

Organizadores:
Adilson Tadeu Basquerote
Katiúscia Raika Brandt Bhringer

Práticas pedagógicas
e docentes na
contemporaneidade:

um (re)pensar dos processos
de ensinar e aprender numa
perspectiva emancipatória

Organizadores

Adilson Tadeu Basquerote

Katiúscia Raika Brandt Bhringer

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade:

um (re)pensar dos processos de ensinar
e aprender numa perspectiva
emancipatória



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Valéria Lago Luzardo

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpízar

Revisão: Laura Valerio Sena

ISBN 978-65-89284-26-0

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284260>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B316	Basquerote, Adilson Tadeu Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória / Adilson Tadeu Basquerote, Katiúscia Raika Brandt Bihringer (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. 94 p. PDF - EBOOK Inclui Bibliografia. ISBN 978-65-89284-26-0 DOI: 10.23899/9786589284260 1. Formação docente. 2. Práticas pedagógicas. 3. Processos de ensinar e aprender. I. Título. CDU: 37 CDD: 370
------	---

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Adilson Tadeu Basquerote, Katiúscia Raika Brandt Bihringer</i>	
Acciones interdisciplinarias desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la Física: una experiencia en Cuba	9
<i>Cruz Marina Martínez Betancourt, Náyade Sainz Amador, Leonides Vega Fiol, Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel Menezes</i>	
Desenvolvimento profissional docente a partir da escrita e da divulgação de práticas educativas em jornais escolares: reflexões acerca dessas interfaces para formação de professores	27
<i>Katiúscia Raika Brandt Bihringer, Daniela Tomio, Cíntia Mara Brighenti Radloff</i>	
Extensão, Turismo e Saberes Universitários no Projeto “UFS de Braços Abertos”	42
<i>Rosana Eduardo da Silva Leal</i>	
O acolhimento que exclui: análise dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior	54
<i>Cleide Emília Faye Pedrosa</i>	
Visualidades e contravisualidades na formação docente	65
<i>Maria Emilia Sardelich</i>	
Mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um Centro de Educação Infantil	80
<i>Heloize Cristina da Cunha, Arleide Rosa da Silva, Roberta Andressa Pereira</i>	

Apresentação

Adilson Tadeu Basquerote*

Katiúscia Raika Brandt Bihringer**

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(FREIRE, 2020, p. 33)

Como em pedagogia da autonomia, esse excerto de Freire nos conduz a repensar os saberes docentes necessários às práticas educativas. Partimos da concepção que os processos de ensinar e aprender compreendem uma tomada de consciência, uma reflexão intensa sobre como fazemos o que fazemos na Educação. Com essa inspiração, assumimos com Freire que as questões cotidianas dos contextos de educação formal e não formal nos impelem ao exercício de pensamento crítico frente às realidades atuais de elaboração de conhecimentos.

A provocação de repensar os processos educativos, sob um viés crítico-reflexivo, sugere nesta obra que a transformação dos saberes à prática é um movimento espiralado, que remonta os desafios de pensar nosso compromisso ético com a Educação. Esse compromisso é amplo, contínuo e recorrente nos diferentes contextos que a Educação acontece. Por isso, olhar para novos processos de ensinar e aprender nos permite elaborar, por outros ângulos, nas diversas esferas educacionais, realidades que retroalimentam os saberes necessários à prática. Assim, esse livro digital apresenta uma possibilidade de valorizar perspectivas à formação crítica e evidenciar abordagens que superam a ideia de um lugar dedicado à transmissão de conteúdos, mas nos conduz a uma leitura ampla das interfaces entre o ofício de ensinar e a disposição de aprender sempre, reflexivamente, pelas práticas que, por fim, acabam por nos constituir.

* Dr. C. Professor titular. Universidad para el Desarrollo de Alto Valle de Itajai (UNIDAVI). Brasil.
E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

** Graduada em Letras e mestre em Educação (2018) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde atualmente é doutoranda e investiga conceitos de desenvolvimento profissional docente e translinguagem. Docente da Educação Básica e atua na formação inicial e continuada de professores.
E-mail: katiraika@gmail.com

Embora os objetos de estudo aqui apresentados tematizem contribuições de pesquisas de professores e atravessem o universo acadêmico pela realidade empírica dos processos metodológicos da escola, não podemos deixar de destacar a transversalidade da concepção à formação docente na reunião destes textos. Inerente à condição básica de elaborar saberes por meio de suas pesquisas, os professores-autores ao longo dos seis capítulos, discorrem a relevância social do papel dos professores na construção de conhecimentos, que traduzem olhares à experiência de inspirar, comunicar e aproximar os leitores ao debate de desvelar nossa curiosidade em entender como fazer diferente.

Essa obra emerge dessa perspectiva crítica e emancipadora no âmbito das práticas educativas para a transformação dos saberes docentes. Entre os estudos atuais na área das ciências da Educação, podemos notar a emergência na ampliação e diversificação das práticas educativas para a mobilização de novos lócus de construção de conhecimentos, que extrapolam a sala de aula, transformando nossas maneiras de ver e compreender o mundo. Essa postura ampliada de conceber os processos de ensinar e aprender se evidencia nos textos que compõem essa obra. Entre as temáticas abordadas, apresentam-se diferentes metodologias de pesquisa que sugerem discussões atuais em torno de desafios da circulação de seus saberes na/para sociedade. Notadamente, as análises perpassam questões socioculturais, políticas inclusivas, discussões étnico-raciais, contextos formais e não formais para a formação docente e o uso das mídias que mobilizam novas perspectivas aos processos de ensinar e aprender nos diferentes, desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

O primeiro texto que compõe esse coletivo de pesquisas, *Acciones interdisciplinarias desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la Física: una experiencia en Cuba*, produzido por Cruz Marina Martínez Betancourt, Náyade Sainz Amador, Leonides Vega Fiol, Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel Menezes. O capítulo relata experiências interdisciplinares realizadas na disciplina de física, como forma de ampliar as aprendizagens e promover a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, bem como a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento na direção de ações pedagógicas atrativas e significativas para todos os sujeitos.

Desenvolvimento profissional docente a partir da escrita e da divulgação de práticas educativas em jornais escolares: reflexões acerca dessas interfaces para formação de professores, elaborado pelas pesquisadoras Katiúscia Raika Brandt Bihringer, Daniela Tomio, Cíntia Mara Brighenti Radloff, é o segundo texto do livro. A pesquisa versa sobre o percurso de formação docente, enquanto processo que se

constitui na relação entre pares. O texto sugere como a comunicação das práticas educativas em jornais escolares têm potência formativa aos coletivos de professores, de modo que possam assumir a posição pública na profissão. Pela análise dos sentidos atribuídos a dois portais online de jornais escolares, o artigo revela que portais que acondicionam jornais escolares são materialidade de práticas educativas, enquanto lugares que possibilitam a interação e a construção da profissionalidade docente, pela mobilizando processos de participação social.

O terceiro artigo desta obra, Extensão, Turismo e Saberes Universitários no Projeto “UFS de Braços Abertos”, por Rosana Eduardo da Silva Leal, apresenta uma prática extensionista no campus da Universidade Federal de Sergipe, destinada às redes pública e privada de ensino como estratégia de aproximar os estudantes da Educação Básica à vida acadêmica. Além disso, aproximar a universidade às reais necessidades da sociedade, possibilita a transformação do conhecimento acadêmico e científico em práticas concretas. Tais ações extensionistas, pelo papel do turismo neste contexto, permitem a construção de novas práticas de cunho turístico-educativo, na medida em que aproximam a sociedade da vida universitária. Uma das reverberações deste texto é a necessidade de ampliar do diálogo das universidades com o ensino fundamental e médio, sobretudo para reduzir o distanciamento dos alunos de escolas públicas com o ensino superior.

Na sequência, o artigo O acolhimento que exclui: análise dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior, de Cleide Emília Faye Pedrosa, parte da contextualização e análise de uma transmissão de acolhimento da Universidade Federal de Sergipe (UFS), marcando o início do semestre letivo de 2020/2. Com o objetivo de “refletir sobre o (NÃO-QUASE) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior”, a pesquisadora evidencia no artigo que é a partir dos lugares em atividades sociais que o sujeito se constitui, tem voz/mãos, é ouvido (ou visto). Pelos estudos críticos do discurso, o texto discorre acerca do acolhimento universitário pela cultura do ouvinte, que por vezes, denega outras culturas e outras línguas, no caso em estudo a cultura surda, que busca sua identificação pelo uso da Língua de Sinais – a Libras.

O artigo de número cinco, Visualidades e contravisualidades na formação docente, por Maria Emília Sardelich, nos conduz a problematizar a experiência visual, pelo viés das visualidades e contravisualidades que temos a nossa disposição para a mediação educativa, e como essas estão sintonizadas com o processo de inclusão social. A autora sugere, pela investigação com as Autobiografias Visuais, como as imagens que têm feito parte da pedagogia cultural nos processos de ensino e aprendizagem, que ocorrem por meio de locais sociais, exteriores à escola. Uma das considerações do texto, em relação

ao efeito posicional e subjetivador, indica que o exercício realizado com as imagens oferece a possibilidade de ver como as linguagens visuais e podem dar visibilidade a novos significados, sem necessariamente defini-los, conduzindo a lugares que as palavras ainda não haviam conseguido nomear.

O texto final desta obra, Mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um Centro de Educação Infantil, de Heloize Cristina da Cunha, Arleide Rosa da Silva e, Roberta Andressa Pereira, valoriza o conhecimento científico por meio de uma leitura crítica do mundo, no sentido de compreender as situações cotidianas escolares, por abordagens à formação docente voltada à Educação Científica no âmbito da Educação Infantil. Nesse viés, as autoras destacam a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas nos centros de educação infantil, contemplando temas baseados nas curiosidades das crianças. Os dados emergiram no processo de desenvolvimento das professoras, por meio da formação docente no exercício da profissão, e revelam que a mobilização de saberes docentes em atividades investigativas potencializa as vivências tanto das crianças, quanto dos professores, pela exploração de um laboratório aberto nos contextos da Educação Infantil.

Acciones interdisciplinarias desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la Física: una experiencia en Cuba

Cruz Marina Martínez Betancourt*

Náyade Sainz Amador**

Leonides Vega Fiol***

Adilson Tadeu Basquerote****

Eduardo Pimentel Menezes*****

Introducción

La aplicación del enfoque interdisciplinario en la solución de los complejos problemas que se dan en el campo de actuación del profesional, requiere de los cambios correspondientes en los sistemas de formación y desarrollo de los profesionales, para comprender justamente cualquier fenómeno es preciso considerarlo en su conexión con otros, conocer su origen y desarrollo. Las relaciones que se producen entre los objetos, fenómenos y procesos constituyen un sistema complejo que se expresa en el principio de concatenación universal.

El proceso de integración de las ciencias, originado por la complejidad de los problemas que enfrentan, no solo trajo consigo el surgimiento de nuevas ciencias, sino también una nueva filosofía de pensamiento y acción para enfrentar y resolver los problemas que son objeto de estudio por cada una de ellas.

* M. Sc. Profesora Asistente, Universidad de Guantánamo. Cuba.

E-mail: marina@cug.co.cu

** M. Sc. Profesora Instructora, Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible (CATEDES), Cuba.

E-mail: amador6507@nauta.cu

*** M. Sc. Profesor Asistente, Universidad de Guantánamo (UG). Cuba.

E-mail: leonides@cug.co.cu

**** Dr. C. Profesor titular. Universidad para el Desarrollo de Alto Valle de Itajai (UNIDAVI). Brasil.

E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

***** Dr. C. Profesor titular, Universidad Estatal de Río de Janeiro - UERJ y Pontificia Universidad Católica - PUC-Rio. Brasil.

E-mail: epmenezes30@gamil.com

En las ciencias el proceso de interdisciplinariedad es una necesidad que dimana de la propia esencia del objeto o fenómeno que se investiga y se origina debido a la unidad del mundo, lo que significa que todos sus campos, sus partes y aspectos están indisolublemente ligados entre sí, se condicionan recíprocamente y ejercen influencias unos sobre otros.

En el proceso de investigación de objetos y fenómenos de la realidad, donde participan diversas ciencias, cada una de ellas aporta conocimientos, métodos, formas de trabajo y de razonamiento que le son inherentes, los que integrados contribuyen a solucionar los más complejos y diversos problemas. No cabe duda que esta integración es una necesidad que proviene de la esencia del objeto o fenómeno que se investiga. Es el problema en sí el que exige de esa integración, no casual, de diferentes ciencias.

A través de los estudios de pregrado, las Universidades tienen la necesidad de preparar a los docentes en más de una especialidad y ofrecer a los profesores estudios de profundización en ejercicios, con enfoque interdisciplinario como filosofía de trabajo.

La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante, ya que los conceptos, marcos teóricos, métodos, habilidades y otros con los que se enfrenta al alumnado, se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

Se realizan intercambios de aprendizaje adquiridas en otro marco disciplinar, que contribuyen a una mayor capacitación para enfrentar problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta, y permiten el análisis y soluciones a problemas nuevos, los que se consideran como una gran ventaja del trabajo metodológico interdisciplinario.

A partir del análisis de documentos de los diferentes planes de estudio, la valoración de la concepción curricular, el carácter general de los programas, las disciplinas que posibilitan vínculos entre ellas, y las características de la estructura por año de estudio, se concretan en el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la carrera de Física. Así se desea de manera general, elaborar un sistema de acciones para potenciar la interdisciplinariedad desde disciplinas afines al área de conocimientos de la Física, a través de los Fundamentos de la Física Escolar. Como objetivos específicos, preparar a los docentes (profesores) en especialidades afines a la carrera de Física, mediante los estudios de trabajo metodológico interdisciplinario y mejorar el

modo de actuación del estudiante en cuanto a conocimiento y desarrollo de habilidades.

Métodos de investigación

Durante la realización del estudio para diagnosticar el estado actual del trabajo interdisciplinario en la carrera Física, se emplearon métodos teóricos y empíricos de investigación (SAMPRIERI, *et al.*, 2006), los métodos activos en la enseñanza de las ciencias, así como la metodología de la enseñanza de la Física Escolar. Para eso, se realizó las etapas puestas en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Métodos y empíricos de investigación y sus acciones

Métodos teóricos	
Método	Acciones
Revisión de literatura	estudio sistemático con una amplia bibliografía de la realidad educacional y el entorno profesional, lectura de literatura especializada sobre el tema.
Lógica deductiva	revisión de investigaciones antecedentes, consultas acerca de metodologías y modelos para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio.
Sistémico	sistematizar el lenguaje técnico particular de las disciplinas afines al área de conocimientos.
Métodos empíricos	
Observación	recopilación de la información mediante el análisis a clases impartidas y actividades metodológicas del departamento, para constatar el comportamiento de las acciones objeto de estudio y poder verificar las informaciones obtenidas a través de los instrumentos aplicados. Se diagnosticó el estado actual del trabajo interdisciplinario en la carrera Física.
Entrevistas	recopilación de la información confiable relacionada con la interdisciplinaria a docentes, estudiantes y directivos.
Encuestas	aplicación del cuestionario de preguntas a escala masiva a sujetos sobre el estado actual del problema y el impacto de las acciones propuestas
Otros Métodos	
Modelación	diseño de las acciones interdisciplinarias desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la Física en la formación de profesionales de perfil amplio.
Métodos matemáticos	análisis porcentual para el procesamiento cuantitativo y cualitativo de los instrumentos aplicados
Métodos activos en la enseñanza de las ciencias	exposición problémica, método de búsqueda parcial, método investigativo, conversación heurística, situación problémica, el problema docente, la tarea problémica, las preguntas problémicas, lo problémico.

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Resultados obtenidos

El estado actual del trabajo interdisciplinario en la carrera Física, con la aplicación de las técnicas y métodos de investigación, arrojaron las siguientes irregularidades: Desconocimiento del sustento teórico metodológico para lograr los fines formativos de un profesional de perfil amplio, mediante la integración de saberes de diferentes áreas del conocimiento de nuestra carrera; No aprovechamiento del trabajo metodológico para lograr los nexos interdisciplinarios en las disciplinas afines al año académico; Las actividades metodológicas desarrolladas en el departamento no se concretan en un sistema de acciones, que potencien el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias, a tenor de las aspiraciones del modelo del profesional en esta carrera.

En la definición de relaciones interdisciplinarias los autores asumen el criterio de Núñez Jover (1994), como encuentro y cooperación entre dos o más disciplina, donde cada una aporta sus esquemas conceptuales, formas de definir problemas y métodos de investigación. Define el sistema como conjuntos de elementos estrechamente vinculados entre sí, los cuales constituyen unidades relativamente independientes. Los sistemas más simples se agrupan para formar otros más complejos.

Según Álvarez (1996), precisa que el sistema es un conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinado objetivo, que posibilitan resolver una situación problemática, bajo determinadas condiciones externa.

La disciplina Didáctica de la Física, a través de sus funciones instructiva, desarrolladora y educativa, está dirigida a preparar a los futuros profesores en el orden teórico y práctico, para realizar con éxito su labor pedagógica en la educación superior, con la capacidad de profundizar, asumir críticamente el contenido de los programas y textos de esta área del saber científico, aplicando de forma creadora la preparación adquirida. Ella, tiene un núcleo de contenidos propios, derivados de la ciencia madre y utiliza, como importantes herramientas, entre otras, la teoría del conocimiento, la didáctica general y la psicología (MARTÍNEZ, 2012). En el Cuadro 2, se encuentran las ideas básicas de la disciplina a tener en cuenta durante el proceso de enseñanza de aprendizaje de la Física:

Cuadro 2 – Ideas básicas proceso de enseñanza de aprendizaje de la Física

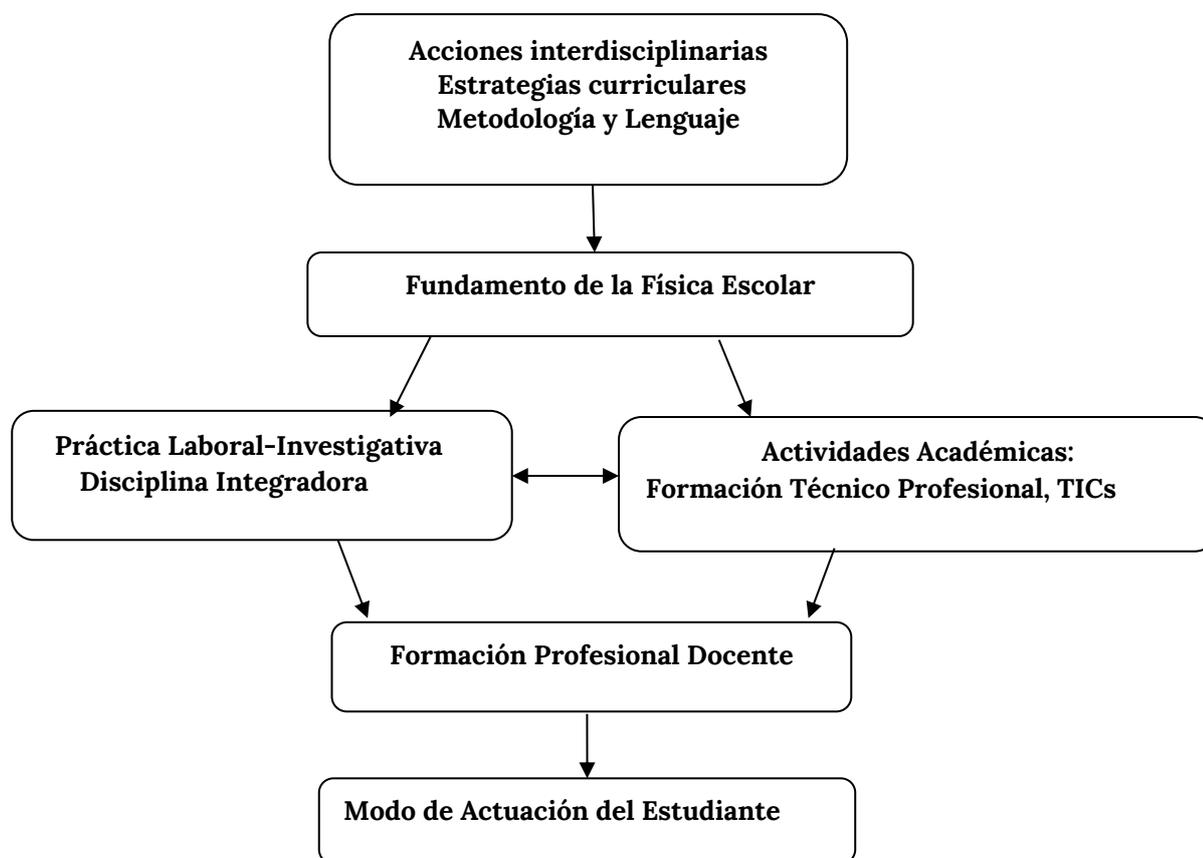
Las características distintivas de la actividad psíquica humana
El carácter de sistema artificial, social, abierto, dirigido y autorregulado de este proceso.
Fundamentos del proceso de formación de conceptos físicos.
Resolución de problemas.
Trabajo experimental.
Relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA).
Utilización de recursos informáticos como medio de enseñanza y herramienta para la solución de problemas.

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Dadas sus características, estas disciplinas serán objeto de atención en la alternativa que se propone y de modo operativo serán denominadas disciplinas afines, en el área de conocimientos para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias. Además, como estrategias curriculares, se tiene el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TICs) y Formación Técnico Profesional que funcionan como ejes integradores en la formación del profesional.

El establecimiento de relaciones interdisciplinarias en los Fundamentos de la Física Escolar, se concreta en su salida como disciplina integradora Práctica Laboral Investigativa, teniendo en cuenta que en las indicaciones para la aplicación de los Planes de Estudio E, en la Universidad se expresan en la formación Laboral-Investigativa, como se expone en la Figura 1.

Figura 1 – Organización del Modelo del Profesional de los Docentes



Fuente: Preparado por los autores (2022).

Esta organización atraviesa todas las actividades del currículo, se planifica y evalúa en el colectivo de año, de manera que en su diseño, realización y valoración intervienen todas las disciplinas. En esta formación se tiene que expresar el vínculo entre las actividades académicas, laborales e investigativas. Ella, requiere del enfoque profesional de las actividades que se realicen, por lo que tienen que establecerse relaciones interdisciplinarias, entre los contenidos de las diversas disciplinas de la carrera y de estas con las asignaturas, que se desarrollan en las Educaciones Secundaria Básica, Preuniversitaria, Técnica Profesional y de Adultos a través de diferentes vías.

Así, en la modalidad presencial esta formación es dirigida por la disciplina integradora Formación Laboral-Investigativa. Los profesores de esta disciplina serán los encargados de planificar el trabajo en el año, de manera que estos, que representan las disciplinas puedan cumplir de forma racional y en los momentos oportunos con sus tareas, desde un enfoque interdisciplinario, que integre los contenidos de las disciplinas

en el modo de actuación profesional de los estudiantes, como representado en la Figura 1.

Las relaciones interdisciplinarias que se proponen tienen un carácter horizontal (disciplinas afines en el área de conocimientos en el primer año de la carrera) y los nodos interdisciplinarios a tener en cuenta serán:

Metodológico: concebir los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), de forma homogénea a las disciplinas objeto de estudio.

Lenguaje: la Física tienen un lenguaje técnico particular, que debe ser usado correctamente, según la definición del concepto que se trate y por tanto de igual forma en su enseñanza.

Así, se establecen el objetivo general y los objetivos específicos de los sistemas de tareas docentes, como presenta el cuadro 3.

Cuadro 3 – Objetivo general e específicos de sistema de tareas docentes

Objetivo General	Perfeccionar los modos de actuación profesional de los docentes en el departamento de Física durante el proceso de establecimiento de relaciones interdisciplinarias, desde las disciplinas afines al área de conocimientos sobre la base de los presupuestos del modelo del profesional, las estrategias curriculares, su salida a la disciplina integradora y los nodos interdisciplinarios: metodológicos y lenguaje propio de las asignaturas.
Objetivos específicos	Diseñar un enfoque común para el tratamiento de los componentes del PEA en las disciplinas afines al área de conocimientos. Establecer las bases generales para sistematizar el lenguaje técnico particular de las disciplinas afines al área de conocimientos, en la ejecución del PEA de cada una de ellas. Concretar la salida interdisciplinaria de las disciplinas afines al área de conocimientos en la disciplina Integradora Práctica Laboral Investigativa. Determinar las acciones propias de las estrategias curriculares que funcionan como ejes integradores en las disciplinas afines al área de conocimientos.

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Acciones interdisciplinarias, desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la física para dar cumplimiento a los objetivos específicos

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos das disciplinas afines a las áreas de conocimiento de la física, se proponen cuatro acciones interdisciplinarias para que sean desarrolladas.

Acción 1. ¿Cómo establecer un enfoque didáctico integrador para el tratamiento de los componentes del PEA en las disciplinas afines al área de conocimientos?

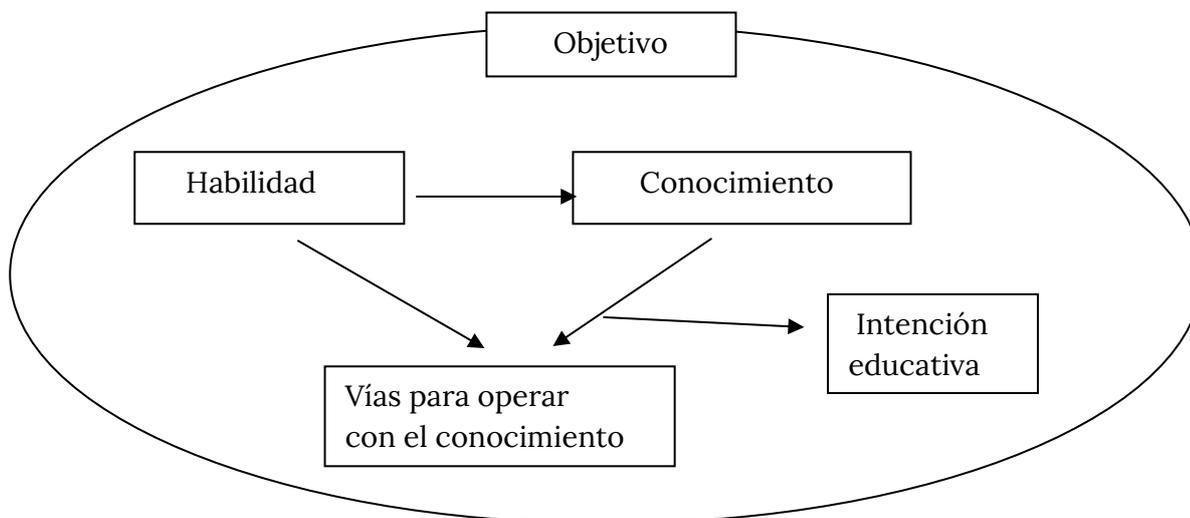
Los componentes del proceso de enseñanza tienen una estructura compleja y suelen ser muy variados, puesto que depende del contexto didáctico en que se elaboran (paradigmas que las sustentan, ideas de los autores, intenciones o fines para las que se elaboran). Por esta razón, al decidir, cuáles son los apropiados para ejecutar exitosamente el proceso, debemos considerar: Exigencias sociales con relación al resultado del proceso, características de los estudiantes, sustento material de la institución docente, características del claustro de profesores.

En la formación del profesional competente es preciso establecer relaciones interdisciplinarias sólidas, que propicien modos de actuación integradores con relación al trabajo metodológico, por ello es de capital importancia operar con un enfoque único y coherente de los componentes del PEA. En este sentido nuestra propuesta es: En el estudio de la didáctica de la Física y con la experiencia en la docencia de los integrantes del colectivo, se aplican en las disciplinas afines al área de conocimientos la siguiente estructura.

Estructura del objetivo

El objetivo tiene en su núcleo la habilidad que se pretende desarrollar en ese nivel de sistematicidad, por ello en su formulación se comenzará con el infinitivo que tipifica la habilidad dada. En seguida, se expresa la esencia del conocimiento que debe adquirir el estudiante y que será aprendido, aplicado y transferido mediante la habilidad declarada. Después, las vías para obtener el conocimiento están dadas por las acciones invariantes de la habilidad escogida y por último, Las intenciones formativas directamente vinculadas con el conocimiento. En este sentido, en la figura 2, se presenta esquemáticamente la estructura del objetivo.

Figura 2 – Estructura del objetivo



Fuente: Preparado por los autores (2022).

La estructura propuesta se conforma en una tríada dialéctica: habilidad, conocimiento y vías para operar (métodos), de la que emerge como cualidad la intención educativa dada en valores, principios y normas de conducta.

Estructuración del contenido: el contenido de la clase se estructurará en forma de tareas docentes, cada una de las cuales responde a una de las acciones invariantes de la habilidad declarada en el objetivo y cuya finalidad será propiciar un papel protagónico de los estudiantes en la elaboración de los conocimientos, estas tendrán las siguientes características:

En primer lugar, asumimos el criterio de que en el proceso docente educativo el método problémico es el fundamental (ÁLVAREZ, 2004), mediante el mismo el estudiante se apropia del conocimiento y desarrolla la habilidad. Este autor expresa que el problema caracteriza una situación presente en el objeto, es inherente a él, pero establece una necesidad en el sujeto.

Esta propiedad del problema de estar condicionado por necesidades del sujeto (capacidad, volumen de conocimientos que posee el individuo), determina que algunos autores lo consideren un elemento subjetivo (MAJMUTOV, 1976). El problema existe en la conciencia de cada persona y tiene diferentes connotaciones en dependencia de sus características particulares, aunque siempre refleje los mismos aspectos del problema,

en este puede ser para un individuo y no para otro, cuyas capacidades y volumen de conocimientos le permita operar con la situación dada sin ninguna dificultad.

La tarea es la actividad que debe desarrollar el sujeto para resolver el problema. La tarea es objetiva, tiene una formación precisa, está declarada en el objetivo de la actividad, es la misma para todos los sujetos y es la forma de resolver el problema. Otros autores definen la tarea desde posiciones diferentes.

Según Bugaev (1989), la tarea es un problema pequeño que en caso general se resuelve con ayuda de las deducciones lógicas, las acciones matemáticas y el experimento, sobre la base de las leyes y los métodos de la Física. Esta definición de tarea, aunque con cierto valor operacional, indica modos de solución, asume como mayor dificultad que identifica los conceptos de tarea y problema, lo que indudablemente propiciara confusiones en la aplicación práctica de los conceptos.

El problema es la tarea cuyo método de solución y resultado son desconocidos para el estudiante. En esta definición se incurre en la misma dificultad del caso anterior, pero introduce un nuevo elemento que la tipifica: el desconocimiento inicial del método de solución. Del resultado del análisis anterior se asume, que la tarea docente es la célula fundamental del proceso docente educativo y se concreta en la actividad que debe desarrollar el alumno, para resolver un problema cuyo método de solución y resultados son desconocidos inicialmente.

Es importante precisar algunas características que deben tener las tareas docentes para que cumplan el rol para el cual fueron concebidas. En este sentido Majmutov (1983), sugiere que las tareas deben relacionarse naturalmente con el material que se estudia, deducir de ellas la actividad del alumno, reflejar el carácter contradictorio de la información (lo conocido y lo no conocido), indicar las vías de solución, ser asequibles y ser motivantes.

Las funciones de las tareas docentes son muchas y de gran importancia a este efecto Bugaev (1989), considera que son válidas para plantear un problema y crear situaciones problémicas, formar habilidades, comprobar la profundidad y solidez de los conocimientos, fijar, generar y repasar el material, materializar el politecnismo (educación para la vida), familiarizarse con los logros de la ciencia en la sociedad, transmitir nuevos conocimientos y desarrollar las capacidades creadoras de los alumnos.

Las funciones asignadas a las tareas docentes, están presentes en cualquier momento y lugar del proceso docente educativo, lo que evidencia su enorme importancia.

Métodos activos en la enseñanza de las ciencias:

La exposición problémica: El profesor a través de una situación problémica y un problema, demuestran la veracidad de los datos, descubre las contradicciones presentes, muestra la lógica de solución del problema. Es el dialogo mental que se establece entre el alumno y profesor. Esto permite al profesor hacer los conocimientos más comprensibles al alumno, les ofrece un modelo para la búsqueda científica y eleva el interés por el estudio.

Método de búsqueda parcial: Se caracteriza por la participación de los alumnos en la realización de determinada tarea, organizada por el profesor, plantea un acercamiento gradual al método investigativo a través de la formulación de hipótesis, elaboración del plan de investigación, entre otros.

El método investigativo: Permite a los alumnos, no solo asimilar un conjunto de conocimientos, sino los relaciona con el método de las ciencias.

Conversación heurística: Exige una activa participación de los alumnos mediante preguntas y situaciones que requieren un razonamiento por parte de ellos.

Para la mejor comprensión de la intención didáctica de la clasificación de métodos, se definen las categorías de la enseñanza problémica usadas en las definiciones.

La situación problémica: es la primera etapa de la actividad cognoscitiva independiente del alumno, es la que hace surgir la contradicción que lo lleva a la dificultad intelectual. Surge cuando no se puede explicar un hecho con los conocimientos que poseen y hay que buscar lo nuevo para actuar.

El problema docente: es la contradicción que encontramos en el estudio de un determinado fenómeno, que debemos resolver utilizando los medios que se encuentren bajo la dirección del profesor (directa o indirecta) y en correspondencia con los objetivos de la asignatura.

La tarea problémica: es una actividad de búsqueda docente cognitiva que para darle solución exige el desarrollar procedimientos que permitan determinar qué datos son insuficientes y donde están las contradicciones a resolver.

Las preguntas problémicas: permiten llevar al razonamiento lógico en el análisis de una cuestión siendo su solución de carácter heurístico.

Lo problémico: presupone una relación racional entre lo productivo y lo reproductivo en la actividad cognoscitiva, que permite el dominio creador del contenido.

– Procedimientos: en acuerdo con lo planteado en el modelo de objetivo escogido en este sistema, tendremos en cuenta como procedimientos metodológicos para el desarrollo de las clases, aquellas instrumentaciones realizadas para ejecutar las tareas docentes, esto es, si las tareas tenían como centro la valoración, la deducción, la demostración, los procedimientos metodológicos correspondientes serán, el valorativo, el demostrativo, entre otros (BERMÚDEZ; PÉREZ MARTÍN, 1996).

– La evaluación del aprendizaje: será cualitativa, sobre la base de indicadores elaborados teniendo en cuenta el despliegue de las acciones invariantes de la habilidad declarada con relación al contenido que se trata, esto es, pretendemos medir niveles de ejecución más que niveles de asimilación como tradicionales se concebía (BERMÚDEZ; PÉREZ MARTÍN, 1996).

Acción 2. Establecer las bases generales para sistematizar el lenguaje técnico particular de las disciplinas afines al área de conocimientos, en la ejecución del PEA de cada una de ellas. Las acciones mentales de los estudiantes se realizan mediante dos formas fundamentales del lenguaje: el lenguaje externo, el lenguaje interno o interiorizado.

Constituyen dos formas del lenguaje externo que permiten precisar y comunicar los pensamientos, el dialogo, la exposición oral, la exposición escrita y la representación esquemática de las relaciones entre conceptos o entre los eslabones del razonamiento.

En la exposición escrita la comunicación entre las personas no es inmediata; lo que antes podía lograrse con un gesto o razonamiento improvisado, ahora debe precisarse mucho más. Cuando se planifica lo que se va a escribir, se opera con el lenguaje interno. Por su parte, la representación sintética de la relación entre los conceptos (mapas conceptuales), o de acciones (sumario de una ponencia o plan de un trabajo de laboratorio), son formas de sintetizar abreviadamente las ideas que también guarda estrecha relación con el lenguaje interiorizado.

El predominio de los significados y sentidos de las palabras caracterizan al lenguaje interiorizado (VIGOTSKY, 1966). Cuando un físico razona utilizando el

concepto de masa, en su lenguaje interior la letra m puede representar la masa inercial, la gravitatoria o su equivalencia con la energía, en dependencia de la situación analizada. Este tipo de representación, donde predominan los significados de lenguaje y no los términos detallados, es posible solo después de haber operado un tiempo suficientemente largo con los conceptos, utilizando diversos tipos de lenguaje externo. De este modo, el lenguaje interiorizado se distingue por una sintaxis muy personal de los sentidos y significados de las palabras, diferente de la sintaxis gramatical.

El lenguaje externo se caracteriza por la posibilidad que brinda para desplegar minuciosamente las acciones mentales. El lenguaje interiorizado, debido a su carácter abreviado, se distingue por la reducción de las acciones mentales. El primero cumple especialmente la función de comunicar y detallar las ideas. El segundo, por su capacidad de síntesis y rápido fluir, está más directamente relacionado con la solución eficaz de problemas y con los momentos de iluminación en la actividad investigadora.

Durante el aprendizaje de las ciencias, las acciones mentales tienen lugar como un ir y venir del lenguaje externo al interiorizado y viceversa. Sin embargo, en las condiciones docentes el profesor debe planificar el aprendizaje tomando en cuenta las distintas formas del lenguaje.

La Física tienen un lenguaje técnico particular, este debe ser usado correctamente según la definición del concepto que se trate y por tanto de igual forma en su enseñanza, por ejemplo, cuando en problemas de aplicación de contenidos de la Matemática se usan los conceptos de velocidad, desplazamiento, aceleración, o cuando en la Física se emplean términos como: función, ecuación, límite, pendiente, entre otros.

Las tareas docentes que integran contenidos de las asignaturas deben considerar que cada una tiene su propio lenguaje y canales de comunicación que se comportan como códigos intrínsecos en estas ciencias. Desentrañar el significado de estos códigos con una interpretación común a todas las disciplinas, es una fase esencial para la integración de los saberes y por tanto del establecimiento de relaciones interdisciplinarias sólidas propicia una correcta comprensión de los textos de los problemas físicos y matemáticos y la interpretación de los resultados.

Los términos comunes y de mayor uso que serán conceptualizados y usados de forma común en las disciplinas son: ecuación, función, vector, variable, diagrama, sistema de coordenadas, dependencia lineal, producto escalar, ángulo entre vectores, fracción, distancia, parábola, exponente, límite, infinitesimal.

Acción 3. Salida interdisciplinaria de las disciplinas afines al área de conocimientos en la disciplina Integradora “Práctica Laboral Investigativa”.

En esta disciplina se concreta el enfoque profesional pedagógico, que marca la dirección de la formación docente como objetivo básico en toda la carrera, a través de la contribución de la disciplina Fundamentos de la Física Escolar al perfil ocupacional del futuro egresado, así como la vinculación de los contenidos de la disciplina y su metodología de trabajo, con los contenidos que como profesor de Física deberá impartir en la Universidad y con el ejemplo personal del docente universitario.

Salida de la disciplina Integradora Práctica Laboral Investigativa debe tener contribución de la disciplina a la formación del personal, la formación de una concepción científica basada en el materialismo dialéctico, consolidar la formación vocacional profesional pedagógica, la ejecución de la actividad científica, el establecimiento del método científico de investigación, resaltar la relatividad de la verdad y el carácter inagotable de los conocimientos, el dominio de una visión global acerca de la Matemática y la Física, la búsqueda, procesamiento y comunicación de información, sitúa al futuro profesor al nivel de su tiempo dadas las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, la formación y ejercicio de la labor del futuro profesor.

Elementos del contenido de los Fundamentos de la Física Escolar que tributan a la disciplina integradora y constituyen un modelo de actuación al futuro profesional.

- Considerar las relaciones entre la Ciencia, la Tecnología, la Sociedad y el Medio Ambiente, de modo que permitan desarrollar una Física General, para el ciudadano y para la vida, propiciando una visión de la ciencia que sea percibida como un proceso en continua construcción y evolución, comprometida con los valores éticos e intereses de la sociedad, que favorezca la proyección y desarrollo de las actividades socioeconómicas en armonía con la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible, garantizando el equilibrio de los ecosistemas y la continuidad de la vida en la tierra (CUBA, 1997). Prepara al profesor de Física con una cultura científica acorde a su tiempo.
- Promover una nueva cultura de aprendizaje, empleando métodos y procedimientos que dinamicen el proceso de aprendizaje y potencien el desarrollo cognitivo, con énfasis en el pensamiento y la inteligencia, así como la motivación e interés por el estudio de la Física General.

- Estructurar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de la disciplina, a través de sistemas de tareas docentes, que se conforman desde el tema, el que se considera como unidad organizativa básica de dicho proceso.
- Favorecer en la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas el empleo de procedimientos de la actividad científica, que promuevan la reflexión, la interpretación, la modelación, la formulación de hipótesis, la búsqueda de información desde diferentes fuentes, entre otras. Permite aplicar los métodos de la actividad investigadora contemporánea.
- Solucionar problemas diversos que reflejen diferentes situaciones problemáticas de interés, tanto teóricas como experimentales, con enunciados abiertos o cerrados, durante los diferentes estadios del proceso y en el trabajo extra clase. Facilita desplegar una de las competencias típicas del profesor de Física.
- Incorporar el trabajo experimental como un componente básico del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas. Admite desplegar una de las competencias típicas del profesor de Física.
- Usar los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, ya que los mismos resultan imprescindibles, no solo para evidenciar el contenido que se estudia, sino, además, para proporcionar el puente o vínculo entre esas percepciones concretas y el proceso lógico del pensamiento.
- Introducir de forma intensiva los medios de cómputo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el uso de simuladores y el diseño de simulaciones; el tratamiento de fenómenos físicos complejos modelados, utilizando métodos matemáticos exactos y numéricos; la obtención automatizada de datos experimentales a partir de sensores, de imágenes o de videos y su procesamiento cuantitativo y gráfico; así como en el diseño de instalaciones para demostraciones y en la solución de problemas. Se utilizan los medios de cómputo en la aplicación de los métodos de investigación contemporáneo y se desarrolla la competencia profesional relacionada con la solución de problemas.
- Emplear técnicas de trabajo grupal en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, por su papel en los procesos afectivos y cognoscitivos.
- Usar métodos matemáticos con dos fines: para expresar en números las propiedades y regularidades de los fenómenos investigados (para pasar de las expresiones analíticas a los números), o para deducir nuevas leyes y principios a

partir de los resultados de las mediciones directas (para pasar de los números a las expresiones analíticas), y para mostrar su lugar dentro de la física dado que el método matemático, una vez que adquiere sentido físico estricto se convierte el mismo en un conocimiento físico.

- Evaluar el aprendizaje de la disciplina con un carácter continuo, cualitativo e integrador y debe estar basada fundamentalmente en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje, debe incluir aspectos teóricos y prácticos, a través de ejercicios integradores en correspondencia con los tres niveles de desempeño comúnmente establecidos: reproductivo, aplicativo y creativo, así como contenidos de orden académico, laboral e investigativo y debe estructurarse de forma frecuente, parcial y final, incluyendo la autoevaluación y la coevaluación.

Elementos de la salida profesional de las habilidades relacionadas con el aprendizaje del contenido (conferencias): Observar fenómenos, experimentos, modelos, dispositivos, materiales impresos o en soporte digital, museos, lugares históricos, describir hechos, fenómenos, sistemas, leyes empíricas y aplicaciones, comparar y clasificar hechos, fenómenos, sistemas, modelos, procesos, representaciones gráficas, métodos y resultados, interpretar hechos, experimentos, datos y resultados, conceptos, leyes, aplicaciones, materiales impresos o en soporte digital, caracterizar sistema y fenómenos, Comparar hechos físicos para su análisis, clasificación, entre otros aspectos, analizar y sintetizar lo esencial de los hechos físicos, definir conceptos y realizar apuntes, mapas conceptuales, resúmenes e informes escritos.

Salida profesional de las habilidades relacionadas con la aplicación y profundización del contenido (clase práctica y seminarios): Ejemplificar las correspondencias existentes entre la teoría y la práctica, argumentar posiciones teórico-prácticas, analizar las teorías físicas, situaciones problemáticas y sus límites de validez, sintetizar las ideas fundamentales de las teorías físicas, valorar la importancia de las teorías físicas, aplicaciones y funcionamientos de aquellos dispositivos y órganos de interés, determinar lo esencial en la evolución de las teorías físicas, generalizar los hechos y fenómenos que se pueden explicar con determinada teoría física, criticar y reconocer teorías, resultados y comportamientos inadecuados, investigar aspectos relacionados con fenómenos y teorías abordadas en la disciplina y aspectos relacionados con su proceso de enseñanza-aprendizaje, resolver (solucionar) ejercicios y problemas de diversos tipos, valorar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, fundamentar a partir de las direcciones del proceso científico-técnico; el

desarrollo histórico de los conocimientos, de los métodos y formas principales de trabajo y la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo experimental.

Acción 4. Acciones propias de las estrategias curriculares que funcionan como ejes integradores de las disciplinas afines al área de conocimientos.

En las indicaciones metodológicas y de organización del plan de estudio E se reconocen como esferas de la cultura necesarias para lograr una formación integral: política, historia economía, jurídica, artística-literaria, científico-tecnológica, educación ambiental, equidad de género, educación para la salud y la sexualidad, de las que se derivan estrategias curriculares para su concreción. Destacaremos la educación ambiental y la formación científica tecnológica en el cuadro 4.

Cuadro 4 – Dimensión de indicaciones metodológicas y de organización del plan de estudio E para la educación ambiental y la formación científica tecnológica

Indicadores	Acciones
La educación ambiental	Generar actitudes, comportamientos y cambios individuales en los estilos de vida y costumbres que propicien el uso racional y eficiente de los recursos. Integrar preocupaciones sociales, culturales, ecológicas, económicas y otras, a partir de las potencialidades de los contenidos de la física. Promover una visión de la ciencia que permita que la misma sea percibida como un proceso en continua construcción y evolución. Diseñar las asignaturas considerando las relaciones entre la Ciencia, la Tecnología, la Sociedad y el Medio Ambiente, que permitan desarrollar una Física para el ciudadano y el cuidado de su entorno.
La formación científica tecnológica	Desarrollar las habilidades investigativas, trabajo experimental, Emplear técnicas de trabajo grupal, la resolución de problemas como un componente básico del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas. Los métodos, los procedimientos y el uso de los medios como elemento motivacional de los estudiantes por el estudio de la Física. Ordenar el contenido en correspondencia con la lógica de su desarrollo en las enseñanzas básicas y media superior.

Fuente: Preparado por los autores (2022).

Consideraciones finales

La implementación del sistema de acciones permitió establecer las relaciones interdisciplinarias a la carrera de Física, con una interpretación al área del conocimiento y comprensión de los problemas para la integración de los saberes. Con esto se percibe, la importancia de intercambio entre los distintos saberes, como forma de garantizar mayor aprendizaje.

Se lograron cambios significativos en la preparación de los docentes con el cumplimiento de las indicaciones del modelo del profesional, que tributaron a la disciplina integradora. Así, se comprueba que los docentes quedan más preparados para actuar en sus tareas de trabajo.

El sistema de acciones interdisciplinarias permitió mejorar el modo de actuación al dinamizar y activar la participación de los estudiantes en el proceso docente educativo. Pues, las actividades didácticas pasaran a ser más atractivas y con mayor aprovechamiento y presentar intersección con distintas áreas de conocimiento y sobre todo, con el carácter pedagógico de la formación de los estudiantes.

Referências

ÁLVAREZ, de Z. C. **Hacia una escuela de excelencia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

ÁLVAREZ, P. M. **Interdisciplinariedad**. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

BERMÚDEZ, M. R.; PÉREZ MARTÍN, L. M. **La teoría histórica cultural de L. S. Vigotsky**: Algunas ideas básicas de la educación y el desarrollo psíquico. Instituto Superior Pedagógico de Educación Técnica y Profesional. En soporte Digital. 1996.

BUGAEV, A. I. **Metodología de la Enseñanza de la Física en la Escuela Media**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

MARTÍNEZ, C. M. B. **Sistema de tareas docentes para potenciar las relaciones interdisciplinarias desde los Fundamentos de la Física Escolar**. Tesis presentada en opción al grado científico de Máster. Guantánamo. Cuba. 2012.

SAMPIERI, H. R. *et al.* **Metodología de la investigación**. México: Cuarta Edición, 851. 2006.

MAJMUTOV, M. I. **La enseñanza Problemática**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

NÚÑEZ JOVER, J. **Encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas**. Cuba. 1994.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Acciones interdisciplinarias desde las disciplinas afines al área del conocimiento de la Física: una experiencia en Cuba
DOI: 10.23899/9786589284260.1

CUBA. Ley No. 81. Ley de Medio Ambiente y Decretos Leyes Complementarios. **Dirección de Política Ambiental**. 1997. CITMA. p. 4-5.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**: Obras completas Tomo 5. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Desenvolvimento profissional docente a partir da escrita e da divulgação de práticas educativas em jornais escolares: reflexões acerca dessas interfaces para formação de professores

Katiúscia Raika Brandt Bhringer*

Daniela Tomio**

Cíntia Mara Brighenti Radloff***

Notas iniciais

Ao compreendermos o percurso de formação docente, enquanto processo que se constitui na relação entre pares, pressupomos que a comunicação das práticas educativas entre os professores assume elemento importante para seu desenvolvimento profissional. Dentre os suportes¹ de comunicação que podem favorecer a circulação das práticas elegemos o *jornal escolar* como nosso objeto de estudo, compreendendo-o como dispositivo com potência formativa do coletivo profissional docente. O jornal escolar como meio de comunicação de práticas, já tem

* Graduada em Letras e mestre em Educação (2018) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde atualmente é doutoranda e investiga conceitos de desenvolvimento profissional docente e translinguagem. Docente da Educação Básica e atua na formação inicial e continuada de professores.

E-mail: katiraika@gmail.com

** Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Docente pesquisadora em cursos de licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau. Professora Extensionista FURB do Grupo Habitat.

E-mail: dtomio@furb.br

*** Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, especialista em História Cultural, pela Faculdade Capivari e Licenciada em História pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professora de História da rede Estadual de Santa Catarina.

E-mail: cintia_m.b@terra.com.br

¹ Conforme Glossário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG), Suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto.

seu lugar na Educação, no entanto em sua investigação², constatamos uma escassa produção de pesquisas voltadas ao jornal escolar enquanto dispositivo à formação docente, do jornal como contexto de aprendizagem voltado ao professor.

Como já defendido pelo educador francês Célestin Freinet (1896-1966), precursor do Jornal como método de trabalho na escola,

[...] nossos jornais não são imitações nem substitutos de jornais de adultos. São uma produção original que tem a partir de agora as suas normas e as suas leis, que tem, é certo, as suas imperfeições, *mas que apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de prática pedagógica de que o futuro mostrará a fecundidade* (FREINET, 1974, p. 37, grifo nosso).

A provocação de Freinet (1974) de que *o futuro mostrará a fecundidade* do jornal escolar, nos mobiliza a refletir essa *via de conhecimento e de prática pedagógica* para além das crianças, inserindo nessa discussão *o/a leitor/a professor/a*. Nesse sentido, entendemos o jornal como recurso educativo, que pode motivar o professor ao exercício de expressar-se voltado à divulgação da escola, pois sugere a comunicação das experiências educativas. Freinet (1974, p. 83) destaca o jornal escolar com “[...] um inquérito permanente que nos coloca à escuta do mundo e é uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a vida”, uma produção da escola que alcança a sua comunidade e que pode tocar no essencial das experiências educativas, além de refleti-las para outros contextos.

A relevância do jornal escolar para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), nos permite pressupor que seu texto se torna materialidade da prática educativa e para sua escrita o professor precisa selecionar o que quer comunicar, para que/m quer comunicar e como comunicar. Essas condições de produção da escrita implicam na reflexão do seu trabalho e ao comunicá-lo, outro leitor-professor pode mobilizar-se à reflexão. Assim, inferimos que o jornal escolar circulado entre professores tem potência para formar e formar-se, como Suarez (2017, p. 199) destaca em seus escritos sobre o professor narrador de suas práticas:

² A partir de revisão sistemática da produção científica acerca do jornal escolar, realizamos uma busca preliminar em quatro repositórios online (BDTD, Capes, Google Acadêmico, Scielo). Observamos a recorrência de pesquisas datadas entre 2008 e 2018, com descritores articulados entre: jornal - prática educativa e pedagógica - formação docente - escola - infância.

[...] no movimento de "dar para ler" suas histórias pedagógicas, os narradores de histórias fazem suas próprias leituras sobre o que aconteceu na escola e o que aconteceu com eles como professores, educadores, pedagogos. Eles compartilham parte de suas vidas profissionais, seus mundos escolar e pedagógico, sua sabedoria profissional secreta. Ao tornar públicos seus relatos escritos de experiências, os professores narradores colaboram para reconstruir a memória pedagógica da escola, conhecer qualitativamente o mundo da vida escolar e interpretar os discursos e práticas que o constituem.

Nessa circulação pública o jornal escolar pode “[...] possibilitar experiências de formação entre pares, um significado horizontal para o desenvolvimento profissional dos envolvidos e uma contribuição para a transformação democrática da escola” (SUAREZ, 2017, p. 206). Desse modo, entendemos que a circulação do jornal escolar converge ao DPD, pois pode contribuir para que os professores aprimorem suas práticas e suas reflexões sobre a docência, em percursos formativos de modo individual e ao mesmo tempo coletivo. Em outras palavras, o jornal pode ser uma estratégia formativa para mobilizar *disposições ao desenvolvimento profissional docente*.

Utilizamos o termo disposições com efeito de sentido baseado em Nóvoa (2017) que sugere a posicionalidade enquanto relação, ou seja, as posições que ocupamos em nossa profissionalidade são atravessadas pelas nossas relações em diferentes coletividades. Segundo o autor, uma tomada de posição, em articulação à profissionalidade, implica em cinco posições que negociam significados “[...] para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (NÓVOA, 2017, p. 1119). Assim, entendemos que o jornal escolar, pela comunicação das práticas educativas alinhavada entre estudantes e professores, oportuniza um aprendizado que perpassa a comunicação da escola pública, como reitera Nóvoa (2009, p. 31): “[...] as escolas são lugares da relação e da comunicação [...]. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola”.

Partimos dos conceitos das disposições como categorias para interpretar nossas análises de dois portais *online* que condicionam jornais escolares de escolas públicas. Nosso objetivo de investigação é atribuir sentidos ao jornal escolar enquanto estratégia formativa de DPD.

Percurso investigativo

Na leitura de uma pesquisa sobre o jornal escolar, desenvolvida por Cunha (2010)³ identificamos algumas experiências de jornais escolares no Brasil e em outros países. Isso despertou-nos o interesse de conhecer iniciativas *online* de jornais escolares que pudessem servir de contextos para os professores circularem suas práticas educativas. Assim, exploramos na internet, por meio de ferramenta de busca, portais que envolvem a produção e divulgação de jornais escolares e, principalmente, que condicionam jornais escolares. Tivemos por critério nessa investigação, selecionar portais *online* que: (1) condicionam jornais de escola pública; (2) que os jornais sejam produzidos por professores da escola pública; (3) que os jornais documentem práticas educativas; (4) que estejam escritos em língua portuguesa e (5) estarem atualizados. A partir desses critérios, identificamos e selecionamos dois portais de jornal escolar, compondo como fontes de análises, um portal de Portugal, considerando o âmbito internacional e outro do Brasil, de âmbito nacional.

Nas figuras 1 e 2 pode-se observar o *template* dos sites e sua explicação:

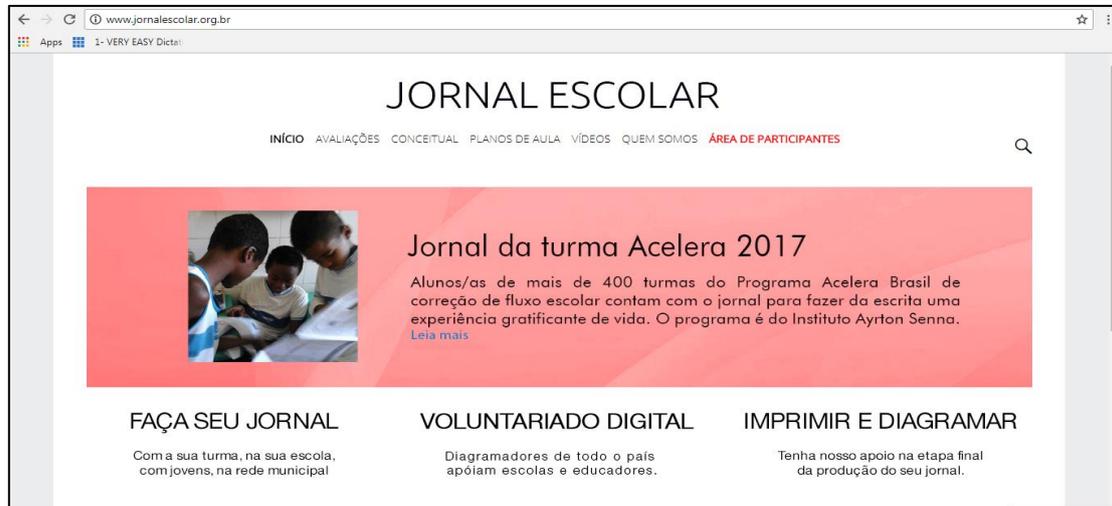
³ Na pesquisa “Jornal Escolar: raio de ações, redes de significações. Reconfigurações do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor”, Cunha (2010) nos traz acerca da viabilidade de se trabalhar, na escola, com a produção do jornal escolar como recurso de mobilização a práticas sociais e de interesses dos envolvidos em sua produção. Ainda, destaca que o jornal pode ser compreendido como um raio de ações que visa desde o letramento do aluno até a sua formação, sua criticidade e participação cidadã, como agente dentro e fora da escola.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Desenvolvimento profissional docente a partir da escrita e da divulgação de práticas educativas em jornais escolares: reflexões acerca dessas interfaces para formação de professores

DOI: 10.23899/9786589284260.2

Figura 1 – Portal do Brasil



Fonte: Disponível em: <<https://www.jornalescolar.org.br>>. Acesso em: 2022.

Figura 2 – Portal de Portugal



Fonte: Disponível em: <<http://jornaiscolares.dge.mec.pt/>>. Acesso em: 2022.

Ambos os sites apresentam características similares: condicionam e conduzem à produção de jornais escolares por professores ou dirigentes escolares com a finalidade de divulgar boas práticas educativas. O portal de Portugal é mantido pelo Ministério da Educação, enquanto o portal do Brasil é mantido por uma Organização Não-Governamental. Os jornais produzidos ficam à disposição pública nos sites, de modo que se tornam uma materialidade de práticas e projetos da escola. Os dois portais são espaços que oportunizam o processo de publicação a partir do preenchimento de dados referentes a escola, e que em sequência oferecem condições para a produção e diagramação dos jornais. Ainda, destacamos que os portais oferecem aporte quanto à teoria e produção de trabalhos e pesquisas realizados com jornal escolar.

Na visita a esses portais, percebemos neles a possibilidade de divulgar as práticas educativas, ao passo que podem mobilizar no professor da escola disposições para a profissão docente (NÓVOA, 2017). Essas disposições nortearão nossa análise desses contextos enquanto estratégia formativa de professores.

Percurso de análise

Contextos *online* são canais de comunicação que oportunizam reflexões e sentidos aos sujeitos que circulam esses ambientes, construindo nesses, relações pela exploração de informações situadas. De acordo com Flick (2007, p. 251) “[...] as páginas da Web são uma forma oportuna de comunicação e de autoapresentação de indivíduos e de organizações, e estão desafiando o potencial da pesquisa e dos métodos qualitativos”. Entendemos, portanto, que os portais selecionados nessa pesquisa são espaços virtuais que estabelecem relações e processos sociais, que promovem a comunicação e o compartilhamento de práticas e experiências educativas de escolas públicas.

Os dados gerados foram interpretados a partir das diretrizes da Análise Textual Discursiva (ATD), que sugere o processo de construção de novos conhecimentos mobilizados na pesquisa pelo “[...] descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14).

Diante disso, o *corpus* dessa análise textual é constituído dos dois contextos *online*, o Portal Jornais Escolares de Portugal e o Portal Jornal Escola, do Brasil. “O ‘corpus’ da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto” (MORAES;

GALIAZZI, 2011, p. 16). As análises se deram então, das informações disponíveis nesses contextos situadas no tempo do primeiro semestre de 2018, e empregamos categorias a priori, elaboradas a partir das cinco disposições para o DPD, sistematizadas por Nóvoa (2017). Como destacam Moraes e Galiazzi (2011, p. 19) “[...] quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias ‘a priori’, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”.

A partir disso, examinamos os conteúdos dos portais em seus detalhes e realizamos um movimento de reunir dados, organizando-os por semelhanças e recorrências nas categorias *a priori*: a) disposição pessoal; b) composição pedagógica; c) recomposição investigativa; d) interposição profissional; e) exposição pública. Desse modo, essas categorias nortearam a análise e a interpretação dos dados em uma abordagem de pesquisa qualitativa.

Disposição pessoal

Partimos da compreensão de que a disposição pessoal é o conhecimento da profissão, as condições de tornar-se professor, que em tempos e espaços permitem um trabalho de autoconhecimento e reflexão sobre a profissão. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1121, grifo nosso), entendemos que “[...] tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de *autoconhecimento* e *autoconstrução*”. Assim, inferimos que, conforme a análise dos portais, há implícito condições que mobilizam disposições pessoais docentes, destacamos expressões: “*dotar os docentes [...] de conhecimento e ferramentas que os habilitem a fazer a edições digital dos jornais, dando origem a novos formatos [...]*”. Esse excerto nos permite interpretar que o portal oportuniza aos professores um contato com diferentes formas de explorar e refletir a prática educativa, entendendo que, a espessura profissional se alcança a partir do contato com outras formas de nos relacionarmos com a nossa profissionalidade. Assim, os portais são contextos de tempo e espaço de uma autoconstrução, ou seja, mobilizam uma disposição pessoal em desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, as dimensões profissionais e pessoais entrelaçam-se pela maneira como ensinamos a partir daquilo que somos, como traz Nóvoa (2017): “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. [...] Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento”. Nessa direção, selecionamos outro excerto: “[...] o site do jornal escolar [...] pertence a todas as pessoas que trabalhavam com esse recurso para promover

uma escola democrática e participativa”. Interpretamos nesse, que a promoção de uma escola participativa é também uma oportunidade de o professor exercer uma voz pública, que transcende o espaço físico de sua escola. Nessa direção, o termo voz pode ser compreendido também como uma tomada de posição, onde se faz necessária a reflexão sobre suas práticas, valores, crenças, ou seja, refletir seus percursos pessoais e profissionais, enquanto professor e comunicá-los em contextos como os portais analisados.

Entendemos assim, que os portais convergem à disposição pessoal, pois nos remetem ao sentido de experiência. Recorrendo a Larrosa (2016), os sujeitos da experiência não são os sujeitos da informação, mas os sujeitos que interagem com a informação, sensíveis às possibilidades de vivenciar novas experiências e sobre essas aprender. Inferimos, portanto que em ambos os excertos há estratégias que permitem aos professores explorar novas formas de aprender e de refletir sua profissão, há uma possibilidade de autoconhecimento, que legitima o portal enquanto lugar de aprendizagem. Contudo, é necessário que haja disposição, com efeito de vontade, assim como compartilhamos com as ideias de Larrosa (2016, p. 25): “Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

Relacionamos o DPD à reflexão das experiências educativas mediante o conhecimento das práticas em jornais escolares, tais como as propostas nos portais analisados. Denotamos que os portais permitem condições de tempo e espaço à formação docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, pois possibilitam a reflexão das informações e a resignificação de novas experiências que incorporam sua identidade profissional, conforme Marcelo (2009, p. 12):

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em vista o DPD enquanto um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, entendemos que tanto acessar e interagir em portais de jornais escolares como os analisados nesta pesquisa, quanto à leitura de outras experiências divulgadas em espaços informais como páginas de *web* são estratégias formativas que

perpassam a intencionalidade e integram as disposições pessoais de tornar-se professor.

Composição pedagógica

Assim como não existem pessoas iguais, não existem professores iguais. Segundo Nóvoa (2017), cada docente precisa encontrar sua maneira própria de ser professor. É isso que ocorre na composição pedagógica. Na busca por essa composição, a formação docente leva em consideração três aspectos: o conhecimento das disciplinas, o conhecimento pedagógico e o conhecimento da profissão. Esse último aspecto é fundamental para compor a formação de professores, pois é um processo que permite conhecer o patrimônio da profissão em situações de relação com a profissionalidade docente: “Esse processo faz-se com os outros e valoriza o *conhecimento profissional* docente, a que alguns chamam *tacto pedagógico* ou *acção sensata* ou outros nomes” (NÓVOA, 2017, p. 1126, grifo nosso).

Nos portais analisados, encontramos orientações de como produzir um jornal, a partir da localização do excerto: “Nesta área, disponibilizaremos sugestões de ferramentas para produção de jornais em formatos digitais”. Ainda, selecionamos também: “Parabéns pelo interesse pelo jornal escolar. Aqui você encontrará apoio, qualquer que seja o projeto que tenha em mente”. Mediante a esses excertos, inferimos que os portais de jornais escolares online oportunizam condições de aprendizagem na relação com o outro, pois permitem uma construção de conhecimentos, uma composição que expressa o conhecimento produzido pelas relações. Além disso, ressaltamos que os portais veiculam conhecimentos específicos das áreas de conhecimentos escolares, bem como também pedagógicos, o que sugere evidências de elementos da prática e da teoria, o que pode convergir à profissionalidade. Compreendemos que a composição está para o DPD nessa integração de conhecimentos.

Refletir situações de relação na profissionalidade, unindo o conhecimento da disciplina ao conhecimento pedagógico favorece condições importantes para a formação docente, entendemos que a análise partilhada de práticas, pode tornar a experiência em conhecimento. A composição pedagógica acontece na construção de diálogos acerca das experiências educativas na escola: “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”

(NÓVOA, 2017, p. 1127). Quando encontramos nos portais termos como *apoio* e *sugestões de ferramentas*, interpretamos que processos entrepares são estabelecidos na reflexão coletiva e colaborativa voltadas às práticas educativas. Consolidar parcerias em espaços informais, como nos portais de jornais escolares analisados, reforçam a identidade profissional, pois elaboram conhecimentos da profissão na partilha de experiências vivenciadas na escola, corroborando Nóvoa (2017, p. 1127): “É a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico”.

O conhecimento da profissão é tarefa complexa que precisa levar em consideração contextos de aprendizagem docente, denotamos que as relações estabelecidas nos portais de jornais *online* sugerem uma construção de sentidos que permite ao professor ressignificar seus conhecimentos e transformar suas práticas educativas. A condição de participação e comunicação de experiências educativas comunicadas nos jornais escolares integra um processo de composição da identidade profissional docente: “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 11).

Recomposição investigativa

A recomposição investigativa integra processos de pesquisa sobre o trabalho docente, voltando olhares para a reflexão de outras práticas e no conhecimento produzidos sobre e com a escola pública. Nessa direção, a recomposição pedagógica, pode ser entendida tanto no plano individual quanto coletivo, diante da análise sobre as práticas educativas, de modo a refletir, assim, sua própria prática:

Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a *conhecer como professores* (NÓVOA, 2017, p. 1128, grifo nosso).

Destacamos que os portais de jornais escolares *online* oportunizam condições à pesquisa e ao estudo, o que coincide como estratégia de formação, sendo que podemos identificar essa característica em espaços intitulados *conceitual* e *referências*, que trazem aporte teórico e de pesquisa acerca do jornal escolar. Inferimos que inerentes aos referenciais bibliográficos sugeridos nos portais, há suportes que mobilizam

condições de pesquisa aos professores interessados na produção de um jornal escolar. Esse apoio, que certamente reflete na escrita de jornais escolares, também denota a compreensão de conceitos alusivos à produção do jornal escolar. Relatar experiências e práticas educativas, com amparo teórico, nos conduz ao desenvolvimento de características relativas ao professor pesquisador. Inferimos que essas características se estendem à análise de situações cotidianas, entendendo-as mediante acordos teóricos, favorecendo a reflexão crítica e orientada (ANDRÉ, 2016).

Portanto, a recomposição investigativa favorece o DPD, uma vez que a investigação é um processo de autonomia docente (ANDRÉ, 2016), que relaciona o professor-pesquisador, como aquele que enquanto sujeitos autônomos, são capazes de movimentar-se mediante sua realidade, fazendo escolhas e comprometendo-se com sua evolução enquanto profissional. Uma atitude investigativa requer selecionar dados, localizar fontes, examiná-las e processá-la.

Desse modo, inferimos que os portais possibilitam estratégias para o desenvolvimento do professor pesquisador, pois além do montante de referencial em materiais de estudo, há espaços para interlocução, com *e-mail* para contato com outros profissionais. Nessa direção, os portais são mais que acervos de práticas, eles permitem estudos e análises de realidade escolar, ampliam condições de pesquisa pedagógica sobre o conhecimento produzido.

Assim, denotamos que a perspectiva acerca do DPD voltado à autonomia e à recomposição investigativa, “[...] integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar” (MARCELO, 2009, p. 7). Ainda compreendemos que é imprescindível que o profissional tenha acesso a ambientes, sejam esses informais ou mesmo virtuais, que mobilizem a possibilidade de desenvolver ideias, estudar sua profissão e aprender a construir projetos e conhecimentos em torno de suas práticas educativas. Nesse sentido recorreremos a Nóvoa (2017, p. 1129), que nos sugere:

Como toda a pesquisa, também esta pesquisa deve traduzir-se em escrita, com os professores a assumirem a autoria dos trabalhos publicados. Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.

Portanto, a recomposição investigativa, compreendida a partir dos excertos analisados, se estabelece na disposição pessoal e profissional dos docentes, que interessados em escrever suas práticas educativas, perpassam a posicionalidade docente a partir da comunicação da escola com seu exterior, oportunizado pelos jornais escolares. Nesse sentido, a intencionalidade da pesquisa e da (re)composição investigativa é fundante no DPD, uma vez que os portais também oferecem condições ao conhecimento da profissão em seu acervo de práticas educativas bem como, em seu aporte teórico sobre o jornal escolar.

Interposição profissional

A interposição profissional integra a aprendizagem entre pares, neste caso, o jornal escolar transforma-se em um espaço de compartilhar experiências docentes. Dos portais, destacamos os dados: “[...] *jornal trimestral que procura fazer a divulgação das atividades desenvolvidas pela comunidade educativa [...] no âmbito das boas práticas*” e “*Nesta edição mostraremos um pouco do conhecimento adquirido em nossas aulas através de temas ministrados pela professora [...]*”. Por esses excertos, evidenciamos a oportunidade de divulgar práticas educativas a partir dos jornais escolares, que concebe a aprendizagem docente no conhecimento de outras experiências escolares: “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objectivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Esses percursos formativos em ambientes informais de aprendizagem docente refletem na profissionalidade, no conhecimento de outras experiências, pois, “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122). Entendemos que as relações entre os professores em diferentes esferas reforçam a identidade profissional, que de acordo com Marcelo (2009, p. 7) “[...] contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Concebemos a potência formativa de jornal escolar, que mesmo em espaços informais permitem a interposição entre pares e podem mobilizar o interesse individual em procurar coletivos, para que novas competências profissionais possam ser concretizadas na escola. Nessa direção, interpretamos que a formação profissional se dá no contato com outras vivências, mediante a socialização de experiências profissionais, de modo a organizar e reconhecer elementos que possam potencializar a aprendizagem docente, tais como evidenciamos nos portais de jornais escolares.

Nesse viés, valorizamos que a partilha virtual de práticas docentes, como por meio do jornal escolar, pode ser uma estratégia de reflexão, uma vez que segundo Vaillant e Marcelo (2015, p. 19): “É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” Assim, podemos inferir que a aprendizagem docente se dá na prática, mas também se estende a outros contextos em que o aprender a ensinar é mobilizado em construções pelas trocas de experiências.

Exposição pública

Há discursos que se centram na importância da parceria entre pais e escola, comunidade e escola. Diante disso, inferimos que a oportunidade de divulgar as práticas educativas em portais de jornais escolares *online*, sugere que “[...] a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação (NÓVOA, 2017, p. 1129). Nesse viés, o professor também estabelece um diálogo sobre suas práticas educativas, numa tomada de posição. Convergindo à seleção dos portais de jornais escolares, entendemos que a escrita e produção de jornais escolares são estratégias formativas pois, ao passo que integram diferentes contextos de reflexão e diálogos sobre a profissionalidade docente, também implicam na intervenção preconizada por Nóvoa (2017) quando se refere à exposição pública. Interpretamos que a intervenção, se concentra na comunicação da escola com seu exterior, entendendo que as configurações atuais solicitam uma escola que abre espaço ao debate público do fazer educativo.

Diante dessas compreensões, destacamos a exposição como mola propulsora do DPD, pois a formação de professores perpassa a relação com a comunidade em que os docentes atuam, e como estão estabelecidas essas relações. Os portais repositórios de jornais escolares, podem ser entendidos enquanto contextos que ampliam as possibilidades de compartilhamento das práticas educativas pelos professores envolvidos e que utilizam esse espaço como constitutivo de sua formação profissional. Destacamos que os portais oferecem ferramentas de compartilhamento dos jornais produzidos. Portanto, elencamos que a divulgação e comunicação das práticas educativas nos portais de jornais escolares contribuem para o DPD, ao passo que podem conquistar a sociedade para o trabalho educativo:

[...] compreender a importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão num tempo em que as sociedades vão adquirindo cada

vez maior consciência de suas responsabilidades educativas. A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social pela construção do comum (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Nessa direção, os portais selecionados e analisados nos conduzem a perceber que a comunicação das práticas educativas permeia estratégias voltadas à formação docente, e sugerem a valorização das experiências na escola pública. Dimensionamos que a qualidade do jornal escolar para divulgação de experiências vivenciadas na escola, alinhavada entre estudantes e professores em torno de um aprendizado perpassa a posição docente em espaços públicos de discussão.

Ainda, compreendemos que as disposições à profissionalidade docente constituem-se do conhecimento do trabalho cotidiano nas escolas, que mobilizam a partir das práticas educativas uma formação construída dentro da profissão. Assim, os processos formativos que permitem aos professores a construção de sua profissionalidade são voltados as dinâmicas pessoais e profissionais que se desenvolvem nas relações colaborativas:

Ao sugerir um novo conceito, disposição, [...] adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade docente (NÓVOA, 2009, p. 29).

Desse modo, a divulgação das práticas educativas permite que a profissão docente assuma uma participação mais ampla nas questões educativas, estabelecendo vínculos com a sociedade e mobilizando processos sociais para além dos muros da escola.

Notas finais

A partir de sentidos atribuídos a portais *online* de jornais escolares enquanto estratégia formativa, podemos destacar que mediante a essa investigação, os portais analisados são materialidade de práticas educativas, ao passo que também possuem aspectos de potência ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Mediante a *categorias a priori*, sistematizadas por Nóvoa (2017) como disposições à formação de professores, identificamos nesses portais *online* de jornais escolares aspectos que os

sugerem enquanto lugares que possibilitam a interação e a construção da profissionalidade docente. Além disso, os portais abrem espaços para a comunicação das práticas educativas da escola, de modo a divulgar questões relativas à educação, mobilizando processos de participação social.

Com isso, concluímos que os portais *online* de jornais escolares são contextos de potência para a formação de professores, pois favorecem a mobilização de disposições pessoais e coletivas e podem permitir que professores produzam conhecimentos pedagógicos voltados à prática. Ao mesmo tempo que são fontes de conhecimento pedagógico e científico, contribuindo para a comunicação do trabalho docente, assumindo uma *posição pública da profissão*.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. São Paulo: Papirus, 2016.

CUNHA, R. C. da. **Jornal Escolar**: raio de ações, rede de significações: reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. 2010. 203 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269717>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREINET, C. **O Jornal escolar**. Lisboa: Editora Estampa, 1974.

LARROSA, J. (Org.). **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de Professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Espanha, p. 29, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SUAREZ, D. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial Narcea, 2015.

Extensão, Turismo e Saberes Universitários no Projeto “UFS de Braços Abertos”

Rosana Eduardo da Silva Leal*

Introdução

As práticas de ensino, pesquisa e extensão podem contribuir para a democratização, valorização e difusão do conhecimento, por meio de iniciativas que possibilitem a troca de conhecimentos entre os saberes tradicionais e científicos, aproximando os estudos acadêmicos das realidades locais. É nesse âmbito que está situado o projeto “UFS de Braços Abertos”, que busca realizar visitas guiadas ao campus da Universidade Federal de Sergipe, destinadas aos alunos das redes pública e privada de ensino. A iniciativa é voltada também aos ingressantes do curso de Turismo, como prática de acolhimento e boas-vindas.

O projeto tem por finalidade aproximar os alunos do ensino fundamental e médio à vida acadêmica. A ideia é promover o contato dos estudantes com a estrutura universitária, por meio de roteiros planejados e conduzidos pelos discentes do curso de Turismo. As visitas guiadas buscam dar visibilidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no interior da referida universidade, por meio do contato com um conjunto de atividades didático-pedagógicas realizadas no campus. O projeto permite ainda a integração entre teoria e prática, construindo novos conhecimentos e abordagens do fazer universitário, por meio das demandas sociais, culturais e econômicas provenientes da sociedade. Tais prerrogativas estão presentes na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases, que prevê em seu Artigo 43 as finalidades do ensino superior, dentre os quais tem como objetivos:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

* Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Turismo – ANTUR/UFS/CNPQ; Docente do Departamento de Turismo (DTUR) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT) da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: rosanaeduardo@yahoo.com.br

- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996, p. 20).

A relevância do projeto se dá pela possibilidade de fortalecer a relação entre a instituição e a sociedade, por meio de ações de acolhimento de escolas sergipanas e de estados vizinhos. Trata-se de uma iniciativa que possibilita o conhecimento sobre as especificidades acadêmicas, científicas e culturais de uma universidade pública federal, por meio de visitação às instalações, centros, departamentos e cursos dos *campi* São Cristóvão e Itabaiana. Por isso, concordamos com os autores a seguir, quando salientam a importância didática das aulas de campo:

Percebe-se que não só as aulas-passeio, mas, também, os roteiros, excursões e saídas de campo são atividades importantes em cursos universitários, Educação Básica e Fundamental, já que é no campo que os alunos podem assimilar ainda mais conhecimentos e perceber *in loco* aspectos ligados às disciplinas integrantes de seus currículos (MOREIRA; PINTO, 2013, p. 898).

Para a construção desse artigo, utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica pautada em temas como extensão, ensino superior e formação em Turismo. Além disso, apresentaremos também o relato de experiência sobre a trajetória do projeto nos anos de 2018, 2019 e início de 2020.

O papel da extensão na formação universitária

Na contemporaneidade, “[...] a educação como direito/bem público é orientada no sentido de promover a formação integral, a justiça social e a igualdade entre os cidadãos vem sendo contraposta por uma visão de educação como motor do desenvolvimento econômico, norteadas pelos interesses de mercado” (OLIVEIRA; MELO, 2013, p. 01). Por isso, é preciso democratizar as instituições de ensino superior,

possibilitando que as tantas diversidades que fazem parte da sociedade brasileira se façam presentes no ambiente universitário tanto no âmbito docente quanto discente, dissolvendo a visão elitista e distanciada do povo brasileiro.

Por isso, partimos do pressuposto que o ensino, a pesquisa e, sobretudo, a extensão universitária possibilitam uma interação dialógica entre o saber científico e os diversos saberes existentes, promovendo uma participação ativa das universidades, dos docentes e discentes na busca transformação da sociedade, da redução da exclusão social e na valorização social, comunicacional e simbólica da diversidade cultural (LEAL, 2018, p. 07).

Nesse sentido, consideramos que, “[...] o acúmulo de conhecimentos e competências que a universidade detém exerce um papel importante na formulação de projetos voltados para a solução de problemas nacionais” (OLIVEIRA; MELO, 2013, p. 05).

As práticas extensionistas promovam o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, possibilitando a ampliação do conhecimento e a participação da comunidade no âmbito universitário, podendo ter uma dimensão interdisciplinar que está embasada na relação entre teoria e prática. A extensão universitária contribui na construção de saberes acadêmicos por meio de realidades concretas e por isso tem um caráter transformador na sociedade. Além disso, está embasada em saberes científicos, culturais e educativos que contribuem para a formação cidadã e a capacitação profissional dos universitários.

A vivência de práticas extensionistas estimulam a manutenção dos estudantes no curso, na medida em que possibilita realizar ações concretas por meio de projetos, utilizando das ferramentas teórico-práticas da graduação. Contribui também para a formação profissional para atender as demandas da sociedade, permitindo ainda a troca de diversos saberes entre a universidade e a comunidade, não devendo ocorrer de forma unilateral (LANDIM; SOUZA, 2010).

A extensão universitária possibilita não só uma formação acadêmica, científica e profissional, mas também participativa e colaborativa, na medida em que insere o graduando em realidades e contextos locais, que muitas vezes descortinam cenários desiguais da sociedade. Tal experiência permite uma percepção mais ampla de como cada profissão pode fazer a diferença para a melhoria da sociedade. É nessa vertente em que está situada iniciativa que abordaremos a seguir.

Sobre o projeto

O projeto UFS de Braços Abertos nasceu como atividade prática realizada na disciplina de Lazer e Animação, do curso de Graduação em Turismo, da Universidade Federal de Sergipe. A iniciativa tem por finalidade organizar visitas guiadas ao campus universitário, que são destinadas aos estudantes das redes pública e privada do estado e dos estados vizinhos. Além disso, serve também como ação de acolhimento aos novos alunos do curso de Turismo, por meio de organização de roteiros aos diversos setores e espaços que compõem a vida universitária.

Figura 1 – Visita à Rádio UFS



Fonte: acervo do projeto.

O projeto proporciona aos graduandos em Turismo a experiência no processo de roteirização, na medida em que constrói diversas formas de visitação ao campus. A atividade possibilita o intercâmbio entre os alunos de diversos cursos da UFS, como também o contato dos estudantes do ensino fundamental e médio ao ambiente universitário público federal. A iniciativa busca ainda promover o ensino superior e contribuir para uma melhor escolha profissional, aproximando os jovens estudantes às realidades das profissões, bem como do cotidiano da vida acadêmica. Parte do pressuposto que:

É exatamente para facilitar essa percepção sobre suas preferências que o aluno precisa receber estímulos e nenhuma outra entidade está melhor capacitada a

promover estes estímulos do que a própria Universidade, maior conhecedora dos serviços que oferece (GNECCO JÚNIOR; RAMOS, 2010, p. 06).

Nos anos de 2018, 2019 e início de 2020, o projeto foi agraciado pelo Edital Conjunto N° 03/2018/PROGRAD/PROEST e N° 02/2019/PROGRAD/PROEST, contando nos respectivos anos com monitores (bolsistas e voluntários). A iniciativa segue as premissas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Turismo, que prevê uma formação compromissada com o homem, a sociedade e o meio ambiente, buscando ainda:

[...] desenvolver uma formação humanística, sob uma visão global e regional, que o habilite a compreender o meio social em seus aspectos, político, econômico, cultural e ambiental onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente buscando o desenvolvimento das comunidades onde atua (SERGIPE, 2010, p. 02).

Assim, promove conhecimentos práticos nos processos de planejamento, execução e análise de práticas de recepção e hospitalidade às escolas, que estão vinculados aos conhecimentos pertinentes à formação do Bacharel em Turismo. Nesse sentido, possibilita ainda a aquisição de competências e habilidades previstas no Projeto Político Pedagógico do curso, tais como:

- comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;
- utilização de recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas e das empresas, instituições públicas ou privadas, e dos demais segmentos populacionais;
- habilidade no manejo com a informática e com outros recursos tecnológicos;
- integração nas ações de equipes interdisciplinares e multidisciplinares, interagindo criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico e/ou não turístico;

– conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.

A iniciativa realiza itinerários que são percorridos por meio de caminhadas pelo campus. Não há trajetos fixos, já que cada visita guiada absorve a demanda do grupo escolar recebido, que normalmente escolhe previamente os espaços e cursos a serem visitados. Nesse sentido, a caminhada apresenta-se como metodologia de encontro dos visitantes com a dinâmica da vida universitária, servindo também como experiência sensorial e interativa.

Figura 2 – Trajeto no campus universitário



Fonte: acervo do projeto.

Em 2018 e 2019 as visitas ocorreram às quartas e quintas-feiras (pela manhã), bem como às sextas-feiras (manhã e tarde) com grupos formados por 30 a 50 alunos. O planejamento iniciava-se com o contato prévio das escolas (realizado por e-mail) para o agendamento e identificação dos espaços a serem visitados. Nessa etapa, havia também o repasse de orientações sobre os procedimentos de participação e visitação aos espaços escolhidos. Normalmente havia a escolha de três áreas de conhecimento a serem visitadas, tendo uma duração de cerca de três horas todo o percurso. A partir das áreas escolhidas, o grupo de monitores planejava o roteiro e a distribuição de tempo para a realização das visitas, por meio de planejamento coletivo.

Durante o trajeto, a equipe de monitores contextualizava espaços, serviços, estrutura física, bem como iniciativas presentes no campus, como forma de aproximar

o grupo visitante à vida acadêmica. Tinha-se em cada itinerário a construção de sentidos e significados sobre a universidade, na medida em que as experiências eram vivenciadas por um intenso diálogo entre visitantes e visitados. Por isso:

Apresentar seus percursos, contudo, não é simplesmente narrar, mas focá-lo no que auxiliam a mostrar o processo de constituição da Universidade, seus hábitos, seus saberes, as formas dos indivíduos transitarem nela (HALLAL; MÜLLER, 2017, p. 125).

Tais itinerários contribuíram para desmistificar os imaginários sobre a vida universitária, possibilitando aos visitantes o contato com o cotidiano do campus e o diálogo com os visitados.

A ideia das visitas é humanizar a vida universitária tida muitas vezes como distante da realidade de muitos estudantes de escolas participantes. Trata-se também de um meio de popularizar o fazer científico, na medida em que coloca os visitantes em contato com pesquisas de iniciação científica realizadas na graduação, bem como o acesso aos estudos realizados na pós-graduação nos âmbitos do mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Para os departamentos que receberam os grupos levados pelo projeto, tais experiências propiciaram uma experiência diferenciada de divulgação científica, na medida em que precisaram adaptar a didática, a linguagem, os artefatos e a forma de apresentar os espaços e conteúdos das pesquisas.

Figura 3 – Visita ao Departamento de Agronomia



Fonte: acervo do projeto.

As ações cumpriram etapas metodológicas que envolveram coleta de informações; planejamento e execução das atividades; avaliação; bem como a comunicação dos resultados. Para tanto, nos anos de vigência da iniciativa, havia a realização de reuniões semanais com os bolsistas e voluntários com o objetivo de planejar e executar cada roteiro proposto. Após a execução das atividades, o grupo se reunia para avaliar as ações e propor ajustes para as próximas edições.

O projeto contou com monitores bolsistas e voluntários, que cumpriram 20 horas semanais de carga horária, sendo estas distribuídas em planejamento e realização das ações, visitas aos departamentos e laboratórios dos cursos, reuniões internas, leituras e debates de textos e escrita de artigos científicos. A equipe se reunia semanalmente para traçar metas, planejar atividades futuras, bem como analisar, fortalecer, adaptar e corrigir procedimentos realizados. Nesse âmbito, é importante destacar a autonomia dos monitores em todas as etapas das atividades, na medida em que foram responsáveis por diversos procedimentos sob orientação e supervisão da coordenação do projeto. As atividades cotidianas dos monitores perpassaram práticas como:

- Mapeamento dos setores administrativos, centros, cursos, estrutura física e laboratórios dos respectivos cursos, bem como projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- Contato com os departamentos, cursos e setores participantes do acolhimento das escolas durante às visitas guiadas;
- Criação de banco de dados sobre projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como setores administrativos, centros, cursos, estrutura física e laboratórios, bem como horários, responsáveis, frequência e disponibilidade dos setores para recepção das escolas;
- Diálogo constante com empresas juniores e centros acadêmicos para trabalhos conjuntos na realização das visitas guiadas pelo campus;
- Elaboração de material de divulgação destinados às escolas e Secretaria de Educação;
- Criação, atualização e acompanhamento das redes sociais do projeto;
- Construção de roteiros para visitas guiadas em cada Centro, considerando os cursos, estrutura física e laboratórios;
- Acompanhamento de agendamentos das escolas e adequação das visitas conforme demandas apresentadas pelas respectivas instituições de ensino;
- Execução das visitas guiadas pela UFS destinadas às escolas e alunos ingressantes na instituição (calouros);
- Planejamento e organização de oficinas, vivências e práticas promovidas pelos laboratórios e setores específicos da UFS;
- Realização de grupo de estudos com o objetivo de refletir teoricamente sobre o fazer prático, bem como construir produções científicas.

De agosto a dezembro de 2018, a iniciativa recebeu 421 estudantes. E de fevereiro a novembro de 2019 foram contemplados 970 estudantes pelas ações do projeto. Nesses dois anos, as ações concentraram-se no campus da UFS de São Cristóvão. E nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2020, a iniciativa estendeu suas ações no campus de Itabaiana sob a supervisão do Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira, do Departamento de Educação.

Durante a visita aos auditórios, laboratórios e áreas ao ar livre, os estudantes dos cursos visitados compartilhavam seus conhecimentos técnico-científicos, bem como sua vivência pessoal no curso, possibilitando um contato mais efetivo entre os alunos-visitantes com os alunos do ensino superior.

As empresas juniores, os PET's (Programas de Educação Tutorial) e os centros acadêmicos costumavam desempenhar um papel importante no projeto, uma vez que eram frequentemente acionados para a realização das visitas. Isso porque, a ideia era possibilitar que o planejamento e a execução das visitas fossem desenvolvidos pelos graduandos das mais distintas áreas do conhecimento.

Houve também o contato com experiências extensionistas exitosas realizadas pelos Centros Acadêmicos, como ocorreu com o curso de Física, que conta com o Museu de Física Médica gerido pelos estudantes do Centro Acadêmico do curso. Trata-se de uma realidade de autonomia estudantil interessante de ser citada, na medida em que não envolve docentes do curso, apenas discentes.

No decorrer do desenvolvimento das ações, identificou-se a necessidade em realizar pesquisa junto às escolas, aos professores e estudantes participantes das ações, buscando identificar o perfil e as percepções de tal público, o impacto das visitas guiadas sobre a escolha dos cursos pelos discentes, a compreensão dos estudantes sobre o ensino público superior, bem como identificar as ações realizadas pela UFS no diálogo com o ensino básico, buscando refletir como estava se dando a participação dos cursos nas ações desenvolvidas.

No início de 2020 o projeto realizou um ciclo de estudos com os monitores, que tinha como finalidade refletir sobre a relação entre turismo, educação e extensão universitária, por meio de leituras e debates de artigos científicos, projetos de extensão e relatos de experiência. A ideia foi dar suporte teórico-metodológico aos monitores na reflexão e produção científica sobre o projeto. Buscava-se também conhecer outras ações de extensão realizadas pelas universidades públicas brasileiras e ações com realidades próximas ao UFS de Braços Abertos, considerando o papel dos cursos de graduação em Turismo nesse processo. No mesmo ano, alguns bolsistas participaram do 14º Fórum Internacional de Turismo do Iguassu. Na ocasião, foram apresentados dois relatos de experiência¹ frutos do Ciclo de Estudos realizado. Em 2021, os trabalhos

¹ Foram apresentados os seguintes estudos: “Turismo e Extensão Universitária no Ensino Superior: o projeto UFS de Braços Abertos e o Descortinar do Contexto Universitário”, de Pedro Henrique Jesus Santos e Rosana Eduardo da Silva Leal; e, “Turismo, Educação Básica e Extensão Universitária: um relato de experiência”, de Jislane Oliveira de Jesus, Estefan Araujo dos Santos e Rosana Eduardo da Silva Leal.

foram publicados na revista *Applied Tourism* da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) como resultado da participação no respectivo evento em 2020.

Considerações finais

Diante do exposto, partimos do pressuposto que tais ações são capazes de aproximar a universidade às reais necessidades da sociedade, possibilitando a transformação do conhecimento acadêmico e científico em práticas concretas. Na aprendizagem discente, ações como essas permitem construir novas práticas de cunho turístico-educativo, na medida em que aproximam a sociedade da vida universitária.

Assim, podemos identificar o papel do turismo neste contexto, uma vez que a atividade tem na hospitalidade uma importante fonte de atratividade dos destinos. Realidade que torna os cursos técnicos e universitários de Turismo importantes fontes de práticas inovadoras no campo da educação e no diálogo com diversos públicos. Tais iniciativas seguem a premissa de fomentar e promover as práticas universitárias, por meio de projetos que evidenciem a vida acadêmica.

Diante disso, consideramos que o fortalecimento da relação entre ensino, pesquisa e extensão pode contribuir para uma formação humana, criativa e cidadã dos graduandos. Uma vez que, na medida em que as ações são realizadas, os cursos de graduação passam a ser estimulados a organizar visitas aos seus respectivos espaços acadêmicos.

Assim, conclui-se que há a necessidade de ampliação do diálogo das universidades com o ensino fundamental e médio, sobretudo para reduzir o distanciamento dos alunos de escolas públicas com o ensino superior.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GNECCO JÚNIOR, L.; RAMOS, V. L. O Marketing a Serviço da Educação – Projeto Conhecendo a UFSC: uma volta pelo Campus Sem Sair de Sala de Aula. In: X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR. **Anais...** Mar del Plata, 2010.

HALLAL, D. R.; MÜLLER, D. Turismo e Educação Patrimonial: a experiência das visitas guiadas pelos prédios da UFPEL. **Revista Expressa Extensão**, v. 22, p. 113-128, jul./dez. 2017.

LANDIM, M. F.; SOUZA, J. B. Clube de ciências da UFS: um programa de alfabetização científica com alunos do ensino fundamental do entorno do campus universitário. **Revista de Extensão**, p. 55-72, 2010.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Extensão, Turismo e Saberes Universitários no Projeto “UFS de Braços Abertos”

DOI: 10.23899/9786589284260.3

LEAL, R. E. S. Patrimônio, Economia da Cultura e Extensão Universitária. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE CULTURAS. **Anais...** Cachoeira/BA, nov. 2018.

MOREIRA, J. C.; PINTO, M. C. T. O Projeto Estudo do Meio em Ponta Grossa (Paraná, Brasil) e A Realização de Roteiros Turístico-Pedagógicos Voltados para os Aspectos da Geodiversidade. **Revista Ciência. Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 897-909, 2013.

OLIVEIRA, N. F. C.; MELO, S. D. G. Extensão Universitária e Educação Básica. In: 36^a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Goiânia, 2013.

SERGIPE. **Resolução No 109/2010/CONEPE**. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Turismo, Bacharelado, e dá outras providências em 22 de novembro de 2010. São Cristóvão-SE: UFS, 2010.

O acolhimento que exclui: análise dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior¹

Cleide Emília Faye Pedrosa*

Para contextualizar

Situamos este capítulo a partir de nossa inquietação como investigadora que articula a Análise Crítica do Discurso (ACD) e os Estudos Surdos (ES). Essa é uma articulação muito produtiva, considerando a trajetória de compromisso dos analistas críticos em relação aos grupos que são prejudicados socialmente em relação a algum aspecto de sua vida.

Assim, ao assistir à transmissão de acolhimento da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que ocorreu no dia 29 de março de 2021, marcando o início do semestre letivo 2020.2, identificamos imediatamente a falta de intérprete de Libras. Tal ausência marcou a denegação de alguns alunos dessa instituição, inclusive podemos afirmar que marcou a denegação de um de seus departamentos, o de Letras Libras.

Ao contextualizar esse fato, estabelecemos como objetivo “refletir sobre o (NÃO-QUASE) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior”. Para tal, analisaremos discursos, veiculados no chat da transmissão, que denunciam a exclusão que, ironicamente, aconteceu no acolhimento.

A configuração do texto assumirá o seguinte perfil: esta introdução, que visou contextualizar o lugar do estudo; o diálogo entre as bases teóricas que sustentam as análises; algumas orientações dos caminhos metodológicos; a abordagem analítica dos discursos de denúncia sobre o ocorrido e, por fim, uma reflexão (in)conclusiva.

¹ Este capítulo é uma versão do trabalho sob o título “Acolhimento excludente: análise crítica dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior”, apresentado no XIV Congresso Internacional de Análisis del Discurso (ALED-2021), de 25 a 29 de outubro de 2021.

* Doutora em Letras (UFPE) com Pós-doutorado (UERJ). Investigadora visitante na Universidade de Lisboa (2019-2020). Trabalha na Universidade Federal de Sergipe, departamento de Letras Libras e Programa de Pós-graduação em Letras. Pesquisa com a base teórica da Análise Crítica do Discurso.
E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com

Diálogos teóricos: parceria entre Análise Crítica do Discurso e Estudos Surdos

Difícilmente trabalhamos, na atualidade, com investigações que se sustentam a partir de apenas um lugar teórico. O mundo da pesquisa é multidisciplinar, é transdisciplinar. Precisamos estender nosso olhar sobre o objeto de pesquisa a partir de vários olhares a fim de aprofundarmos as análises e refletirmos sobre a sociedade em que estamos inseridos. É assim que buscamos diálogo entre a Análise Crítica do Discurso e os Estudos Surdos.

Análise Crítica do Discurso e sua contribuição sociopolítica

A Análise Crítica do Discurso, mais recentemente, preferencialmente, Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2008), tem posicionamento político de engajamento com a causa dos que são prejudicados socialmente em suas demandas de cidadãos (MELO, 2018).

A ACD situa-se na Ciência Social Crítica e em pesquisas críticas sobre transformações e mudanças sociais. Ela se dedica a analisar a materialidade linguística, os eventos e as práticas sociais, “propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso. Ela oferece uma contribuição significativa da Linguística para debater questões da vida social contemporânea” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 27-28).

Nesse contexto, podemos evidenciar alguns de seus objetivos, a saber: “[...] contribuir para a apoderação social de grupos dominados” (VAN DIJK, 2008, p. 13); “[...] analisar relações estruturais opacas e transparentes de dominância, discriminação, poder e controle, como se manifesta na linguagem” (WODAK; MEYER, 2009, p. 20); “[...] refletir sobre a mudança social contemporânea e sobre possibilidades de práticas emancipatórias” (RESENDE, 2017, p. 37). E, a essa listagem, acrescentamos:

Uma abordagem crítica do discurso – e, em termos mais amplos, da vida social [...] deve valorizar nossa capacidade de agir e, principalmente, de refletir e de resistir, a fim de que possamos vislumbrar o objetivo fundamental: a denúncia de relações de poder e de dominação que oprimem e excluem para, assim, tentar viabilizar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79).

Essa escola investe em pesquisas que abordem temáticas acadêmicas e sociais que evidenciem as causas dos grupos minoritários. Como diz Jäger (2017, p. 107), “Análises de discurso tematizam, então, poder e distribuição de poder, mas também relações de dominação”. Segundo a autora, podemos, nesse contexto, pensar na relação entre discurso e poder, uma vez que este é imposto discursivamente, “[...] visto que discursos promovem e produzem poder, e o fortalecem” (JÄGER, 2017, p. 109). Assim, é mister que os analistas denunciem as violações contra direitos humanos e direitos linguísticos, no caso, os dos surdos em estudo.

Em discursos, trabalhamos com atores sociais que são representados discursiva e ideologicamente, com suas crenças e seus valores. No dizer de Bessa e Sato (2018, p. 149), “[...] a representação dos atores sociais é relevante para o processo analítico por permitir identificar papéis” e, também, por “[...] perceber em quais enquadres os(as) participantes estão posicionados nos textos” e, desse modo, ter condições de “[...] discutir os possíveis efeitos das formas de representação, inclusive as que incluem atores nos textos e as que, de maneira explícita ou sub-reptícia, os ‘excluem’”.

Exclusão é uma vivência constante na vida dos surdos e, mesmo em 2021, ainda se verifica essa prática – a qual iremos analisar.

Estudos Surdos: acolher identidades diversas

O reconhecimento da pluralidade de nossas identidades (HALL, 2005; SEN, 2015) e do outro deveria trazer implicações sociais positivas, contudo esse não é quase sempre o caso. Comprovaremos esse dizer neste estudo.

Quando a Língua de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua natural do povo surdo, esse foi um aspecto relevante para o fortalecimento de sua(s) identidade(s) (ALVES *et al.*, 2015). Esse grupo começou, aqui no Brasil, sua trajetória em relação à sua educação formal a partir de 1857, quando D. Pedro II solicitou a vinda do professor surdo francês Ernest Huet a fim de estabelecer um instituto de educação para surdos, cabendo ressaltar que esse instituto era apenas para pessoas do sexo masculino. Surgiu, nessa época, a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos), posteriormente é que, sob forte influência da Língua Francesa de Sinais, surgiu a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente em 2002. Contudo, reforçamos a força dessa luta com a citação abaixo:

As comunidades surdas brasileiras têm lutado há décadas para o reconhecimento da Libras, bem como para a garantia de direitos essenciais na

educação, na saúde, na cultura e nas demais áreas da vida social. A efetivação destes direitos está intimamente atrelada à aquisição e ao uso da língua, bem como às situações de ensino e aprendizagem, além de questões que envolvem a tradução e a interpretação para Libras (ALBRES; JUNG, 2021, p. 731).

O foco inicial para a educação dos surdos era na comunicação e não na transmissão de conhecimento. Isso dificultou o surgimento oficial de uma língua, sucedida em 2002, como dito; assim, os gestos e a busca para que os surdos oralizassem foram uma constante. Esse aspecto se sustentava no seguinte estereótipo: “Totalmente desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantinha-se o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir” (ALVES *et al.*, 2015, p. 32). Era a marca de uma educação excludente, de uma educação baseada na prática oralista que durou um bom período de sua história.

Resultante de avanços na área, o que marca o período atual é a luta por uma educação bilíngue em que sejam respeitados os aspectos socioculturais do povo surdo. Além de bilíngue, é necessário que sua educação seja bicultural e que sua cultura seja evidenciada. Somente através de sua cultura o surdo pode interagir e se integrar à cultura ouvinte (ALVES *et al.*, 2015). Reforçamos a necessidade de sempre nos atualizarmos, como, por exemplo, acompanhar as mais recentes conquistas advindas de agendas nacionais e internacionais – dias 19 e 20 de abril de 2021, por exemplo, tivemos a videoconferência “Estratégia Europeia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030”².

A luta avançou do nível das escolas fundamentais para as universidades. Duas perguntas dos autores Alves *et al.* (2015, p. 39) nos inquietam diante da proposta deste trabalho: “como os surdos estão inseridos nesse ensino? Como as universidades estão se preparando para receber e viabilizar a permanência dos alunos surdos no ensino superior?”

Retomaremos essas perguntas quando analisarmos o corpus da investigação porque, infelizmente, o período atual ainda não marca o lugar que os surdos deveriam realmente ter no contexto acadêmico. Este estudo demonstrará esse fato.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCi3LoEA2ctRXap4htx6uVsw>>. Acesso em: 2022.

Estudos Surdos: por que devemos falar sobre intérpretes e interpretação

Os apontamentos a seguir são realizados com base em Nascimento e Nogueira (2021). De acordo com os autores referendados, alguns trabalhos já se anunciam com pesquisas que apontam a função da interpretação de Libras-Português durante a pandemia da Covid-19, especialmente em instituições educacionais. Esse aspecto mudou a rotina das instituições, forçando-as a buscar alternativas que atendessem ao público específico de surdos.

Como exemplo de profissionais grandemente impactados com essa mudança tão abrupta, aparecem os intérpretes de Libras-Português, reconhecidos sob um papel fundamental para promover os direitos linguísticos das minorias surdas.

Historicamente, enquanto prática profissional, a interpretação de conferências tem início no despontar do século XX. O contexto desse despontar era a necessidade da tradução das Conferências da Paz, promovidas ao final da Primeira Guerra Mundial. Contudo, o grande impulso dessa atividade ocorre após a Segunda Guerra Mundial devido à criação da Liga das Nações e de outras organizações internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), entre outras. Era urgente atender a essa demanda de ter reuniões com participantes de diversos países, levando-se em conta que a diversidade linguística fosse atendida. No contexto nacional, os intérpretes iniciam formalmente sua função no final da década de 1940. No entanto, esse contexto histórico retrata a relação entre as línguas de prestígio na modalidade oral.

Enveredando pelas políticas públicas linguísticas de inclusão, “[...] o avanço de pesquisas acadêmicas sobre a Libras do ponto de vista linguístico, educacional e tradutório impulsionou a atuação de intérpretes em conferências acadêmicas em instituições de pesquisa e de ensino superior”, destacam Nascimento e Nogueira (2021, p. 7010). Para os autores, outro fator que incentivou a atuação de intérpretes de Libras foi a contratação de servidores surdos por empresas tanto nacionais quanto multinacionais. Essa resposta social foi incitada pela Lei de Cotas no 8.213/91.

Atualizando os aspectos referidos para o contexto pandêmico, vivenciado por ouvintes e surdos a partir de 2020, os eventos online, elemento solucionador para manter o distanciamento social, surgem, também, como um desafio para a atuação dos intérpretes de Libras e para uma resposta efetiva das instituições, especialmente as educacionais. Assim, Nascimento e Nogueira (2021, p. 7023) pontuam que “[...] a

experiência de construção dessa modalidade interpretativa nasceu na emergência e urgência imposta pela realidade sanitária vivenciada em todo o mundo”.

Desse modo, assim como outros profissionais, os intérpretes de Libras-Português precisaram se reinventar a fim de atender ao forçado contexto pandêmico.

No cenário plurilíngue, pluricultural e plurisemiótico que se coloca com o contexto pandêmico, a interpretação que, há muito tempo, se enquadra no que é possível denominar de direitos linguísticos, conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ganha um novo contorno, uma nova forma de realização e de produção e é nessa direção emergente imposta pelo contexto sanitário que intérpretes e formadores de intérpretes precisarão compreender e olhar para a interpretação de uma nova perspectiva. O “novo normal”, nessa direção, já é uma realidade para intérpretes de Libras-português (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2021, p. 7024).

No entanto, ressaltamos que o intérprete não é responsável por responder a uma demanda social como a dos surdos. Essa é uma questão de política pública educacional.

Caminhos metodológicos

Segundo a analista Pardo (2015, p. 274), a metodologia qualitativa, amplamente utilizada pela ACD, coloca o pesquisador “como um observador do mundo”. Ela coloca em paridade o investigador qualitativo e interpretativista, explicando que ele deve analisar o objeto “tal como se apresenta no mundo”. Para a estudiosa, o investigador não só observa, mas interpreta, modifica e constrói a “realidade” que pesquisa a partir tanto do lugar em que se encontra em relação ao objeto quanto da tradição acadêmica que segue, suas crenças, suas ideologias e sua cultura própria.

A ACD, em seu escopo, busca analisar o texto, o evento discursivo e a prática social. Para a análise da tessitura textual, utiliza a Linguística/Gramática Sistemico-Funcional (LSF-GSF) por ser uma gramática baseada no uso (FUZER; CABRAL, 2014). Mediaremos as análises através das funções ideacionais e interpessoais da LSF. A primeira refere-se à visão de mundo que atravessa o texto/discurso; a segunda tem a ver com os papéis que os atores sociais assumem no discurso e sua relação de dialogicidade.

O *corpus* a ser analisado foi coletado no chat do YouTube do canal da UFS, em transmissão do dia 29 de março de 2021, às 19h. Essa foi considerada uma *live* de abertura do semestre letivo (2020.2) e de acolhimento aos alunos. Participaram o reitor

e os pró-reitores de graduação e de Assuntos Estudantis e o superintendente de Tecnologia da Informação.

Acolhimento que exclui: a análise

Como anunciado, este capítulo tem o objetivo geral de refletir sobre o (NÃO-QUASE) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior. Agregado a esse, especificamente, temos o objetivo de analisar, linguística e socialmente, os discursos de reivindicação da comunidade surda diante da falta de intérprete durante a transmissão de acolhimento de uma instituição federal com alunos surdos matriculados.

As produções textuais trazidas para análise são os discursos do chat do canal, no YouTube, da UFS. Essas produções serão consideradas como fluxos de significações, de intenções e de relações interpessoais que se constituíram em contextos sócio-históricos de produção, contextos situados numa transmissão de acolhimento aos alunos para o semestre 2020.2, que aconteceu em 29 de março de 2021³.

A transmissão iniciou-se com problemas no áudio, e muitos estavam se queixando no chat, perguntando pelo áudio. A marcação desse problema técnico tem um propósito, pois aponta para a preocupação de regularizar a transmissão para que esta fosse acessível aos ouvintes, tendo em vista que, de outro modo, se perderia o objetivo do acolhimento. E também serve ao propósito de nossa confrontação discursiva.

A seguir, elencaremos alguns discursos reivindicatórios de alguns assistentes pela falta de intérprete na transmissão, considerando que a instituição em pauta tem alunos surdos matriculados, e mais, tem um departamento de Letras Libras. Uma média de 450 assistentes estavam acompanhando a *live*, e mapeamos 14 que se manifestaram com algumas falas sobre a situação descrita, dentre eles uma professora do Departamento de Letras Libras, seu gestor, intérprete e alguns alunos (não do Departamento de Letras Libras, pelo que identificamos). Suas falas serão marcadas por C de chat; a numeração, pela ordem da coleta e das postagens; por sua vez, o travessão indica falas em momentos diferentes.

Exemplos 01:

C1 – A 1ª dúvida: pq não há intérprete de Libras???????

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tdzSu5cSjPU>>. A transmissão com acessibilidade só ocorreu no dia 13 de abril de 2021.

- Que exclusão, sem intérprete de Libras.

C2 - VOCÊS REALMENTE CONHECEM OS ALUNOS? TEM SURDOS ELES NÃO PODEM PARTICIPAR? CADÊ O INTÉRPRETE DE LIBRAS?
NA PRÓXIMA LIVE AVISEM QUE SERÁ SÓ PARA OS OUVINTES, JÁ QUE NÃO TERÁ INTÉRPRETE.
O DEPARTAMENTO DO DELI NÃO FAZ PARTE DA UFS?

C12 - O Departamento de Letras Libras [DELI] precisará se pronunciar com carta de repúdio por essa falta de respeito aos acadêmicos surdos.

- É uma falha grave para uma instituição pública federal, a falta de interprete de liras.
- Minha nossa!!! Lembrem-se q na UFS temos alunos surdos matriculados.

Temos, nesses exemplos, três atores sociais que se pronunciam e denunciam essa falta grave da instituição. Como defende Resende (2017), nossas ações no mundo, mesmo as ações discursivas, estão sempre ligadas às ações de outros atores que nos precedem. O que precedeu esses três atores foi a prática social de exclusão por parte de uma instituição federal: “- Que exclusão, sem intérprete de Libras” (C1). As metafunções ideacional - visão de mundo - e interpessoal - interação entre os participantes da transmissão - marcam a visão de mundo dos atores sociais no chat e sua interação. De um lado, atores que planejaram a *live* sem considerar todos os alunos; do outro, atores que identificaram o caráter excludente e reivindicam a inclusão.

Se uma instituição federal⁴ não preza por incluir seus alunos surdos, o que esperar de outras instituições privadas? Se pensarmos na proposta da ACD de denunciar situações como essa, uma pesquisa, um artigo, uma apresentação em evento científico sobre esse ocorrido respondem à responsabilidade que deve mover o analista crítico. Este busca sempre a relação entre o uso da linguagem e as atividades sociais. Vejamos:

Podemos compreender a ADC⁵ como o estudo da linguagem em uso. O uso da linguagem é entendido como as ações que produzimos com os textos no interior das atividades sociais. Desse modo, textos orais e escritos participam das ações, intermediando e organizando as práticas humanas. A ADC vai se ocupar de

⁴ Destacamos que a instituição tem um setor exclusivo para atender aos alunos com necessidades especiais (DAIN - Divisão de Ações Inclusivas) e uma equipe de 24 tradutores e intérpretes de Libras entre concursados e contratados. A UFS é uma das instituições que tem um representativo número de intérpretes. Com essa informação, reforçamos a falta de planejamento para a ação de acolhimento. Disponível em: <http://proest.ufs.br/pagina/20079-divisao-de-aco-es-inclusivas-dain>. Acesso em: 22 abr. 2021.

⁵ Alguns centros de pesquisa usam ADC (Análise de Discurso Crítica), sendo a mesma proposta da ACD (Análise Crítica do Discurso).

investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas. Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social, de forma que a investigação da ação por meio de textos orais e escritos em contextos específicos construa a coerência do significado (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018, p. 8-9).

É esse aspecto da relação entre o texto e a realidade social do qual a citação fala que procuramos estabelecer nesta investigação.

Exemplos 02:

C3 – Essa gestão já começa mostrando que não se importa com a inclusão. Cadê os intérpretes de LIBRAS?

C7 – verdade, precisamos incluir todxs!!

- Libras é um departamento muito ativo, inclusão já

- Porque não colocaram interprete de Libras ??

A situação exposta na fala de C3 denuncia a falta de inclusão na proposta do novo reitor da instituição. C7 reconhece a necessidade de inclusão ao destacar o compromisso do Departamento de Letras Libras. Desse modo, através da metafunção ideacional, essas duas informações recebem evidência. Há uma apreciação positiva do Departamento de Letras Libras e uma negativa da gestão. Com esse posicionamento da gestão, consolida-se e se repete o estereótipo quanto à capacidade do surdo de aprender (ALVES *et al.*, 2015).

Vilhena e Novaes (2018), com base nos trabalhos de Augé, colocam o “lugar” como o campo da construção da vida social. Esses “lugares” são essenciais porque são relacionais, históricos e, por isso, identitários. A partir dos lugares, o sujeito se constitui, tem voz, é ouvido. Logo, o não lugar indica o lugar em que não somos respeitados, onde estamos à margem. No não lugar, não há relações, nem história, nem identidade.

Reflexão (in)conclusiva

Como reflexão (in)conclusiva, podemos evidenciar que é a partir dos lugares em atividades sociais que o sujeito se constitui, tem voz/mãos, é ouvido (ou visto). Desse modo, o não lugar indica o lugar em que não somos respeitados. No não lugar, não há relações, nem história, nem identidade. Augé (2015, p. 73) afirma que a partir do entendimento de que um lugar se define como identitário, como relacional e como

histórico, então um espaço ou lugar “[...] que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”.

Chamo atenção para a construção do título do artigo: “O (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior”, na medida em que ele representa um espaço de conquistas parciais e, ao mesmo tempo, sua denegação. Esse aspecto representa bem o que ocorre com os surdos. Eles estão matriculados no Ensino Superior, há um departamento para os que querem seguir sua formação na área de Letras, contudo, no dia do acolhimento para o início do semestre letivo, foram excluídos.

Então, pensar o acolhimento universitário pela cultura do ouvinte é denegar que existam alunos com outras culturas e outras línguas, no caso em estudo, com a cultura surda, que busca sua identificação pelo uso da Língua de Sinais – a Libras. Assim, este estudo denuncia essa situação ocorrida em ambiente de Ensino Superior federal, como convém às pesquisas que trabalham com os Estudos Críticos do Discurso.

Vejo ainda como contundentes para esta reflexão as fortes palavras do pesquisador Skliar:

O que a pandemia poderia ter ressignificado é nossa fragilidade humana, a tênue separação entre vida e morte, saúde e doença, o efêmero e o transcendente. Poderíamos ter aprendido questões tão essenciais como o papel do Estado, da ciência, das escolas, da política, da solidariedade e do egoísmo, da generosidade ou mesquinhez, do comunitarismo ou do individualismo, do que se interrompe, dos nossos limites, da contingência, de um mundo voraz que transforma tudo em mercadoria e de um mundo de cuidado e companhia (SKLIAR, 2021, s/p).

Referências

ALBRES, N. de A.; JUNG, A. P. Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise. **Fórum lingüístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 7029-7043, out./dez. 2021.

ALVES, F.; SOUZA, J.; LIMA, M. E.; CASTANHO, M. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de Surdos: formação, estratégias e práticas docentes**. Ilhéus, BA: Editora da UESC, 2015. p. 29- 50. [Kindle].

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermordenidade. 9. ed., 4. impr. Campinas: Papirus, 2015.

BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Org.). Introdução. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 8-17.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

O acolhimento que exclui: análise dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior
DOI: 10.23899/9786589284260.4

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. 228p.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. In: BATISTA JR. J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JÄGER, M. Quão crítica é a análise de discurso crítica? In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Org.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MELO, I. F. de. História da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Interpretação simultânea remota em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente. **Fórum lingüístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 7006-7028, out./dez. 2021.

PARDO, M. L. Metodología de la investigación em lingüística: reflexiones y propuesta. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015, p. 271-288. Disponível em:
<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1267>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Org.). **Outras Perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas: pontes Editores, 2017.

SEN, A. **Identidade e violência: a ilusão do destino**. São Paulo: Publicado por Itaú Cultural e Editora Iluminuras LTDA, 2015. (Kindle).

SKLIAR, C. Deudas y desafíos de la educación en tiempos del coronavirus. [Entrevista]. **Agencia CRyS**, 3 mar. 2021. Disponível em:
<http://www.ctys.com.ar/index.php?idPage=20&idArticulo=3798&fbclid=IwAR03K2moYChjv4CgVebvMTad0Ut5WIZvPvlBHxzDlclazA_U-pnjcQH7SEk>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

VILHENA, J.; NOVAES, J. Lugar e não-lugar no mundo virtual. Notas sobre criatividade e territórios de existência na rede. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, jul./dez. 2018.

Visualidades e contravisualidades na formação docente¹

Maria Emilia Sardelich*

Introdução

Há algum tempo dedico-me à formação de docentes nas suas diversas modalidades (SARDELICH, 2001, 2012; SAURA; SARDELICH, 2010). Entre os múltiplos espaços de poder em que atuo como educadora, tenho buscado problematizar a experiência visual (SARDELICH, 2006; SARDELICH; NASCIMENTO; PAIVA, 2015) e pensar sobre como as visualidades e contravisualidades que temos a nossa disposição para a mediação educativa estão sintonizadas com o processo de inclusão social, dando visibilidade às mais diversas formas de opressão e subjetivação (FREIRE, 2002). Ainda considero possível friccionar relações de força contra uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) voltada para a subalternização de extensas camadas sociais.

A docência, como uma construção social e histórica, carrega uma multiplicidade de sentidos em meio às disputas de poder para sua definição. É por essa variedade de sentidos que no caminho de aprender com, sobre e a partir das imagens, empenho-me em compreender como vem sendo construídas as representações das docências, a tentativa de fixar significados e como isso pode afetar o exercício profissional, investigando sobre os modos de ver e também de ver-se na docência. Em outros trabalhos busquei dar visibilidade à representação de docentes que resistem em aceitar a precária situação educacional brasileira como uma fatalidade, posicionando-se publicamente (SARDELICH, 2016). São imagens que contrastam com representações fabricadas no campo profissional do magistério, que tem posicionado as docências na

¹ As ideias deste capítulo foram parcialmente apresentadas na Conferência de Abertura do Seminário Desafios Metodológicos da Pesquisa em Artes Visuais e Cultura Visual, em 13 de abril de 2021, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

* Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento de Metodologia da Educação (DME). Pesquisadora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/UFPB).

E-mail: emisardelich@gmail.com

ordem da cordura, distantes da participação democrática no domínio público (SARDELICH, 2017).

Intencionalmente realizo o exercício de problematizar a experiência visual com docentes em formação a partir de nossa presença no mundo: “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2002, p. 10). Desse modo, apresento uma experiência em camadas: a da prática compartilhada de imagens, que considero visualidades e contravisualidades, desenvolvida com licenciandas em Pedagogia, e a dos possíveis efeitos dessa experimentação. Organizo o fluxo narrativo dessa experiência do seguinte modo: inicialmente os conceitos básicos de visualidade e contravisualidade, originários dos estudos da Cultura Visual. A seguir uma breve caracterização das licenciandas participantes, a descrição da experiência de produção de Autobiografias Visuais e a prática de Curadoria Compartilhada. Por fim, as considerações transitórias.

Visualidades e contravisualidades

A partir da década de 1990 começou a circular no âmbito da História da Arte, da Comunicação e da Educação a expressão Cultura Visual, ampliando a discussão sobre a experiência visual nos processos de simbolização e produção do conhecimento. Há muitas divergências entre os estudiosos da Cultura Visual, tanto na delimitação do campo quanto em relação ao seu objeto de estudo. Penso que o conceito de visualidade, entendido como modo de ver socialmente construído, articula a Cultura Visual como campo de estudo próprio. Desse modo se diferencia da História da Arte por compreender que a visão não é um dado natural e, também, questionar a universalidade da experiência visual. Portanto, a Cultura Visual admite a especificidade cultural dos modos de ver em tempos e espaços que devem ser contextualizados.

A tradição disciplinar da História da Arte Ocidental tem privilegiado o que se vê, o objeto, e o produtor do objeto visto, por meio de uma visão disciplinadora. Hernández (2011) destaca que a tradição ocidental sobre a Arte e as imagens privilegiou o objeto e o produtor do objeto como um criador individual. Nesse entendimento a visão se dirige para o que é visto e tratado como uma espécie de enigma a ser decifrado com o auxílio da disciplina História da Arte. Nessa tradição tanto a escola como o museu são lugares que disciplinam a visão para ver o que deve ser visto. Essa visão disciplinada e disciplinadora não se pergunta sobre o efeito daquilo que é visto produz em quem vê.

Em relação ao efeito, Hernández (2011) afirma que, para além do efeito emocional ou evocativo, podemos indagar sobre o efeito posicional e subjetivador.

Considero que trabalhar com visualidades, com os modos de (não)ver o mundo, a si e a alteridade, demanda nosso cuidado com as aprendizagens do (não)ver na escola e fora dela, do repertório visual que se constrói, de como esse repertório visual nos posiciona em relação ao gênero/raça/classe/sexualidade, como busca fixar significados sobre o que podemos pensar sobre nós e também em desarranjar, desordenar visualidades hegemônicas com modos outros de ver, com contravisualidades, uma resposta à “visualidade soberana”². O direito a olhar “[...] reivindica autonomia, não individualismo ou *voyeurismo*, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade políticas” (MIRZOEFF, 2016, p. 746). Entendo que o direito a olhar coloca em jogo a assunção de nós mesmos, a “outredade” (FREIRE, 2002, p. 19) que não significa a exclusão dos outros.

Rose (2019) indica quatro lugares possíveis para o trabalho de pesquisar com imagens: o lugar da produção; o lugar da imagem em si; o lugar da circulação e o lugar da recepção. Dentre esses lugares, meu trabalho focaliza o lugar da recepção sem desvincular-se dos demais, pois também afetam a recepção. Me identifico com o posicionamento de Rose (2019) em relação à uma metodologia visual crítica, entendendo como um enfoque que pensa a experiência visual como prática social imersa em relações de poder, relações que se produzem, se articulam e, também, podem “[...] ser desafiadas por formas de ver e imaginar” (ROSE, 2019, p. 33).

A partir desse enquadramento, minha curiosidade se dirige para o olhar das docentes em formação. Busco inspiração na classificação de leitores realizada por Santaella (2013) para pensar possíveis formas de olhar. Santaella (2013) denomina de contemplativo o leitor da idade pré-industrial, do livro impresso, da imagem fixa, que perdura do Renascimento até meados do século XIX; movente, o da revolução industrial, do jornal, do universo reprodutivo da fotografia, do cinema, da televisão, que mistura sinais e linguagens; imersivo, o que brotou nos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação, inaugurando um modo de ler navegando nas telas de um universo de signos evanescentes e disponíveis, entre muitos

² “Así que yo llamaría a esto contravisualidad. Esta sería una respuesta a la visualidad aristocrática que le niega el derecho a mirar a la mayoría de la población. La visualidad es la aserción aristocrática de un estado de excepción soberano: sólo yo (el aristócrata) tengo derecho a mirar. Y cualquiera que intente mirar está cometiendo una ofensa contra la soberanía, contra su majestad. La contravisualidad es la posibilidad de afirmar una ciudadanía que puede crear un mapa de lo social, un mapa visual de lo social” (MIRZOEFF, 2009, p. 31).

nós de roteiros multilineares que ele mesmo ajuda a construir por meio da sua interação; ubíquo, que processa paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto as do “ciberespaço” (LEVY, 1993) que estão ao alcance de seus dedos e são rastreadas com veloz acuidade visual, como se “[...] os olhos adivinhassem antes de ver” (SANTAELLA, 2013, p. 280). Considero o olhar ubíquo, como um olhar em camadas, derivado das sobreposições, cruzamentos e intersecções entre a mobilidade física e a virtual das redes de informação constituindo a “visão mosaico”, definida por Mirzoeff (2016) como aquela que se constrói a partir de pequenos fragmentos e aceita o que vê como um todo, mesmo quando não o seja, produzindo um suposto mundo unificado.

Com essas inspirações teóricas tenho me pergunto sobre os olhares das estudantes com as quais convivo no século XXI e como pequenos fragmentos de imagens compõem suas visões de mundo. Na Licenciatura em Pedagogia trabalho com o componente curricular Ensino de Arte³ no qual desenvolvo um percurso para que as licenciandas percebam o poder performativo das imagens a partir de seus próprios contextos, ou seja, como os pequenos fragmentos do mundo que visualizam estão controlados por “[...] grandes atores midiáticos sobre as preferências e os pensamentos das audiências” (CANCLINI, 2015, p. 21). Esses atores midiáticos da produção e circulação cultural também operam constituindo hábitos e gostos, entendidos como atos performativos, pois o gosto não é somente a intervenção da vontade, da inteligência, do hábito ou prescrição social, mas um conjunto de meios que coloca a prova nossas sensações, “[...] mobiliza nossas preferências, os dispositivos, regras e rituais com os que chegamos ao texto, assim como nosso lugar nas disputas estético-culturais” (CANCLINI, 2015, p. 21-22).

Autobiografias Visuais

Trabalho com a formação docente em um estado do Brasil que tem uma taxa de analfabetismo de 16,1%, superior à média nacional de 6,8%, segundo dados de 2018. Em relação ao Ensino Superior, o percentual da população de 25 anos ou mais com nível superior completo é de 12,3%, ainda abaixo da média nacional de 16,5% (PARAÍBA, 2020, p. 4-5). Tenho esses dados em conta na elaboração do croqui do percurso de formação das licenciandas a fim de traçar metas para aprender com, sobre e a partir das imagens que possam ir além da habilidade do uso. Por essa razão, planejo situações que incluam

³ Denominação do componente curricular de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, campus I. Disponível em: <http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626698>. Acesso em: 2022.

e complementem os olhares contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos da visão mosaico nos trânsitos palavra/imagem, prevendo estratégias de integração dos quatro olhares. Penso que as licenciandas processam informações que provêm da situação física do ambiente em que se encontram tanto quanto as que se circulam concomitantemente nos dispositivos digitais que utilizam cotidianamente⁴.

Antes de iniciar o trabalho com cada uma das turmas de licenciandas realizo uma avaliação diagnóstica sobre seus saberes prévios. O ponto de partida é conhecer os repertórios visuais das estudantes, identificar as imagens presentes em seus cotidianos e como se relacionam com as mesmas. Utilizo a expressão repertório visual compreendendo como um conjunto, um acervo de artefatos visuais que abrange todo tipo de artefato que se coloca diante de nossos olhos, sejam as imagens das capas dos cadernos escolares, as imagens da Arte presentes em livros didáticos e outros lugares de frequência das estudantes, as estampas das camisetas, os grafites dos muros da cidade, as histórias em quadrinhos, vídeos, filmes, entre tantos outros, que constroem nosso modo de ver o mundo e a nós mesmas.

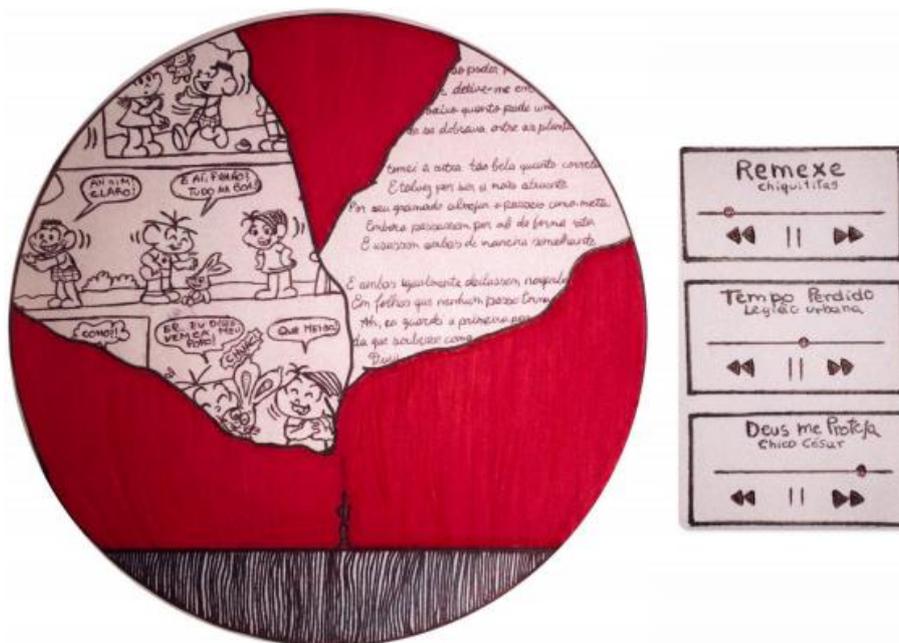
Os dados da avaliação diagnóstica que apresento a seguir referem-se às turmas de licenciandas com as quais trabalhei ao longo do ano de 2021, porém são próximos aos obtidos com turmas de anos anteriores (SARDELICH, 2020; 2021). São estudantes entre 20 e 40 anos de idade, majoritariamente do sexo feminino. Em relação ao que pode ser Arte, 80% das licenciandas indicam como expressão de sentimentos, 10% que se relaciona com a cultura e 10% apontam para uma concepção instrumental, como meio para aprender outro conteúdo. Indagadas sobre o espaço da Arte em seus cotidianos 85% afirmou que não realiza nenhuma atividade artística e os 15% das que responderam afirmativamente, indicaram as seguintes atividades mais citadas em ordem decrescente: artesanato, dança, canto-corais e fotografia. Sobre o reconhecimento dos espaços da Arte em seus municípios de residência os mais citados são: igreja, cinema e 40 % afirma não conhecer nenhum espaço específico com propriedade. Em relação à frequência aos centros culturais, 82 % afirmou haver visitado um centro cultural nos últimos cinco anos e 18 % respondeu negativamente. Nesse grupo de curadoras

⁴ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD C), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do primeiro trimestre de 2021 indicam que 76,7%, dos lares da Paraíba tem acesso à internet. Dentre esses lares 99,5% acessam a Internet via celular. Disponível em <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/04/14/indice-de-lares-da-paraiba-com-acesso-a-internet-chega-a-767percent-aponta-pesquisa-do-ibge.ghtml>>. Acesso em: 2022.

licenciandas, 100% possuía um celular conectado à Internet com uso diário de redes sociais, sendo as mais citadas *Facebook* e *Instagram*.

A investigação com as Autobiografias Visuais tem por objetivo vasculhar as imagens que têm feito parte da pedagogia cultural, os processos de ensino aprendizagem que ocorrem por meio de locais sociais, exteriores a escola, aquilo que se aprende com e por meio dos mais diversos artefatos culturais e, dentre estes, os visuais. A Autobiografia Visual não alude à uma sequência de imagens pessoais em ordem mais ou menos cronológica, mas sim a que se revisite aquelas imagens conectadas à pedagogia cultural, aquelas que agiram e, talvez, continuem a agir, sobre as nossas subjetividades. Essas imagens têm interferido na produção dos nossos sentimentos, valores, conhecimentos e interações com os demais? Como os efeitos das telenovelas, do cinema, das séries, das histórias em quadrinhos, dos álbuns de figurinhas, das revistas infantis, juvenis, dos videogames, dentre tantos outros artefatos possíveis, adentraram, e continuam embrenhando-se, nos nossos modos de ver, sentir e interagir com e no mundo? Aprendemos a subjugar nossas referências pessoais tentando nos reconhecer em algum modelo? (SARDELICH, 2019).

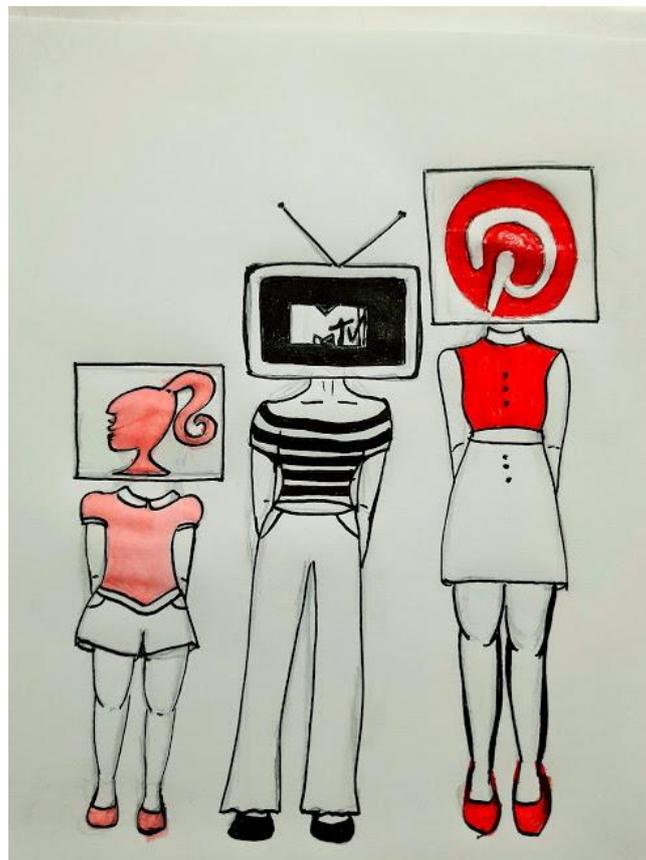
Figura 1 – Produção Visual inspirada na atividade de Autobiografia Visual. Sem título. Licencianda em Pedagogia. 2021



Fonte: Acervo da autora.

Com essa atividade pretendo fortalecer os potenciais das linguagens visuais, pois esse exercício requer pensar a performatividade do visual, que pressupõe compreender os atos visuais como uma atuação reiterada, maquinada, em função de determinadas normas sociais que pretendem nos subjugar. Desse modo, podemos encarnar atuações relacionadas à classe social, raça, gênero, diferença cultural em razão de um sistema de recompensas e castigos. A performatividade do visual não é um fato isolado do seu contexto social, mas sim uma prática social, uma repetição constante e continua em que normas sociais se negociam, tal como na performatividade do gênero (BUTLER, 2003), quando o sujeito não realiza, apenas, a performance que mais lhe satisfaz, mas aquela que se vê/sente forçado a atuar em função de um conjunto de normas genéricas que promovem, legitimam, sancionam e excluem.

Figura 2 – Produção Visual inspirada na atividade de Autobiografia Visual. Sem título. Licencianda em Pedagogia. 2021



Fonte: Acervo da autora.

Ao realizarem suas Autobiografias Visuais as licenciandas se dão conta de como a televisão ainda é a grande fonte de seus repertórios visuais, apesar das redes sociais começarem a ganhar espaço. Nesse cruzamento, as licenciandas destacaram as identidades de gênero e como as imagens presentes em suas Autobiografias se associaram às normas de gênero, entendido como relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que se constituem no interior de relações de poder, como uma construção social, que normatiza, diferencia e subordina mulheres e homens, produzindo formas assimétricas nas relações, estabelecendo o que pertence ao mundo feminino e ao mundo masculino (SCOTT, 1995).

A produção das Autobiografias Visuais possibilita que as licenciandas constatem como as imagens revelam modos de ver os estereótipos destinados às mulheres, como enfatizam noções sobre o que “deve ser” uma menina/adolescente/jovem/mulher, perpetuando gestos convencionais, reiterando normas sociais que conformam comportamentos considerados convenientes, cômodos, favoráveis, ajustados, adequados. A partir dessa constatação buscamos modos de ver outros, contravisualidades que encontramos na produção de artistas mulheres.

Curadoria Compartilhada

Damos preferência pela produção visual de artistas mulheres contemporâneas por supor que essa produção estaria mais próxima das experiências das licenciandas e com potencial para fazer vibrar suas subjetividades, pois exploram narrativas do corpo e padrões estéticos, da micropolítica e questões cotidianas como a violência doméstica, as políticas de gênero e sexualidade, a ecologia dos saberes, dentre tantos outros aspectos. Considero que conhecer a produção visual de artistas mulheres contemporâneas pode abrir um espaço no currículo da Licenciatura em Pedagogia para também discutir sobre a condição humana, a condição de mulheres atravessadas pelo sexismo, racismo, pois são poéticas que tratam de si. Desse modo, as contravisualidades se aliam as contra condutas “[...] possibilidades de construir inventivamente novas formas de se colocar no mundo, novas oportunidades de constituição da subjetividade, novas ideias para relacionar-se consigo e com os outros” (RAGO; PELEGRINI, 2019, p. 10-11).

Em nosso percurso de formação propomos uma atividade comum no cotidiano das usuárias das redes sociais que é “seguir”, acompanhar as postagens de pessoas e ou instituições nas redes sociais. Para fomentar a ação de seguir artistas mulheres nas

redes sociais sugiro uma lista de nomes, consciente de que essa lista é movente, incompleta e inconclusa, pois muitas mais são as mulheres que se dedicam às Artes Visuais na contemporaneidade. O encontro das licenciandas com as artistas nas redes sociais é uma atividade que ganha uma grande adesão por parte das estudantes, pois é evidente que querem estar e aprender no ciberespaço e buscamos ocupar esse lugar em nossas aulas, não para sentar-nos e aguardar a nossa vez para apresentar uma resposta, mas para pensarmos juntas. Organizamos uma aula de modo que se aproxime do fazer dos coletivos artísticos que é o ativismo, por meio do qual trabalhadoras das ideias “[...] podem encontrar meios alternativos de produzir conhecimento e arte” (MADEIRA, 2016, p. 5).

Entendo que o trabalho de curadoria pode fazer circular as imagens de artistas mulheres “não cooptadas pelo sistema da arte” (MAYAYO, 2003) em circuitos mais amplos com novos sentidos. A partir dessas referências, penso a Curadoria Compartilhada na docência como uma prática coletiva de discentes/docentes, provocadora de sentidos e seus efeitos, para desacostumar noções estereotipadas sobre o próprio processo pedagógico e seus, ainda, disciplinares componentes curriculares. Desse modo, busco a participação ativa das licenciandas curadoras como trabalhadoras de ideias que encontram meios alternativos de produzir conhecimento, desarranjando uma noção de Arte como atividade desinteressada, autônoma, de um indivíduo superdotado, impelido por seus sentimentos, sob a influência de prévios artistas, independente do manifesto jogo das variáveis classe, raça, gênero. No encontro com a produção artística selecionada as licenciandas produzem textos curatoriais a partir de suas vivências, tecem uma “escrivência” (EVARISTO, 2003), uma interação de várias vozes que emergem da experiência de vida das licenciandas e suas identificações de gênero/raça/sexualidade para incomodar os projetos injustos. A seguir apresento imagens de algumas obras selecionadas no Projeto Curadoria Compartilhada⁵ e trechos dos textos curatoriais produzidos pelas licenciandas no curso de 2021. Saliento que nos excertos dos textos curatoriais mantive a escrita das curadoras, mesmo as heterodoxas concordâncias, respeitando seus linguajares.

⁵ Projeto Curadoria Compartilhada. Disponível em: <<https://emilisar.wixsite.com/curadoria>>.

Figura 3 – Vestido de Noiva com Arco e Flecha. Juliana Alves Xukuru. Instalação. Medidas variáveis. (2,30 x 4,50 x 6,30 m.). 2018–2021



Fonte: Ricardo Peixoto. Disponível em: <<https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/juliana-alves-xukuru>>. Acesso em: 2022.

A escolha pelo trabalho da Juliana Alves Xukuru foi pela minha ancestralidade indígena, desde a minha bisavó, que era índia legítima nascida e criada na cidade de Mataraca (PB), e que só veio para a capital com minha avó crescida em busca de melhores condições de vida para elas. Esse vestido me afetou em vários sentidos, o primeiro pela minha ancestralidade, por mais que eu seja de pele clara, cabelos cacheados, essa cultura faz parte da minha história, o senso de coletividade, a cooperação, o admirar e respeitar a água, a luta pelo que queremos, a coragem, a força da mulher. Em outro sentido, as violências e tabus implantados sobre nós mulheres, a obrigatoriedade do casamento e o cuidado da casa. Desde a infância, as mulheres recebem esse papel e cobrança, como o uso de bonecas entre outros artefatos domésticos para as suas brincadeiras. Assim, como mulher, estando no meu lugar de fala, pude me sentir cativada pela forma que a artista tem de reivindicar e confrontar os padrões e rotulações estabelecidas ao gênero feminino e a violência física e psicológica praticada contra as mulheres indígenas. A obra de Juliana rompe com essa visão romantizada do casamento para a mulher e também pela visão idealizada do amor, ‘tipo Iracema e Martim’, de José de Alencar, como se os invasores do

território se apaixonassem pelas mulheres indígenas e não tivessem violado seus corpos. Como se a chamada mistura brasileira não fosse fruto do estupro das nossas antepassadas. Essa violência continua sendo praticada nos corpos e territórios de mulheres indígenas que permanecem lutando pela demarcação da terra, que é mãe e alimento (LICENCIANDA EM PEDAGOGIA, 2021).

Figura 4 – Hildene e homem no centro histórico de São Luís. Gê Viana. Lambe-lambe. 2019



Fonte: Disponível em <<https://www.premiopipa.com/ge-viana/>>. Acesso em: 2022.

A autora da obra é a artista maranhense Gê Viana. A artista trabalha com fotomontagens inspiradas no cotidiano, emparelhando pessoas da atualidade com de outras épocas, remetendo aos tempos da colonização, para falar que a colonialidade acontece ainda hoje. A artista faz uso de camadas fotográficas utilizando-se de fotos atuais que a mesma fotografa em ambientes populares e realiza a montagem como fotos de outra época. A primeira camada dessa fotomontagem é formada pela foto de uma mulher negra e com traços indígenas e, como pano de fundo, uma banca de feira popular, em que podemos ver verduras, embalagens de arroz, farinha e frutas, comidas comuns na mesa brasileira e, geralmente, compõem uma cesta básica. Entretanto, a segunda camada é composta por uma imagem em preto e branco e apresenta uma pessoa

com traços parecidos com a mulher do primeiro plano e notoriamente que viveu em outra época. Em se tratando da composição de cores, podemos ver que o plano de fundo é mais escuro, porém, as cores dos alimentos e da roupa da mulher são vibrantes. O seu rosto está bem iluminado ressaltando as marcas do tempo vivido, como também, o suor de muito trabalho. Essa fotormontagem me fez pensar sobre as marcas da desigualdade social, das pessoas esquecidas pela sociedade brasileira, seja por conta da sua classe social ou cor. As obras da artista têm como objetivo dar visibilidade àqueles que são considerados invisíveis pela sociedade, o lugar de tantas mulheres 'pegas no laço', um assunto traumático que muitas famílias ainda escondem. O trabalho da Gê Viana leva meu olhar para as poucas fotos das minhas antepassadas e perguntar sobre essa falta de representação (LICENCIANDA EM PEDAGOGIA, 2021).

Figura 5 – Não somos Iracema. Yacunã Tuxá. Ilustração digital. 2021



Fonte: Disponível em <<https://www.behance.net/gallery/117862451/Portfolio-de-trabalhos-Yacuna>>. Acesso em: 2022.

Yacunã Tuxá é uma ativista e artista visual oriunda do povo indígena Tuxá de Rodelas, Bahia. A Arte se tornou sua forma de luta contra o racismo e em defesa dos povos indígenas. A artista foi escolhida pela sua temática, que acredito que tenha muita importância e relevância, principalmente nesses tempos em que estamos presenciando ataques e perseguições aos povos indígenas brasileiros. Suas obras me atraíram pela expressão de representatividade. Uma das frases encontradas nos seus trabalhos 'O Brasil inteiro é terra indígena' me provocou bastante comoção e empatia. Suas imagens expressam a resistência desses povos. Todas as obras de Yacunã vem com uma carga grande de militância da causa indígena e é preciso apoiar artistas como ela para que isso seja de

conhecimento do máximo de pessoas possível, pois é muito difícil encontrar algo desse tipo dentro das escolas. Nas aulas de Arte, por exemplo, que apresentam obras de sua maioria de homens brancos, algo que aconteceu comigo durante toda minha passagem pela Educação Básica. As suas produções visuais me chamaram atenção desde que eu abri o *Instagram* e nesse momento eu já fui buscar outras fontes e outros lugares que eu poderia ver suas obras por completo. Já tinha visto ilustrações em uma estética parecida com a que Yacunã trabalha, mas nunca organizada dessa forma e com essa escolha de cores. A obra 'Não Somos Iracema' foi escolhida por motivos bastante particulares. Passei algumas horas pensando em como os olhos veem. Como meus olhos veem e outros me olham. Você me olha com os seus olhos ou com os olhos que te ensinaram a usar? Há uma ideia prévia? Você me vê realmente ou você vê o que quer ver? Yacunã rompe com esse estereótipo antigo, construído pelo olhar colonizador que não corresponde à diversidade dos povos indígenas e seus saberes próprios, seus modos de pensar o mundo (LICENCIANDA EM PEDAGOGIA, 2021).

Compreendo que os achados a que chegamos nesse trabalho com as licenciandas em Pedagogia são referentes a esse grupo específico e representam modos que estruturam seus pensamentos no cotidiano. A experiência desse grupo de licenciandas com a produção visual artística dispersa nas redes sociais é bem diferente do olhar contemplativo em presença da obra de Arte nos espaços consagrados do museu e galerias em que a máxima é "não tocar". Vale ressaltar que a grande fonte de seus repertórios visuais ainda é a televisão e a familiaridade com imagens da Arte aconteceu por meio de livros didáticos da Educação Básica, em geral do componente curricular História e não de Arte. Apesar de Benjamin (1987) advertir que a experiência da obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica afetava a qualidade composicional da mesma levando a perda de sua aura, nosso encontro com a produção artística dispersa nas redes sociais é uma oportunidade de colocar em ação outros modos de aprender em e da relacionalidade. Esse encontro convida a ação de tocar, puxar, esticar, ver em detalhe, em *zoom*, enquanto escutam música, respondem mensagens pelo *WhatsApp*. Uma prática social do ver muito diferente do olhar contemplativo e reverencial dos espaços consagrados de exposição e seus discursos expográficos. O olhar ubíquo da visão mosaico das licenciandas partícipes desta experiência é também um olhar reflexivo, acionador, que coloca em ação, em movimento, que impulsiona, questiona.

Considerações transitórias

As imagens presentes nas Autobiografias Visuais e também na produção artística selecionada pelas licenciandas nos fazem ver como estas atuam sobre as subjetividades, performam nossos corpos, nossas ideias, nossos hábitos e nossas escolhas. Podem

construir e reconstruir estereótipos e, por isso mesmo, decidimos trabalhar com as visualidades e contravizualidades disponíveis em nosso contexto.

Em relação ao efeito posicional e subjetivador, considero que o exercício realizado com as imagens oferece a possibilidade de ver como as linguagens visuais podem dar visibilidade a novos significados, sem necessariamente defini-los, conduzindo as licenciandas para lugares que as palavras ainda não haviam conseguido nomear.

Com os exercícios das Autobiografias Visuais e Curadoria Compartilhada foi possível nos questionar sobre as maquinações que nos envolveram, e continuam nos envolvendo, as performances que nos satisfizeram e as que nos vimos impelidas a desempenhar, como também refletir sobre aquelas que hoje efetuamos, estruturamos, impulsionamos. Sobre os efeitos nos processos de ensino e aprendizagem percebemos um deslocamento em vários sentidos: do conservantismo para o ativismo; da verticalidade hierárquica para a horizontalidade participativa das redes; da criação individual para a potenciação da criação coletiva; da contemplação desinteressada para o encontro com a ação; do discurso especialista para a escrevivência de quem interpreta, reconhecendo o poder performativo dos grandes atores midiáticos sobre nossas subjetividades.

Referências

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCLINI, N. G. Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. In: CANCLINI, N. G. *et al.* **Hacia una antropología de los lectores**. México, DF: Ariel, Fundación Telefónica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015. p. 1-38.

EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SEMINÁRIO NACIONAL X MULHER E LITERATURA – I SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HERNÁNDEZ, F. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Visualidades e contravisuais na formação docente

DOI: 10.23899/9786589284260.5

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MADEIRA, A. Arte compartilhada: uma teoria possível. In: **Arte e vida social**: pesquisas recentes no Brasil e na França. Marseille: OpenEdition Press, 2016.

MAYAYO, P. **Historia de mujeres, historias del arte**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

MIRZOEFF, N. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. **Propuesta Educativa**, n. 31, p. 69-79, 2009. [Entrevista concedida a Inés Dussel].

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, out./dez. 2016.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PARAÍBA. **Boletim de Indicadores Socioeconômicos do estado da Paraíba**. João Pessoa: SEPLAG, 2020. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/arquivos/notas-tecnicas/boletim-indicadores-sociais.pdf>>.

RAGO, M.; PELEGRINI, M. (Org.). **Neoliberalismo, Feminismo e Contracondutas**. Perspectivas Foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019.

ROSE, G. **Metodologías Visuales**. Murcia: VISUM, 2019.

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

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 137-152, nov. 2001.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-172, mai. 2006.

SARDELICH, M. E. TIC/TAC/TEP: Tecnologias para empoderar e aprender. **Unisantia Humanitas** v. 1, n. 1, p. 22-31, 2012.

SARDELICH, M. E. Modos de ver a docência entre licenciandas da UFPB. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p. 531-552, ago. 2016.

SARDELICH, M. E. Imagens da docência entre licenciandos: visualidades comuns e transgressoras. **Revista Contrapontos**, v. 17 - n. 1, jan. 2017.

SARDELICH, M. E. Autobiografias Visuais: uma revisita aos repertórios culturais de licenciandas em formação In: ORNELLAS, M. L. S.; SITJA, L. M. Q. **Entre-Linhas**: Educação, Psicanálise e Fala. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 191- 219.

SARDELICH, M. E. Mulheres d'aqui/agora: um exercício de curadoria compartilhada com estudantes de Pedagogia. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 18, n. 1, p. 307-329, jan. 2020.

SARDELICH, M. E. Curadoria compartilhada: ensinar e aprender com e sobre arte para além das fronteiras. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 185-212, 2021.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Visualidades e contravisualidades na formação docente

DOI: 10.23899/9786589284260.5

SARDELICH, M. E.; NASCIMENTO, E. A. do; PAIVA, C. R. M. Projetos de cultura visual na educação básica: Outros modos de ver a cultura escolar. **Palíndromo**, n. 14, p. 147-162, ago. 2015.

SAURA, A.; SARDELICH, M. E. Interterritorialidades en la Web 2.0. Posibilidades para la formación continua del maestro de educación artística en el contexto latinoamericano. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 52, v. 3, p. 1-12, abr. 2010.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. 2. ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

Mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um Centro de Educação Infantil

Heloize Cristina da Cunha*

Arleide Rosa da Silva**

Roberta Andressa Pereira***

Introdução

As crianças apresentam naturalmente curiosidade pelo mundo ao seu redor desde os primeiros anos de vida. Cada descoberta é carregada de surpresa, admiração, indagações, e estimular essa busca pelo conhecimento é uma forma de alimentar a imaginação; essa por sua vez, faz com que o pensamento passe a apreender algo que antes era desconhecido e buscar explicações para diversos enigmas (PIETROCOLA, 2004).

Neste contexto, esta pesquisa surgiu para atender os anseios das gestoras e professoras¹ de um Centro de Educação Infantil (CEI), que pretendiam transformar um

* Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGECIM da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Licenciada em Química pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Docente Admitida em Caráter Temporário pelo Estado de Santa Catarina.

E-mail: hccunha@furb.br

** Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, Brasil. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGECIM da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Docente do Departamento de Química da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil.

E-mail: arosa@furb.br

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Mestre em Biologia de Fungos, Algas e Plantas pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, Brasil. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil. Docente e Extensionista do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC, Brasil.

E-mail: rapereira@furb.br

¹ Utilizaremos essa nomenclatura, pois no Brasil a Educação Infantil apresenta predominância feminina e os sujeitos desta pesquisa são todas do sexo feminino.

de seus espaços em laboratório de Ciências. Para isso, buscaram parceria com a Universidade, que trabalhou a formação continuada, discutindo Educação Científica (EC), desmistificando seu papel na Educação Infantil (EI) e a natureza do conhecimento científico para crianças.

Destacamos que, o conhecimento científico é importante, pois faz com que o indivíduo consiga fazer uma leitura crítica do mundo que o cerca, não mais como espectador e sim como um ser ativo no processo (FREIRE, 2005), no sentido de compreender os fenômenos entendendo as situações cotidianas.

Várias abordagens já foram investigadas discutindo a importância da formação docente voltada à Educação Científica no âmbito da Educação Básica, porém poucas ressaltaram esse papel na EI.

Destacamos a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na EI, reforçando a qualificação dessas docentes. A necessidade de qualificação está amparada pelas resoluções 02/2019 e 01/2020, que definem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019; 2020). Tais resoluções discutem também a importância do desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que agregue os conhecimentos e experiências que os docentes já possuem e que por meio destes, possa melhorar sua prática e os projetos institucionais.

Concordamos com a afirmação de Cruz (2010, p. 366-367) que a formação continuada tem importância no desenvolvimento e evolução profissional dos professores e apresenta a formação em serviço (ou em contexto) como benefícios para transformação da prática pedagógica, principalmente do grupo inserido naquele contexto. No decorrer de sua prática profissional, as professoras aprimoram sua relação com a profissão e os conhecimentos ligados aos Campos de Experiências na EI inseridos na BNCC² e Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Nesse sentido, vislumbra-se a mobilização de saberes docentes que são promovidos pela realidade social, pela formação do professor ao longo de sua carreira, pelas práticas coletivas, pelas escolas em que lecionam, pelas disciplinas escolares, tornando-o ao mesmo tempo um “saber próprio individual” e “um componente de um gigantesco processo social de

² 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” (BRASIL, 2017, p. 7).

escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores” (TARDIF, 2014, p. 16).

Além disso, apontamos a importância das práticas educativas desenvolvidas a partir da perspectiva emancipatória, que pressupõe que o verdadeiro aprendizado é resultado da visão crítica, obtida por meio da reflexividade (MENDES; MENDES, 2021). Segundo os autores, por estarmos vivendo em um mundo que nos exige novas atitudes, é preciso que a escola dê conta de formar cidadãos que pensem e ajam de forma consciente, autônoma, reflexiva e crítica sobre suas transformações. Neste sentido, Marques e Carvalho (2016) discutem uma educação que potencializa a atividade humana, ao afirmarem que a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionando-se frente a ela e a transformando, acaba por transformar também a nós mesmos.

Temos como objetivo socializar resultados da pesquisa sobre saberes docentes mobilizados durante a formação continuada de professores, a fim de desenvolver a Educação Científica no contexto da Educação Infantil.

Elaboração de Saberes Docentes em Ciências: novos sentidos para Educação Infantil

Por fazer parte de um processo, constantemente modificado por normas, legislações, parâmetros e gerências, os professores transitam por diferentes realidades e contextos integrando-os à vida profissional e aperfeiçoando seus saberes.

Um dos principais objetivos “[...] da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional” (ROMANOWSKI, 2007, p. 130-131). Desta forma, os programas de formação necessitam incluir saberes científicos, críticos e didáticos, que estejam relacionados com saber-fazer pedagógico e de gestão, que enfatizem a prática desenvolvida pelos professores na resolução dos problemas que enfrentam ao longo de seu percurso. Oportunizando aos profissionais reflexões de sua própria prática, investigativos e críticos, dotados de conhecimento e habilidades que lhes permitam desempenhar seu papel na unidade escolar (GARCIA, 1995, tradução nossa).

Os saberes docentes foram adaptados da pesquisa realizada por Azevedo e Abib (2013), conforme a necessidade dessa proposta. As mesmas são exibidas no Quadro 1, onde cinco foram utilizadas conforme descrito pelas autoras originais e uma categoria - *saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados*

aos Campos de Experiências - sofreu adequações para incluir os Campos de Experiências³ da BNCC, que acreditamos serem necessárias para análise dos dados.

Quadro 1 – Saberes docentes relacionados a aprendizagem durante o desenvolvimento profissional

(continua)

Categorias de Análise	Bases de Construção das Categorias	Definições
Saberes sobre auto-organização e formação docente	Necessidades formativas criadas pela metodologia investigativa adotada nas aulas de Ciências	Durante a carreira profissional são utilizados vários saberes e conforme Gauthier (1998, p. 20) quem ensina sabe que precisará “planejar, organizar, avaliar”, deve estar atento ao desenvolvimento escolar dos alunos e não pode esquecer dos problemas de disciplina.
Saberes curriculares e pedagógicos sobre o contexto	Categoria “Conhecimento do contexto” (GARCIA, 1995)	Conhecer a realidade socioeconômica e cultural de seus alunos, oportunizar uma integração curricular e gerar expectativas a estes estudantes.
Saberes curriculares sobre os fins educacionais	Categoria “Saberes Curriculares” (TARDIF, 2014)	Apropriados ao longo da carreira equivalem aos objetivos, discursos, conteúdos, métodos apresentados na forma de programas escolares dos quais devem “aprender aplicar”.
Saberes disciplinares sobre conceitos científicos	Categorias “Saberes Disciplinares”, (GAUTHIER, 1998)	Produzidos pelos pesquisadores e cientistas em disciplinas científicas. Enfatiza que o fato de ensinar, requer do professor o domínio do conteúdo e que o conhecimento sobre a matéria, influencia o ensino e aprendizagem dos estudantes.
	Categorias “Saberes Disciplinares”, (TARDIF, 2014)	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, integrados sob a forma de disciplinas (como Ciências, Matemática, etc.), transmitidos nos cursos universitários, independente das faculdades ou cursos de formação.

³ Equivalem às áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental e Médio, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias. São apresentados cinco Campos de Experiências denominados: 1-O eu, o outros e o nós; 2-Corpo, gestos e movimentos; 3-Traços, sons, cores e formas; 4-Oralidade e escrita; 5-Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quadro 1 – Saberes docentes relacionados a aprendizagem durante o desenvolvimento profissional

(conclusão)

Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências	Categorias “Saberes Experienciais” (TARDIF, 2014);	Funções e práticas profissionais, que desenvolvem os saberes específicos tendo como pilares, o trabalho cotidiano e conhecimento sobre o meio. São integradas as experiências coletivas e individuais na forma de <i>habitus</i> , habilidades, saber-fazer e saber-ser.
	“Conhecimento Didático do Conteúdo” (GARCIA, 1995);	“uma combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar”.
	“Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” (GAUTHIER, 1998)	Um saber próprio associando os princípios e estratégias tanto de organização, quanto de gestão da sala de aula, transcendendo a disciplina que leciona.
	“Necessidades Formativas” do professor de Ciências (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001)	As necessidades de formação constituídos por questões das quais deverão “saber” e “saber fazer” enquanto docentes de Ciências como: “conhecer a matéria a ser ensinada, conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo, [...], saber preparar atividades e dirigi-la aos alunos, saber avaliar e utilizar pesquisa e inovação”.
Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências	“Necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas educativas” experimentais na Educação Infantil para promover o espírito da Educação Científica baseados nos 5 Campos de Experiências da BNCC. (BRASIL, 2017)	Levamos em consideração a “necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas educativas” experimentais na EI para promover a Educação Científica tanto nas crianças, quanto nos professores, baseando-se nos Campos de Experiências para a EI.

Fonte: Adaptado de Azevedo e Abib (2013, p. 63).

Finalizando, Azevedo (2008, p. 52) menciona que as elaborações destes saberes docentes “[...] perpassam pela constante busca de caminhos que levem à solução dos problemas comuns ao coletivo de professores”. As categorias compiladas pela autora, são “indissociáveis” e buscam “interagir e integrar” vários conhecimentos (ibidem, p. 52).

Percurso Metodológico

Esta proposta foi desenvolvida no CEI Augusto Koester, na cidade de Blumenau e os sujeitos da pesquisa um grupo de 14 participantes presentes na unidade, nos quais constituem 12 professoras, uma coordenadora e uma diretora. A unidade escolar atende crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, totalizando 115 crianças em oito turmas nas modalidades meio período e período integral.

Como forma de identificação dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora sugeriu que as professoras escolhessem um nome fictício para ser utilizado no decorrer da coleta de dados, preservando a identidade nas informações geradas. Por opção do coletivo, os nomes escolhidos remetem em sua maioria à nomes populares de plantas apresentadas a seguir: Angélica, Amor-perfeito, Cidreira, Cravo, Dália, Flora, Gerânio, Jasmim, Nina, Margarida, Melissa, Orquídea, Rosa, Violeta.

A pesquisa de natureza qualitativa, não se concentrando em “[...] dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70), privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, contextos ecológicos naturais e aprofundamento da relação entre as pessoas.

Em relação aos procedimentos, compartilhamos com as linhas e adotando o termo *investigação-ação*, conforme descrito por Coutinho *et al.* (2009) pode ser considerada uma família de metodologias de investigação que promovem a ação e a investigação que juntamente com um processo cíclico ou espiral ocorre a reflexão e a ação. É essencialmente prática e aplicada, sendo a resolução de problemas reais seu foco principal, visando a transformação da realidade resultando em conhecimento. Essa metodologia pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, pois aproxima os envolvidos, favorece o diálogo enriquecendo o processo por meio da colaboração e partilha.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa foram originadas de três fontes definidas durante a formação continuada das professoras, sabendo-se que todas as propostas surgiram da necessidade de aperfeiçoamento do coletivo de professoras do CEI. Para isso, o CEI se estruturou para desenvolver propostas pedagógicas contemplando temas baseados nas curiosidades das crianças, sendo que a partir destas foram elaboradas pelas professoras, práticas educativas e experiências redimensionado sua intencionalidade educativa.

Definimos *momentos de formação* os encontros programados que ocorreram com todo o grupo de docentes. Com finalidade esclarecer as percepções dos participantes sobre as diversas modalidades de laboratório e auxiliar no desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas que estavam sendo elaboradas no CEI.

O *planejamento colaborativo com as professoras* ocorreu com duas docentes que desenvolveram o *ciclo investigativo* com as crianças, partindo de curiosidades que surgiram durante as aulas.

A coleta de dados corresponde à busca por informações a respeito da pesquisa. Os instrumentos utilizados para tal, são definidos pelo pesquisador durante o planejamento dos momentos de formação com intuito de registrar ou medir os dados que serão coletados após os encontros (GERHARDT *et al.*, 2009). Os instrumentos são as ferramentas pelas quais são levantadas as evidências alcançadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, escolhemos assim: *observação participante*- as técnicas de registro das atividades como vídeos e fotos desenvolvidas pelas professoras nos momentos de formação e em acompanhamento de suas aulas com as crianças, *questionários* solicitados e coletados ao final de alguns momentos de formação e *análise documental* relacionada aos relatos de experiência solicitados como forma de registro do aprendizado das professoras após os momentos de formação.

Formação Docente num Centro De Educação Infantil voltada às práticas educativas 'experienciais'

Os momentos de formação foram planejados, em sua maioria, conforme as solicitações do corpo docente do CEI, que apresentaram sugestões para melhorar sua prática pedagógica e suas percepções sobre a Ciência. Todas as propostas desenvolvidas serão apresentadas na sequência, conforme indicações no Quadro 2.

Quadro 2 – Encontros de Formação Docente realizados durante a Pesquisa

Tipo de encontro	Nome	Tempo de duração	Objetivos
Momentos de Formação	Visita aos laboratórios da Universidade	3h	-Apresentar diferentes tipos de laboratório e sua similaridade com um laboratório industrial. -Indicar possibilidades de trabalhos com o Microscópio e como abordar e relacionar com atividades de investigação no CEI.
Momentos de Formação	Momento de Formação Docente	1h e 30 min.	-Apresentar conceito de laboratório, a importância de sua integração com o restante dos espaços do CEI e desmistificação do estereótipo de cientistas veiculado pelas mídias. -Experimento “Flutua e afunda” com intuito de apresentar uma situação diária e que pode ser trabalhada em sala com as crianças.
	Manuseio do Estereomicroscópio	30 min.	-Analisar e avaliar um tutorial sobre o funcionamento do Estereomicroscópio.
	Experimento de meio de Cultura de Bactérias	4h	-Preparar os meios de cultura de bactérias, esterilizar e semeadura das colônias bactérias para a observação com as crianças.
	Oficina coleções: Herbário e Insetário	1h	-Aprender sobre coleta das plantas, posicionamento para secagem, armazenamento e preservação em livro-herbário. -Identificação e armazenamento de sementes. -Aprender a coletar insetos, posicionar para secagem, locais de perfuração de cada tipo de inseto, armazenamento e preservação em insetário, assim com sua identificação.
Planejamento colaborativo com as professoras	Ciclo investigativo	5h -tema ossos 6h -tema tomates	-Elaborar um ciclo investigativo (baseado em Campos e Nigro (1999)) que auxilie professoras de CEI a desenvolverem práticas educativas que abordem o papel da experimentação investigativa na EI.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Acreditamos ser importante ressaltar que o termo *experienciar* utilizado pois faz alusão aos campos de experiências destacados na BNCC, além de significar vivência e experiência tanto por ensaiar, quanto no sentido de realizar atividades experimentais.

Percebemos que durante as formações das professoras, os saberes docentes selecionados durante a pesquisa, emergiram em algum momento. Assim, consideramos que as categorias de análise selecionadas a priori e adaptadas do Sistema Categórico compilado por Azevedo e Abib (2013) condizem com o esperado dessa proposta e podem auxiliar professores da EI na abordagem da Educação Científica para este nível e estão presentes na realidade e cotidiano daquele coletivo.

Para finalizar, fizemos um compilado de todos os saberes que emergiram em cada proposta realizada em relação ao desenvolvimento da formação de professores do CEI (Quadro 3).

Quadro 3 – Indicadores de aprendizagem docente em Ciências

(continua)

Atividade	Saberes docentes mobilizados em Ciências
1-Visita aos Laboratórios da Universidade	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER, 1998), Saberes disciplinares sobre conceitos científicos (GAUTHIER, 1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001), Saberes curriculares sobre os fins educacionais (TARDIF, 2014).
2- Apresentação e Experimento	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER, 1998), Saberes disciplinares sobre conceitos científicos (GAUTHIER, 1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências (BRASIL, 2017).
3- Manuseio do Estereomicroscópio	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER,1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001), Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências (BRASIL, 2017).
4- Experimento Meio de Cultura de Bactérias	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER, 1998), Saberes curriculares e pedagógicos sobre o contexto (GARCIA, 1995), Saberes disciplinares sobre conceitos científicos (GAUTHIER, 1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001), Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências (BRASIL, 2017).

Quadro 3 – Indicadores de aprendizagem docente em Ciências

(conclusão)

5- Oficina Coleções: Herbário e Insetário	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER, 1998), Saberes disciplinares sobre conceitos científicos (GAUTHIER, 1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências (BRASIL, 2017), Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001).
6- Ciclo Investigativo	Saberes sobre auto-organização e formação docente (GAUTHIER, 1998), Saberes curriculares e pedagógicos sobre o contexto (GARCIA, 1995), Saberes disciplinares sobre conceitos científicos (GAUTHIER 1998), Saberes pedagógicos e experienciais sobre as ações metodológicas de como ensinar Ciências (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2001), Saberes pedagógicos e experienciais sobre a articulação da Educação Científica ligados aos Campos de Experiências (BRASIL, 2017), Saberes curriculares sobre os fins educacionais (TARDIF, 2014).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Desta forma, compreendemos que as categorias de análise mobilizadas estão de acordo com as propostas iniciais da pesquisa e traduzem os saberes docentes avaliados durante o processo.

Conclusão

Acreditamos que podemos modificar uma realidade a partir de nossas atitudes e “[...] reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 176). Assim, ao longo desta pesquisa, desenvolvemos uma formação de professores em serviço visando atender às necessidades formativas das professoras do CEI, promovendo o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e desenvolvendo o conhecimento científico.

Ao elaborar uma proposta, apresentamos como objetivo identificar que saberes docentes são mobilizados em uma formação continuada de professores para desenvolver Educação Científica no contexto da Educação Infantil.

Para tal, auxiliamos as professoras na construção de um pequeno laboratório numa sala previamente indicada para tal finalidade e conforme os anseios da direção e

coordenação da unidade e incentivamos para que as atividades investigativas não fossem restritas apenas ao espaço do laboratório, mas que pudessem ser desenvolvidas em todos os espaços do CEI, transformando-o em um grande laboratório aberto, potencializando as vivências tanto das crianças, quanto dos professores. Trouxemos para a discussão, as possibilidades de exploração de um laboratório aberto que envolve atividades investigativas com a participação ativa das crianças neste processo, com a resolução de um problema, levantando hipóteses, fazendo testes e chegando a conclusões.

Para analisar os momentos de formação, escolhemos os *saberes docentes* do sistema categórico compilado por Azevedo e Abib (2013) e Azevedo (2004), a fim de verificar quais os saberes poderiam ser mobilizados no desenvolvimento da Educação Científica das professoras. Mesmo definidas *a priori*, ressaltamos que todos os saberes emergiram no processo de desenvolvimento das professoras.

Ressaltamos que as práticas educativas experimentais para crianças da EI (como em todas as fases do desenvolvimento), promovem a elaboração e desenvolvimento de conceitos, assim como as habilidades de raciocínio e ousamos dizer, de coordenação motora fina. Se trabalhadas em um processo investigativo, as crianças são incentivadas a resolver um problema e buscar informações, seja nos conhecimentos que já possui ou através de seu processo lúdico de elaborar uma hipótese (SCHNETZLER; ANTUNES-SOUZA, 2019).

Como propostas futuras para este coletivo, há um ponto discutido inicialmente em reuniões com a direção e coordenação pedagógica, assim como no primeiro momento de formação com as professoras e que não foi levado adiante. Essa sugestão é transformar o laboratório em um conector para os demais espaços educativos do CEI, ou seja, um *hub* de conhecimentos científicos. O termo *hub*, traduzido do idioma inglês como pivô ou concentrador. De modo geral, ele conecta os dados em forma de rede e possibilita a transmissão das informações até chegar no seu destino final.

Neste caso, utilizá-lo como articulador entre o conhecimento científico desenvolvido nos diversos espaços do CEI, fazendo com que as descobertas feitas em outros espaços perpassem o laboratório. Essa questão é importante para que se mantenha tanto o espaço, suas práticas, equipamentos e todo o conhecimento que as professoras adquiriram durante a formação, quanto os incentivos à investigação já adotados neste CEI, tornando-os parte da cultura daquele coletivo e independente das mudanças de gestão ou professoras da unidade escolar.

Referências

AZEVEDO, M. N. **Pesquisa-Ação e Atividades Investigativas na Aprendizagem da Docências em Ciências**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

AZEVEDO, M. N.; ABIB, M. L. V. S. Pesquisa-Ação e a Elaboração de Saberes Docentes em Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 55-75, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. 470p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p.142. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

COUTINHO, C. P. *et al.* Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 355-380, 2009.

CRUZ, S. H. V. A Formação Inicial e Continuada e a Profissionalidade Específica dos Docentes que Atuam na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (Org.) **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB. 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion-del-Professorado-para-el-Cambio-Educativo>. Acesso em: 26 set. 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória

Mobilização de saberes docentes a partir de práticas educativas experienciais em um Centro de Educação Infantil
DOI: 10.23899/9786589284260.6

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O Significado Histórico de Práticas Educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 35, p. 122-142, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449/pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MENDES, I. N. L.; MENDES, G. T. S. de C. Prática Educativa Emancipatória no Contexto da Escola: algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.7, n. 8, p. 16-29, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.gov/10.51891/rease.v7i8.1998>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PIETROCOLA, M. Curiosidade e Imaginação - Os Caminhos do Conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 119-133.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <<https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=%20portifolio&cod=35>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SCHNETZLER, R. P.; ANTUNES-SOUZA, T. Proposições Didáticas para o Formador Químico: a importância do triplete químico, da linguagem e da experimentação investigativa na formação docente em química. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 42, n. 8, p. 947-954, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.gov/10.21577/0100-4042.20170401>>. Acesso em: 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Editora CLAE

2022