção fogem ao controle do indivíduo e ele se sente inepto para lidar com a situação que está vivenciando. É um grande desafio administrar os sentimentos e emoções e são poucas as pessoas aptas para isso. É necessário um suporte externo para que a pessoa encontre seu caminho.

Foram muitas as emoções que as professoras externaram nas rodas de conversa. O difícil acesso à internet, o medo do desconhecido, de gravar vídeos com palavras e expressões erradas, a aversão pelas tecnologias, a preocupação com as diversas situações familiares, desde a falta da internet ao desemprego de alguns pais. O desaparecimento de alguns de seus alunos, inclusive da crueldade de um pai que levava consigo o celular até para jogar bola, impedindo assim sua filha de assistir as aulas. Sentimentos de tristeza pela falta do envio das atividades de algumas crianças e pelo despreparo de alguns pais ou responsáveis analfabetos, sem condição alguma de acompanhar seus filhos nas aulas remotas.

Embora as professoras tenham expressado sentimentos e emoções preocupantes, também falaram de seus êxitos. Disseram que a pandemia lhes proporcionou momentos de aprendizado, de crescimento tecnológico, de solidariedade no trabalho coletivo e colaborativo e de um novo olhar para cada situação vivenciada pelas famílias e pelas crianças. Algumas delas se colocaram no lugar dos pais com dificuldades e tentaram ajudá-los de algum modo. Elas acreditam que os desafios do ensino remoto experienciado serviram para ajudá-las a ampliar suas habilidades tecnológicas, a vencer o medo dos recursos digitais, a redimensionar suas práticas, a vencer e transpor obstáculos que antes da pandemia jamais imaginaram.

Ações e Inovações da Escola

Em momentos de pandemia foi necessário repensar, quais as atividades do Plano de Trabalho Anual da Escola (PTA) poderiam ser adaptadas para que atendessem as crianças nas aulas remotas. Diante disso, as ações da escola tiveram que ser repensadas e reformuladas. Abordagens pedagógicas concernentes à Educação Infantil, com base no currículo, foram planejadas em um trabalho conjunto, sob a orientação da pedagoga da escola.

“Vamos dar continuidade as atividades de março, trabalhar o nome da criança, trabalhar o letramento por meio de cantiga de roda e historinhas ilustradas. Peçam para as crianças pesquisarem as letrinhas do nome delas, retomem tudo o que foi planejado em março”. Foram essas as orientações da pedagoga da escola concernentes às práticas pedagógicas.

Verdum (2013) destaca que as práticas pedagógicas podem ser repensadas a partir dos princípios em que estiverem inseridas e dependendo da intenção do que será realizado podem assumir diferentes significados, em um processo de construção do conhecimento realizado, tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Entende-se que as práticas pedagógicas das professoras do CMEI se inseriram no cenário remoto e para que o conhecimento continuasse a ser construído foi necessário muito mais do que pensar nas ferramentas tecnológicas que teriam que ser utilizadas, mas definir claramente os objetivos que precisariam alcançar durante todo o processo.

A seleção das práticas pedagógicas contidas no PTA foi feita e adaptada na modalidade ensino remoto. É evidente que nem todas as brincadeiras contidas no currículo foram indicadas, mas aquelas que eram possíveis realizar em casa sob o auxílio dos pais. Nesse período, a pedagoga da escola me pediu ajuda para enviar algumas atividades, voltadas para a matemática. Anteriormente eu já havia me colocado à disposição da escola naquilo que pudesse colaborar. Elaborei algumas atividades inseridas nos sete processos básicos para aprendizagem matemática: correspondência, classificação, comparação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

Se o professor da Educação Infantil desconsiderar esses processos e não trabalhar com as crianças elas terão muitas dificuldades para compreender número e contagem, bem como outras operações. Lorenzato (2006) pontua que a falta de domínio desses processos,

porque não foram trabalhados na Educação Infantil, acarretará danos para as crianças, porque elas até poderão dar respostas corretas, mas certamente sem significado ou compreensão para elas.

Para que as crianças tivessem acesso às atividades elaboradas e planejadas pela escola, as professoras foram orientadas pela Divisão Distrital Zonal (DDZ) Centro Sul, da Secretaria Municipal de Educação que assessora as escolas pertencentes a zona Centro Sul, da cidade de Manaus, para que organizassem grupos, via aplicativo de mensagens instantânea, para o envio das atividades e acompanhamento das ações em família. Além disso, foram preparados e disponibilizados pela Caravana da Educação Infantil os vídeos aula EBA!! VAMOS BRINCAR, disponíveis nas redes sociais, cujo objetivo era ampliar as referências das crianças e conduzi-las à autonomia, respeitando as realidades de cada família.

As professoras criaram grupos de WhatsApp ou Linhas de transmissão para manter contato com as famílias e poder enviar as atividades. Além disso, registraram, em seu caderno de registros, o acompanhamento do desenvolvimento da criança, em ambiente familiar, a fim de poder observar os marcos de seu desenvolvimento, na medida em que as famílias se comunicavam.

Para enriquecer as aulas as professoras produziram vídeos aulas contendo atividades extras (escrita do nome, leitura de textos como: cantigas de roda, poesias, etc), os quais foram enviados aos pais todas as 3^a e 5^a feiras. Nesse momento houve muita troca de experiências e ajuda mútua, pois havia docentes que não tinham habilidades em gravar vídeos e foram auxiliadas por outras mais experientes. Uma professora externou que o seu maior problema ao gravar os vídeos era porque sentia muita vergonha de aparecer nas filmagens.

Outra docente disse que tinha aversão pelas tecnologias e jamais cogitou em aprender. Passava longe do computador e falava consigo mesma que não precisava das tecnologias, pois sabia trabalhar muito bem com seus alunos. Ela não imaginava o quanto ainda precisa aprender.

Durante os meses de maio a julho as professoras tiveram momentos de estudo, no horário de HTP, todas as terças-feiras, dos documentos oficiais da Educação Infantil. Estudo do Referencial Curricular Amazonense e apresentação de produção de resumo crítico. Além disso, participaram de formações continuadas e palestras, pela plataforma Meet, disponibilizadas pela Secretaria de Educação. Em um desses

momentos eu proferi uma palestra para elas sobre a construção da percepção matemática da criança.

Em junho a escola organizou uma atividade interativa com as crianças, alusiva às festas folclóricas. No mesmo período a Secretaria Municipal de Educação organizou outra atividade denominada de Mosaico Cultural, (lives e entretenimento) para os alunos e professores das escolas. Esta atividade durou uma semana e ao final dela as crianças pensaram que já estavam de férias. Foi uma luta para a escola resgatar alguns alunos. Mesmo assim 10 crianças não participaram mais das aulas remotas. No intuito de “boas intenções educativas” a Secretaria enleou o processo educativo, por planejar ações sem a participação da equipe pedagógica das escolas e sem conhecer a realidade que cada uma delas vivia naquele momento.

Ainda no mês de junho a escola recebeu a notícia que foi contemplada com o projeto Sonhar – Planejar – Alcançar, da Vila Sésamo, cujo objetivo era o fortalecimento financeiro das famílias e das comunidades. O projeto tinha uma proposta muito boa com vídeos aulas, encartes, jogos e brincadeiras. A primeira atividade foi conhecer as famílias e apresentar a proposta de sonhos.

Para o desenvolvimento desse projeto as professoras fizeram um trabalho com as crianças para verificar o que elas gostariam de fazer de forma virtual para expressar qual era o sonho da turma para o ano de 2020. As crianças votaram no sonho da turma por meio de um formulário, elaborado pelas professoras, e foram incentivadas a pensar em sonhos palpáveis, sonhos mais necessários e sonhos futuros. As etapas do projeto foram organizadas e em setembro iniciadas as atividades com as crianças.

O resultado desse projeto revelou os sonhos das famílias ao construírem a árvore de seus sonhos, via gravação de vídeos, naquele momento difícil que estavam vivendo. O pai de uma criança com síndrome de Down, cuja mãe o abandonou, desejou que o filho conseguisse o benefício concedido pelo governo que lhe é de direito e que até aquele momento ainda não tinha conseguido.

As famílias desejaram realizar sonhos que pudessem atender suas necessidades naquele momento difícil, obter celular e TV com boa internet para que suas crianças pudessem assistir às aulas remotas e até uma geladeira para suprir suas necessidades diárias.

Durante todo o ano de 2020 a escola se preocupou em oferecer às crianças atividades diferenciadas que as motivassem a permanecer

e participar das aulas. As professoras se empenharam em aprender a utilizar aplicativos para gravar vídeos com atividades extras e lúdicas. Elaboraram as atividades alusivas às datas comemorativas. Prepararam aulas adaptadas para as crianças inclusas e atividades impressas para as famílias que não tinham acesso à internet. Além disso, disponibilizaram aos pais das crianças links de livros digitais para interação com a leitura.

Ao longo das semanas as docentes enviavam atividades, cujo objetivo era incentivar as crianças e suas famílias a terem mais contato com diversas obras literárias e a interagirem com as histórias que foram produzidas. Alguns pais de algumas turmas participaram da contação de história com seus filhos. Para as crianças que não estavam engajadas, pela dificuldade da utilização da internet, foi organizado um horário semanal ou quinzenal para conversar com os familiares e ouvir sobre o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, físico, emocional e social) e a realização de atividades propostas sobre esse período de atendimento diferenciado.

Durante todo o processo as professoras efetuaram um trabalho coletivo e colaborativo. O envolvimento e participação delas no processo de ensino e aprendizagem, bem como o interesse pelo bem-estar das famílias foram fundamentais, para que as crianças participassem das aulas remotas e se sentissem acolhidas e encorajadas a não desistir do processo.

A escola propiciou ações diferenciadas que atendessem as necessidades das famílias, todavia a comunicação durante as aulas remotas não foi atingida 100 % devido às questões culturais e sociais, que possivelmente ficarão presentes no cotidiano escolar devido a essa época sofrida e desgastante que a pandemia gerou em cada lar, em cada comunidade.

Considerações Finais

A pandemia decorrente do COVID-19 afetou as relações de comunicação e interditou o ensino presencial causando o afastamento das professoras e das crianças do CMEI Argentina Barros. A escola precisou repensar suas ações e se adaptar ao novo modelo remoto de ensino, entretanto essa modalidade de ensino não deu conta de atender todas as crianças devido às desigualdades sociais que dificultou a muitas delas a oportunidade de assistirem as aulas pela falta de

condições e acesso a Internet, bem como o contexto em que suas famílias estavam inseridas assumindo papéis, em muitos casos vividos de modo intensamente sofrido na atual circunstância.

A realidade imposta pela pandemia certamente representou uma intensa mudança na vida das professoras, da equipe escolar e das crianças, na cultura de estudos e atividades que a escola precisou adaptar para poder atingir pelo menos 70% dos alunos. Vale ressaltar que apesar dos sentimentos, emoções e desafios que a escola enfrentou e ainda enfrenta a pandemia trouxe pontos positivos na vida das professoras. Elas sentiram a necessidade de se aprimorarem nos conhecimentos tecnológicos e perceberam a importância das TICs para que suas aulas possam ser ministradas, via ensino remoto. Daqui para frente cada vez mais elas estarão mais preparadas para lidar com os recursos tecnológicos, o distanciamento das crianças e os motivos de cada uma das famílias.

As aulas remotas continuarão não se sabe até quando, contudo, a educação não pode parar. Consequentemente, a necessidade de adaptação e de superação por parte das professoras, equipe escolar, alunos e da comunidade é um processo que está sendo vivenciado por eles a cada dia, pois em meio a tantos problemas o trabalho que a escola desenvolve, o interesse e dedicação pelas crianças levam esperança para as famílias capaz de ajudá-las e auxiliá-las na esperança de tornar suas vidas menos sofridas e melhores.

Uma crise pandêmica pode ser superada pelo acolhimento, ajuda colaborativa e a intenção educativa. As tecnologias digitais propiciaram uma nova relação das professoras com o saber, na interação com as crianças, um novo olhar no contexto do ensino remoto, na forma de integração, organização e planejamento escolar e nas relações com a comunidade.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).
- MISKULIM, R. G. S; PIVA, J. D. A relação entre aprendizagem significativa e aprendizagem colaborativa: um estudo de caso utilizando Tics e mapas conceituais *In*: GRANDO, R. C; MENDES, J. R (Org.). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007. p. 136-150.

PENTEADO, M. G. Redes de trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A.V; BORBA, M.C (Orgs). **Educação Matemática: Pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p.283-295.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. São Paulo: Ibpx, 2011. (Série matemática em sala de aula).

Souza, O. A. **O desaparecimento de um membro da família: estudo dos aspectos da dinâmica e reestruturação familiar**. 2007 (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, v.4, n.1, jul.2013.

MEMÓRIAS E REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA: O COTIDIANO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA FORMADORA

Memories and reflections in pandemic times: the training daily life of a training teacher in Manaus-AM

Maria do Perpetuo Socorro Sotero da Silva¹⁵

RESUMO: O presente artigo é uma narrativa com enfoque nas experiências pedagógicas na Educação Básica e como Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, DDPM /SEMED/Manaus. O recorte, de natureza autobiográfica, tem por objetivo socializar experiências vividas desde o início da carreira docente que me levaram a ressignificar os saberes e fazeres em diferentes tempos e contextos de atuação. Além disso, pretende evidenciar vivências e os desafios enquanto Professora Formadora nos processos de Formação Inicial com estudantes designados Assistentes de Docência, pertencentes ao Programa Assistência à Docência, em articulação com o Projeto Oficina de Formação em Serviço, uma parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do qual faço parte. O trabalho está fundamentado com ideias Freirianas e de outros autores. Ampara-se em uma abordagem (auto)biográfica, em que o sujeito da pesquisa escuta suas próprias experiências, analisa suas ações e age sobre elas com propósito de construir novas práticas para si e para os outros. Durante a narrativa percebi a importância da escrita de mim para melhor compreensão do processo em que me tornei professora formadora. Dessa forma acredito poder inspirar outros professores a revisitarem suas memórias e transformá-las em processos formativos.

Palavras-chave: Cotidiano. Formação de Professores. Oficina de Formação em Serviço.

RESUMEN: Este artículo es una narración con foco en las experiencias pedagógicas en la Educación Básica y como Profesor Formador en la División de Desarrollo Profesional de la Enseñanza, DDPM/SEMED/Manaus. El fragmento, de carácter autobiográfico, pretende socializar experiencias vividas desde el inicio de mi carrera docente que me llevaron a resignificar conocimientos y acciones en diferentes tiempos y contextos de actuación. Además, pretende resaltar experiencias y desafíos como Docente Formador en los procesos de Formación Inicial con alumnos designados Asistentes Docentes, pertenecientes al Programa de Docencia Asistencial, en conjunto con el Proyecto Taller de Formación en Servicio, en alianza

15 Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Pós-graduada em MBA – Gerenciamento de Projetos pela UGF/IDAAM. E-mail: helpsotero@hotmail.com

con la Universidad de Estado de Amazonas – UEA y la Secretaría Municipal de Educación – SEMED, de la cual soy miembro. La obra se basa en ideas freireanas y de otros autores. Se basa en un enfoque (auto)biográfico, en el que el sujeto de investigación escucha sus propias experiencias, analiza sus acciones y actúa sobre ellas con el propósito de construir nuevas prácticas para sí mismo y para los demás. Durante la narración me di cuenta de la importancia de escribir sobre mí mismo para comprender mejor el proceso en el que me convertí en formador de docentes. De esta manera, creo que puedo inspirar a otros docentes a revisar sus memorias y transformarlas en procesos formativos.

Palabras-clave: Vida cotidiana. Formación de profesores. Taller de Capacitación en Servicio.

ABSTRACT: The present article is a narrative with a focus on pedagogical experiences in Basic education and as a Teacher Trainer of the Professional Development Department of Education – DDPM/SEMED/Manaus. This autobiographical section has the objective to socialize experiences since the beginning of my teaching career that led me to re-signify knowledge and practices in different times and contexts of work. In addition, it intends to show the experiences and challenges as a Teacher Trainer in the initial training processes with students assigned as Teaching Assistants, belonging to the Teaching Assistance Program, in articulation with the In-Service Training Workshop Project, a partnership with the Amazonas State University - UEA and the Municipal Education Secretariat - SEMED, of which I am a member. The work is based on Freirean ideas and other authors. It is supported by an (auto) biographical approach, in which the research subject listens to his/her own experiences, analyzes his/her actions, and acts upon them with the purpose of building new practices for him/herself and for others. During the narrative, I realized the importance of writing about myself for a better understanding of the process in which I became a Teacher Trainer. In this way, I believe I can inspire other teachers to revisit their memories and transform them into formative processes.

Keywords: Daily life; Teacher training; In-Service Training Workshop.

Introdução

A formação de professores tem sido pauta frequente de inúmeras discussões no âmbito acadêmico constituindo-se, assim, em vasto campo de estudo que, certamente contribui para o desvelamento de aspectos importantes para a qualificação da educação. O destaque, aqui, é para as narrativas das experiências pedagógicas na Educação Básica e Formativas desenvolvidas ao longo de minha trajetória como professora de Língua Inglesa, até o presente momento, como Professora Formadora no Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS na Secretaria Municipal de Educação em Manaus – AM.

Trata-se de um relato de experiência, no qual escrevo o processo produtivo das experiências cotidianas, que me levaram a refletir, repensar e ressignificar os saberes-fazeres do meu agir pedagógico em diferentes espaços-tempos de atuação no ambiente escolar. Considero os saberes da experiência como saberes iniciadores, que se propagam e se constroem no cotidiano docente a partir da reflexão sobre a prática.

Ao pensar na minha caminhada docente, na ação de olhar para mim mesma, ou seja, para os processos internos que me foram constituindo, percebi que eles foram se desenvolvendo, desdobrando e tomando forma ao longo da vida. Nesse contexto o objetivo do presente artigo é partilhar o trabalho e as práticas desta formadora, evidenciando, assim, que as narrativas das experiências pedagógicas e formativas consubstanciam, de forma significativa, a transformação da prática docente.

O texto está estruturado em cinco partes: a primeira, apresenta, em linhas gerais, o tema de estudo; a segunda, aborda as experiências por mim vividas no início da carreira docente como professora de Língua Inglesa na escola básica; a terceira, discorre sobre minha atuação como Professora Formadora no Programa Ampliando Horizontes – PAH. As vivências e os desafios na Formação Continuada dos Professores de 6º ao 9º anos é o que destaca a quarta parte. O novo percurso e atuação como professora formadora no Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, estão explanados na quinta parte. Por fim, apresentamos os destaques e as considerações finais.

Refazimento e compartilhamento das memórias

Minha chegada no magistério se dá em 2004, com minha formação inicial na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, cursando Licenciatura em Letras - Língua Inglesa. O interesse e gosto por essa língua vem da cultura que ela carrega, como por exemplo, a música, sua beleza e sonoridade que, cantada em diferentes gêneros e ritmos, ganhou preferência mundial no passado e vem se mantendo assim atualmente.

Após a conclusão da graduação, dei início a minha caminhada como professora do Ensino Fundamental II, em uma escola da Rede Municipal de Ensino na cidade de Manaus – no ano de 2005. Lembro com clareza que ao entrar na sala de aula, fui invadida pelo nervosismo, o medo do desconhecido – sentimentos e sensações que me envolviam a cada início de aula – afinal era o começo da minha trajetória docente.

Ao longo das aulas ministradas, notei que estava exigindo demais dos alunos, solicitando bastante atividades – preocupada em apenas transmitir os conteúdos propostos no programa. A percepção que tenho hoje, ao revisitar minhas memórias, é de que precisava mostrar aos alunos que dominava os conteúdos trabalhados em sala de aula. O cansaço me fez perceber que minhas práticas pedagógicas não estavam adequadas, seguiam as mesmas dos meus professores da formação inicial (Primeiro e Segundo Graus¹⁶), bem na linha positivista, sérios, distantes e tratando o aluno, parafraseando Freire (2015), como se ele fosse, um ser vazio, à espera de conteúdos que o preenchessem, que o completassem.

Comecei a compreender, então, que a sala de aula é um espaço de múltiplos acontecimentos e realizações que não podem ser desprezados pelo professor, ao priorizar o conteúdo. A esse respeito, (TARDIF, 2008, p. 249) afirma:

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica.

No começo, tudo era aprendizado. As teorias trabalhadas na Universidade pareciam sem muita relação com o exercício pedagógico cotidiano da sala de aula, parecia algo deslocado da escola. De fato, “Nossa formação escolar e, mais ainda, a Universitária nos ensina a separar os objetos do seu contexto” (MORIN, 2009 p. 18). E, estabelecer essas relações foi difícil para uma professora com pouca experiência na docência.

Para compreender esse novo universo, precisei refletir sobre minhas práticas, conversar com colegas que estavam na escola há mais tempo e observar que o estudante, para além da carência de atenção, quando chega à escola traz, consigo, conhecimentos de outras esferas da vida, conhecimentos esses que o constituíram até então. Entendi, que precisava conhecer e dialogar com as vivências cotidianas dos alunos. Tal compreensão foi o ponto de partida para um novo olhar para o planejamento e a promoção de atividades significativas que favorecessem a construção de conhecimentos com os alunos. Ao

16 Desde 1996, o Ensino Médio (antigo segundo grau) é a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (antigo primeiro grau) bem como a formação do cidadão para etapas posteriores da vida. A Lei nº 9394, de 31 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), estabelece sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória.

assumir essa nova postura, absorvi que “na escola, no diálogo com os outros professores é que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.27).

Nesse processo de aprender e construir conhecimentos, as formações complementares foram essenciais. Destaco, aqui, os treinamentos ministrados em Manaus por consultores da Oxford Techer’s Academy, Cambridge University Press, Missão Diplomática dos EUA e ICBEU. Todas foram efetivas para aperfeiçoamento do domínio das diferentes áreas da língua inglesa, o que me possibilitou impulsionar as ações pedagógicas em sala de aula, diversificando-as.

Nesse mesmo período, iniciei meu trabalho em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, também na cidade de Manaus. O lidar no cotidiano da escola com um público de faixa etária, realidades e interesses diversos, com especificidades até então desconhecidas, provocou em mim um misto de sentimentos: medo, dúvida e incerteza. Precisei conhecer minha prática e mudá-la para, então, construir conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, cujas turmas eram compostas por jovens, adultos e idosos, muitos deles com curto tempo de experiência escolar. Homens e Mulheres que, pela sobrevivência, precisaram abandonar a escola ainda crianças.

Em 2014, participei das formações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, promovido pelo MEC, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, destinadas aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público. Por estar em processo de aprendizagem sobre o seguimento da EJA, considero que foi importante a formação, principalmente pela reflexão sobre o currículo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais direcionadas às especificidades dos jovens estudantes.

Na vivência cotidiana com os alunos, dessa modalidade de ensino, observei que muitos tinham retornado à escola, não somente em busca de aprender a ler e escrever ou de obter um certificado, mas com intenção de continuar os estudos e utilizá-los em oportunidades futuras. Aprendi no diálogo e o respeito as suas histórias de vida, que os conteúdos que eu deveria desenvolver em sala de aula, tinham que ser interessantes e ter aplicabilidade imediata, pois o avanço de cada um dos alunos dependia de suas potencialidades e de acordo com o seu momento. Assim, com paciência, afeto e motivação, contribuí para que muitos deles alcançassem seus objetivos. Dessa forma, alguns aspectos em minha concepção e formação foram valorizados e outros modificados.

A ideia que tinha sobre existir um tempo definido para que as pessoas pudessem adquirir conhecimento e transformar suas vidas, não é mais a mesma. Aprendemos uns com os outros o tempo todo e graças a isso, podemos intervir para melhorar a sociedade em que vivemos. Que experiência valiosa e inspiradora para minha trajetória profissional!

Exercício da atuação como Professora Formadora (PAH)

Após quinze anos de efetivo trabalho nas salas de aula do Ensino Fundamental II e na EJA, onde fui aprendendo, sendo formada e me constituindo uma melhor e mais madura profissional, participei do processo seletivo e fui aprovada para compor a equipe da Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/SEMED – Manaus, como professora de Língua Inglesa no Programa Ampliando Horizonte– PAH, uma realidade diferente que me fez rever conceitos e compreender uma nova sistemática para ensinar professores, servidores dos diversos setores da Secretaria Municipal de Educação e seus dependentes.

Ser professora formadora foi um novo aprendizado, precisei novamente do exercício crítico e sensível de ressignificação de minhas práticas pedagógicas e até pessoais. Além disso, essa experiência me levou a sair da zona de conforto, a compreender que o contexto formativo, o cotidiano pedagógico era outro, bem diferente da rotina escolar e a partir de então iria atender as diferentes realidades, no âmbito do ensino, em um curso livre de línguas estrangeiras.

No PAH, a diferença era a forma como o ensino de idiomas era construído, desenvolvido e aplicado, e não somente isso, mas o público que o programa atingia, era, também, singular. Outro aspecto interessante do Programa residia na possibilidade de trabalhar, trocar experiências, compartilhar inquietações e ideias com professores da mesma área de atuação (línguas inglesa e espanhola). Foi uma experiência bem específica, uma vez que, nas escolas regulares da SEMED/Manaus, um, ou no máximo dois professores, no caso de língua inglesa, atuam na mesma escola.

As aulas aconteciam duas vezes por semana no horário das 18h30 às 20h30, sendo uma turma às segundas e quartas e, outra, terças e quintas. Os alunos que frequentavam as aulas eram servidores da SEMED, além de alguns cônjuges ou filhos com idade superior a 17 anos. A maioria comparecia às aulas depois de uma jornada dupla de trabalho ou de um dia inteiro de atividades pedagógicas em escolas.

Também aqui uma análise do contexto foi necessária. Precisei fazer das condições presentes, as próprias ferramentas para o desenvolvimento das aulas. Saber da vida real e os objetivos dos alunos para o ensino da língua estrangeira foram importantes e, como estratégia, busquei os conceitos de mediação e dialogicidade como princípios base para desenvolver a competência comunicativa e embasar minhas práticas.

Na rotina de trabalho no PAH, além das aulas semanais, participava juntamente com os demais colegas formadores, de reuniões e planejamentos todas as sextas feiras. No início de cada semestre letivo era sempre bem agitado, as ações eram executadas por toda equipe: o processo de matrículas, a realização dos testes de nivelamento, a elaboração dos cronogramas das aulas e o planejamento da *aula inaugural*, como era chamada a aula de abertura do semestre em formato único para todos os alunos.

Paralelo a essas ações, a coordenação do PAH promovia treinamentos sobre o material didático “SMART CHOICE da Oxford” ministrados pelos assessores da Oxford University Press em Manaus, os quais eram acolhedores e eficientes em apresentar as melhores formas de utilização do material e seus efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Ainda nesse período, participei do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), na University of Delaware, universidade em Newark - Delaware em 2013. Trata-se de um programa que visa capacitar¹⁷ professores de língua inglesa, que estejam em pleno exercício nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo de 6 semanas em universidades nos EUA. Uma experiência inesquecível, que trouxe um olhar mais amplo para aspectos importantes do ensino da língua inglesa, pois além de frequentar aulas e laboratórios, foi possível visitar escolas públicas, museus e pontos turísticos. Além disso, realizei trabalho comunitário para conhecer melhor a cultura local. Então, os ganhos não foram somente para minha vida profissional, mas também pessoal.

Como professora formadora, ministrei aulas de Língua Inglesa, desenvolvendo atividades que permitissem aos alunos ampliação do vocabulário, estruturação de períodos em textos escritos e orais, dentre outros aspectos o que permitiu maior fluidez na comunicação em contextos diversos. Para tal, a abordagem comunicativa foi desenvolvida com auxílio do material didático proposto pelo PAH, por meio de diferentes estratégias

¹⁷ Conforme objetivo do Programa de Desenvolvimento Profissional de Língua Inglesa nos Estados Unidos - PDPI.

como brincadeiras, músicas, jogos e exposição a outras culturas. Ao longo das aulas, ficava feliz ao ver a desenvoltura dos alunos, tornando-se mais confiantes ao se expressarem no decorrer das atividades.

Ao recordar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de oitos anos no PAH, ressalto que foram experiências que se mostraram eficazes no ensino da língua inglesa com ênfase na comunicação oral e escrita. Ademais, o trabalho coletivo na construção do planejamento e a troca de experiências com os colegas, o que não acontecia nas escolas do ensino regular da SEMED, contribuíram efetivamente para meu aperfeiçoamento profissional, deixando-me feliz, mas, também, atenta às responsabilidades de ser professora formadora.

O movimento dinâmico na Rede Colaborativa de Formação Continuada (RCFC)

Um novo desafio surgiu. Fui convidada para atuar como Professora Formadora na Gerência de Formação Continuada – GFC. Naquele ano de 2019, na abertura do ano letivo, fui apresentada pela chefia da DDPM aos formadores que compunha a Rede Colaborativa como formadora de Língua Inglesa dos Professores de 6º ao 9º ano, tendo como concepção a reflexão da prática, em diálogo permanente com o ensino e a aprendizagem mediada pela abordagem interdisciplinar.

A nova proposta de trabalho me proporcionou participar das formações sobre o projeto formativo da RCFC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁸. A partir desses estudos, foi construído o projeto base para todas as formações do Ensino Fundamental II, com o título “A Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Estrutura, Currículo e Formação Continuada”, com o objetivo de “Compreender a BNCC para o desenvolvimento de estratégias de formação continuada, junto aos professores do Ensino Fundamental- Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Manaus”. Nesse sentido, diante do “design” da RCFC e das necessidades cotidianas dos professores de Língua Inglesa, uma nova dinâmica se estabeleceu no meu fazer pedagógico.

Como professora formadora da Rede Colaborativa, precisava construir um projeto formativo que tivesse como base uma ementa pensada pelo formador e seus cursistas no ano anterior. Mesmo com as

18 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento (BNCC, 2017, p. 7).

temáticas pré-estabelecidas, para os encontros formativos, percebi a necessidade de reformular o planejamento, partindo de princípios que já faziam parte de minha postura de educadora - participar de forma ativa da proposta pedagógica, bem como do processo de elaboração dela. Etapa cujo maior desafio era o de promover uma formação crítico/reflexiva, na perspectiva de uma educação emancipatória. Para Freire (2015, p. 39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Assim, o *start* da produção do projeto se deu no momento de escuta com os professores e suas necessidades na sala de aula. Como formadora, era fundamental considerar a realidade de cada escola, sua cultura e as condições do professor em formação continuada, para propor estratégias e atividades que tivessem condições de aplicabilidade em sala de aula e, para isso, era importante escutá-los e conhecê-los melhor.

O projeto era composto por quatro módulos, com diferentes temáticas, o que significa dizer que cada professor participava, nas dependências da DDPM, de 04 encontros com 4 horas de duração, nos dias de sua Hora de Trabalho Pedagógico - HTP, no decorrer do ano letivo. Os participantes eram professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), atuando na Rede Pública Municipal de Ensino, das áreas urbanas e rural-rodoviária da cidade de Manaus, nos turnos matutino e vespertino.

Na construção dos módulos, direcionava os estudos da formação a partir da organização de rodas de conversa, permitindo a participação coletiva dos cursistas nos debates, na escuta e troca de informações, tornando-os sujeitos protagonistas do seu processo formativo e da melhoria de suas práticas pedagógicas. Assim, as formações aconteciam através de encontros dialógicos e reflexivos com o objetivo de pensar as mudanças propostas para o ensino da língua inglesa e as demandas necessárias para preparar um bom plano de aula em consonância com a BNCC.

Para um melhor entendimento da minha nova dinâmica de trabalho, descrevo, como exemplo, o 2º módulo do projeto desenvolvido em 2019 - “Inglês com entretenimento: Música com estratégia no ensino – Dinâmica envolvendo práticas orais”, em que o objetivo era reconhecer a música como uma ferramenta prazerosa e efetiva na aprendizagem do Inglês e de enriquecimento pessoal e cultural, alinhada a BNCC.

A formação foi realizada em parceria com uma professora, convidada, da mesma área de trabalho e organizada de modo a

oportunizar a participação ativa do grupo pautado no processo dialógico. Assim, deu-se a apresentação e discussão sobre a mudança de conceito trazido pela BNCC para o ensino do inglês, que diz:

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-lo em seu status de **língua franca**. (BNCC, 2017, p. 243)

Com o tema “Formando Professores de Inglês para o contexto do Inglês como Língua Franca”, a convidada discorreu sobre os pontos fundamentais como: o que é o Inglês como língua Franca – ILF, a diferença entre esse novo *status* e o anterior (Inglês como Língua Estrangeira), as principais implicações pedagógicas e as estratégias no ensino da ILF. Após esse momento, seguiu-se a roda de conversa na qual os participantes puderam dialogar, expressar-se e escutar seus pares, além de esclarecer dúvidas, o que foi muito interessante e proveitoso.

Na sequência, foram distribuídas letras de músicas impressas e, do mesmo modo, sugestões de atividades. Conforme solicitado, os participantes, selecionaram 4 músicas e 4 atividades conectadas entre si, de modo a atender as etapas do 6º ao 9º ano. Após as orientações, seguiu-se, então, a parte mais animada: a experimentação e cantoria das músicas, enquanto um grupo cantava, o outro realizava a atividade, em alternância.

Por fim, foi recomendado a pesquisa visando ampliar o repertório acerca da própria língua, onde ela acontece hoje, e suas diversidades de usos, para além dos países que mais comumente vêm à mente ao falar de língua inglesa. No dizer de Freire “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 2015, p. 31)

A participação e engajamento dos cursistas foi primorosa. Ali, eles enxergaram na vivência daquelas atividades, meios possíveis de desenvolver a competência gramatical e linguística dos seus alunos. Além disso, as estratégias utilizadas como encontro dialógico e reflexivo facilitou na apresentação dos tópicos. Os trabalhos em grupos estimularam a sociabilidade entre os participantes e fomentaram a troca de experiências. Também, foi muito positivo, o aspecto provocador dado na centralidade aos cursistas, que eram incentivados a contribuir, surpreendendo aos que esperavam da formação momentos instrucionais e aulas expositivas. Por isso, acreditamos na importância de uma formação que promova a construção de sujeitos reflexivos e

críticos e que, ao mesmo tempo, tenham a consciência de que são os responsáveis pelo seu crescimento profissional. (NÓVOA, 2009).

A experiência com o projeto de formação da RCFC fez-me despertar para a alegria de acolher e ser acolhida por um grupo distinto de professores cursistas em suas diversidades. Da mesma forma, por uma equipe de formadores experientes e bem comprometidos com os processos formativos. Com eles aprendi sobre o movimento frenético do espaço, sua cultura e o fazer organizacional das formações. Deu-me possibilidades de compreender que a minha trajetória foi se tecendo em sonhos e que, em comunhão com o grupo, fui construindo a minha identidade docente efetivamente construída na prática e em um espaço de formação continuada, com professores que vivenciavam e propunham percursos dialógicos.

A composição de novos percursos e sentidos versus trabalho formativo. (OFS)

Atualmente, sou formadora do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, desenvolvido pela DDPM/SEMED em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, meu novo espaço de trabalho e de aprendizagens desde 2020. Trata-se de um projeto de formação continuada em serviço, em nível de Pós-Graduação, que atende a 09 escolas de diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, formando, no ambiente escolar, professor (a), pedagogo (a) e diretor (a) escolar.

O projeto iniciou suas atividades em 2011, proporcionando formação continuada, em serviço, aos professores de algumas escolas da rede municipal de ensino, selecionadas consoante aos critérios estabelecidos. Desde 2017 mantém-se em serviço, mas tornou-se um curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Tem como base a ideia de construir processos pedagógicos de intervenção, a partir da pesquisa-ação e do espírito cooperativo e colaborativo, diante das necessidades de mudanças nas práticas pedagógicas da escola. Sobre o projeto Wanzeler afirma:

Orienta-se teórica e metodologicamente pelo pensamento da complexidade, no qual se busca promover a reintegração de valores éticos, estéticos e sensíveis no seio das práticas pedagógicas e cotidianas das escolas, rompendo com a fragmentação disciplinar e estabelecendo vínculos entre o conhecimento da experiência e o conhecimento científico, e, entre natureza e cultura. (WANZELER, 2014, p. 20).

As ações do Projeto OFS acontecem na própria escola, dentro de uma dinâmica formativa voltada para análise, reflexão e avaliação do contexto escolar, seus problemas e suas potencialidades. Para isso, conta com a atuação de forma simultânea do Programa Assistência à Docência – PAD¹⁹, que chega nas escolas municipais para dar assistência as(os) docentes, assumindo as salas de aula, uma vez que o formador (a) pesquisador (a) do projeto ministra as aulas para os professores que estão em formação em serviço. Assim, os dois projetos coexistem entre si, numa parceria indispensável.

O projeto OFS tem como um de seus objetivos a implantação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores do Estado do Amazonas e a partir dele foi criado o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE, que é um espaço que concilia a formação inicial e continuada de professores em serviço, aproximando e promovendo a articulação entre escola e universidade.

O LEPETE trabalha por meio da pesquisa educacional e tem a escola como campo de investigação, dessa forma as práticas desenvolvidas se fundamentam a partir das situações problemas encontrados no campo educacional, que afetam diretamente a escola e seus princípios.

As primeiras participações

Como uma das formadoras da Equipe de Assistente à Docência – AD, iniciei minha nova jornada durante o desenvolvimento do seminário intitulado “IX Diálogos Pertinentes”, cujo objetivo era avaliar a trajetória do LEPETE em 2019 e a construção de novas possibilidades do trabalho formativo. Um sorriso é um bom caminho para criar conexões e transmitir boa vontade. E foi assim, com um sorriso genuíno mostrei minha animação em integrar o grupo OFS, apesar de me sentir um pouco insegura diante do novo papel e os processos do projeto. Então, naqueles dias de ambientação, a curiosidade e atenção em conhecer a cultura do grupo, os colegas e a troca de informações foram importantes para estabelecer confiança nesse novo lugar social de trabalho.

Foi prazeroso apreciar e participar das dinâmicas que mudavam a cada momento, desde a condução dos trabalhos pela Coordenadora geral do projeto, as falas maduras e interativas dos Assistentes à Docência – AD, até a apresentação da produção escrita construída

19 O Projeto Assistência - PAD (atualmente PROGRAMA pela Resolução nº 030/2022 – CONSUNIV - UEA de 11.04.2022) foi criado em 2010 e instituído em 2011, fruto de um edital do MEC/ de nº 10/2010.

coletivamente. Foram momentos grandiosos de aprendizagem e de expectativas por estar recém-chegada como professora formadora.

Juntamente com as demais formadoras integrantes da coordenação do PAD, minha primeira atribuição, naquela ocasião, foi o planejamento das formações e suas respectivas atividades. O foco era preparação dos assistentes, que são acadêmicos oriundos das diferentes licenciaturas dos cursos da Universidade Estadual do Amazonas – UEA e da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, para que atuem junto às escolas atendidas pelo projeto OFS.

Nesse sentido, foram planejados temas como o trabalho das assistências pedagógicas; metodologias de ensino; planejamento e produção de material didático/ pedagógico; os currículos da Educação Básica; aspectos teórico-metodológicos da alfabetização e letramento; formação docente, dentre outros, que foram contemplados no cronograma de trabalho.

Os AD participam do projeto no contraturno de suas aulas, seja nos momentos formativos ou nas assistências nas escolas. Desse modo, o PAD se articula com o projeto OFS, trabalhando de forma harmônica para garantir que a escola não interrompa as aulas durante as formações, uma vez que os AD, sob coordenação das formadoras, assumem a sala de aula dos professores que estão em formação, desenvolvendo atividades pedagógicas devidamente orientadas e previamente estabelecidas pelos professores das turmas e ou com a orientação das formadoras coordenadoras.

Como formadora desses assistentes, acompanhá-los nas escolas, conhecer a realidade em que elas estão inseridas, os problemas existentes e suas potencialidades, são aspectos imprescindíveis no processo de profissionalização, no que se refere a *práxis* pedagógica, que em Freire (2015) remete não só à capacidade humana de refletir e transformar a realidade, mas à forma como deve ser a formação e atuação docente. Contribuir nesse processo contínuo de construção de uma prática qualificada com os futuros professores, foi algo relevante e de enorme enriquecimento profissional.

As práticas formativas com os AD

Em fevereiro de 2020, as formações iniciaram de acordo com o cronograma de trabalho. Confesso que, mais uma vez o nervosismo esteve presente, pela rapidez com que tudo aconteceu e, por ser minha

primeira participação na formação com os AD. Mas, tudo transcorreu bem e descrevo a seguir, dois destes momentos formativos.

O primeiro, não dá para esquecer. Na acolhida, balões coloridos e música animada, ingredientes essenciais de boas-vindas e de integração dos participantes. A leitura e a reflexão do texto “Ira inteligente”, de Mario Sérgio Cortella, deram partida aos trabalhos, proporcionando uma bela análise crítica em consonância com as questões sobre injustiças sociais, tão presentes no cotidiano escolar e na vida de todos nós. Em seguida, assistimos a um vídeo da palestra “*Desafios do trabalho e formação docentes no Século XXI*” de António Nóvoa²⁰ (2017), registrada na plataforma YouTube, onde ele diz que, na educação de hoje, a autonomia dos alunos deve ser valorizada, assim como, é necessária a busca por uma diferenciação pedagógica que promova a personalização das aprendizagens.

Sabe-se que o modelo escolar, bem como sua estrutura e organização das salas de aulas, como já existe há muito tempo e o modo de como fomos ensinados, já não comportam mais nas cabeças dos alunos de hoje. Além disso, o mundo digital em que vivemos, indica que eles não aprendem da mesma maneira que aprenderam seus professores. É preciso buscar aquilo que possui significado e sentido na vida deles. A esse respeito Freire nos diz que “É a partir deste saber fundamental – mudar é difícil, mas é possível - que vamos programar nossa ação político-pedagógica...”. (FREIRE, 2015, p. 77)

O trabalho articulado entre os projetos OFS e PAD buscam dialogar com os cursos das diferentes licenciaturas da UEA, para criar um processo contínuo de propostas e ações pedagógicas, aproximando escola pública e universidade. Uma ação, oportuna e necessária, corroborando com a fala de Nóvoa (2017), quando chama a atenção para um “vazio” existente, entre a universidade e a escola. A fala do palestrante, chamou a atenção dos acadêmicos que participaram de forma efetiva na discussão, fazendo um paralelo entre os estudos acadêmicos e a prática já vivenciada nas escolas, por alguns deles.

No encontro formativo seguinte, foi trabalhado o capítulo 2 do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2015): “Ensinar não é transferir conhecimento” A ideia foi promover uma conversa com os AD sobre o que o autor aponta como necessário à formação docente, numa

20 Palestra do professor português e reitor honorário da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, intitulada “Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século XXI”. Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo. Disponível em: (Acesso em: 12 de jan. 2020).

perspectiva progressista, que é “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47).

Nove tópicos compõem o capítulo, os quais foram distribuídos para os grupos previamente organizados. A atividade foi realizada em três momentos: 1. Estudo e criação do roteiro para a criação de um vídeo curto. 2. Produção do vídeo. 3. Etapa final, mostra dos curtas. Tudo pronto! Apresentações breves, seguidas das falas dos representantes de cada grupo.

Mesmo com pouco tempo, pude observar o empenho dedicado por todos na realização da tarefa. Alguns foram além, embelezaram e potencializaram seus vídeos com ilustrações coloridas e trilha sonora. Uma proposta que envolveu diálogos e conhecimentos trazidos pelos acadêmicos de seus diferentes cursos de licenciaturas e experiências pessoais com a tecnologia, naquilo que Jardim se refere: “A ideia básica da transdisciplinaridade é que na vida, a realidade não é fragmentada e dividida em disciplinas” (JARDIM, 2014, p. 71).

Entende-se que no cotidiano da vida real, na execução das tarefas sejam básicas ou complexas, não se deve separar as disciplinas. Elas se conectam, transpassam entre si de forma singular e harmoniosa. Esse movimento democrático e fluido é uma das bases do trabalho desenvolvido com os assistentes do PAD, presente no artigo 5 da Carta da Transdisciplinaridade que diz:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. (FREITAS, MORIN E NICOLESCU, 1994, p. 2)

Nos trabalhos apresentados, algumas máximas do capítulo já citado foram destaques, como: “Onde há vida, há inacabado”; “Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”; “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”; “A esperança faz parte da natureza humana”; “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (FREIRE, 2015 p. 47).

Ao refletir sobre os momentos formativos com os AD, percebi que o propósito com eles está para além de contribuir para deixá-los aptos a atuarem nas escolas, na ocasião da formação dos professores, mas também, de proporcionar uma vivência do ser professor na vida

real, a percepção dos desafios, as dificuldades e as possibilidades existentes no cotidiano da sala de aula e, assim, se projetarem para o futuro como docentes.

Ao atuar diretamente nos processos de formação e orientação dos AD, a responsabilidade por serem eles futuros professores foi grande e, para tanto, precisava me empenhar, fazer o meu melhor por eles e pela Educação. Nesse sentido, busquei acreditar no potencial de cada um, dialogando, principalmente oferecendo auxílio aos que mais o requeriam, oportunidade que não tive enquanto estagiária. Assim, “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo” (FREIRE, 2015, p. 112).

No Contexto da Pandemia

No Brasil, em março de 2020, as redes de ensino pública e privada suspenderam temporariamente as aulas, em combate à pandemia. Inesperadamente, as atividades educacionais foram suspensas, frente às ameaças severas da Pandemia do COVID - 19, levando a população ao isolamento social para conter a contaminação em massa da população.

No Amazonas, a Universidade do Estado do Amazonas - UEA suspendeu as atividades acadêmicas por tempo indeterminado a partir do dia 17.03.2020. Da mesma forma, a Prefeitura de Manaus anunciou a antecipação do recesso escolar do sistema público municipal de educação, interrompendo as aulas após a confirmação do primeiro caso do novo CORONAVÍRUS na capital amazonense. Depois desta parada inicial, vários decretos foram promulgados pelo Governador do Estado e pelo Prefeito da cidade como medida de segurança.

De acordo com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispõe a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Neste aspecto, todos os meios tecnológicos como internet, mídias digitais, celulares, smartphones, televisão, são fundamentais neste processo.

É quase unanimidade que, nesse contexto de pandemia, um dos maiores desafios foi estabelecer a comunicação mediada pela tecnologia. Além do fato de que ninguém estava preparado para esse cenário, muitos professores não tinham nenhuma familiaridade com a tecnologia, mesmo essa linguagem e formato não sendo tão novos. Fazer um letramento digital básico, além de praticar, conhecer e testar novas ferramentas foi e continua sendo urgente e necessário.

No Amazonas, o Governo e a Prefeitura de Manaus, através das secretarias municipais e estaduais lançaram o Projeto “Aula em casa”, utilizando as plataformas virtuais e canais de televisão, como medida para minimizar os impactos na educação escolar do Estado.

Com o trabalho no sistema *home office*, as atividades no Projeto OFS seguiram um cronograma de reuniões e estudo como já estabelecidos no presencial. Depois, as *Lives* trouxeram discussões importantes e necessárias para esclarecer e refletir sobre o inimaginável momento pelo qual passávamos. A desigualdade social, escancarada pela pandemia, afetou a muitos, inclusive aos acadêmicos do PAD.

Cabe destacar, quanto aos momentos de Formação do Formador nas OFS, desenvolvidos durante o período inicial do trabalho remoto, os estudos sobre a obra de Michel de Certeau “A Invenção do Cotidiano”, Estudos Introdutórios sobre a Pesquisa da obra de Deleuze, as *Lives* do projeto “Conversas Impertinentes” e o projeto “Círculos Transculturais: Ciência e Tradição” que, juntos, deram uma rica contribuição em minha trajetória de crescimento pessoal, formativo e profissional. Conhecimentos que me proporcionaram mais confiança para colaborar como formadora pesquisadora do projeto OFS. E, nesse sentido, não posso deixar de parafrasear Freire e Shor ao dizer que “aprendi a ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 23).

Devido à severidade da pandemia, as instituições de ensino ficaram impossibilitadas de realizar suas atividades de modo presencial e a tecnologia passou a ser um instrumento fundamental para a educação remota. Nesse contexto, as formações com os AD aconteceram por meio das plataformas *Zoom* e *Google Meet*, onde as formadoras coordenadoras atuavam como mediadoras virtuais no decorrer das ações construídas e desenvolvidas com os estudantes.

Neste ponto, destaco dois dos encontros que marcaram a retomada dos trabalhos, em agosto de 2020. Em ambos, o objetivo foi ouvir e dar suporte aos acadêmicos em meio à desastrosa situação em que passávamos naquele momento, devido à pandemia. O primeiro foi chamado “Uma história para contar”. Contou com a participação da coordenadora geral do LEPETE, professora Eglê Wanzeler e toda coordenação do PAD.

Ouvimos de tudo um pouco, da saudade dos colegas, das aulas e refeições na universidade, do valor do abraço, preocupação e medo

de perder algum familiar, dificuldade em ficar em casa, indisposição para as aulas online, o desemprego do pai ou mãe e assim por diante. Também, as dificuldades de acesso à internet, computador, celular, microfone, *webcam*. Mesmo sob forte emoção, a conversa foi benéfica, não só pela intenção de organizar as ideias para o retorno das formações, mas também, para saber dos sentimentos e da saúde de todos. Emocionados e felizes pelo reencontro, mesmo que virtual, já tínhamos ali um Norte a seguir.

No encontro seguinte, com o tema “Estudos/Reflexões sobre a saúde física e mental dos Assistentes Docentes – (In)certezas emergenciais de sentido em tempos de pandemia”, foi realizada a primeira formação em parceria com dois colegas Psicólogos e também, professores Formadores da DDPM, com o objetivo de suscitar reflexões e práticas voltadas à promoção da saúde mental dos assistentes e, assim, detectar ou evitar a instalação de quadros psicopatológicos diante desse contexto de pandemia e ensino remoto.

Ao som da música “Paciência”, de Lenine, foram dadas as boas-vindas a todos. A fala dos psicólogos se deu por meio de perguntas: Em que lugar a crise me colocou? O que eu estou fazendo agora e o que estou sentindo? Destacou-se que é preciso utilizar a criatividade para encontrar soluções, sendo necessário um olhar para nós mesmos e para dentro das nossas casas, procurar perceber o que não víamos antes da pandemia, e que nenhum sentimento e nenhuma emoção são negativos, visto que constituem o ser humano.

Em seguida, os profissionais discorreram sobre a importante contribuição que o estudo envolvendo as culturas das humanidades, que trata Edgar Morin, pode trazer para o bem-estar individual e coletivo e favorecimento do sucesso das atividades humanas, pois elas permitem um encontro salutar com as emoções e os sentimentos, colocando-nos em um plano sentimental mais sereno e leve. Assim, como mostra a citação:

A cultura das humanidades fundamenta-se na história, na literatura, na filosofia, na poesia e nas artes. Em sua essência, ela transmitia a aptidão para a abertura e para a contextualização. Além disso, favorecia a capacidade de refletir, de meditar sobre o saber e, eventualmente, integrá-lo em sua própria vida para melhor esclarecer sua conduta e o conhecimento de si. (MORIN, 2009 p. 59).

No próximo momento, os participantes e as formadoras

participaram de uma dinâmica proposta pelos psicólogos, que consistiu em realizar um desenho que representasse o que cada um estava sentindo naquele momento. Seguiu-se a mostra dos desenhos e explicações sobre eles. Alguns disseram que foi muito bom poder externar os sentimentos ruins que estavam como impressos nas emoções devido às dores causadas pela pandemia. Mais adiante, uma breve explicação sobre o que diz a Organização Mundial de Saúde – OMS sobre saúde mental, e os tipos de transtornos e manifestações sintomáticas. Os ministrantes da formação finalizaram com agradecimentos e teceram elogios pelo envolvimento de todos nas tarefas propostas.

Ter contribuído na mediação desse encontro, juntamente com as demais colegas, foi duplamente gratificante. Primeiro, pela aprendizagem recebida, depois, pela troca de saberes com todo o grupo. É certo que as soluções tecnológicas encontradas para manter a conexão e realizar as atividades formativas com os AD foram primordiais, porém a ação interventiva e a mediação realizada pelas formadoras coordenadoras, ao longo do processo, foram respectivamente importantes.

De acordo com Bill Gates, mesmo que a tecnologia promova a interação entre os acadêmicos a estudarem juntos, o professor ainda é o recurso mais importante:

Há um temor frequentemente expresso de que a tecnologia substitua os professores. Posso dizer enfática e inequivocamente que não. A estrada não vai substituir ou desvalorizar nenhum dos talentos educacionais humanos necessários aos desafios do futuro: professores interessados, administradores criativos, pais envolvidos e, é claro, alunos diligentes. A tecnologia será essencial, porém, no futuro papel dos professores. (GATES, 1995, p. 232)

Sob a ótica assertiva desse autor americano, percebe-se que a atuação das formadoras como mediadoras virtuais dos encontros foi fundamental para organizar e promover a integração com o grupo, trazer suporte a aprendizagem, além de criar um ambiente acolhedor aos alunos.

Com certeza, esse foi o papel exercido por mim e as demais coordenadoras formadoras do PAD, durante o desenvolvimento das formações realizadas no percurso interativo no ambiente virtual (WhatsApp, Zoom e Meet), com objetivo de construir um processo educativo, mesmo diante das dificuldades impostas pelo

isolamento social.

O que aprendi com a narrativa

A motivação no trabalho tem se tornado um fator essencial para o sucesso de uma instituição pública ou privada, principalmente por estar relacionada diretamente com a produtividade e a satisfação no ambiente interno. Na educação, principalmente, importa motivar e estimular os professores à reflexão sobre sua formação e trajetória docente. Algumas estratégias colaboram eficientemente nesse sentido. Neste caso, destaco a narrativa para evocar as experiências pedagógicas e formativas desenvolvidas ao longo da minha carreira de docente.

Posso dizer que, as experiências iniciais como professora de Inglês do Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos – EJA constituíram-se em marco na minha caminhada profissional. Naqueles ambientes educativos, tive a oportunidade de vivenciar a diversidade presente neles e compreender a sala de aula como espaço de múltiplos acontecimentos, o que me possibilitou realizar mudanças significativas no meu agir pedagógico, no planejamento e na elaboração de atividades significativas para construir conhecimentos com os alunos. Assim, fui aprendendo e sendo formada, me constituindo uma melhor e mais madura profissional.

O Programa Ampliando Horizontes – PAH, uma realidade diferente, me fez rever conceitos e compreender uma nova sistemática para ensinar professores, servidores da Secretaria Municipal e seus dependentes. Também, a forma colaborativa como o ensino do idioma era construído, planejado e aplicado, logo me chamou a atenção e me fez valorizar cada vez mais a troca de saberes e interação com os colegas formadores, pois aprendíamos uns com os outros. Tal prática se tornou efetiva e salutar para mim, contribuiu para melhorar minha performance em sala de aula e para criar meu próprio caminho metodológico no ensino da língua inglesa.

A Rede Colaborativa me permitiu conhecer a estrutura, os procedimentos e metodologia de outro projeto de formação ancorado na DDPM, onde participei cotidianamente no trabalho com os colegas formadores no desenvolvimento nas práticas formativas com os professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, o que me despertou para a alegria de acolher e ser acolhida por professores cursistas e formadores experientes no campo da formação de professores.

Essas experiências me possibilitaram compreender que a minha

trajetória foi se tecendo em comunhão com o grupo, construindo a minha identidade docente efetivamente construída na prática e em um espaço de formação continuada, onde o trabalho desenvolvido foi extremamente significativo para melhoria das minhas práticas pedagógicas, voltadas para um contexto atual em constante mudanças, além de contribuir para aperfeiçoar minha atuação profissional junto a instituição de ensino.

O Projeto OFS, meu novo espaço de trabalho e aprendizagem desde 2020, com a atuação direta no processo de formação e orientação dos AD, o peso da responsabilidade foi grande, mas com alegria e entusiasmo, colaborei nessa etapa tão significativa, contribuindo para a profissionalização deles. Devo lembrar que, naqueles momentos, eu também estava em formação, trocando saberes e experienciando novas descobertas.

A transição do trabalho presencial para o remoto foi instigante e desafiadora para todos. Para mim, em particular, a busca por aprender a usar, de forma efetiva, as plataformas digitais, e aquisição de equipamento complementar, fez toda a diferença. O apoio dos colegas, aliado ao desejo pessoal de aprender mais, me permitiu usar os meios digitais e participar, de forma satisfatória, das formações, estudos e reuniões *on-line*. Assim, posso dizer que existem recursos que potencializam o aprendizado e que permitem a interação entre as pessoas, mesmo no ensino remoto, mas que não estão acessíveis a todos!

Considerações Finais

O rememorar experiências pessoais e de vida, somado ao contexto das mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes momentos do meu percurso profissional como professora de Inglês, com alunos adolescentes, jovens e adultos, servidores da educação, professores e formadores, até chegar no Projeto OFS, me permite afirmar que a sensibilidade, compromisso ético e social, a escuta, a dialogicidade, a interação e o trabalho colaborativo constituem-se como princípios fundantes de minha trajetória como aprendente e ensinante, na construção de minha dinâmica e inconclusa identidade de professora.

O processo de narrar minha memória fez-me refletir sobre a minha caminhada. Imergir nos desafios, medos, incertezas e descobertas no percurso da minha construção profissional, fez-me compreender que a minha formação docente, hoje voltada para futuros professores, está imbricada na minha história de vida.

Por fim, penso que esta ida ao passado-presente fez-me descobrir,

também, como os acontecimentos sociais, culturais e pessoais foram se inserindo no meu fazer docente e permitindo mudanças, para melhor, nas minhas práticas pedagógicas. Surpreendi-me e me emocionei e relembrei não somente os momentos de inquietações e grandes dificuldades, mas também, os calmos e vibrantes acontecimentos que me fizeram amadurecer e me tornar a professora formadora que sou hoje, uma aprendente e ensinante em processo no Projeto OFS e no cotidiano da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 fev.2022.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L; MORIN, E; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade - Convento da Arrábida**, 6 de novembro de 1994.

GATE, B. **A Estrada do Futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JARDIM, A. **Educação e Transdisciplinaridade: a teoria da complexidade e a reforma do pensamento**. Ijuí (RS), 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle>. Acesso em: 24 fev.2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI**. Novo Hamburgo. G. 1 vídeo (77 minutos). Publicado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 12 out. 2021.

NÓVOA, A. (Org). **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 out. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WANZELER, E. B. P. Projeto oficina de formação em serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores. In: WANZELER, E.B.

P; TRAJANO, E. A. (Org.). **Oficinas de formação em serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Valer, 2014, p. 13-42.

DESAFIOS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Challenges and adaptations in portuguese language teaching for high school graduates during remote teaching

Victória Silva de Almeida²¹

RESUMO: A experiência profissional que o programa Residência Pedagógica proporciona aos graduandos em licenciatura que tiveram a oportunidade de fazer parte deste, é primordial para que os licenciandos possam aliar teoria e prática antes mesmo de estar frente a uma sala de aula especialmente sua. No presente texto, pretende-se descrever e apresentar as observações sobre o período vivenciado na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio pelo programa Residência Pedagógica, núcleo Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Amazonas. A atuação apresentada pautou-se em aspectos qualitativos e exploratórios, sob orientação analítico-descritiva, a qual encaminhou-se, basicamente, a partir de observações de videoaulas de Língua Portuguesa disponibilizadas pelo Projeto Aula em Casa, sendo estas, posteriormente, repassadas aos alunos sob a forma de instrução e conversas, à luz de autores que discutem sob o tema “aulas remotas” no período no qual nos encontrávamos: de grande incidência da Covid-19 na cidade de Manaus. Tais observações, possibilitaram inferir o caráter especial das aulas remotas como um meio que possibilita o acesso à educação em um momento atípico na sociedade, contudo, sob aspectos que precisam ser aprimorados quanto à acessibilidade e funcionamento das redes, uma vez que as medidas adotadas para dar continuidade ao ensino na rede pública durante o isolamento social ressaltaram ainda mais as diferenças sociais e as dificuldades de acesso à informação.

Palavras-chave: dificuldades; adaptações; ensino remoto; língua portuguesa.

RESUMEN: La experiencia profesional que brinda el programa de Residencia Pedagógica a los estudiantes de grado que tuvieron la oportunidad de formar parte del mismo, es fundamental para que los estudiantes de grado puedan combinar teoría y práctica incluso antes de estar frente a un aula especialmente la suya. En este texto, pretendemos describir y presentar observaciones sobre el período vivido en la Escola Estadual Ângelo Ramazzotti con las clases del tercer año de la enseñanza media a través del programa de Residencia Pedagógica, núcleo de Lengua Portuguesa, en la Universidad Federal de Amazonas. El desempeño

21 Graduanda em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas.

presentado se basó en aspectos cualitativos y exploratorios, bajo una orientación analítico-descriptiva, que se basó básicamente en observaciones de video lecciones de lengua portuguesa puestas a disposición por el Proyecto Aula em Casa, que luego fueron transmitidas a los estudiantes en forma de instrucción y conversaciones, a la luz de autores que discuten el tema “clases a distancia” en el período en que nos encontramos: la alta incidencia de la Covid-19 en la ciudad de Manaus. Tales observaciones permitieron inferir el carácter especial de las clases a distancia como medio que permite el acceso a la educación en un momento atípico de la sociedad, sin embargo, bajo aspectos que requieren mejorar en cuanto a la accesibilidad y funcionamiento de las redes, ya que las medidas adoptadas a la educación continua en la red pública durante el aislamiento social destacó aún más las diferencias sociales y las dificultades para acceder a la información.

Palabras clave: dificultades; adaptaciones; enseñanza a distancia; lengua portuguesa.

ABSTRACT: The professional experience that the Pedagogical Residency program provides to undergraduate students who had the opportunity to be part of it, is essential for undergraduates to be able to combine theory and practice even before being in front of a classroom especially their own. In this text, we intend to describe and present observations about the period experienced at Escola Estadual Ângelo Ramazzotti with the third year high school classes through the Pedagogical Residency program, Portuguese Language nucleus, at the Federal University of Amazonas. The performance presented was based on qualitative and exploratory aspects, under analytical-descriptive guidance, which was basically based on observations of Portuguese language video lessons made available by the Aula em Casa Project, which were later passed on to the students. in the form of instruction and conversations, in the light of authors who discuss the theme “remote classes” in the period in which we found ourselves: the high incidence of Covid-19 in the city of Manaus. Such observations made it possible to infer the special character of remote classes as a means that allows access to education in an atypical moment in society, however, under aspects that need to be improved regarding the accessibility and functioning of the networks, since the measures adopted to continuing education in the public network during social isolation further highlighted social differences and difficulties in accessing information.

Keywords: difficulties; adaptations; remote teaching; Portuguese language.

Introdução

No começo do ano de 2020 a pandemia da Covid-19 atingiu, basicamente, o mundo todo e em vários aspectos: perdas emocionais, economia, saúde, educação, entre outros. No Brasil não foi diferente em 2021. Contrariando todas as expectativas criadas pela população de

um cenário melhor e continuidade normal da vida, a situação piorou, principalmente na cidade de Manaus logo no primeiro mês do ano. Muitos hospitais ficaram sem oxigênio para atender a todos os pacientes, filas de espera para internações e muitas mortes contabilizadas ao final de cada dia. Desse modo, como medida de segurança contra a infecção do coronavírus, a reclusão social tornou a ser adotada no estado do Amazonas, uma vez que a partir da segunda metade de 2020 algumas atividades já haviam sido permitidas que retornassem, ainda que de forma diferenciada, como a volta às escolas estaduais, nas quais foi adotado o método de rodízio entre os alunos que consistia, basicamente, em metade dos alunos terem aulas presenciais em um dia e a outra metade no dia seguinte, com esse esquema se repetindo ao longo da semana.

Assim sendo, a educação na cidade de Manaus foi um dos setores atingido pelas medidas de isolamento social instauradas logo no começo de 2021, dado que a volta às aulas foi realizada completamente de forma remota, através do programa Aula em Casa, no qual um grupo de professores escolhidos pelas Secretarias de Educação do Estado ministravam aulas transmitidas via internet e em canais televisivos para todas as séries oferecidas pelas escolas municipais e estaduais, em horários pré-estabelecidos em um cronograma disponibilizado aos alunos. Dessa forma, os professores da Escola Estadual Ângelo Ramazzotti, aqui em específico, passaram a atuar como tutores dos alunos da instituição, os orientando e guiando nas atividades a serem realizadas, sendo, ainda, os responsáveis em buscar a interação e a participação dos alunos em relação ao que era transmitido pelo programa.

É exatamente neste cenário que começamos a atuar mais efetivamente, auxiliando as professoras no acolhimento dos alunos na matéria de Língua Portuguesa, ao passo que buscávamos aprender novas ferramentas e métodos que qualificassem a interação online com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio que, além de apresentarem dúvidas acerca do funcionamento do ensino remoto, apresentavam muitas incertezas e inseguranças quanto ao futuro deles naquele ano atípico de formação. Por esta razão, a experiência escolhida a ser apresentada ao longo deste trabalho é voltada para as adaptações que eu e as demais integrantes do meu grupo fomos aderindo para que pudéssemos ajudar ao máximo, naquele período tão delicado, os formandos do ano de 2021 da Escola Estadual Ângelo Ramazzotti. Para tanto, utilizou-se pensamentos de especialistas da área educacional como embasamento teórico para nossas atuações.

O COMEÇO DA JORNADA: PLANEJAMENTO E ADAPTAÇÕES

O Programa Residência Pedagógica Letras – Língua e Literatura Portuguesa, edição de 2020, contou com um total de trinta residentes distribuídos em três escolas participantes do programa: Escola Estadual Ângelo Ramazzotti, Escola Municipal Ana Mota Braga e Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. Cada uma dessas instituições de ensino contava com um professor responsável pelo desenvolvimento do projeto nas mesmas e pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos residentes em cada uma delas.

Desse modo, cada professor, e consequentemente a escola na qual atuavam, recebeu dez residentes para desenvolverem conjuntamente as atividades planejadas a serem trabalhadas com os alunos da instituição e, assim, começarem a ter um contato direto com a docência sob supervisão e orientação dos preceptores de Língua Portuguesa que foram selecionados pelo programa. Contudo, como essas escolas não oferecem todas as séries pretendidas a serem utilizadas pelos residentes como prática de ensino, combinou-se, entre os residentes, preceptores das escolas e orientadora do programa no curso de Letras, que seria realizado um rodízio entre os participantes da Residência nas escolas para que todos pudessem atuar nessas três sedes e nas séries oferecidas por elas.

Em virtude da pandemia que se alastrou no ano de 2020, as atividades presenciais na escola ficaram um pouco escassas e complicadas. O ano letivo teve de ser modificado, reduzido e corrido, além das turmas terem sido segmentadas em grupos, em função do limite de alunos permitidos em cada sala para evitar aglomerações. Tendo em vista esse cenário, é certo deduzir que o trabalho dos professores, em relação ao alcance e interação com os alunos, ficou debilitado, uma vez que muitos optaram por não participar das aulas presenciais como forma de prevenção, sua e de seus familiares.

À luz disso e aliado ao fato de que o começo das atividades do programa Residência Pedagógica foi em outubro de 2020, é certo apontar que a presença dos residentes nas escolas tornou-se escassa por motivos completamente compreensíveis. Assim sendo, remodelamos nossas atividades e tivemos os encontros iniciais com os professores, residentes e orientadora do programa no curso de Letras de forma remota durante os quais pensamos medidas de prevenção a seguirmos e reajustamos o que havíamos traçado para o ano letivo.

Os dias iniciais do programa foram voltados para a apresentação dos residentes, dos preceptores responsáveis pelo andamento do

programa nas escolas e da orientadora do programa. Esses encontros tiveram início em outubro de 2020 e foram voltados para orientar nossos primeiros passos no programa, discutir acerca das nossas funções e nossas expectativas, distribuir os residentes nas escolas participantes e planejamento de atividades futuras. Salienta-se, novamente, que todos os encontros foram realizados de forma online como medida de prevenção de contaminação do coronavírus.

Eu, Victória Silva de Almeida, neste primeiro momento, fui direcionada para atuar na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti com mais nove colegas, sob supervisão da professora Mayara Jansen, responsável pela execução do programa na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti. À vista disso, o relato a ser descrito aqui, deu-se durante o período de cinco meses, a contar de outubro de 2020 a março de 2021.

Fizemos uma escala entre os residentes para irmos visitar a escola e já sabermos um pouco mais de perto como seria a realidade que iríamos vivenciar. Cada residente do núcleo Ângelo Ramazzotti visitou a escola uma vez, principalmente em função do aceleração do fim do ano letivo. Durante minha ida à escola, a professora Mayara explicou sobre sua didática, sua organização, as dificuldades enfrentadas no cenário pandêmico, o empenho da escola em buscar facilitar e alcançar o maior número de alunos possíveis, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Falou também sobre os projetos realizados na instituição, dos trabalhos que poderíamos desenvolver com os alunos e, posteriormente, apresentou o local e seu funcionamento.

Como as atividades de 2020 nas escolas foram encerradas de forma precoce, conseqüentemente, não tivemos mais oportunidade de irmos à escola mais vezes, de modo que nossas atuações ficaram voltadas ao planejamento de nossas futuras ações no programa.



Figura 1 – template criado.
Fonte própria, 2021.

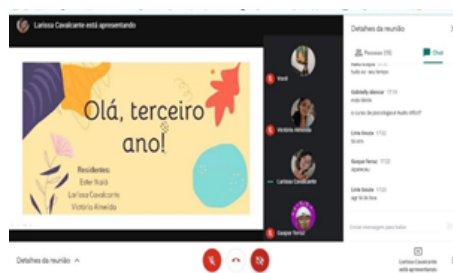


Figura 2 – encontro on line com os alunos.
Fonte: própria, 2021.

DESAFIOS E (RE)ADAPTAÇÕES NO ENSINO REMOTO

A certeza de um começo de ano letivo em 2021 nas escolas públicas de Manaus, proporcionou-nos a possibilidade de organizarmos e pensarmos nossas ações de acordo com o determinado pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município. Ambas acordaram que os alunos da rede pública de ensino teriam aulas remotas transmitidas por canais televisivos e pela internet, sendo possível acessar, também, por aplicativo. Desse modo, o Aula em Casa (nome dado ao conjunto de recursos utilizados para essa finalidade), foi o nosso meio de trabalho e de interação com os alunos. Essas mudanças fizeram-se mais que necessárias para não deixar a área da educação de lado naquele momento tão delicado e atípico, pois, com:

[...] o advento da suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto e/ou ensino à distância vem sendo ministrado por diversas instituições de ensino público e privado, por meio das mais variadas plataformas digitais. Em pouco tempo, a utilização desses instrumentos provocou uma grande mudança nas atividades dos gestores educacionais, técnicos-administrativos, docentes, discentes e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas, exercitar a resiliência e inteligência emocional para vencer esse período da melhor forma possível. (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 797)

Assim sendo, o Aula em Casa funcionou em blocos de assuntos, baseados em cronogramas disponibilizados aos alunos que deviam atentar-se aos horários designados à transmissão dos conteúdos de cada série, das disciplinas e tópicos abordados no dia. Aliado a isso, foi disponibilizado aos alunos o Caderno Digital, este servia como um livro didático a ser utilizado pelos mesmos como roteiro de estudos, no qual constavam textos explicativos das matérias e atividades a serem desenvolvidas.

A partir desta nova modalidade de ensino adotada pelas Secretarias de Educação, nós, residentes e professora supervisora do núcleo Ângelo Ramazzotti, buscamos nos organizar de forma a conseguirmos atender a todas as séries e turmas do ensino médio ofertadas pela escola. Não se pode deixar de mencionar que naquele novo formato, os professores da escola atuaram mais como tutores dos alunos, esclarecendo dúvidas e orientando de forma personalizada a cada um, uma vez que os assuntos em si eram transmitidos via internet e por meios televisivos para todo o Estado, sendo ministrados por professores selecionados pelas próprias Secretarias.

Deste modo, dividimos os residentes em três grupos de três integrantes e cada grupo passou a ficar responsável por acompanhar as séries do Ensino Médio por eles escolhidas. O meu grupo – composto por mim e mais duas colegas – optou por ficar com os terceiros anos matutino e vespertino. É importante salientar que no ano letivo de 2021, a professora Mayara ficou apenas com as turmas do segundo ano, por esta razão, acompanhamos as professoras de Língua Portuguesa do terceiro ano: Izabela Botelho (turno matutino) e Larissa Leite (turno vespertino). Tal medida fez-se necessária em função da restrição de contato direto com os alunos como consequência do Ensino à Distância (EAD), tornando-se esta a melhor forma de contato com os alunos.

Iniciamos, então, nossas atividades com o terceiro ano criando um grupo geral com os alunos de todas as turmas dos dois turnos no aplicativo WhatsApp, por ser essa a ferramenta de maior facilidade de acesso para eles no que diz respeito ao alcance e rapidez na troca de informações, mas, principalmente, por ser a que demandava menos custeamento financeiro deles. Nesse primeiro momento nos apresentamos, falamos que fazíamos parte do programa Residência Pedagógica e que iríamos acompanhá-los na matéria de Língua Portuguesa naquele momento inicial.

Posteriormente, mais precisamente quando eles tiveram a primeira aula de Língua Portuguesa no Aula em Casa, produzimos conteúdos digitais focalizados numa imagem visual de fácil compreensão que resumisse o assunto abordado, os templates. Mandávamos nossas produções, primeiramente, para a orientadora do programa, Alcione Alves, e depois de sua análise e consentimento enviávamos aos alunos no grupo do WhatsApp e, assim, dávamos início a uma roda de trocas de informações a partir dos templates, buscando orientá-los acerca do assunto, tirando dúvidas e dando orientações, tendo sempre em mente que:

O processo de ensino e aprendizagem pelas ferramentas educacionais sejam assim constantemente observadas, acompanhadas e analisadas não somente pelo interesse dos alunos, mas também pelos professores, que necessitam manter-se engajados frente ao desafio de aprender e ensinar. (MARQUES, 2020, p.42)

Nesse meio tempo, observamos que muitos alunos não possuíam acesso de qualidade à internet e, com isso, não conseguiam acessar alguns conteúdos disponibilizados. Outros não conseguiam acompanhar as aulas pela televisão nem pela internet e alguns apresentavam dificuldades em entender e/ou acompanhar o que estava sendo passado de conteúdo. Essa situação possibilitou que pudéssemos dar início ao nosso trabalho de orientá-los e buscarmos soluções para as dificuldades daqueles que ainda estavam perdidos quanto ao funcionamento do ensino online. Assim sendo, explicamos os conteúdos, separamos as leituras e atividades que eles deveriam fazer e enviar para a professora, como também auxiliamos no processo de resolução das questões, pondo em prática o exercício de nossa futura docência ao nos engajarmos nesse processo de partilha e aquisição de conhecimento em meio virtual.

Vendo a troca positiva que tínhamos com muitos deles, resolvemos perguntar quantos tinham acesso à plataforma Google Meet com a intenção de realizarmos um encontro online para conhecê-los melhor, nos apresentamos de forma mais interativa e conversarmos sobre as expectativas, desejos e sonhos deles para aquele último ano no Ensino Médio.

Muitos responderam positivamente e, em vista disso, marcamos um encontro online para a acolhida de nossos futuros formandos. Assim, pensando na forma mais didática e descontraída de organizar esse primeiro encontro, tendo como base as dúvidas mais frequentes enviadas no grupo, montamos um slide para que pudéssemos falar sobre as universidades públicas. Tal temática surgiu em nossos pensamentos por termos observado ao longo de nossas conversas no grupo que enquanto muitos dos alunos não sabiam como se entrava em uma universidade e/ou se tinha que pagar para estudar em universidades públicas, outros se mostravam confusos e desesperançosos em prosseguir nos estudos em meio ao cenário que enfrentavam.

No dia marcado para esse encontro, a maioria dos que deram sinal de acordância em sua realização não compareceu, mas demos prosseguimento com os que se fizeram presentes. Começamos nos apresentando cada uma por vez, falamos nossos nomes, nossas idades,

nossas histórias em relação à época de vestibulandas e como se deu a escolha do curso de Letras. Ao longo de nossas falas, muitos foram se identificando, interagindo, fazendo perguntas e nos acolhendo. Em seguida, pedimos para que falassem um pouco sobre eles, sobre o que esperavam para aquele ano, se queriam fazer alguma faculdade e qual seria o curso escolhido. Esse momento foi bastante diversificado e interativo: eles conversaram entre si, acrescentando algo às falas uns dos outros e mostraram identificação nos relatos dos colegas, além, é claro, de nos deixarem inteiradas sobre seus desejos, sonhos e questionamentos.

Demos prosseguimento ao encontro com a apresentação dos slides sobre as vantagens de se entrar no Ensino Superior e a cada lâmina do slide surgiam comentários e dúvidas da parte deles. Toda essa troca mútua nos deixou e, ao que percebemos, a eles também, repletos de empolgação por ter sido uma experiência bastante proveitosa. Ao fim da reunião com eles, ponderamos, de acordo com as falas de cada um, que a dúvida mais proeminente dizia respeito às provas do Enem e, com isso, selecionamos o assunto a ser abordado no nosso próximo encontro. Salienta-se que disponibilizamos no grupo do WhatsApp o slide que utilizamos para nortear nosso encontro com eles, visando alcançar aqueles que não puderam comparecer.

Entre os dias corridos até o seguinte encontro, continuamos com os atendimentos no grupo e com a criação dos templates, além de participarmos das reuniões pedagógicas do Ângelo Ramazzotti.

O tema do nosso segundo encontro online com eles foi *Oficina do Enem*. No slide reunimos todas as informações relevantes referentes à preparação, aos dias de aplicação e ao resultado das provas do Enem, anexamos, também, informações sobre plataformas nas quais é possível utilizar a nota do exame. Os alunos que puderam participar mostraram-se bastante interessados e interativos, fizeram perguntas sobre o que ainda não tinha ficado claro para eles e mostraram-se satisfeitos com as informações obtidas naquele dia. Ao fim deste segundo encontro, novamente disponibilizamos o slide utilizado no grupo do WhatsApp e agradecemos pelo retorno que obtivemos deles.

Como próximo passo, já idealizamos, juntamente à professora supervisora, uma Oficina de Redação para começarmos, de fato, a aplicar o exercício de nossa docência experimental, abordando, inicialmente, a explanação das competências cobradas na correção da redação desse exame. Após abordamos as competências, direcionamos nosso foco para explanarmos sobre a construção do parágrafo-padrão com o intuito de

que eles pudessem tem um melhor direcionamento e discernimento acerca da construção e desenvolvimento de um, dado que:

[...]o parágrafo facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as ideias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios. [...] o parágrafo oferece aos professores oportunidades didáticas de aproveitamento, sendo, em certa medida, mais eficaz do que todo o contexto de uma composição [...]. (GARCIA, 2010, p. 250/251)

À luz disso, dando continuidade ao nosso trabalho, depois de mostramos os elementos que constituem um parágrafo, passamos a sugerir temas para que eles construíssem parágrafos sobre eles. Ao vermos o progresso na escrita dos alunos, preparamos um slide para falarmos sobre as partes que integram um texto dissertativo-argumentativo, dado que esta é a tipologia cobrada na redação do Enem. Assim, após esta última explanação, disponibilizamos diversas temáticas – tais como: a situação dos negros no Brasil, a pandemia da Covid-19 e seus impactos na vida da população brasileira, representantes políticos e políticas públicas, entre outros – com seus devidos textos de apoio para que os alunos pudessem exercitar a escrita de redações seguindo as orientações que demos para eles. Ao disponibilizarmos os temas, delimitávamos o prazo de uma semana para que eles nos enviassem as redações, por meio de fotos ou pdf, para corrigirmos e darmos o retorno da escrita deles, estratégia essa bastante produtiva, uma vez que também conseguimos abranger nessas atividades aqueles alunos com dificuldade de acesso à internet ao ficarmos disponíveis para atendê-los sempre que possível para ambas as partes. Portanto, de modo geral, cabe dizer que ao focarmos em suscitar o conhecimento empírico de cada um dos discentes acerca do processo da escrita de redações, este seguimento foi suficientemente exitoso dentro do cenário em que nos encontrávamos, posto que tais atividades não se relacionaram com a cobrança e a pressão da obtenção de notas escolares, mas unicamente visando a evolução e contribuição no desenvolvimento do potencial de cada um dos alunos.

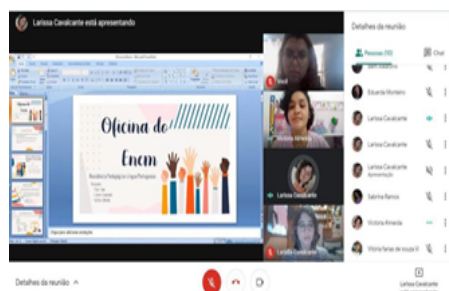


Figura 3 – Oficina de Redação.
Fonte: própria, 2021.

Considerações finais

O cenário pandêmico no qual ficamos durante muito tempo presos e a execução do programa nas escolas durante este período nos proporcionou a oportunidade de ampliarmos nossa visão como futuros professores para além da sala de aula e das dificuldades que estávamos certos que iríamos encontrar no cotidiano de uma escola pública.

Ao longo de nosso percurso no projeto, fizemos planejamentos, idealizamos uma rotina e uma realidade diferente para o começo do exercício de nossa docência em um novo ano letivo. Contudo, essa realidade melhorada com a qual tanto sonhamos não saiu do plano do ideal, de modo que tivemos que pensar e adotar novas técnicas para, primeiramente, conseguirmos alcançar nossos alunos. Tivemos/tive que aprender a utilizar novas plataformas que jamais imaginava que existiam e, quando soube, julguei ser impossível que pudesse aprender a usar.

Nesse sentido, o pensar, o pesquisar, o estudar novas formas de alcance e interação fizeram com que meu desespero, aos poucos, desse espaço ao entusiasmo e à vontade de acolher os alunos do meu núcleo que, provavelmente, estariam tão perdidos quanto eu naquele novo normal que se instaurava na área da educação. Para além disso, pude compreender as dificuldades da modalidade virtual de ensino antes mesmo de exercer plenamente a licenciatura como professora graduada.

Assim, ao longo desses meses, pude acompanhar as dificuldades dos alunos em acessar as plataformas de ensino, em buscar entender e acompanhar os conteúdos passados, em não ter acesso de qualidade à internet, além das dúvidas quanto ao futuro deles. Por isso, afirmo que essa experiência agregou, e muito, à minha vivência profissional

e pessoal, pois tive a oportunidade de já ir moldando a minha forma de lecionar em um ambiente virtual, de buscar meios para alcançar o maior número de alunos, pensar nas dificuldades por eles enfrentadas e, com isso, suscitar, ainda mais, a minha capacidade de empatia e de percepção das mais diversas realidades diferentes da minha e, assim, poder aprender com elas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Jurenice da Silva; AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo; CUNHA, Célio da. **A PANDEMIA DA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.** Revista JRG De Estudos Acadêmicos, 3(7), 792–805, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4361693>

MARQUES, Ronualdo. **A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19.** Boletim de conjuntura (BOCA), 3 (7), 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3895107>

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna.** 27º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

EDGAR MORIN E PAULO FREIRE: DUAS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERTÁRIA

Edgar Morin and Paulo Freire: two perspectives of an education for the libertarian

Inocelio Inacio Ussivane²²
Nério Ricardo Tamele²³

Resumo: Partindo do pressuposto que a educação é um fenômeno dinâmico e que procura se ajustar às metamorfoses epocais, n,os tempos que correm a mesma ganha estatuto como meio para oprimir, uma vez que os conteúdos por ela ministrados tendem a tornar os indivíduos mais mansos e obedientes aos regimes que os oprimem, asfixiando a dimensão crítica e reflexiva que é própria do homem. Desta feita, o presente ensaio vai conjugar a abordagem sobre a educação de dois pensadores do século XX e intitula-se: *Edgar Morin e Paulo Freire: um diálogo em volta da educação e pretende refletir em volta da educação* como meio de opressão. A educação sob um ponto de vista bancário como entende Freire, é aquela que se centra na transmissão de conteúdos que ficam retidos no aluno numa situação de reprodução. Os conteúdos são colocados no aluno não como uma ação reflexiva, mas sim como depósitos de conhecimentos que vão se sobrepondo sem serem refletidos, daí o termo educação bancária, por se tratar o aluno como um banco no qual se depositam conteúdos. Em Morin, para uma educação viável é preciso que se pautar pela ética, uma ética da complexidade onde educar significa a compressão não apenas do outro, mas de si mesmo e do mundo. Compreender quem somos na relação com outros e com o planeta, não obstante a fragmentação dos saberes que nos dividem. Diante desta realidade, pensamos que a educação libertária, aliada a uma ética da complexidade como resposta para amenizar e até mesmo eliminar a opressão social resultante da educação, que pauta pelos métodos bancários. Para a materialização da pesquisa, pautou-se pelo método de pesquisa bibliográfica, suportado pela técnica hermenêutica.

Palavras-chave: Educação, Educação Bancária e Educação Libertadora.

Abstract: Assuming that education is a dynamic phenomenon and that it seeks to adjust to epocal metamorphoses. In the times that it is being found to be a means to oppress, since the contents it has given tend to make individuals more meek and obedient to the regimes that oppress them, choking on the critical and reflective dimension that is man's own. This time, this essay will combine the approach on the education of two thinkers of the twentieth century and is entitled: *Edgar*

²² Filósofo, Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Mondlane - Moçambique.

²³ Filósofo e Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique.

Morin and Paulo Freire: a dialogue around education and intends to think around education as a means of oppression. Education from a banking point of view, as Freire understands, is the one that focuses on the transmission of content that is retained in the student in a situation of reproduction. The contents are placed on the student not as a reflexive action, but as deposits of knowledge that overlap without being reflected, hence the term banking education, because it treats the student as a bank in which contents are deposited. In Morin, for a viable education it is necessary to stick to ethics, an ethics of complexity where educating means the compression not only of the other, more of one another and of the world. Understand who we are in the relationship with others and with the planet, despite the fragmentation of the knowledge that divides us. Faced with this reality, we think that libertarian education, combined with an ethics of complexity as a response to soften and even eliminate the social oppression resulting from education, which is guided by banking methods. For the materialization of the research, it was based on the bibliographic research method, supported by the hermeneutic technique.

Keywords: Education, Banking Education and Liberating Education.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos remotos a educação sempre acompanhou a evolução do homem, tomando diversas facetas consoante o tempo e as circunstâncias que norteiam cada sociedade. Nos últimos tempos, a educação vem se tornando um meio de opressão, por via disso, o presente artigo coloca em diálogo *Edgar Morin e Paulo Freire sobre a possibilidade de educação libertadora* e procura discutir em que condições se pode passar de uma educação bancária, simplificadora e que preconiza a transmissão literal dos conteúdos, para uma educação libertadora na qual o homem tende a ser mais autorreflexivo. De modo a responder de maneira cabal ao problema, colocam-se as seguintes questões: o que é a educação? Em que medida a educação bancária e simplificadora é opressora? Até que ponto a educação libertadora supera a bancarização da educação?

A pesquisa mostra-se relevante, na medida em que, a mesma, visa colocar o desafio de se educar o homem para projetar-se na liberdade. Esta, possui uma relevância social, visto que o homem educado sob um alicerce bancário ou simplista não apresenta uma dimensão reflexiva da realidade, limitando-se a reproduzir todos conteúdos que lhe foram embutidos e em algumas circunstâncias violando os preceitos éticos. Daí, a necessidade de uma educação com cunho libertador, com vista a produzir homens livres, autônomos e conscientes da condição em que se encontram, no entanto éticos.

A educação é um caminho através do qual é possível formar indivíduos capazes de viver comprometidos com o mundo, no entanto, a educação só será uma prática ética a partir do momento em que não se limitar apenas na transmissão de conteúdos e normas. A educação e a ética são necessárias para a construção de um ser humano bem formado, em resultado disso teremos uma sociedade que resulte de uma autêntica cidadania de seus componentes.

Como objetivo geral o ensaio visa refletir em volta da educação como meio de opressão. E como objetivos específicos: i) definir a noção de educação em diferentes perspectivas, ii) analisar a educação bancária como meio de opressão e, por fim, iii) compreender como a educação libertadora supera a bancarização da educação por via de uma ética da complexidade.

O método usado para a elaboração do ensaio é o de pesquisa bibliográfica, onde fez-se a conceitualização e análise dos conceitos. E a técnica usada é a hermenêutica, onde na bibliografia consultada fez-se uma interpretação exaustiva. Estruturalmente, o ensaio vai desde a conceitualização do termo de educação, passando pela questão da educação bancária como meio de opressão, até culminar com a superação da educação bancária pela educação libertária e que tem como fundamento a ética da complexidade.

Conceitualização da noção de Educação

Debruçar em volta da educação no contexto atual é uma tarefa ampla e árdua, daí importa descender de modo a explicar o básico sobre a noção de educação. Por isso, pretende-se neste ponto, definir a noção de educação até desaguar na explicação do que consiste a educação bancária.

A noção da educação advém do latim *educare*, que significa guiar, instruir e conduzir. Ao longo da história a noção de educação tomou diversas facetas, onde a mais destacada foi a concepção da educação sob uma perspectiva social, na qual se entende a mesma como um meio de transmissão de conhecimentos, normas, valores e crenças partilhadas por um determinado grupo social. Foi considerando essa visão que Kant (1999) entende a educação na conjugação de três conceitos fundamentais: a disciplina, a instrução e a formação.

Na visão de Kant (1999) só por intermédio da educação o homem pode se tornar verdadeiramente homem, uma vez que o homem se torna aquilo que a educação faz dele, ou seja, a educação se torna uma

ferramenta para moldar a humanidade do homem. É por via disso que, importa resgatar os três conceitos acima descritos, onde a falta de disciplina, instrução e formação torna muitos homens maus educadores dos seus educandos. O homem é por natureza um animal, e só por meio da disciplina se pode domesticar a animalidade do homem e colocar em realce a sua humanidade, submetendo o mesmo à necessidade da observância das leis humanas. A disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino e o livra da sua selvageria, daí Kant afirma:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse de conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e assim guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999: 19).

O excerto acima remonta a ideia de que o homem é o único ser passível de ser educado, e que essa tarefa de educar o homem é suportada de uma geração para com a outra, ou seja, cada geração é responsável pela educação da geração subsequente. Se considerarmos a educação um processo que gera mudanças de comportamentos no pensar, no sentir e no agir dos indivíduos, então esses elementos devem ser transmitidos pela geração anterior a essa.

Durkheim (1952) concordando com Kant defende que a educação deve ser exercida pelas gerações adultas, uma vez que estas se encontram melhor preparadas no que concerne à vida social. O ato de educar deve tender em conduzir os indivíduos para a sua socialização, de modo a ajustar o indivíduo para aquilo que são as demandas da vida em sociedade. Esta visão difundida por Durkheim faz com que a educação tome uma postura exclusivamente social, onde transcende o homem, contrariamente ao que pretendia Kant, e se torna um elemento para perpetuar o legado social e cultural de um grupo social.

A sociedade está disposta de tal forma que a educação se centra em transmitir aos educandos, exigências para os mesmos enfrentarem a vida social. E essa educação é feita por intermédio de uma instituição denominada escola, em que se procura promover as potencialidades intelectuais e físicas dos alunos de modo a moldar a sua cidadania. Aqui, já não estamos perante uma educação que visa transmitir valores, mas a escola procura garantir uma formação que tende a integrar os

indivíduos na vida social, alicerçada por normas coletivas. É neste panorama do ensino que se começa a falar de uma educação bancária, que foi desenvolvida em grande escala pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire e paralelamente com o desenvolvimento de uma teoria da complexidade na educação por Edgar Morin, na França.

Nascido no Brasil, no ano de 1921, Paulo Freire conceitualizou na educação um novo tipo de vínculo pedagógico, onde entendeu que o educador tinha que se envolver no contexto do seu povo, e delineou um caminho de luta contra aquilo que ele mesmo denominou educação bancária. Freire considera a educação uma ação política, capaz de libertar os oprimidos.

A noção da educação bancária na perspectiva de Paulo Freire, remete numa primeira instância, à própria ideia de Banco, que é uma instituição financeira em que os indivíduos particulares ou coletivos vão depositar o seu dinheiro. Inspirado nessa ideia, no entender de Freire a concepção bancária da educação *é o ato de depositar, de transferir, transmitir valores e conhecimentos*; nestes moldes o educando recebe passivamente os conhecimentos transmitidos, tornando-se num recipiente no qual o educador deposita informações, como alicerça o excerto que passamos a citar: *“na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”* (FREIRE, 1974: 67).

A educação bancária se circunscreve por meio da imposição que o educador enquanto detentor do conhecimento exerce sobre o educando, uma autoridade que carrega um cunho opressivo, uma vez que o educando se mantém passivo em relação aos conteúdos que estão a ser ministrados. A bancarização estabelece uma separação nítida entre o educador e o educando, onde a missão do educando é de receber e armazenar a informação que lhe é transmitida.

Freire (1974) entende que o educador é o detentor do conhecimento, e os educandos são aqueles que não sabem nada, então cabe ao educador transmitir o seu saber, os educandos são vistos como seres de adaptação e ajustamento, ou seja, *“quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos”* (FREIRE, 1974: 68).

O fato da educação bancária manter os sujeitos passivos, e mantendo-os ingênuos em relação ao mundo em que vivem, faz com que os mesmos idealizem a realidade mediante os depósitos recebidos.

O que se pretende com o modelo bancário da educação é anular o espírito inovador do indivíduo de modo a mantê-lo na condição de oprimido, como afirma textualmente Freire (1974: 69) “*na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime*”. Com este excerto se torna evidente a ideia segundo a qual, a educação bancária é um meio de opressão uma vez que não permite com que os indivíduos desenvolvam a sua capacidade de discernimento em volta dos conteúdos transmitidos, limitando-se a armazenar sem questionar tudo o que lhes é ensinado.

Por sua vez, Edgar Morin é um dos eminentes intelectuais da era contemporânea, onde em plena era da especialização do saber Morin defende a pluridisciplinaridade, questionando o sentido do conhecimento e procurando definir um novo sistema de saber. Para Morin não é apenas importante que as ideias atuem sobre o homem, é preciso, sim, que o homem também atue sobre elas.

Se para Freire a educação procura a libertação, a transformação e a melhoria da sociedade para que se torne mais justa, permitindo que o indivíduo seja reconhecido como sujeito da sua história, como afirma textualmente Freire (2001: 40): *assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura*. Morin (2007:39) entende que a educação tem a missão de promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes e superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados.

Segundo os excertos acima referenciados, se torna evidente que a educação no entendimento de Freire tem como a finalidade a libertação, e, busca melhor e tornar mais justa para todos, e desta forma permitindo que os homens sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos. Em contrapartida, para Morin, a educação visa a promoção de uma inteligência geral, tendo o uso livre exercício da curiosidade, despertar, estimular, e olhando para a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, de modo a superar os conhecimentos parcelados, que são oriundos do paradigma simplificador.

Educação como meio de opressão

Em meio à ditadura brasileira, Freire escreveu sobre os tabus da educação brasileira, que até hoje em nível global, principalmente no contexto moçambicano ainda acontecem, que consistem na opressão que os indivíduos são sujeitos, por conta dos sistemas educativos e principalmente pela bancarização da educação, que impede o indivíduo de desenvolver a sua capacidade crítica.

Freire herda a visão da divisão da sociedade em classes sociais como pretendia Karl Marx, ao afirmar que no meio social predominam duas classes, uma classe dominante que é a detentora da riqueza e dos meios de produção e uma classe dominada que vende a sua mão de obra em troca de um salário miserável. Concordando com essa distinção Freire entende que existe uma classe opressora e uma classe oprimida, e estas classes se encontram num estado de luta entre elas, onde os opressores lutam para poder oprimir mais e os oprimidos para se ver livres da opressão.

Na luta entre oprimidos e opressor, não existe um meio termo, ou seja, não existe a posição de neutralidade. Isto significa dizer que, ao proclamar-se neutro o indivíduo estaria de certa forma a favor da manutenção do estado em que os fatos se encontram, portanto a favor dos opressores. Por natureza, a pretensão de todo indivíduo oprimido é derrubar o sistema, não obstante em alguns casos acaba sendo convencido a não o fazer. Isto é, o sistema é sempre favorável à classe dos opressores, uma vez que foi por eles construídos, ou seja, as leis que constituem o alicerce para a convivência social são construídas pelos opressores, portanto tendem a favorecer os mesmos. Quando um indivíduo se diz neutro, em outras palavras, é a favor do sistema, portanto conivente ao sistema. É neste sentido em que a educação vai se tornar um ato político, a educação é o ato de perceber essa contradição na sociedade, de lutar para transformá-la, é nesse sentido também que a pedagogia do oprimido transcende a área da educação.

Nos moldes acima descritos, a escola vai se tornar um instrumento de dominação, na medida em que vai ensinar os indivíduos a adotarem a postura de neutralidade, portanto coniventes ao sistema, ou se tornar um meio de libertação, no qual os indivíduos aprendem a ser autorreflexivos. A escola se torna uma instituição política no sentido em que ela pode ensinar o aluno a ser manso ou um revolucionário, ensinando o mesmo a dialogar, a discutir e refletir. A escola enfrenta

essa dicotomia, onde ela pode tender a favor dos que detêm o poder ou tender para os que não detêm nenhum poder, esse é o dilema que a nova escola enfrenta, é daí onde entra o papel da bancarização da educação na manutenção dos sistemas.

Para Freire (1996) a manutenção dos sistemas só é possível mediante uma prática pedagógica em que os educadores são autoritários na transmissão dos conteúdos, onde impõem aos educandos o que devem fazer e o que responder, portanto se vivencia uma pedagogia da resposta, na qual não é possível realizar críticas, questionar, assim como duvidar do professor. Uma vez que o professor é aquele que detém o conhecimento que irá depositá-lo no corpo vazio dos alunos e tornando o ensino uma pura transferência de conteúdos.

Em termos históricos pode-se afirmar que este modelo de ensino, que visa a transferência de conteúdos é uma herança dos padres jesuítas, que pregavam um ensino baseado na repetição, memorização sem criticidade. Este modelo bancário de educação que oprime, o seu grande desafio é a memorização, daí Freire afirma: *“a crítica e a recusa ao ensino bancário, de outro a compreende que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fornecer em que pose o ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando...”* (FREIRE, 1996: 14).

Na concepção bancária da educação como instrumento de opressão, se apresentam as formas mais habituais de manter as pessoas sob domínio e conduzi-las desta forma. Para Freire esta forma de educação apresenta características controladoras e opressoras, a forma que a educação bancária se dá apresenta o mesmo ideal de opressor e oprimido, uma educação que deposita conhecimentos aos educandos para que o mesmo fique limitado só ao conhecimento que lhe é imposto, sem que haja diálogo, debate de opiniões e nem ideias.

Na sua abordagem, Freire leva o indivíduo à pretensão da mudança e se libertar das amarras que o oprimem, nesta ordem de ideias, Freire mostra caminhos que possam servir para nortear esse dever, levantando o questionamento de que o professor é que faz do aluno um mero instrumento de depósito, desta forma, como foi dito outrora, a educação se torna um ato de depositar, em que os estudantes são meros depósitos e o educador o depositante. No futuro, este mesmo educando será um sujeito passivo de saberes e fragilizado para estar perfeitamente direcionado para a vida.

O sucesso da educação só é possível se tiver em conta os preceitos éticos, na medida em que desempenha um papel importante para a

responsabilidade social. Nesta ordem de ideias, a escola se torna o local em que a criança adquire os valores para uma boa convivência, daí as regras ensinadas pela escola devem denotar princípios éticos. A escola deve atribuir-se o papel de ser um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos.

A escola constitui um espaço de reflexão da sociedade em que ela se insere. É através da educação que se poderão gerir os caminhos para a construção de uma sociedade mais humana para todos. Por via disso, se torna necessário que os fautores da educação busquem incutir valores que fundamentem um novo homem e uma nova realidade mais humana e com valores. Morin entende que é preciso que a educação se constitua em uma ação ética para que se construa um novo homem e uma nova sociedade. Educando as futuras gerações para que se assumam no compromisso ético da construção de uma realidade mais justa e equitativa é que se funda a esperança de um mundo melhor para todos.

Nos dias que correm, os desafios que a sociedade enfrenta são respondidos pela escola. Um dos principais desafios é a perda de valores éticos, e que começam a ter consequências alarmantes para a vida do homem, daí Kant (1999) defende o uso da razão, porque a liberdade do homem está no uso pleno da razão que se assenta na moral, alimentando, por conseguinte, a pedagogia da consciência. O homem deverá sair da minoridade para a maioridade.

Na visão de Filho (2016), não obstante Morin considerar Kant como um grande precursor da filosofia, entende que o mesmo ao conceber a possibilidade de um circuito recursivo-generativo entre a organização do espírito e do mundo conhecível, Kant não destaca o que Morin veio a chamar princípio da complexidade da auto-eco-organização. A teoria da complexidade surge da inquietação de Edgar Morin em relação à fragmentação do conhecimento, ou mesmo de pensamento. A teoria da complexidade tem sua gênese mediante a compreensão do autor perante a fragilidade do pensar fragmentado, da preocupação de isolar o objeto de estudo fora do contexto, dos erros e ignorâncias que trazem consequências mutiladoras na organização do pensamento e impedem o reconhecimento e a compreensão da complexidade.

Na visão de Morin (2007) o pensamento complexo seria capaz, ou dá-nos a possibilidade de religar, ao mesmo tempo, de separar o ser humano da natureza e do cosmo. Restabelecemos o diálogo entre as culturas, a científica e humanística, e nos situar no universo, onde o local e o global encontram-se religados de fazer-nos compreender a

organização dos objetos sem mutilá-los. Morin crítica a fragmentação das ciências que não compreendem o ser humano e o mundo, como um sistema único que de certa forma se constroem reciprocamente, tal realidade faz com que seja necessário o diálogo entre os diferentes campos científicos, considerando os pontos onde é possível realizar a ligação dos diferentes saberes.

A complexidade na educação proposta por Morin constitui também uma via para superar a bancarização da educação, uma vez que a complexidade na educação constitui uma forma de pensar o mundo e as coisas que nele existem, com suas relações e inter-relações, não de maneira simples ou unilateral, mas buscando considerar os diferentes aspectos que o compõem, opondo-se à ideia da transmissão de conteúdos sem uma dimensão crítica.

Para terminar, referenciar que problematizar a educação gera a consciência de si e de estar com os outros, e reafirma a constante interdependência entre educadores e educandos na esperança de que os que aprendem jamais fiquem limitados à reprodução mecânica dos conceitos ensinados. A proposta de uma educação problematizadora assenta num diálogo entre professor e aluno e estabelece possibilidades comunicativas onde a raiz está na transformação do educando em sujeito de sua própria história, é a superação da diferença entre professores versus alunos, o professor passa a estar juntamente com os alunos. Neste processo de edificação problematizadora o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e os educandos aprendem a refletir criticamente.

A superação da educação bancária pela educação libertária

A pedagogia libertadora difundida por Freire procura pensar na ideia de um homem livre. Segundo Freire, a educação tem o papel fundamental de libertar o homem, libertar o homem fundamentalmente da condição de oprimido na qual se encontra. A educação vai se tornar nestes moldes, uma ferramenta educativa de igualdade social. Freire pensa a educação como meio para libertar o homem e tornar o mesmo autônomo, ou seja, consciente de si e do mundo, por via disso a autonomia e liberdade se tornam as bases da teoria Freiriana da educação.

A educação que tem como base os princípios difundidos pela complexidade, tende a se tornar uma educação que liberta o indivíduo, uma vez que, esses princípios preparam o indivíduo a compreender a

si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo, auxiliando assim a compreensão dos acontecimentos, longe da visão simplificadora ou deformada. Para Morin (2005), somos verdadeiramente educados quando nos sentimos solidários, compreensivos e responsáveis; por isso, a solidariedade, responsabilidade e a compreensão só podem advir ou serem cultivados de modo profundo, num sentimento de filiação que a educação pode proporcionar.

Na visão de Freire, (1996: 17) ensinar exige criticidade, daí, a pedagogia da autonomia remete à ideia de um homem autônomo, que tem consciência de si e do mundo e a pedagogia libertária remete a um homem capaz de agir livremente e pensar sobre as questões que o cercam de forma livre. A autonomia e a liberdade se tornam na pretensão de Freire para materializar em seu projeto educativo, uma vez que são conceitos sócio-históricos, isto é, a educação está ligada diretamente à realidade social que norteia os alunos e a história de vida de cada um, isso conduz a pensar na filosofia por detrás da prática pedagógica de Freire, que é uma filosofia pautada no materialismo histórico, remontando à teoria de Karl Marx.

A educação no novo contexto social procura ensinar ao homem a sua humanidade, gerando desta forma nos alunos, a solidariedade a compreensão e preparando-os a servirem à sociedade. Portanto, cidadãos livres. O educador não somente deve ter sabedoria ou ensinar aquilo que está nos livros e no currículo, mas deve ensinar a ler o mundo, a compreender a realidade em volta, e a entender que estão inseridos na história, não somente como espectadores, mas como aqueles que podem contribuir para a transformação da sociedade em que estão inseridos. Combatendo, desta forma, a visão bancária da educação.

A sociedade é caracterizada por diferenças sociais e por uma diversidade cultural, neste sentido, estes fatores levaram Freire a pensar numa metodologia de ensino que ao alfabetizar os alunos promova a tomada de consciência de quem eles são, o que leva Freire a afirmar: *tentar libertar o oprimido sem a sua participação no processo de libertação é como tratá-lo como objeto a ser salvo de um prédio em chamas*. Desta feita, o grande problema com o qual Freire se confronta em seus escritos é com a educação dos oprimidos, daí se preocupa com a classe operária e com todas classes economicamente desfavoráveis. Nestes moldes Freire afirma:

A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato

responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1974: 35).

A educação dos oprimidos só seria possível com a resposta que Freire dá à educação centrada na transmissão do conhecimento que se circunscreve num método. Esse método proposto por Freire traduz-se como uma ação principalmente ligada à tomada de consciência partindo da alfabetização que se dá nas letras e que acaba alfabetizando o homem para o mundo.

A proposta de Freire se circunscreve num método que faça com que o aluno questione o mundo e a realidade onde vive, além de questionar, que interfira diretamente sobre ela. Mas para que o aluno possa fazer isso, independentemente de ser criança jovem ou adulto, primeiro ele tem que tomar consciência de si, onde se toma o diálogo como ponto de partida, não só o diálogo, mas na escolha de palavras geradoras, onde estas palavras estão ligadas ao contexto do educando, pois são essas palavras geradoras que vão auxiliar na assimilação dos conteúdos e na tomada de consciência.

Para Morin, a educação encontra seu fundamento na ética, uma vez que a ética visa à consolidação de valores, no que concerne ao respeito pelo indivíduo, daí, a escola enquanto espaço aberto, promove capacidades de juízo moral, como no reconhecimento de um sistema de valores e normas, que configuram uma ética, onde o professor visa tornar o aluno um sujeito autônomo, capaz de decidir sobre a sua liberdade, ao mesmo tempo que se coloca no lugar do aluno procurando compreendê-lo no seu conhecimento e reflexão acerca da relação pedagógica.

Por fim, a pretensão de Freire e Morin com o seu método dialógico é fazer com que por meio das palavras geradoras, o homem possa pensar em temas geradores e que possam ser debatidos pela maioria dentro de um determinado contexto social e sem fugir muito da realidade de cada grupo. E este seria o caminho para o alcance de uma pedagogia da autonomia.

CONCLUSÃO

Da reflexão feita em torno do tema *Edgar Morin e Paulo Freire: um diálogo em volta da educação libertadora*, podemos tirar algumas

conclusões, a saber: em primeiro lugar, em sociedades onde predomina uma vasta diversidade cultural e uma larga extensão territorial, de modo a melhor impulsionar a educação era necessário que se abandonasse a visão de currículo educacional único como base da educação, onde se propõe a criação de uma diversidade de currículos educacionais com vista a responder os desafios de cada contexto, tendo em conta os preceitos culturais que norteiam cada região. Os currículos deveriam dar ênfase à regionalidade, de tal forma que os conteúdos tratados na sala de aula estejam relacionados com a realidade dos alunos, pois só assim a educação fará sentido.

Em segundo lugar, é importante destacar que o projeto pedagógico proposto por Freire, criticado na medida em que este pensava o processo educacional intrinsecamente ligado à tomada de consciência dos alunos, ou seja, a partir da realidade vivida por eles, da sua realidade sociocultural cada um pudesse ter consciência do lugar que ocupa na sociedade e além de ter consciência do seu lugar, ser consciente sobre os fatores que o oprimem. Pautando por uma educação que se centra na tomada de consciência certamente irá contra o sistema opressor que tende a manter o oprimido na condição em que se encontra.

Em terceiro lugar, como ficou evidente, Paulo Freire é sem dúvida um dos expoentes no que diz respeito ao pensar a educação no último século, sendo referenciado para além do Brasil, sua terra natal, em várias outras partes do mundo. As referências que se avançam sobre a obra de Freire não são apenas positivas, uma vez que alguns pensadores consideram Freire um doutrinador das teorias pedagógicas e outros carregam o legado por ele deixado, procurando difundir uma educação que tende a tornar o homem mais livre e autónomo.

Por fim, destacar que, o educador no seu entendimento de uma educação que tende para o futuro e com um cunho libertador, o educador deverá pautar por uma postura de mediador do conhecimento, disposto a formar-se ou reformar-se. Daí a necessidade, como ficou evidente em Freire e Morin, para que se crie a possibilidade de produção do conhecimento por via da interação entre educando e educador.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. (1952). **Educação e sociologia**. 3ª ed. Edições melhoramento: São Paulo.

FILHO, S. (2016). **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

FREIRE, Paulo. (2000). **Pedagogia da indagação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6ª ed. Editora UNESP: (sl).

_____. (1974). **Pedagogia do Oprimido**. Paz terra: Rio de Janeiro.

_____. (1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários á pratica educativa. 25ª ed. Paz e Terra: Brasília.

_____. (2007). **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KANT, Immanuel. (1999). *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Funtenella. 2ª ed. Editora UNIMEP: (sl).

MORIN, Edgar. (2007). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Cortez, São Paulo.

NARRATIVAS INDÍGENAS E CRIAÇÕES CURRICULARES: OS ENTRE-LUGARES DA ESCRITA ETNOGRÁFICA DA SALA DE AULA

Indigenous narratives and curricular creations: the in-places of ethnographic writing of classroom

Eglê Betânia Portela Wanzeler²⁴

Resumo: O presente artigo apresenta as narrativas indígenas produzidas num curso de formação de professores(as) indígenas, cujo objeto é o processo de construção de conhecimento a partir do encontro entre as culturas científicas e as culturas indígenas. A pesquisa foi orientada pelos estudos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade (MORIN e outros), cuja metodologia foi a etnografia. A pesquisa buscou estabelecer diálogos pertinentes entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico, inerentes ao contexto da formação. A partir dos dados construídos, evidenciou-se que as narrativas dos(as) aprendentes são potencializadas pela experiência da interculturalidade, fortemente inspirada pela experiência do sentido e do vivido, nutridas de sensibilidades, imaginários, intuições, sabedorias, mitologias, ética e estética.

Palavras-chave: Complexidade; Transdisciplinaridade; Formação de Professores; Consiliência; Etnopoesia.

Abstract: This article presents the indigenous narratives produced in a course of formation of indigenous teachers, whose object is the process of knowledge construction from the encounter between scientific cultures and indigenous cultures. The research was guided by studies of complex thinking and transdisciplinarity (MORIN and others), whose methodology was ethnography. The research sought to establish relevant dialogues between two cognitive operators: sensitive thinking and scientific thinking, inherent to the training context. Based on the constructed data, it became evident that the learners' narratives are enhanced by the experience of interculturality, strongly inspired by the experience of meaning and life, nourished by sensibilities, imaginaries, intuitions, wisdom, mythologies, ethics and aesthetics.

Keywords: Complexity; Transdisciplinarity; Teacher Training; Consilience; Ethnopoetry.

²⁴ Professora de História da Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Formada em História pela UFSC, mestra em Natureza e Cultura na Amazônia pela UFAM e doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP. Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/Lepete/UEA

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutoramento, realizada na cidade de São Gabriel da Cachoeira, localizada no estado do Amazonas, no período de 2007-2008. Trata-se de um processo de formação de professores(as) indígenas, desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática da Pesquisa Pedagógica, cujo objeto de análise é o processo de construção do conhecimento dos(as) acadêmicos(as) em torno do Trabalho de Conclusão de Curso. Foram ao todo seis jornadas pedagógicas: 1. *A partida*; 2. *A Iniciação*; 3. *O Despertar*; 4. *A Conexão*; 5. *A Experiência: Tornar-se professor(a)* e 6. *A Construção do Conhecimento e o Conhecimento Construído*. Neste artigo apresentaremos a Segunda Jornada. Um processo derivado por uma constelação de imagens, desejos e necessidades, reproduzidas no ato de pensar, sentir e de escrever, circunscrito na trajetória antropológica do tornar-se professor(a).

A ideia das Jornadas foi inspirada na obra de Joseph Campbell, o Herói de Mil Faces (1990), que narra as aventuras do herói a partir de processos ritualísticos de passagem como: separação-iniciação-retorno. Trata-se de um percurso mitológico dos(as) aprendentes em torno do tornar-se professor(a) indígena, de seu processo de construção do conhecimento científico e de suas lutas e resistência à cultura ocidental e a crença em suas culturas cotidianas.

A Jornada da iniciação teve como objetivo encaminhar os(as) aprendentes indígenas para a prática da pesquisa nos cotidianos escolares. Neste processo usei como estratégia metodológica a etnografia, a partir da qual farei a análise dos textos produzidos pelos(as) aprendentes, que defino como escritos etnopoéticos, pois estes remetem ao universo pessoal, mítico, social e cultural dos(as) mesmos(as) e representam suas travessias rumo ao tornar-se professor(a)-pesquisador(a). Um texto etnopoético (FITCHE, 1987) é construído a partir do encontro entre a linguagem científica e a experiência de uma linguagem elaborada pela dimensão da vida, do vivido, dos sentidos e dos significados construídos pelas experiências. A poesia é entendida como uma forma de assimilação do mundo na linguagem, um meio de construir conhecimento com criatividade. Em seus escritos é possível perceber as formas de compreensão da realidade em que vivem, suas concepções pedagógicas, suas intuições, impressões, sentimentos e incômodos sobre a escola, os(as) alunos(as) e professores(as). Fazer etnopoesia significou uma prática e uma

experiência de vida implicada na linguagem da escrita. Dito de outra forma, é o registro do pensamento e sentimento circunscrito pela escrita. É a marca da vida, do pensamento, das ideias e dos sentimentos humanos construídos por meio de uma correspondência linguística entre a linguagem da ciência e a linguagem da experiência de vida, traduzida pela e na escrita.

São Gabriel da Cachoeira é a cidade que tem a maior população indígena do país. São vinte e dois grupos étnicolinguísticos, falantes de vinte e duas línguas, distribuídas em quatro famílias linguísticas: 1. Tukano Oriental (tukano) – Tukano, Dessana, Kubeo, Wanana, Tuyuca, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano e Makuna; 2. Aruak: Baniwa, Kuripako, Baré, Werekena e Tariana; 3. Maku: Hupda, Yuhupde, Dow, Nadöb (há ainda os grupos Kakwa, que moram em território colombiano); 4. Yanomami: Yanomami. Essa diversidade de povos e línguas compõe a natureza do lugar em suas múltiplas linguagens. Essa diversidade de povos e línguas estiveram presentes no curso Normal Superior de formação de professores(as) para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Amazonas, no qual fui professora. A sala de aula era um lugar de sujeitos múltiplos, multiétnicos, falantes de várias línguas e, portanto, portadores de um universo mítico e cultural diferente dos saberes da ciência ocidental, mas implicados nos mesmos. Ao todo, eram 29 alunos(as) indígenas pertencentes há sete grupos étnicos: Baniwa, Tukano, Dessana, Tariano, Tikuna, Baré e Pira-Tapuya, que reconhecem e diferenciam os saberes escolares, pois estes também compõem suas existências, fazem parte de suas culturas e de sua formação escolar.

Dialogar com a escrita desses(as) aprendentes, encontrar nelas pequenas pistas, observando os sinais, muitas vezes escondidos, naquilo que foi dito e não-dito, no silêncio, nos pormenores, como orienta Carlo Ginzburg em seu “Paradigma Indiciário” (1999), foi um recurso eficiente para compreender os seus avanços no que se refere à aprendizagem da escrita. Fazer a ecologia das ideias, como orienta Morin (2002), põe em evidência os sistemas de referências dos(as) aprendentes, seus modelos de orientação e de percepção da realidade, bem como permite compreender, por meio de suas práticas de observação e de descrição, os processos de apropriação das palavras, transformando-as em frases, parágrafos, chegando, enfim, a uma produção textual própria. Isso indica os caminhos práticos percorridos por eles(as), a ecologia das ações que muitas vezes fugiu das orientações pedagógicas.

As narrativas dos(as) aprendentes, seus escritos sobre o cotidiano escolar, é um lugar de exploração teórica e metodológica, no qual é possível encontrar as similitudes, as diferenças, as incertezas, os dilemas, bem como suas tentativas de compreensão da realidade a partir de suas referências pedagógicas, suas concepções de educação, de avaliação, de ensino e de aprendizagem. Esclareço que os nomes dos(as) aprendentes são fictícios, pois os mesmos assim o quiseram, portanto não puderam aparecer na bibliografia deste trabalho

A INICIAÇÃO

A iniciação dos(as) aprendentes ao campo da pesquisa foi bastante esperada por todos(as). Estavam ansiosos(as) em saber como iria se dar esse processo, o que iriam fazer na escola, como deveriam se comportar e o que poderiam ou não fazer. Orientei-os(as) para que se detivessem apenas em observar e anotar tudo o que viam, ouviam, sentiam, pensavam sobre a realidade escolar e procurassem saber tudo sobre a escola, sua origem, dados dos(as) alunos(as), professores(as), projeto político-pedagógico, currículo e outras coisas. Mesmo assim, muitos(as) tinham dúvidas em como fazer. Então fiz um pequeno roteiro, que foi explicado cada passo, para que eles pudessem se orientar:

- 1. Dados sobre a escola:** data de fundação, local, espaços, número de alunos(as), etnias, professores(as), grau de formação e de qualificação dos professores(as), índices de aprovação, reprovação, evasão, merenda escolar, APMC (Associação de Pais e Mestres e Comunidade), grade curricular, planejamento, calendário escolar e projetos pedagógicos.
- 2. Dados sobre a sala de aula:** práticas pedagógicas dos professores(as), aprendizagens dos alunos(as), relação interpessoal professor(a)-aluno(a), metodologia de ensino, processo de avaliação, conteúdos ministrados, experiências e práticas cotidianas.
- 3. Dados sobre o cotidiano escolar:** o tempo do recreio dos(as) alunos(as), a merenda escolar, o que comem, como brincam, tipos de brincadeiras, ocorrência de desavenças, conflitos, atividades extraclasse, o intervalo dos(as) professores(as) (o que fazem?)

Com essa orientação e usando o diário de campo, os(as) aprendentes partiram para o estágio e pesquisa. Os registros no caderno apresentaram

os sinais de uma escola marcada pelo paradigma tradicional. A prática etnográfica revelou as aptidões dos(as) aprendentes para observar e para descrever a realidade. Além disso, ao descreverem a realidade observada, orientei para não se preocuparem em escrevê-la dentro dos padrões da escrita culta, visto que, segundo eles, era uma exigência de um projeto científico. Por isso, seus escritos tornaram-se originais e mais fecundos de informações sobre a escola, revelando o espírito etnopoético de suas *escritaoralidades*, suas percepções e interpretações dos dados construídos.

A escrita, como entre-lugar (BAHBAH, 1999) da formação, pôs em evidência os traços das duas culturas que orientam os alunos no seu processo de produção textual: cultura ocidental e cultura indígena. Global e local, respectivamente. Os(as) aprendentes produziram um texto híbrido, no qual as duas culturas se comunicam, interferem uma na outra, transformam-se, mas se mantem. Isso resulta num modo de escrever próprio e um saber consiliente (WILSON, 1999), implicado na unidade do conhecimento, visto que se aproxima de uma tradução cultural implicada no diálogo entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico (LÉVI-STRAUSS, 1989) dando a eles uma unidade.

Às 6h40min saí de casa para o 1º dia de estágio no Colégio São Gabriel. Cheguei às 7h08min na escola, não teve recepção, mas aguardei a diretora. Depois de alguns minutos a coordenadora do colégio chamou na secretaria para divisão de classe.

A coordenadora repassou as turmas que cada estagiário(a) ia ficar, só que não deu certo, pois a turma indicada era do turno vespertino. Então pedi para ficar pela manhã, aí a coordenadora perguntou que turma gostaria de ficar. Optei pela 3ª série B. Em seguida a coordenadora apresentou a professora, a qual apresentou a turma e deu a oportunidade de apresentar a classe. Logo um aluno falou: “que bom alguém diferente na aula!” E eu gostei disso.

A professora pediu para os alunos copiarem o conteúdo da disciplina Geografia da lousa. Enquanto isso vai à sala dos professores para mimeografar o exercício. Todos ficam copiando, alguns alunos bagunçam com colegas, jogam bolas de papel uns com outros, mas um aluno diz: “- A mulher está aí olhando agente”. E o outro responde: “cala boca!” e não respeita seu amigo puxando o caderno na hora da cópia. A mestre não se sente bem, com dor de barriga, mesmo assim,

continua na sala. Pergunta se todos copiaram o conteúdo, tem alguns que não terminaram. A professora aguarda para poder explicar. Logo faz a leitura coletiva.

O recurso utilizado para explicação é o mapa e livro com gravura do planeta Terra. Em seguida inicia a explicação do conteúdo do dia: Geografia e subdivisões: Geografia Astronômica, Física e Humana. Os alunos não prestam atenção na explicação. Alguns participam respondendo. A professora retorna a perguntar se alguém está com dúvida. Logo passa o exercício, questionário de seis perguntas. Tem alunos que respondeu o questionário rápido e outros não. Ao mesmo tempo a professora vai corrigindo e dando nota para os alunos que terminaram o exercício até o último aluno. E fala: “quem não terminou o exercício e não mostrou o exercício vai ficar sem nota e tem que procurar de ser responsável.” Prosseguindo, passa tarefa para casa na lousa. Tarefa: Cole e desenhe as características da Geografia: astronômica, física e humana. Os alunos estão inquietos, os meninos, apesar de serem poucos, dominam a turma, bagunçando, se empurram, chamam palavrão para seu colega, como: “porra!” Saem toda hora fora de sala na ausência da professora. Eles mesmos tentam pedir silêncio, mas nem todos aceitam. A mestre pede para arrumar as cadeiras que estão fora da fila. Enquanto isso uma aluna tenta acertar a borracha na testa do colega. A professora chama atenção e pede silêncio. Logo diz: “alunos da 3ª série B, silêncio! E pergunta: “todos copiaram a tarefa? E pede para todos ficarem quietos e fazer as atividades de matemática e português no resto do tempo, porque está passando mal e vai voltar para sua casa e a coordenadora vai passar na classe quando puder para ver se está tudo em ordem. E um aluno quer ajudar para distribuir exercício mimeografado para os colegas. Na sala tem alguns dois alunos que não fazem nada, mas também não bagunçam. De vez em quando vai um menino lá mexer com eles, bate em suas cabeças e sai como se nada tivesse feito. Outro colega disse: “olha a mulher só tá te olhando”. Fiz uma cara feia para ele, mas ele nem ligou. Às 9h30min toca o sino para a merenda (intervalo). Todos os alunos saem de sala. Cada qual leva merenda ou compram o lanche na cantina. No corredor fica cheio de alunos, gritando feitos loucos, empurram colegas e brincam. E às 9h45min entram para a sala. Os alunos ficam sem a professora, pois teve que voltar para casa, por causa da doença (diarréia). Mas deixou atividade: cópia do texto “Gato Comunitário”, p.42 no caderno de caligrafia. Nem todos estão fazendo o exercício.

Depois de alguns instantes chegou a coordenadora, pediu para alguns meninos que não estavam fazendo exercício ir à Diretoria com ela e o restante continuou na sala continuando a atividade na minha observação.

Alunos que terminaram o exercício ficam brincando e conversando, uma turma difícil! Às 11h02min a Diretora liberou para aguardar o sino tocar para saída, no corredor da escola. Fim da aula.

Na minha observação alguns alunos têm medo de falar, são tímidos. Passam o tempo todo sentados e muitas vezes não fazem o exercício que a Mestre passou, não gostam de escrever. A professora disse que esses alunos vieram do interior. Afirmou que eles são Tukano. Conversei com eles em Tukano, perguntei “Vocês moram com os pais de vocês?” Eles disseram que não, “moramos com os nossos tios”. Então eu penso que eles devem sentir saudades dos pais deles. É difícil viver longe da família. Perguntei se falavam o português, eles disseram que sabiam falar sim, mas não muito direito. Será que é por isso que eles ficam calados? (BALI, Tariana. Registro de Campo, 2007)

O registro de Bali revela as faces do paradigma tradicional na escola. Os conteúdos são pouco explorados, trabalhados de forma descontextualizada, com exercícios de memorização e uso, ainda, de mimeógrafos. A ordem das disciplinas deixa suas marcas tanto na lousa, nas filas das carteiras, como nos corpos dos(as) alunos(as). Aulas monótonas, alunos(as) inquietos(as). A desordem pedagógica reflete também na desordem emocional: brigas, violência e discriminação são elementos presentes nos registros dos(as) aprendentes. Como vimos em Bali, os(as) alunos(as) do interior sentem-se intimidados(as) na sala de aula, por não saberem falar o português, e sofrem agressão física e simbólica por parte dos(as) colegas.

Em geral, o estágio ocorria pelo período da manhã ou à tarde. À noite, reunia a turma para refletirmos sobre a experiência. Essa reflexão seguia a orientação de campo. Quando tratávamos do tema aprendizagem dos(as) alunos(as), muitos afirmavam:

Ah, tem muita dificuldades. Tem alunos que não sabem escrever e nem ler, a maioria era assim, na quarta-série ainda! Achei a turma muito fraca. Realmente, na minha sala a maioria não sabe escrever. Quando a professora manda ler, aqueles que não leem eu percebi que é porque não sabe ler. E a professora não fazia nada.

Tem alunos fracos, mas tem também alunos muito inteligentes, que entendem rapidinhos o que a professora pede. Mas eu vejo que muitos são fracos porque não prestam atenção na aula, querem só bagunçar, são preguiçosos, lentos...

Eu na minha observação vi uma turma muito boa. A professora sabe ensinar, e eles não têm muitas dificuldades de aprendizagem. Só alguns, poucos, que eu observei. (WANZELER, 2012, p.140)

Essa reflexão revelou a concepção dos(as) aprendentes sobre a aprendizagem e suas implicações epistemológicas. Para eles, a ideia de fraco e forte é uma referência de medida de aprendizagem. Eles acreditam que existem alunos(as) mais inteligentes que outros(as) e que a aprendizagem pode ser mensurada por meio de exercícios. Essa visão também reflete o modelo de formação pelo qual eles(as) passaram. É evidente que esse modelo tem sua origem no processo de escolarização dos(as) mesmos(as) e que, de certa maneira, vai orientá-los na compreensão sobre a realidade escolar. Com isso, é possível perceber as matrizes pedagógicas presentes em suas formações e a partir dessa percepção indicar novos caminhos de compreensão sobre o universo da escola.

Os(as) aprendentes ficaram incomodados(as) quando lhes perguntei qual era o sentido de fraco ou forte? Se isto tinha a ver em ser mais ou menos inteligentes, burros(as) ou menos burros(as)? E se havia alguma medida para essa questão? Eles responderam que:

Sim, existem pessoas muito inteligentes, tanto é que a gente observa na nota das matérias, matemática, ciências, português. O aluno fraco é aquele que é, vamos dizer assim... burro, ele não tem muita inteligência para aprender. Já o forte é aquele que é realmente inteligente.

O aluno fraco é aquele que não entende os exercícios, que não sabe ler direito, nem escrever. O forte já tem um domínio melhor. A gente observa pelo tempo que alguns passam para responder as questões dos exercícios ou das provas. O mais forte, termina logo. (WANZELER, 2007)

Suas incomodações aumentaram mais ainda quando perguntei a eles, como se sentiram quando tiveram que elaborar o pré-projeto? Na condição de professora, eu podia afirmar que havia naquele espaço de aprendizagem alunos(as) burros e inteligentes? Fracos ou fortes? Diante

dessas questões, um silêncio instaurou-se na sala. Os(as) aprendentes entreolharam-se, com risos contidos e olhares surpreendidos.

Não tinha pensado assim antes, professora. Mas a senhora tem que ver que nunca tínhamos feito um pré-projeto, muito menos projeto. Com isso nós tivemos dificuldades mesmo, mas isso não quer dizer que nós somos burros. Todo mundo aqui tem inteligência. (WANZELER, 2007)

Acompanhando o pensamento do(a) aprendente, concordando com suas palavras, perguntei novamente: Mas então o que levou vocês a pensarem que havia alunos(as) fracos(as) na sala? E se esses alunos(as) estavam tendo contato pela primeira com aquele conteúdo passado pela professora? Mais uma vez eles se deram conta de suas reflexões equivocadas, afirmando que “na verdade a gente precisa mudar nossa forma de pensar, nossa concepção de aprendizagem, senão podemos cometer erros como esses quando tivermos dando aula um dia. Temos que estudar mais” (JOLE, Tukano, 2007). Reiterei as palavras da aprendente, afirmando que essa mudança só será possível na medida em que eles se derem conta das teorias existentes sobre a aprendizagem, especialmente aquelas que estão presentes em suas formas de pensar e nas práticas dos(as) professores(as). Esse processo tem implicações direta com o modelo pedagógico que os formaram, orientado pela lógica binária, cartesiana e positivista. Com isso, pedi que fizessem um levantamento bibliográfico sobre o tema de seus projetos, para que eles(as) começassem a se familiarizar com as teorias que iriam nortear as reflexões sobre suas pesquisas. Esse foi um passo muito importante para o desenvolvimento da 4ª Jornada - a Conexão, que articulará a teoria e a prática a partir do foco da pesquisa.

Os(as) aprendentes tiveram muitas dificuldades em fazer este levantamento. O acervo da biblioteca era insuficiente, os exemplares existentes não correspondiam às demandas deles(as). Com isso eles(as) tiveram que recorrer à pesquisa na internet, o que para muitos foi muito complicado, pois havia dificuldade de acesso, seja por problemas financeiros ou técnicos, ou por não saberem operar a máquina. Mas mesmo assim, todos(as) conseguiram apresentar o levantamento.

A jornada mítica de iniciação ao campo empírico da pesquisa provocou mudanças na autoestima dos(as) aprendentes. Eles(as) começaram a se autodenominarem de pesquisadores. Sentiam-se felizes com suas anotações, mostravam seus cadernos com satisfação

e diziam estarem descobrindo o que era fazer pesquisa. Os encontros para troca de experiências foram fundamentais para que eles pudessem compreender melhor o significado e sentido da pesquisa, a refletirem sobre a escola, a prática pedagógica dos(as) professores(as), os(as) alunos(as) em seus processos de aprendizagem e, principalmente, sobre suas visões sobre o universo escolar.

O interessante dessa jornada foi que os(as) aprendentes sentiam-se livres para escreverem sobre suas observações, pois não havia um mecanismo de avaliação que classificasse seus escritos. Eles(as) simplesmente teriam que a cada encontro comigo, mostrar suas anotações e socializar com os(as) colegas o que viram na escola. Mas no momento em que foi estabelecido que teriam que fazer um relatório sobre o estágio, apresentando um diagnóstico da escola, estabeleceu-se uma nova desordem. Mais uma vez o que irá nortear os conflitos é a escrita. Porém, percebi que o problema não estava em escrever somente, pois eles(as) vinham fazendo isso sem problemas. O que parece ser um problema é escrever dentro dos padrões cultos da língua portuguesa.

A CULTURA NOS ENTRE-LUGARES DA ESCRITA

Foram dois dias de ensino voltados para a elaboração do diagnóstico escolar. Por mais que eu dissesse que as anotações do caderno continham as informações necessárias para esse trabalho, eles(as) não conseguiam entender o processo. E sempre perguntavam *como vamos fazer, professora?*, ou então, *o que é esse diagnóstico?* Dava exemplos de diagnósticos, eles(as) pareciam entender, mas quando me traziam para avaliar, não correspondiam aos objetivos. Várias vezes pensei em desistir desse instrumento de avaliação, mas era uma exigência do curso. Pensei em avaliar somente pelos registros etnográficos deles(as), mas depois pensava que esse era um exercício importante, pois eles(as) teriam que no final escrever a Monografia.

Para resolver esse problema, decidi fazer uma espécie de fichário (Ver quadro 1) para que eles(as) preenchessem os dados de forma descritiva, assim teriam melhores condições para elaborar o diagnóstico.

Cada etapa do formulário era trabalhada coletiva e individualmente na sala de aula. Os(as) aprendentes preenchiam os dados e vinham até a mim, pra saber se estava certo. Entre idas e vindas, conflitos e muitas vezes choro, o trabalho de correção era feito. A questão central que conduzia os conflitos era escrita. Eles(as) queriam escrever de forma

culta, mas não conseguiam fazer a coesão textual. Experimentavam palavras, muitas saídas da minha boca, como relevante ou pertinente, e as colocavam em lugares que faziam com que essas palavras perdessem o sentido. “A escola possui um espaço físico bastante pertinente em buscar a melhorar a qualidade da relevância educacional, com isso implica alunos mais preparados” (COCAH, Tukano. Registro de campo, 2007).

Aproveitei essa brincadeira com as palavras e pedia para que eles(as) fossem buscar os significados das mesmas no dicionário. Quando descobriam os significados, buscavam outros lugares no texto para empregá-las. Quando gostavam de uma palavra, não a deixava mais. Contudo, a resistência de escrever seus próprios textos continuava, apesar de insisti para que eles fizessem uso de suas próprias palavras, dos escritos dos cadernos de campo. Para eles(as) um texto correto era aquele de palavras bonitas, organizados conforme o modelo dos livros.

É nesse sentido que a escrita representa um entre-lugar, pois coloca em destaque dois modelos sociolinguísticos: aquele que fundou os(as) aprendentes em suas ontogêneses e o científico, que os refunda a partir de novos operadores. Dois modelos que entram em conflitos continuamente, mas que, pela experiência da linguagem, comum a todos, negocia processos de comunicação, pondo em evidência uma nova linguagem e um novo conhecimento. Para Homi K. Bahbha (1998), o entre-lugar permite pensar o processo de tradução cultural como espaço no qual as relações entre as culturas são estabelecidas a partir de contatos conflituosos, ambivalentes e contingentes.

A estrutura desse processo de construção de conhecimento se organizou a partir de um modelo híbrido, se construindo, muitas vezes, por um desejo mimético de produzir algo que corresponda aos princípios da ciência. De acordo com René Girard (1999) o que está em jogo no desejo mimético não é o objeto e, sim, o sujeito do desejo. Os aprendentes querem o modelo do sujeito que o sabe. Querem *saber-fazer* como o outro *faz-sabendo*. Para Girard “o sujeito deseja porque o próprio rival o deseja. Desejando tal ou tal objeto, o rival designa-o ao sujeito como desejável. O rival é o modelo do sujeito, não tanto no plano superficial das maneiras de ser, das ideias etc., quanto no plano mais essencial do desejo” (1999, p. 184). Por isso, o uso de palavras inadequadas, retiradas das minhas falas em sala de aula ou dos livros, bem como do contato com outras disciplinas relativas ao curso. Afirmo Girard: “qualquer mimese relacionada ao desejo conduz necessariamente ao conflito. Os Homens são sempre parcialmente cegos para esta causa de rivalidade” (Idem, p.185).

Essa forma de organizar o conhecimento se deu por meio de interações recíprocas ocorridas entre o meio e os sujeitos e está implicada nas contradições, ambivalências e convergências das relações entre sujeito e objeto. Um processo que se constrói também por resistências ao novo, pelo medo de produzir algo coerente ao modelo da ciência ocidental, que é considerado como válido.

Esse processo de resistência foi aos poucos sendo superados. Na medida em que os(as) aprendentes percebiam que o que estava sendo avaliado era originalidade de seus escritos, os conteúdos trazidos pelo processo de observação, as novidades, as curiosidades e suas reflexões sobre esses dados, passaram a escrever com mais leveza, sem deixar de se preocuparem com o uso de palavras comum ao meio acadêmico, como eles costumavam dizer (WANZELER, 2012, p. 144):

Diante do que foi visto, é muito pouco uso dos materiais pedagógicos. No primeiro momento, o livro é a única fonte de informação. Copia-se o assunto no quadro e faz a explicação. A fala verbal é constante, não se tem visto nenhum cartaz ou outro material que condiz com o assunto. Os alunos ouvem sentados a explicação teórica da professora, faz perguntas aos alunos se entenderam ou não. A seguir já aplica o exercício referente do assunto dado. Dificilmente usa material. (sic). (DOMI. Diagnóstico Escolar [item 2.6.2.2], 2007, p.10)

A professora não tem apenas um modelo teórico e de métodos. O professor primário adota vários métodos para atingir o seu objetivo conforme a necessidade da classe. O docente avalia seus alunos a através de perguntas, leitura, ditados e principalmente através de exercícios feitos em sala de aula, tanto mimeografados como copiados pelos alunos. (sic). (YARA. Diagnóstico Escolar. [Item 2.6.2.3], 2007, p.10)

A professora passa seu conhecimento dentro de sala de aula e procura usar a formalidade prática, usando a divisão no meio do quadro e quando vai fazer sua explicação e ler com os alunos bem devagar para o aluno entender melhor a leitura. (TULI, Tukano. Diagnóstico Escolar. 2007)

Na aula dela são utilizados recursos próprios aonde consegue ter seu condicionamento estrutural de seu trabalho, de acordo com a minha observação, a professora realiza com esses alunos mais escrita e leitura, para que consigam melhor seus objetivos nas atividades. (sic). (SOL. Diagnóstico Escolar. [2.6.2.3], 2007, p.8).

Percebe-se que a descrição dos(as) aprendentes se dá a partir de domínios linguísticos próprios. De acordo com Maturana e Varela (2001, p.231), a linguística seria uma conduta comunicativa ontogênica, na qual o comportamento ocorre pelo acoplamento estrutural ontogênico entre os organismos, que pode ser descrito em termos semânticos por um observador. Por isso, os comportamentos linguísticos, ou os domínios linguísticos de um organismo são variáveis e passíveis de mudanças ao longo das ontogenias dos organismos que os produzem

A passagem de um domínio linguístico para outro modifica as ontogenias dos(as) aprendentes. No momento em que eles(as) estão descrevendo a realidade observada, usam de recursos linguísticos comuns aos seus organismos cognitivos, sociais e culturais, mas quando têm que produzir um texto a partir dessa descrição, entram em outros domínios linguísticos nos quais tem dificuldades de operar. O ato cognitivo dessa passagem entre os domínios revela as dificuldades, os mecanismos e as estratégias dos(as) aprendentes em produzir a escrita dita científica ou acadêmica. A escrita é, portanto, um ato cognitivo perturbador, conflituoso, mas é também um ato imaginário de conciliação, criação, reconstrução e de reafirmação da vida, pois é a partir dela que o conhecimento é significado.

Henri Atlan afirma que:

A passagem de um nível a outro no interior da linguagem faz-se por intermédio dos brancos da escrita (ou pausas e ritmos da palavra), que servem a um tempo, para decompor e para juntar as palavras e as frases. É aí, no vazio, naquilo que não é dito, que existe o espaço da criação dos significados. Eles são criados na intersecção de dois níveis: o das palavras e o das frases. As palavras são separadas e definidas pelos espaços em branco que as separam e articulam-se em frases através dos mesmos espaços que as reúnem. O vazio desempenha, portanto, o papel de um não-símbolo, de um não signo, de onde resultam, aparentemente, os significados, porquanto os signos sem espaços vazios entre eles não teriam significados. (1994, p.65)

O imaginário dos(as) aprendentes é gerador de criatividade e de artifícios cognitivos que impulsionam suas escritas e constroem um conhecimento implicado num pensamento mestiço, instruído pela relação natureza e cultura e marcado pela experiência do contexto que se evidencia pela linguagem. Para Serres (1993), o pensamento mestiço ou instruído é constituído de conteúdos do contexto, das experiências

de vida, das relações estabelecidas nos lugares da vida cotidiana e nos espaços das experiências corpóreas, e isso inclui a ciência. Nesse caso, a escrita constitui-se como um lugar marcado pelas experiências do corpo e da mente, pelas sensações, intuições, emoções, racionalidades e sentimentos em relação ao vivido.

Os escritos de Sol (Apud WANZELER, 2012, P. 146) explicitam a construção de um conhecimento instruído, no qual ela se utiliza de dados de suas experiências culturais e os cruza com os dados científicos.

Antigamente os indígenas não se preocupavam em levar seus filhos à escola para serem alfabetizados, nem para se prepararem para o curso de informática tal hora, a educação já vinha sendo ensinadas nas ações a rotina do dia a dia, não precisava de nem um espaço específico. A escola era todo o espaço físico da comunidade, se o pai fosse pescar, levava o filho com ele. Lá ele tem todo o processo de ensino sobre a pescaria e caça, e a menina acompanha a mãe na roça, e aprende todo o processo de ensino de como plantar a maniva e colher mandioca, como arrancar, raspar, ao chegar à casa outro trabalho de ralar espremer fazer beiju, farinha e cozinhar o peixe depois que o marido chegar da pesca. **Para os indígenas aprender e ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. Na escola de branco precisamos de um local específico, em quatro paredes para aprendermos, tem uma pessoa profissional que atua na escola para orientar os alunos.** Para os indígenas não precisa de professor, todos são professores. (sic) (Grifos meus)

Hoje presenciamos uma modificação importante na educação escolar indígena, que **estar sendo construído um novo modelo de enriquecimento cultural linguístico, onde o indígena não precisa deixar de falar a língua para aprender o português. “É importante esclarecer que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso, ela é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas.”** (MAHER. 2006, p.22). [(sic). (Grifos meus)]

Para esses povos indígenas a escola durante cinco séculos foi uma opressão, não foi fácil chegar até aonde chegamos, graças à política educacional e o esforço político das associações indígenas, apoiadas por várias entidades da sociedade civil. Antes o índio só tinha história, hoje é diferente, já esta adquirida sua presença na mídia para reivindicar os direitos de suas línguas e seus costumes e educacionais.

Essa mudança, não vai acontecer da noite para o dia, tem que ter muito diálogo, e muitas ideias para pôr em procedimento esse processo escolar indígena, pela minha observação nas comunidades já estão sendo construídas escolas com estrutura indígena, todo isso para garantir segurança da educação escolar indígena diferenciada, sendo o condutor o próprio professor indígena que já obtém cursos de magistério indígena, para levar esse procedimento de educação adiante fugindo do antigo paradigma. (sic). (SOL, Miriti-tapuia. Relatório de Estágio I. 2007, p.07)

Observa-se que nesse diálogo há dois conteúdos importantes: o primeiro fala da educação indígena, que tem como lugar a comunidade. O segundo valida a fala de Sol, ao tratar da escola indígena como um lugar que reafirma suas culturas e suas línguas. No entanto, os dois conteúdos se antagonizam. Ela afirma que os índios não precisam de escola para ser educados, essa é uma necessidade dos brancos. Por outro lado, ela reafirma a importância de uma escola diferenciada para os indígenas.

Entre os dois conteúdos, existe um espaço de conciliação entre as culturas indígenas e as culturas dos brancos. Apesar de não ser dito pela aprendente, é possível perceber nesse espaço do não dito o significado dado por ela à escola indígena diferenciada, como processo de reafirmação de suas identidades e de suas diferenças. Em seus escritos encontramos as marcas de sua cultura, do seu meio social, bem como de seus sistemas de ideias, da noosfera, que se manifestam pela e na linguagem. Mas a linguagem também comporta outras dimensões humanas, que se apresentam na encruzilhada do biológico, do social e do cultural. Por isso é considerada como uma parte da totalidade humana, mas esta também está contida na linguagem. (MORIN, 2002, p.37)

Para Edgar Morin,

a linguagem é um suporte natural da imaginação e da invenção. O pensamento só pode desenvolver combinando palavras de definição muito precisa com as palavras vagas e imprecisas, extraindo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos” (2002, p. 37).

No mesmo caminho, Atlan (1993, pp. 66-67) afirma que no vazio da escrita, o espaço de passagem de um nível ao outro, é que se dá a criação dos significados no interior da própria linguagem e a transformação do efeito negativo de interrupção e de corte entre os signos em efeito

de composição e de reunião, mas é preciso levar em consideração o seu processo autoorganizacional e a indeterminação e ter em conta as condições de observação e de contexto.

Para Luchesi (2003, p.50) diz em seu comentário em relação ao espaço físico escolar, faz dura acusação sobre a aprendizagem do aluno, que apenas já estamos em outra geração, com novo método, novas concepções (grifos meus) e sabendo também os fatores que prejudiquem ao ensino do educando, muitas coisas ainda vem acontecendo(...) (sic)

Tudo o que o teórico diz em seu depoimento, é tudo o que a escola procura mostrar que as salas de aulas e os educadores estão preparados para dar ensino de qualidade, realmente isso que pensamos de qualquer escola, era o que deveria está acontecendo, (Grifos meus) mas decepçamos ao vermos a situação em que se encontra o colégio Luz do Saber, sala de aula em pleno ano letivo em reforma, sem data para concluir, professores e alunos ocupando o mesmo espaço, não oferecendo conforto para ensinar e para aprender, dessa maneira o ensino acaba prejudicando o desenvolvimento de todos os alunos e é constrangedor saber que outras reformas há de acontecer ao longo do tempo e sempre prejudicando ainda mais o ensino e o andamento escolar dessas pessoas. Até quando será que os alunos pensarão que o ambiente onde estão inseridos estará contribuindo e jamais prejudicando na vida do aluno? (sic) {ANGÓ, Baré. Relatório de Estágio I. 2007, p.20. Grifos meus} (WANZELER, 2012, p.147)

Observa-se o corte feito nas palavras do teórico Luchesi apontado por Angó. Elas não aparecem explicitamente, mas estão ocultas e aparecem nas entrelinhas das frases do aprendente. O autor referenciado pelo aprendente deve ter falado da importância dos usos de novos métodos de ensino, novas metodologias, da importância do ambiente de aprendizagem e do ensino e do papel da avaliação nesse processo. Luchesi é um dos principais teóricos brasileiros que tratam do tema avaliação da aprendizagem. A obra escolhida por Angó trata-se justamente dessa temática, mas em nenhum momento de seus escritos isso é colocado. Além disso, Angó tem como tema de pesquisa o Espaço Físico da Escola como fator de ensino e aprendizagem dos Alunos.

Angó recorta pequenos fragmentos do autor e os encaixa na sua reflexão, sem se preocupar em definir as bases teóricas de qual falar o autor. Trata-se de uma estratégia de linguagem, para validar seu pensamento

e sua escrita. Apesar da tomada de consciência da importância da teoria no processo de reflexão de seu objeto de estudo, ele apresenta dificuldade em operar com a ela, no que se refere a escrita. No entanto, a teoria é significada na medida em que ele questiona sobre as condições do trabalho pedagógico da escola, sendo essas precárias, é possível caminhar para uma aprendizagem de qualidade, como avaliar nessas condições? De forma crítica Angó denuncia as condições físicas e estruturais da escola e as consequências para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

CONCLUSÃO

A linguagem precisa de autorreferência, como nos lembra Atlan (1993) e nos espaços vazios da escrita é possível encontrar conteúdos importantes, muitas vezes menosprezados, que revelam os processos de aprendizagem dos(as) aprendentes. Por meio desses sinais ou indícios, podemos analisar seus sistemas de referências, suas estratégias de aprendizagem e a forma como usam as palavras, seus deslocamentos, acasalamentos, suas invocações e evocações, metáforas que sacodem as cadeias gramaticais, alcançando a liberdade (MORIN, 2001).

A linguagem depende das interações entre os indivíduos, as quais dependem da linguagem. Esta depende dos espíritos humanos, dos quais dependem delas para emergir enquanto espíritos. É, logo, necessário que a linguagem seja concebida como autônoma e dependente. (MORIN, 2001d, p.199)

Por isso, o que os(as) aprendentes, em suas narrativas, produzem em termos de linguagem escrita é fruto da interação entre o que é ensinado no curso, as leituras e discussão na sala de aula e aquilo que é aprendido por ele, que muitas vezes foge da sala de aula e dependem das condições bioantropossociais das quais foram construídos. Morin afirma ser a linguagem um cruzamento bioantropológico e antropológico-socio-nológico. (2001, p.210)

Fazemos a linguagem que nos faz. Somos, na e através da linguagem, abertos pelas palavras, fechados pelas palavras, abertos para o outro (comunicação), fechados nas ideias, abertos para o mundo, fechados no mundo. Reencontramos o paradoxo cognitivo maior: somos prisioneiros daquilo que nos liberta e libertos por aquilo que nos cerca. (MORIN, 2001, p. 210)

A Jornada da Iniciação expressa o movimento iniciático desses(as) aprendentes em torno do desenvolvimento da pesquisa e prática pedagógica, da construção do conhecimento e da aventura heroica do tornar-se professor(a) indígena, e tem na escrita as marcas da resistência, da luta, de suas identidades e de suas culturas na relação com a natureza. Não por acaso, que, em meio as suas escritas, escutamos suas vozes, seus gritos, seus silêncios, seus desejos e intencionalidades circunscritas pela, na e em suas expressões orais. É uma narrativa etnopoética carregada de escrituraoralidades, de natureza e de cultura, de vida e de existência.

As narrativas apresentadas neste texto, que também é uma narrativa, são traduções e interpretações de um processo de construção de conhecimento pautado pela relação natureza e cultura, experienciada a partir da relação entre os saberes científicos indígenas e não-indígenas. Em outras palavras entre a ciência ocidental e a ciência do concreto (LEVI-STRAUSS, 1989). As narrativas nos mostram as potencialidades dos saberes mitopoéticos dos(as) indígenas e nos apresentam um mundo de possibilidades de comunicação intercultural, de uma ciência consiliante (WILSON, 1999), mais solidária, simétrica, aberta e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ATLAN, Henri. **Com Razão ou Sem Ela: Intercrítica da Ciência e do Mito**. Tradução Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BALI, Tariana. **Registro de Campo**, 2007. Manuscrito
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CAMPBELL, Joseph. **O Heroi de Mil Faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1990.
- FITCHE, Hubert. **Etnopoesia. Antropologia Poética das Religiões Afro-americanas**. Tradução de Cristina Alberts e Reny Hernandez. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- GIRARD, René. **A Violência e o Sagrado**. Tradução Martha Conceição Gambini. Revisão técnica Edgard Assis Carvalho. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Organização e tradução Cristina magro e Victor paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza.** Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Ciência com Consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice São. Ed. Revista e ampliada pelo o autor. 5a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído.** Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. **Etnografia da sala de aula.** 2007. Manuscrito.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. **O pensamento sensível nos entre-lugares da ciência: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM.** Tese (Doutorado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. (manuscrito)

AMAZÔNIDA

Raquel Mattos²⁵

Somos gente da floresta, fluidos como as águas dos rios.

Enfrentamos as adversidades como o banzeiro, que nunca se cansa,
às vezes recua, às vezes avança.

Somos gente simples, acolhedora! Somos como as árvores, com raízes
firmes, amontoadas e diversas; às vezes hospedeiras, às vezes frutíferas!

Nossa riqueza nunca foi o metal, nosso bem maior é cultural!

Nossas memórias são grandiosas, espetaculares, mas nossa
ancestralidade foi calada!

Somos gente da floresta, natural ou de concreto. Povos do calor, dos
rios flutuantes, do suor e da emoção!

Do mais lindo pôr do sol, da chuva forte e do desejo de ser semente de
um mundo melhor!

²⁵ Raquel Maia Mattos é Licenciada em Artes Plásticas, Mestre em Artes e Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

ENTRANHAMENTOS

Ailton Siqueira²⁶

Durante o dia:

Ele falava como o sol.

Esclarecia.

Durante a noite:

Ele falava estranhamentos.

Mas o que dizia era

Entranhamentos.

Não era o dia que esclarecia.

Era à noite, quando escurecia,

Que fazia ele falar

Poesia.

²⁶ Ailton Siqueira de Souza é Doutor em Ciências Sociais, Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo.

FÁBULA: AS TRÊS PORTAS

Ailton Siqueira²⁷

Curioso, o aluno pergunta à professora:

- Professora, porque a senhora sempre dá aulas com a porta aberta?

A professora sorriu e respondeu:

- Há três portas que sempre devemos deixar abertas: a porta da mente, para poder entrar novas idéias; a porta da sala de aula, para que nossos estudos se comuniquem com o que acontece lá fora; e a porta do coração, para que a gente não fique presa às mesmas emoções.

- Isso está em que página do livro, professora?

- Está na página de um livro que ainda não chegou às escolas, respondeu.

²⁷ Ailton Siqueira de Souza é Doutor em Ciências Sociais, Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo.

CIRCUNSPECÇÃO DE UM CAMINHANTE

De Harald Pinheiro
Para Edgar Morin e Edgard Carvalho

Quando silêncios buscam fluxos
Não tarde, semeiam devaneios!
Na disposição de opostos
Os dispostos regeneram
Em enlaces improváveis.
Nos jardins da civilização sem Éden
Flores e espinhos se acasalam
Desmoralizam fronteiras
Nas tramas do incerto.
Um epicurista francês Assiste admirado
Seu sonho desviante
Mutações de um átomo
Dilacerar determinismos
Em gotas homeopáticas
De futuros saberes!
Em meio a fome orgânica da criação
Todo conceito se dilata
Faz amor com metáforas
Erotizando faunos, hipotenusas.

Refaz percursos, estreitam pontes
Alargam Horizontes...
Rizomas arborescem
Em encantados bricoleurs de sucatas
Flaneurs juntam saberes desperdiçados
Jogados no lixo da arrogância urbana.
Preconceitos se retraem, se refugiam
Em ruídos refratários de cavernas.
Metamorfoses da crisálida humana
Se anunciam em cantos de cigarra
Após anos de fecundação subterrânea
Em arranjos sapiens-demens alternados.
Todo (des)afeto é deglutido
Digerido como pão diário
Em verso, carne e discernimento
Assimilado de migalha em migalha
Comido no chão duro da trilha suave
Entropia e regeneração
Não há intérpretes de estrada
para os espíritos nômades
Trocam bússolas, vetoriais certezas
Por travessias e jornadas

Escafandro de si mesmo
Em oceanos de calma incerteza
Nau de insanos sem destino
Sem Ulisses e sem Ítaca
Toda jornada é (auto)interpretativa:
- Digestão antropofágica!
Morto o ídolo reaparece o símbolo
Dele, apenas o Ser emerge
Ontologia solitária da errância
De caminho e sentido se bastam
Ego dissolvido em superfície ilusória.
Ainda que habite o inautêntico
Em fugacidade e banalizada demora
Toda Irrupção autêntica se destina.
Um pequeno Uirapuru escondido
Entre folhagens e quimeras
Irá cantar misterioso e invisível
O canto que tocará tua utopia
Perdida na distopia de ti mesmo.
Invertendo os ocasos
Obstruídos e empoeirados
Por teorias reducionistas

E miopias escarnecidas
Metástases se dissipam
Células se renovam
Em disputas simultâneas
De amor, ódio e regeneração
A era planetária eclodirá
Efeito do último ethos biológico
Conjunção ecoética e poesia
Em bio-psicosfera de átomos errantes.
Da terra-pátria e terra-mátria
Androgenia planetária autofecundada
Nascerá outro humanismo
Entre bordas, margens e savanas
Sem a atroz condição
De mero inquilino indesejável
Entre ganância e usurpação
De parasita e hospedeiro.
Uma gotícula fértil e solitária
Do orvalho embriagado da noite
Carrega segredos dos oceanos.
Princípio Hologramático
De silenciosa criação

O todo reverencia o fragmento [Amazônia-Mundo]

Contém nele sua magia

Misteriosa alquimia

Engravidada flor, pólen e abelha

Inadvertida imprevisibilidade

[Ecologia da ação reencarnada]

Parindo a humana-flor mitificada

Desbinarizando antigas dicotomias

De tua taxonomia adoecida

Em tua contumaz desatenção:

Agora o ínfimo é sublime

O que era grande aos teus olhos

Se apequena, pífia e infame.

De miniatura liliputiana.

Todo princípio que era verbo

Reflorado, se fez canto

Ainda assim divinizado!

De um cacto desértico

Em meio ao nada

A mais bela flor desabrocha

Insurgente desrazão!

Na delirante luta do inóspito

O mais sublime se insinua
Plenitude e acaso.
Argonauta em sua vazia imensidão
Ouve-se ao longe
Em cumplicidade dissonante
Canto do Cisne em silêncios de Sereias.
Ulisses arrebatado sem astúcia
Ali, fraternizam caos e resiliência.
Convivem irredentos em oásis
De rebeldia e compaixão.
Jamais somos [ou fomos]
Porta-vozes do absoluto
Miragem irresoluta sem plateia.
Todo mistério se anuncia, soberano
Contra Édipos soberbos irreconciliáveis
Devorados por anônimas Esfinges
Em becos desimportantes do caminho
Sem Tebas, sem reino, sem nada.
De que adianta visão física intacta?
Ainda assim cego!
Cegueira atávica da alma.
Desnecessária mutilação.

Inimigo teu és tu mesmo
Nenhuma Razão luta sozinha
Em causa própria
[Nunca pela sobrevivência de si mesma]
Senão por desvelamento e beleza
Daquilo que deseja coexistir.
A lírica agonia do estético!
Daquele que nutre faminto
O prosaico-poético da existência.
Cilenos sussurram dançantes
Em ouvidos de autômatos incrédulos
Estilizadas pantomimas
Com sorrisos semicerrados de Monalisa.
Lá, no insignificante
O extraordinário habita
E o sentido se faz bela morada.
O que era disjunção, dessemelhança
Reintegra-se,
Unidualidade perdida.
Ecos ancestrais reaproximam distâncias
Devoradores de tempos, fronteiras.
Tribos e aldeias se agigantam

Entronizando cantos universais
Global e local fraternizam em tensões.
Pouco importam os opostos
Sempre se complementam:
Deslocamento e inércia
Torpor e resistência
Abatimento e potência
Tudo se faz e se refaz caminhante...
Civilização tardiamente andarilha!
Perder-se na verdade
Encontrar-se na poesia!

Revista Saberes & Práticas

Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências
Transdisciplinares em Educação

Edgar Morin e Paulo Freire Caminhantes da Esperança

ORGANIZADORXS

Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA
Harald Sá Peixoto Pinheiro - UFAM
Marcos André Ferreira Estácio - UEA



2ª Edição

ISSN 2596-013X