

Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática

Arthur Rezende da Silva
Valéria de Souza Marcelino
(Org.)

Prefácio escrito pela Professora Maria do Carmo Galiazzi

encontrografia

Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática

Arthur Rezende da Silva
Valéria de Souza Marcelino
(Org.)

Prefácio escrito pela Professora Maria do Carmo Galiazzi

encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

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

Análise Textual Discursiva (ATD) [livro eletrônico] : teoria na prática / Arthur Rezende da Silva, Valéria de Souza Marcelino, (org.). -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88977-79-8

1. Crítica textual 2. Metodologia 3. Pesquisa qualitativa I. Silva, Arthur Rezende da.
II. Marcelino, Valéria de Souza.

22-116777

CDD-401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise Textual Discursiva : Pesquisa qualitativa
401.41

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

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	10
Maria do Carmo Galiazzi	
Apresentação	15
Parte 1.....	17
1. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais	18
Arthur Rezende da Silva	
Valéria de Souza Marcelino	
2. A Análise Textual Discursiva e as pesquisas na área de educação: apontamentos e reflexões	36
Arthur Rezende da Silva	
Valéria de Souza Marcelino	
Parte 2: Produções dos cursistas	54
3. Atividades produzidas a partir do corpus de pesquisas em andamento	55
3.1 A educação escolar para formação da consciência crítica.....	56
Andréa de Souza Brito	
Nilcimar dos Santos Souza	

3.2 Diretrizes e direitos: uma análise textual discursiva da Lei Berenice Piana.....72

Ariane Alves Gutierrez
Danilo Almeida Souza

3.3 A análise textual discursiva de um discurso inverossímil 84

Denise Lima Rabelo
Octávio Cavalari Júnior

3.4 Câmara temática de educação ambiental: nascer do esperar ou do temer? 98

Gabriela Albuquerque

3.5 Aplicação do método de Análise Textual Discursiva a partir de entrevistas com professores de física da rede estadual do Rio de Janeiro acerca de um produto didático 117

Gedmar S. Carvalho
Priscila dos S. Caetano de Freitas

3.6 Uma busca pelas entrelinhas da interpretação: ensino-aprendizagem sob mediação 145

Flávio Pereira Bastos
Tiago Vieira Pinto

3.7 A formação exigida do professor do atendimento educacional especializado em Minas Gerais..... 157

Heloisa Fernanda Francisco Batista

3.8 Práticas e sinuosidades na articulação Estado-sociedade civil na gestão de políticas públicas em Moçambique..... 174

Reginaldo Ernesto Nhachengo

3.9 Imersão no ir e vir da Análise Textual Discursiva: por entre sentidos, argumentos e diálogos educacionais 187

Sebastião Rodrigues-Moura

3.10 A importância da valorização da pergunta do educando como desveladora da realidade.....	200
Thaís Andressa Lopes de Oliveira	
3.11 A escrita de si no <i>Instagram</i> – o momento de ruptura.....	212
Vanessa Franco	
Analice de Oliveira Martins	
4. Produções dos cursistas a partir de <i>corpus</i> escolhidos especificamente como um exercício prático de ATD.....	224
4.1 Análise Textual Discursiva: tecendo redes de significados	225
Geraldo Bull da Silva Júnior	
4.2 Aplicação da ATD à epistolografia medieval: estudo de uma correspondência de Henrique IV (1082)	242
Paulo Henrique dos Santos Oliveira	
4.3 “Fetiches por estatais”: uma análise textual discursiva.....	258
Renata Freitas	
4.4 O mundo não deve sobreviver, tem que viver!.....	271
Renato Troian	
4.5 Cartas pedagógicas: possibilidades da escrita de si construindo mosaicos de aprendizado professoral com a compreensão nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD)	278
Rosimeire Montanuci	
Sobre autores e autoras.....	293

Prefácio

Recebi com muita alegria a notícia que a Análise Textual Discursiva (ATD) estava em discussão pela Professora Valéria Marcelino em um curso de formação de pesquisadores. Valéria fez a disciplina à distância quando ainda nem imaginávamos o que tornaria as *lives* síncronas, momentos de reuniões cotidianas nestes últimos tempos. Valéria se desafiou em sua tese a usar a metodologia de análise aprendida naquela disciplina, isso faz uma década. A ela, aliou-se o Prof. Arthur com a intenção de democratizar o acesso à ATD. Quando leio sobre o lugar dos participantes do curso, me encanto com a obra. Do norte ao sul, os ventos levam a ATD como possibilidade de analisar pesquisas em que a autoria do pesquisador é condição. Ou, dito de outra forma, se a pesquisa não transformar o pesquisador, qual seu sentido? A ATD tem, por se amparar em uma abordagem filosófica fenomenológica e hermenêutica, a componente ontológica como estruturante.

Este livro traz elementos autorais importantes, seja dos pesquisadores que abordaram os procedimentos da ATD, seja por trazerem experiências intensamente vividas com o Prof. Roque Moraes. O modo como os organizadores apresentam o e-book é um convite à leitura. As figuras com precisão marcando as etapas, ilustrações exemplificadoras dos movimentos mostram o zelo dos autores no processo. Sim, se a ATD é um processo ontológico, exige imersão e cuidado.

O livro também traz o estado da arte em teses que formam pesquisadores em que os autores expressam a dialética do movimento de que nada será como está ou será, lembrando de Heráclito. O que chama atenção, também em um viés próximo do que o Prof. Roque Moraes desenvolvia, era o ensino à escrita, e a segunda parte do livro a isso se dedica. Se a primeira parte estabelece um diálogo com autores que se inserem no aprofundamento desta metodologia a segunda parte vai trazer o exercício de escrita dos participantes.

Nesta parte é o que o livro se abre em paisagens, que, para quem propôs a metodologia juntamente com o Prof. Roque — e esta história já contei em outros textos, por isso não cabe aqui repeti-la —, inicia com a escrita de uma autora pertencente a uma comunidade quilombola. As questões de pesquisa apresentadas são instigantes, como também todo o detalhamento dos procedimentos da pesquisa. Na leitura deste texto, existe uma afirmativa de um estudante que diz que todos nós temos as mesmas coisas por dentro se referindo a órgãos e sistemas. O mesmo estudante afirma que tudo que aprendeu foi por causa da professora. Para quem é professora, esta afirmativa é encantadora, embora saibamos que nem de perto temos este poder de tudo o que uma pessoa sabe a um professor se dever. Claro, sei ao que se refere o estudante, mas remeto à crítica que a autora faz sobre o ensino desse corpo nas aulas de Ciências em Biologia, um ensino que precisa avançar em direção às contribuições do povo e da cultura africana, bem como dos povos originários, para a formação do Brasil.

O segundo texto foca na Lei Berenice Piana. Eu, antes de ler este livro, não sabia dessa lei. Quem me lê neste diálogo com a obra sabe ao que ela se refere e a quem pretende proteger? Cumpre-se minimamente o que está prescrito na lei? Não vou dar a resposta, pois o texto leva a pensar sobre as políticas públicas importantes e que merecem muita atenção. E como algumas políticas públicas têm sido desmontadas neste período sombrio que vivemos!

O texto seguinte vai tratar do inverossímil pela ATD em que os procedimentos estão explicitados. Os autores discutem a função social da escola. Texto importante a quem quer aprender a fazer pesquisa, mas não só, também para quem, como professor, atua na educação básica. Uma crítica potente está no texto. Não há mais volta, afirmam os autores, a se enxergar diferente quando se utiliza uma metodologia de análise que pretende fabricar óculos a partir do que enxerga o pesquisador e sua ontologia e não

ao contrário, a partir de um óculos pronto, adequar a distância do óculos para poder enxergar.

Outro texto vindo da Bahia mostra duas palavras dissonantes. De um lado, o esperar freiriano, e do outro, o temer. O que são as pedras no caminho de uma unidade de conservação? Gente! Quem não está, como eu, acostumado aos desafios de uma unidade de conservação, precisa ler este texto. Que bom saber que a ATD ajudou a compreender esta pesquisa na Educação Ambiental.

A leitura deste e-book é um configurar de paisagens educativas. Não foi diferente quando encontro o texto que analisa entrevistas com professores de Física. Estão detalhados os procedimentos de pesquisa, as perguntas elaboradas aos entrevistados e as respostas. Eu diria que da leitura até aqui, cada um é de um jeito, mais ou menos lembrando o que me surpreendeu na resposta de um estudante sobre o corpo em que foi dito que todos somos iguais por dentro, e na verdade, embora eu nunca tenha visto nenhum corpo humano por dentro, só em livro didático, penso que todos somos diferentes dentro e fora e também se outra dimensão houver. Aqui também a ATD de cada um foi diferente, ainda que os procedimentos possam ter sido os mesmos. Realmente ensinar Ciências não é nada fácil.

O próximo texto traz a palavra entrelinhas. Não nos chama à leitura essa linda palavra que leva a mergulhar na hermenêutica? Aproveito para lembrar este trecho da ATD:

Realizar uma ATD é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos. Daí mais uma razão de segurança e angústia. Envolver-se com a ATD requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de

romper com os caminhos já prontos para construir os próprios [...] (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 188).¹

Os autores finalizam o texto afirmando que os desafios e as ambiguidades vivenciados no nosso cotidiano não podem apagar o sentido de uma educação promotora de maior equidade entre os seres humanos, maior justiça socioambiental, melhor bem viver.

E assim a leitura segue, ora discutindo o atendimento educacional especializado, ora as políticas públicas em Moçambique, produzindo, pela ATD, argumentos e diálogos no campo da Educação. E se a ATD é uma metodologia de análise inserida em uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, é claro que a pergunta é seu nó górdio. Se responder pode parecer difícil, fazer a pergunta é ainda mais. E isso remete a nossas aulas. Quem pergunta e que pergunta faz? Será essa pergunta sua ou aquela que o professor quer que o aluno faça, pois a essa está acostumado a responder?

Que conjunto interessante! O próximo texto trata da escritura no *Instagram*! Um texto com narrativas que contam que o mundo desmoronou, virou de ponta-cabeça e de que tudo mudou depois de um diagnóstico. Como descrever a dor do outro? Pergunta a autora em seu metatexto.

O livro ainda traz um conjunto de escritas sobre o exercício de ATD. Como a ATD pode ajudar na percepção e elementos de uma rede de significados? Uma alegria na leitura deste texto é encontrar amigos nas referências dos mais queridos, alunos, muitos deles professores em universidades públicas atualmente. Os textos apresentados remetem à elaboração de mosaicos dos mais potentes, seja pelas temáticas de análise, seja pelo referencial teórico, seja pelo detalhamento da metodologia, seja pelas referências.

Para mim, um encontro ainda mais potente com pesquisas sobre cartas em seu nome acadêmico: epistolografia! O texto da epístola 17 merece atenção. “Não deveis rejeitar tal proposta”, está na epístola. E depois a análise. Um deleite, e vocês podem ver a prova disto, copiando aqui parte da carta, para dizer o que eu quero, é que o e-book seja lido atentamente. Terá Hildebrando cometido todos aqueles pecados? Eu diria que não.

1 MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências)

Ai! E tem um texto que analisa as falas de um ministro! Já teve em texto anterior as falas de quem ocupou o lugar de Ministro da Educação, mas que foi pouco ministro, e há outro texto que discute as falas de quem se ocupa de decidir sobre as finanças! A ATD se metendo em campos que atualmente são disputas ferrenhas e que decidem por muitos destinos. De onde se pode dizer que temos fetiche pelas estatais? Na cabeça de quem, Sr. Guedes? Como concluem os autores, o Brasil não tem fetiches por estatais, o que temos tido sim foram períodos de muita privatização de estatais. E o ganho? O texto remete a essa visão crítica pela ATD!

Não poderia deixar de mencionar um texto em que o título chama muito atenção: O mundo não deve sobreviver, tem que viver! O autor descreve seus percursos pela ATD em uma inserção na pesquisa em que os diálogos com os professores da disciplina marcam o encaminhamento da ATD. O texto mostra este processo, embora não se configure como um metatexto ainda. Bom ver o processo inicial.

O último texto parece que conversa comigo, não só pela ATD, mas me ensina sobre as cartas pedagógicas que venho escrevendo em processos de formação continuada há uma década. Está no texto a metáfora do mosaico sobre aprender a ser professor. O texto vai ensinando o que são as cartas pedagógicas e analisa uma das 13 cartas recebidas como proposição em uma disciplina ministrada pela autora do texto: a carta de Attilio, futuro professor de Química. Texto que unitariza e categoriza de um modo original como se pretende que a ATD seja. Que cada autor faça a sua ATD de modo que seja diferente dos processos analíticos de outros autores, no entanto, que conserve os elementos estruturantes de unitarização e categorização, sem esquecer da produção de metatextos.

Com a descrição mesmo que breve de cada texto, tive por objetivo mostrar as paisagens que se estruturaram como imagens das mais diversas. Foram ao longo da leitura sendo compostos mosaicos densos, ricos, alguns mostrando detalhadamente as buscas pelas peças para compor as paisagens, outros densamente articulados a referenciais teóricos. Em todos eles se expressa essa autoria, em que a escrita se constitui em artefato que mostra os diferentes exercícios de ATD desenvolvidos por seus autores. Parabéns aos professores Arthur e Valéria e aos estudantes, que somos todos, de ATD!

Mai de 2022

Prof.ª Maria do Carmo Galiuzzi

Apresentação

A presente obra surge do anseio destes dois professores pesquisadores pela democratização do acesso à envolvente Análise Textual Discursiva, a ATD. Inspirados nos autores, os professores doutores Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, nos desafiamos a planejar um curso on-line, cujo objetivo foi o de apresentar a potencialidade da ATD enquanto metodologia de análise de informações qualitativas, que oportuniza a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Sendo assim, movidos também pelas experiências adquiridas, enquanto professores que somos, do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da COVID-19, nos desafiamos a ministrar um curso on-line com encontros síncronos e assíncronos, em que dialogamos sobre as características da ATD, destacando suas etapas como a desmontagem do texto, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. Surpreendentemente para nós, organizadores da obra, o curso on-line obteve uma procura significativa, alcançando 47 matriculados, oriundos dos mais diversos estados brasileiros, dentre eles o Amazonas, o Acre, Pará, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, dentre outros. E, como resultado do curso, temos a presente obra!

Guiados por todo o entusiasmo dos cursistas, a quem muito agradecemos pela confiança depositada nestes professores, materializamos nossas aprendizagens neste livro, assim planejado: o primeiro capítulo descreve uma síntese

das características da ATD, de forma sistematizada e exemplificada, possibilitando um contato inicial dos leitores com a ATD; o segundo capítulo apresenta o resultado de um estado da arte sobre o uso da ATD no campo das pesquisas em educação, fruto da impregnação e aprofundamento dos organizadores desta obra; o terceiro e quarto capítulos discorrem das produções dos cursistas que aceitaram o desafio de se impregnarem intensamente com a ATD.

Logo, os textos dos cursistas são repletos de carga autoral, na melhor utilização da ATD, havendo textos mais próximos da estrutura tradicional de um artigo científico; outros, com uma estrutura mais de uma atividade prática de ATD. Assim, os cursistas-pesquisadores aceitaram o convite da ATD de desconstruírem e reconstruírem conceitos, utilizando a unitarização, a categorização e as produções escritas oriundas de suas compreensões e sínteses, enfim, os cursistas-pesquisadores mergulharam no processo auto-organizado e emergente com intenso envolvimento, imaginação e criatividade (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Espera-se que esta obra seja um convite à ação e à reflexão sobre as múltiplas possibilidades advindas da ATD, esta metodologia envolvente em que “o próprio pesquisador é afetado e transformado, fazendo com que se assumam cada vez mais sujeito e autor ao longo de sua pesquisa e análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 214). E aí, aceitam o convite? Desejosos de que a resposta seja um entoante “sim”, fica registrado nosso agradecimento a todos que integram esta presente obra!

Os organizadores.

Fevereiro de 2022.

Parte 1

A primeira parte desta obra preconiza informações teóricas sobre a ATD. Os organizadores apresentam um texto sistematizado a fim de possibilitar que os leitores se impregnem da discussão, por meio de uma linguagem o mais didática possível. Além disso, há um texto em que os organizadores exploram o potencial da ATD no campo da Educação, a partir de um estado da arte cuja análise foi por meio da própria ATD. Dessa forma, essa primeira parte situa o leitor nas possibilidades do uso da ATD enquanto metodologia de cunho qualitativo e conforme nos anunciam seus idealizadores: a ATD é um processo de produção de novas compreensões, em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e espirais, conduzindo a entendimentos cada vez mais complexos. Boa leitura!

1. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais

Arthur Rezende da Silva

Valéria de Souza Marcelino

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.1

A Análise Textual Discursiva: a teoria

No processo da ATD os pesquisadores são convidados a desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. Nesse desconstruir e esforço reconstrutivo explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria (MORAES, 2020, p. 600).

Pesquisas de caráter qualitativo podem se valer de uma análise textual. A Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), por exemplo, pode nos auxiliar na análise de dados textuais coletados por meio dos questionários, entrevistas, além de textos de documentos e cartas.

Quadro 1 – Exemplo de análise textual discursiva de um livro

Vejam um exemplo de análise de um livro:

Compreensões Acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva Marcas Teórico-Metodológicas à Investigação (Robson Simplicio de Sousa; Maria do Carmo Galiazzi).

“Neste artigo apresentamos elaborações textuais acerca da influência da hermenêutica na Análise Textual Discursiva (ATD). Constitui-se em um exercício de meta-análise da obra Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) em busca daquilo que se mostra em relação aos aspectos interpretativos desta metodologia de análise”.

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>

Fonte: Elaboração dos autores com base em Souza e Galiazzi (2017).

Moraes e Galiazzi (2007, p. 160) explicam que a ATD, a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD) constituem metodologias que se encontram num único domínio, a Análise Textual. Os autores estabelecem semelhanças e diferenças entre estas metodologias.

A ATD assume pressupostos que a localizam entre os extremos da AC e da AD. Os autores da ATD, professor Roque Moraes e professora Galizzi, afirmam que as diversificadas metodologias têm suas finalidades e objetivos dentro da pesquisa qualitativa, têm seus espaços e não se excluem. Guimaraes e Paula (2020, p. 704) consideraram “que a ATD insere-se no entrelugar da Análise de Conteúdo de Bardin, e da Análise de Discurso de Pêcheux, e que, em relação a ambas, apresenta várias singularidades.”

Como afirmam Moraes e Galiazzi (2007, p. 11) a pesquisa qualitativa visa a aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, esta pode partir de textos existentes ou de textos produzidos especificamente para a pesquisa em questão – esses textos são chamados corpus. Ainda segundo os mesmos autores, esse tipo de pesquisa não tem a pretensão de testar hipóteses, tem como objetivo a compreensão. A ATD propõe-se a “descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14), visto que “toda leitura já é uma interpretação; não existe uma leitura única e objetiva. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (MORAES, 2003, p. 192) e todo olhar já acontece impregnado de teoria. Dessa forma, temos a possibilidade de uma outra análise, com diferentes visões e categorias, a partir de referenciais e posturas teóricas distintas.

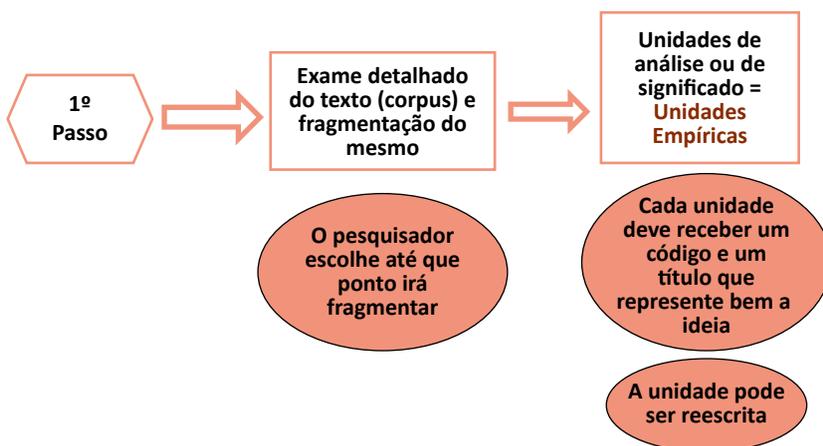
A ATD se estrutura a partir de três etapas que compõem um processo cíclico: i) desmontagem dos textos ou unitarização; ii) estabelecimento de relações ou categorização; iii) comunicação ou produção de metatextos.

Desmontagem dos textos ou unitarização

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 11) essa primeira etapa “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”, tendo o cuidado de se manter o contexto de onde o fragmento foi retirado. Nessa etapa, deve-se dar atenção aos detalhes e nas partes dos componentes dos textos, uma fase de decomposição necessária a toda análise. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos.

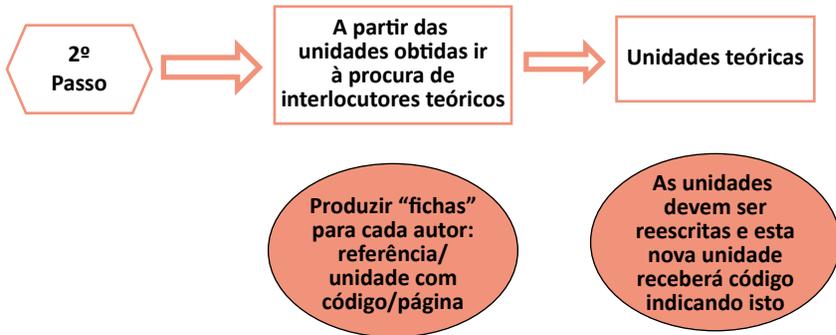
Dessa desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, também chamadas de unidades de significado ou sentido (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18), as quais podem ser oriundas do corpus (unidades empíricas) ou dos interlocutores teóricos (unidades teóricas). Cada unidade de análise deve receber título que represente a ideia principal da unidade e código, a fim de identificar seu texto de origem, bem como sua localização dentro desse texto. Nas figuras 1 e 2, apresentamos os passos iniciais da análise, passos 1 e 2.

Figura 1 – Primeiro passo da ATD



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 – Segundo passo da ATD



Fonte: elaboração própria.

Estabelecimento de relações ou categorização

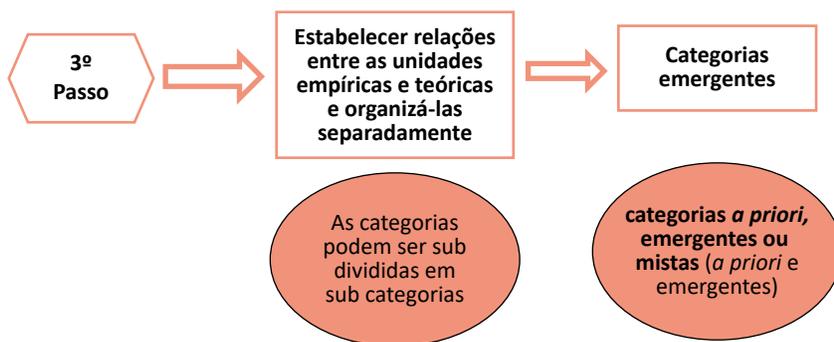
Consiste na construção de relações entre as unidades de análise, fazemos isso num processo recursivo de leitura e comparação entre elas, resultando em conjuntos que apresentam elementos semelhantes, daí surgem as categorias. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o processo de categorização na ATD é longo e exige do pesquisador uma impregnação aprofundada nas informações e, ao mesmo tempo, a eliminação do excesso de informações, apresentando o fenômeno de modo sintético e ordenado.

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 78).

Importante ressaltar que diante das múltiplas leituras de um texto, a mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em diferentes sentidos, sendo permitido dessa forma que a mesma unidade possa ser aceita em mais de uma categoria. Os autores afirmam que “isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 27).

Outra característica referente à categorização reside no fato da ATD aceitar tanto o estabelecimento de categorias *a priori* quanto de categorias emergentes ou, ainda, categorias mistas (*a priori* e emergentes). Na figura 3, apresentamos o terceiro passo da análise.

Figura 3 – Terceiro passo da ATD



Fonte: elaboração própria.

Comunicação ou produção de metatextos

Nessa etapa, percebe-se uma nova compreensão do todo, possibilitada pelo intenso envolvimento nas etapas anteriores. O objetivo agora será elaborar um texto descritivo e interpretativo, o qual se denomina metatexto, a partir das categorias. Segundo Moraes e Galliazzi (2007), saber empregar as categorias construídas na análise para organizar a produção escrita é uma forma de atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados. Afirmam ainda que “a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 32).

Quadro 3 – Reflexão sobre o processo da ATD feita pela segunda autora deste capítulo

Essa foi uma reflexão (feita por mim) sobre o processo de construção de um metatexto. Está no livro *Aprendentes do Aprender* (GALIAZZI, RAMOS, ROQUE, 2021, p. 145), originalmente foi escrito em um e-mail para a prof Maria do Carmo, quando eu cursei a disciplina na FURG.

Para construir o metatexto segui os seguintes passos:

Li e reli todas as unidades que ficaram sob minha responsabilidade, aprender por construção e reconstrução;

percebi que havia entre essas unidades algumas que abordavam assuntos ou aspectos diferentes e, então, separei em 3 grupos:

- unidades que falavam da ideia de aprender por construção e reconstrução somente, - - - unidades que falavam de aprender por construção e reconstrução em espaços formais de ensino (escola) e

- unidades que falavam de aprender por construção e reconstrução especificamente no ensino de Ciências ou Química;

li as outras unidades das categorias dos outros colegas e encontrei algumas que me interessavam, fui incluindo essas unidades nos 3 grupos que havia separado;

juntei e reorganizei as unidades de forma que elas se estruturassem como um texto (parte mais demorada e recursiva). Escrevi uma introdução explicando minha organização do texto em 3 partes. Escrevi cada uma dessas 3 partes com as unidades reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, de forma que surgisse sentido e justificativas para o texto. Cada argumento foi sustentado com as unidades de colegas e de autores, que usei algumas vezes como citação. No final fiz uma conclusão do trabalho revendo os principais pontos abordados no texto. Esse longo processo me levou a ficar alguns dias envolvida exclusivamente com esse trabalho e tenho a certeza de que se for reler tudo vou mudar muitas coisas.

Minha impressão do processo foi a de que é necessário um envolvimento muito intenso e exclusivo, se for de outra forma, penso que o resultado não será satisfatório. É necessário reler e reescrever muitas vezes as unidades e o texto produzido e ainda refletir muito sobre o tema e o processo. Diversas vezes acordei à noite pensando no texto e anotei as ideias. Por fim, achei o processo desafiador (escrever é difícil) e envolvente (não dá vontade de parar).

Valéria de Souza Marcelino

Fonte: Galiazzi, Maurivan e Moraes (2021, p.145).

Apresentamos a seguir um esquema ilustrando as etapas da ATD (Figura 4):

Figura 4 – Representação esquemática das etapas da ATD



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, a ATD pode ser compreendida “como um processo auto organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 45)

A Análise Textual Discursiva: o passo a passo da análise

Para que pudéssemos aprender a utilizar a Análise Textual Discursiva – ATD e utilizá-la como metodologia de análise nesta pesquisa, foi necessária a minha participação, à distância, na disciplina *Aprendentes do Aprender*, organizada durante a permanência do professor Roque Moraes como pesquisador sênior da Capes na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no ano de 2011. A seguir, descrevemos o passo a passo de nossa análise.

A desconstrução dos textos que compunham nosso corpus

Na primeira parte da análise, o nosso corpus, o qual foi composto pelas respostas dos questionários e pelas entrevistas, é totalmente desconstruído em unidades. As unidades resultantes dessa desconstrução são arrumadas em outro arquivo de texto; é comum utilizar também uma tabela do Excel para colocar todas as unidades. Apresentamos um recorte no quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Exemplo de unidades codificadas e com título

Observamos que as unidades estão precedidas de códigos e apresentam um título.
Q01GC01 Formar para auxiliar no cotidiano
Q01GC01 Bastante, pois o aluno que compreende a Química não só como um simples conteúdo para sua formação, mas o verdadeiro sentido prático, como nos auxilia no dia a dia em nossas atividades domésticas,
Q01GC02 Formar para uma nova visão do mundo
Q01GC02 em experiências que podem nos modificar certos hábitos e um novo olhar para tudo que nos rodeia,
Q01GC03 Formar para respeitar a natureza
Q01GC03 principalmente respeitando a natureza e valorizando o que ela nos proporciona,
Q01GC04 Formar para exercer cidadania
Q01GC04 estaremos construindo um cidadão consciente que muito vai contribuir para o nosso futuro

Fonte: elaboração própria.

No exemplo apresentado, vemos o código Q01GC01. Este código indica a qual questão se refere a unidade, questão 01; a qual professor pertence a resposta, professora GC; e o número da unidade, primeira unidade extraída das questões respondidas pela professora GC. Dessa forma, em qualquer momento da análise é possível voltar ao texto inicial (entrevista) completo de onde foi extraída a unidade.

São também produzidos títulos para as unidades, que devem representar a ideia da unidade em uma ou duas palavras. Essas unidades foram todas reescritas, e, nesse processo, as diversas releituras das unidades nos possibilitaram um grande envolvimento com elas, facilitando, assim, a realização da próxima etapa, que é a categorização.

O próximo passo consiste na pesquisa a autores e fontes bibliográficas, a partir do envolvimento inicial com o tema que está sendo trabalhado, visando questionamentos, reconstruções e aprendizagens sobre ele, definir alguns autores, livros, artigos, sites ou outras fontes de consulta que se considerem válidas para ampliar conhecimentos sobre o tema pesquisado. Explorar, uma a uma, estas fontes, preparando “fichas de leitura” (grupos de unidades teóricas de cada referência utilizada) com citações consideradas importantes e significativas para o encaminhamento da análise. Cada “ficha de leitura” corresponde a um parágrafo de uma fonte pesquisada, transcrita literalmente com as devidas referências de autor, ano e página. Sugere-se, a modo de simplificação, que se dê um código numérico crescente aos autores na medida em que são trabalhados, identificando cada ficha com o código do autor e a página da qual saiu o texto da citação.

As unidades teóricas devem receber títulos e posteriormente devem ser reescritas pelo pesquisador, estas novas unidades trazem a teoria nas palavras do pesquisador. Além de não ser adequado termos apenas citações diretas.

Exemplo de duas fichas de autores com exemplos de unidades teóricas nos quadros 5 e 6. Ressaltamos que colocamos apenas uma unidade de cada autor (referência) para efeito de exemplificação.

Quadro 5 – Exemplo de unidade teórica, codificada e com título e a sua reescrita, de um autor ou uma referência

Autor 06 - SCHÖN, D.A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Ua06.01CD - Problemas dos professores Unidade teórica - citação direta

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. (p. 15).

Unidade teórica reescrita-citação indireta

Ua06.01CI - Problemas do cotidiano dos professores.

Os problemas do cotidiano dos professores vão muito além do que eles conseguem administrar baseados naquilo que aprenderam na sua formação inicial, além das questões salariais e das más condições de trabalho, ainda precisam lidar com a falta de motivação por parte dos alunos; com as crescentes inovações tecnológicas e científicas, que exigem uma constante atualização de seus conhecimentos; com alunos que têm acesso à informações em rede/globalizadas, muitas vezes mais rapidamente do que o próprio professor; Como eles têm conseguido conviver com esses problemas em sua profissão? O que eles fazem (ou não fazem) para tentar resolver esses problemas?

Legenda: Ua06=unidade do autor 06; 01=primeira unidade.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 – Exemplo de unidade teórica, codificada e com título e a sua reescrita

Autor 02 - GUIMARÃES, G. M. A.; ECHEVERRÍA, A. R.; MORAES, I. J. Modelos didáticos no discurso de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 303-322, 2006.

Ua02.01 - Melhorar a formação inicial

Unidade teórica - citação direta

Ua02.01CD - "Pensar em melhorar a formação dos professores e dos jovens, considerando que uma leva à outra, implica, em primeiro lugar, conhecer os professores atuais e reconhecê-los como sujeitos responsáveis por qualquer mudança significativa que possa ocorrer na educação escolar. Nessa perspectiva, é necessário voltar nossos olhares para o professor, não enquanto apêndice das reformas educacionais (TORRES, 1998a, 1998b), mas enquanto sujeito fundamental do processo de mudança." (p. 304).

Ua02.01CI - Melhorar a formação inicial

Unidade teórica reescrita-citação indireta

Devemos ter como meta a melhoria da formação inicial, para isso precisamos conhecer os professores, sua prática docente e suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Devemos, ainda, reconhecê-los como sujeitos responsáveis e fundamentais pelas tão necessárias mudanças em nosso sistema educacional.

Fonte: elaboração própria.

É necessário reler unidades e títulos para um maior envolvimento com essas e a certificação de que o título da unidade corresponde ao seu conteúdo. Esse título vai facilitar a próxima etapa da ATD, a categorização. Essa categorização se baseia na semelhança do tema abordado em cada unidade.

A categorização das unidades

Inicialmente, definimos as categorias agrupando unidades que se referem ao mesmo assunto ou ao mesmo tema. Para isso, é importante o conhecimento profundo das unidades, a fim de que cada unidade realmente esteja na devida categoria. Mais para o final do processo, procuramos estabelecer categorias mais amplas e, dessa forma, buscamos agrupar as unidades em grandes categorias.

No exemplo aqui adotado, tivemos a seguinte estrutura de categorização (Quadros 7 e 8):

Quadro 7 – Os temas nos quais separamos as unidades, as categorias iniciais e a categoria final

Unidades que falavam sobre:	Categoria inicial	Categoria final
Baixos salários, excesso de trabalho	A desvalorização dos professores	Os professores de química e seus problemas extraclasse
Insatisfação, crise	A identidade dos professores	
Modelo tecnicista, inadequado	A formação inicial de professores de química	
Desmotivação	A relação professor-aluno	
Falta de estrutura, más condições	As condições estruturais e de funcionamento da escola	
Possibilidades de mudanças	Professor reflexivo	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 8 – Os temas nos quais separamos as unidades, as categorias iniciais e a categoria final

Unidades que falavam sobre:	Categoria inicial	Categoria final
Finalidade do ensino de química	Formação para cidadania versus aulas tradicionais	O ensino de química praticado em nossas escolas
Conteúdos de química ministrados	Conteúdos ministrados de forma tradicional	
Ações pedagógicas dos professores de química	Modelo de ensino tradicional	
Aulas dos futuros professores de química	Pretensão em adotar prática docente menos tradicional	
Avaliação nas aulas de química	Baixos resultados em avaliações de larga escala e modelo de ensino tradicional	
Modelo de ensino de química desejável	Educar pela pesquisa	

Fonte: elaboração própria.

Diante dessa divisão, percebemos, então, o surgimento de duas categorias emergentes, as quais denominamos “Os professores de química e seus problemas extraclasse” e “O ensino de química praticado em nossas escolas”.

A categoria emergente “Os professores de química e seus problemas extraclasse” foi a minha surpresa! Comecei minha análise e não tinha nenhum interlocutor teórico que a embasasse. Portanto, uma compreensão nova que exigiu novas leituras, um novo olhar, algo bem condizente com o caráter hermenêutico da ATD.

Após definidas as categorias, devemos produzir argumentos aglutinadores que sustentem a tese proposta por cada categoria. Esses argumentos

aglutinadores devem vir na forma de um parágrafo inicial do metatexto correspondente à categoria em questão.

A comunicação da análise ou produção dos metatextos

Os metatextos constituem o resultado da análise. São frutos da interpretação do analista e da escrita recursiva das unidades dos entrevistados e das unidades teóricas. Dessa forma, um novo texto é escrito partindo de textos preexistentes (corpus e teóricos). No exemplo aqui adotado, constatamos a produção de dois metatextos, cada um deles a partir das categorias emergentes. Esse processo produzirá o resultado final de nossa análise, todas as unidades de cada uma das duas categorias foram reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, de forma que surgisse sentido e justificativas para os nossos metatextos.

Produzimos os seguintes metatextos:

- a. 1º metatexto: Os professores de química e seus diversos problemas extraclasse;
- b. 2º metatexto: O ensino de química praticado em nossas escolas.

Apresentamos na figura 5 um exemplo de como interpretamos as unidades empíricas e teóricas e conferimos um novo sentido ao texto, comunicando, dessa forma, nossos resultados. Esse exemplo se refere ao metatexto 2, “O ensino de química e de ciências praticado em nossas escolas”, e nesse trecho abordamos a questão da necessidade ou não de um laboratório para uso de experimentos nas aulas de química.

Figura 5 – Exemplo de elaboração de metatexto

-Exemplo:

Nas escolas estaduais constatamos a existência do espaço físico para o laboratório de ciências, mas este não possui condições estruturais para que as aulas experimentais sejam ministradas, como relata a professora Q023JA, "é preciso laboratórios e disponibilizar material para trabalhar nos mesmos, prática e teoria é o ideal".

Unidade
empírica

"a ideia que os professores têm sobre o laboratório como lugar das atividades experimentais, precisa ser problematizado, pois as atividades experimentais escolares não necessitam obrigatoriamente de um espaço sofisticado, embora se reconheça sua importância" (VMa12VMa01).

Unidade
teórica

Fonte: Elaboração própria.

Esses trechos acima foram retirados do metatexto "O ensino de química praticado em nossas escolas", extraído da tese em questão, que está na figura 6.

Figura 6 – Parte do metatexto “O ensino de química praticado em nossas escolas”

"Como professora da rede estadual acho que seria necessário mais acesso às técnicas experimentais", relata a professora MC, enquanto a professora RC diz: "penso que a grade deveria abordar aulas experimentais equivalente a grade atual. Disponibilização de laboratórios nas escolas públicas como também capacitações de práticas laboratoriais".

Nas escolas estaduais constatamos a existência do espaço físico para o laboratório de ciências, mas este não possui condições estruturais para que as aulas experimentais sejam ministradas, como relata a professora JA, é "preciso ativar os laboratórios e disponibilizar material para trabalhar nos mesmos, prática e teoria é o ideal".

A professora F declara

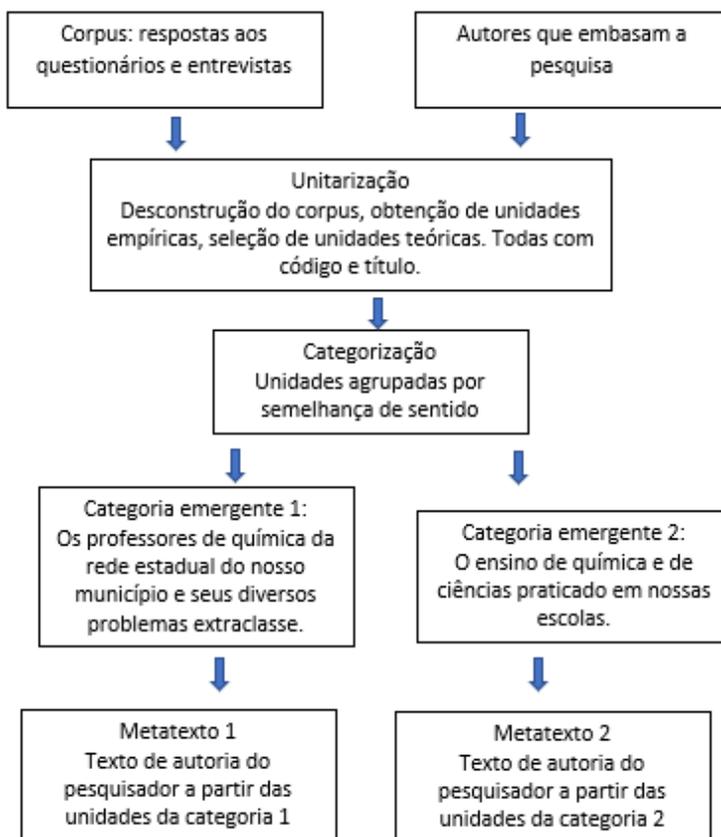
não aqui não tem muito recurso né... parece que tá montando o laboratório de Química... que vai ser a melhor maneira de explicar a Química do dia a dia... é mais uma aula tradicional... tem quadro... giz... e trabalho... e prova... (professora F)

Precisamos levar dois aspectos em consideração acerca do uso da experimentação no ensino de química. O primeiro aspecto diz respeito à ideia que os professores têm sobre laboratório como lugar como o lugar das atividades experimentais, esse é um entendimento dos professores que precisa ser problematizado, pois as atividades experimentais escolares não necessitam obrigatoriamente de um espaço sofisticado, embora se reconheça sua importância (GONÇALVES et al, 2005). Muito tem se discutido sobre as atividades experimentais, tendo em vista que a ideia predominante entre os professores é que esse tipo de atividade é essencial para um bom ensino, apesar de não existir um consenso acerca dos objetivos destas que podem ser motivacionais, ou desenvolvimento de habilidades de laboratório ou ainda desenvolvimento de atitudes científicas. O que precisamos ressaltar é que muito tem sido produzido sobre o uso de materiais alternativos e de baixo custo nas aulas experimentais, sendo assim essa obrigatoriedade da existência de um laboratório equipado não é fundamentada (ROSITO, 2008).

Fonte: Elaboração própria.

Apresentamos na Figura 7 um esquema apresentando todos os passos da nossa metodologia de análise textual em todas as suas etapas, conforme descrita neste texto.

Figura 7 – Esquema representado todos os passos da ATD apresentada neste texto



Fonte: elaboração própria.

Referências

- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do Aprender: Um Exercício de Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2021.
- GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 677-705, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.380>. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380/233>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372>. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 9 n. 2, p.191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

2. A Análise Textual Discursiva e as pesquisas na área de educação: apontamentos e reflexões¹

Arthur Rezende da Silva

Valéria de Souza Marcelino

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.2

Introdução

“O que é uma boa pesquisa na área educacional?” “Há um padrão de qualidade?” Essas são algumas das questões que inquietam os pesquisadores na área de educação. Pautando-nos no pensamento de André (2001), que problematiza o rumo da pesquisa em educação no Brasil, situando as mudanças que ocorreram no campo, destaca-se, segundo a autora, o crescimento dos estudos qualitativos. Tais estudos buscam se debruçar mais no cotidiano escolar, havendo, portanto, uma valorização do olhar “de dentro” do pesquisador, a partir de estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análise de discurso e de narrativas, histórias de vida, dentre outras. Assim, surgem “muitos trabalhos em que se analisa a experiência do

1 Este capítulo é uma versão ampliada do texto: SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. *Intersaberes*, [s. l.], v. 17, n. 40, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 02 jul. 2022.

próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Dentro dessa perspectiva, fica claro que a pesquisa em educação amplia e diversifica os enfoques, valorizando a multi/inter/transdisciplinaridade, havendo “quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais” (ANDRÉ, 2001, p. 53). Nosso intento, portanto, é trazer à baila uma metodologia qualitativa que vai ao encontro do que sustenta André (2001) em relação “à proposição de novos critérios de julgamento, alguns se contrapondo aos já conhecidos e respeitados, outros se referindo aos aspectos dos novos tipos de estudo” (ANDRÉ, 2001, p. 58), qual seja, a Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD busca analisar informações de natureza qualitativa com o objetivo de gerar novas compreensões acerca dos fenômenos e dos discursos, ajustando-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso, diferenciando estas em virtude da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2016). Tendo em vista a reflexão que pretendemos apresentar neste trabalho, destacamos os dizeres do professor Roque Moraes, autor da ATD, ao justificar o porquê da necessidade de despertar uma nova visão para o campo da pesquisa, o que corrobora com os anseios de André (2001):

A sensação de incompletude, a percepção de superficialidade que, aos poucos, foi produzindo em mim o envolvimento em pesquisas na área da Educação, ao tentar utilizar o paradigma da ciência natural, até mesmo antes do início desta investigação, já me haviam levado à busca de um paradigma alternativo. Algumas experiências de pesquisa numa abordagem qualitativa já haviam produzido a convicção de que uma pesquisa pode ser eventualmente mais envolvente, mais significativa e profunda do que haviam sido alguns estudos realizados no paradigma quantitativo. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.21).

Nesse sentido, este breve trabalho procura alinhar considerações a respeito do uso da ATD enquanto um horizonte possível para as pesquisas em Educação. Desenvolveremos este percurso considerando a ATD como uma possibilidade de superação de pesquisas positivistas, visto que se aproxima da

hermenêutica, assumindo conjecturas da fenomenologia, além da valorização da perspectiva do outro, com o objetivo de buscar variadas compreensões dos fenômenos. Afinal, estão envolvidos nesse movimento da ATD diversos sujeitos autores e diversificadas vozes a serem ponderadas no tempo da leitura e da interpretação de um texto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A questão mobilizadora a que se propõe este capítulo é a seguinte: O que apontam as pesquisas dos programas de doutorado em Educação cuja escolha metodológica foi a ATD? Tendo em vista apresentar uma proposta de estudo para essa questão, organizamos um possível caminho para sua resposta nos seguintes tópicos: primeiramente, efetuamos uma breve apresentação das características da ATD, como a unitarização, a categorização e os metatextos, baseando-nos em Moraes e Galiazzi (2016) e Galiazzi, Ramos e Moraes (2021). Em seguida, realizamos um estado da arte a partir do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o período de 2017 a 2021, considerando apenas teses dos programas de doutorado em Educação que utilizaram a ATD enquanto metodologia. Por fim, efetuamos uma ATD do corpus possibilitado pelo CTD da CAPES.

Percursos metodológicos da Análise Textual Discursiva

Como ponto de partida, é importante considerar que quem se dispõe a usar ATD em suas pesquisas deve, indubitavelmente, estar disposto a aprender. Pode parecer óbvia essa fala anterior, mas essa compreensão é fundamental para adentrar a ATD. O que é o aprender? Há os que condicionam a mera transmissão de saber, caracterizada pela repetição. Há também os que entendem o aprender como uma construção, como um processo. Os que almejam compreender o processo da ATD se orientam pela segunda resposta, ou seja: “O aprender exige imitação, reprodução, invenção, reinvenção, em que se criam interpretações a partir das interações no ambiente” (GALIAZZI, 2021, p. 123).

A construção desse pensamento sobre o aprender está guiada na ideia de que a ATD demanda interação e impregnação do corpus, uma vez que “(...) é um processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos” (MORAES;

GALIAZZI, 2016, p. 253). Por conseguinte, a ATD convida o pesquisador a aprender, a ouvir, a dialogar, a observar, a problematizar, convida, portanto, o pesquisador a envolver-se intensamente, “(...) emergindo um investigador capaz de perceber o potencial criativo e original do escrever dentro de suas pesquisas. Do envolvimento com a ATD surge um novo pesquisador, apto a manipular com competência a vara mágica da escrita” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 204).

Em síntese, os procedimentos da ATD são os seguintes: produção e/ou escolha do corpus; unitarização do *corpus*; organização das categorias iniciais, intermediárias e finais a partir da aproximação de sentido da unitarização e, por fim, a produção dos metatextos. Em relação ao corpus, é interessante ressaltar que sua matéria-prima são as produções textuais, tanto produzidas especialmente para a pesquisa — podendo compor-se de transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos construídos por escrito, anotações e diários múltiplos — quanto podem ser documentos já existentes, englobando, assim, relatórios, publicações de natureza variada, como editoriais de jornais e revistas, atas de diversos tipos, legislações, dentre outros tipos de documentos. Lembremo-nos de que os textos não possuem significados a serem apenas apresentados, mas sim significantes que requerem do leitor ou pesquisador a elaboração de significados por meio de suas teorias e pontos de vista (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Em relação à unitarização, é válido frisar que é uma etapa de intenso contato e impregnação com o material da análise, sendo cenário para emergência de novas compreensões. Esse processo de unitarização compõe-se de um momento de desmontagem dos textos, em que o pesquisador é quem decide em que medida fragmentará o corpus, resultando em unidades de maior ou menor extensão. Essa ação desconstrutiva do corpus é uma tarefa inicial que é seguida de um esforço de reorganização e reconstrução para o próximo procedimento, a categorização. A fragmentação é como se fosse utilizar um caldeirão, desses para cozinhar, e os ingredientes, os “pedaços” seriam os fragmentos do corpus (MORAES; GALIAZZI, 2016; GALIAZZI; RAMOS; MORAES, 2021).

É oportuno também ressaltar a unitarização dos textos teóricos, que é um ciclo fundamental, pois leva o pesquisador a construir também as unidades teóricas, que são essenciais para o processo da construção dos metatextos, afinal, na ATD há os “encontros teóricos e empíricos, promovendo interlocuções com a teoria e com a prática em relação ao ser focalizado”

(GALIAZZI; RAMOS; MORAES, 2021, p. 101). É inconcebível interpretar sem o campo teórico, já que toda a leitura é realizada por meio de algum horizonte teórico, quer seja de forma lúcida ou não. Embora as teorias possam ficar entre parênteses, a leitura acarreta ou obriga algum tipo de teoria para se consubstanciar (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A categorização, por sua vez, representa não só o agrupamento dos itens da fragmentação do corpus, mas sim, um processo de auto-organização, de reconstrução, de categorias integradas e inter-relacionadas. É acompanhar e saborear o que emerge do caldeirão de ideias a partir da fragmentação do corpus (GALIAZZI; RAMOS; MORAES, 2021). As categorias, portanto, equivalem a um processo de classificação das unidades a partir da fragmentação do corpus, podendo ser consolidadas em vários níveis: iniciais, intermediárias ou finais. O pesquisador é quem estabelece a composição dos níveis das categorias, dependendo, logo, do fenômeno a ser compreendido, podendo o pesquisador trabalhar com categorias a priori e emergentes. As categorias a priori originam-se dos pressupostos teóricos do pesquisador, já as categorias emergentes derivam da atitude mais fenomenológica do pesquisador, permitindo maior criatividade por parte dele, atitude mais esperada na ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Em se tratando do metatexto, é fundamental elucidar que é o prazer da própria ATD, pois é o próprio sujeito se tornando pesquisador a partir da escrita. Em síntese, é uma invenção de quem escreve. No metatexto, inserimos citações e falas dos fragmentos do corpus analisado, que seriam as “interlocuções empíricas”, uma vez que “os autores dos textos analisados deverão perceber representados no metatexto o que expressaram mesmo sabendo que há interpretação do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 147). A categorização e a unitarização despontam como uma macroestrutura para a realização de um metatexto, este expressando os elementos preponderantes do corpus analisado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A auto-organização possibilitada pela ATD permite que o pesquisador se assuma como sujeito e autor de seus metatextos, concebendo-se, portanto, enquanto um autor que tenha coragem de se colocar dentro de sua pesquisa, mergulhando no discurso, como asseveram Moraes e Galiazzi (2016, p. 157):

Assim, uma boa análise conduz o pesquisador a expressar suas construções e convicções sobre os fenômenos que investiga. Não tem sentido pretender apresentar

apenas as ideias de outros, sejam sujeitos empíricos ou interlocutores teóricos, mesmo que essas vozes devam ser valorizadas no sentido da validação das próprias produções. Um bom texto precisa expor as convicções e teses de seu autor. Mesmo que os argumentos propostos não sejam inteiramente seus, o pesquisador ao assumir-se autor do que produz, e mostra-se capaz de expressar opinião própria e apto a intervir nos discursos em que se envolve.

A construção desse pensamento da autoria do pesquisador está guiada pela ideia de que a ATD oportuniza uma ampliação teórica, em virtude do movimento dialético e hermenêutico característico da metodologia de análise de textos em questão. É exatamente por isso que o pesquisador necessita compreender que o uso da ATD exige um profundo exercício de subjetividade, questão que é própria do pensamento. Fato também importante de ser destacado é a forma como a ATD desafia o pesquisador a ler e escrever sempre mais e, mais importante, possibilita-o a se conceber como um aprendente do aprender (ANTIQUEIRA; MACHADO, 2020; GALIAZZI; RAMOS; MORAES, 2021).

Estado da arte: A ATD nas teses de programas de pós-graduação em educação entre 2017 e 2021

Com o propósito de dar consistência à proposta deste capítulo, esta seção objetiva contextualizar o que as teses de doutorado, que utilizaram a ATD enquanto metodologia, trazem como seu objeto de estudo. Fato importante a ser destacado inicialmente é a definição do que seja estado da arte. Baseando-se em Ferreira (2002), compreende-se que estado da arte é um mapeamento da produção acadêmica em distintos campos do conhecimento, tendo como característica uma perspectiva inventariante e descritiva da produção acadêmica sobre a qual se investiga.

Esse levantamento, também conhecido como estado do conhecimento, é uma opção metodológica que privilegia a busca pelo já consolidado em um determinado tema, buscando o que não foi realizado em termos de objeto de pesquisa do tema abordado, tendo como tentativa a resposta aos tópicos e perspectivas que vêm sendo priorizados em distintos tempos e lugares e em que condições têm sido construídas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de eventos

(FERREIRA, 2002). As ideias acima expostas corroboram também o que Romanowski e Ens (2006) esclarecem sobre estado do conhecimento:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Observa-se que as ideias de Romanowski e Ens (2006) estão pautadas numa perspectiva desbravadora do estado da arte, afinal, tal opção metodológica auxilia o pesquisador a compreender ao máximo seu objeto de estudo, como tal objeto tem sido caracterizado, enfim, o estado da arte é um ótimo exercício para consolidar a unitarização teórica da ATD, fazendo com que o pesquisador vá além da evidência, ou ainda, como endossam Moraes e Galiazzi (2016, p. 43): “É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. (...) A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados.”

Como exemplo de textos que utilizam o estado da arte, temos Barcellos, Borges e Tauchen (2019), que buscaram mapear o Scientific Electronic Library Online (SciELO) na temática da avaliação da aprendizagem, constatando que os trabalhos englobam a questão das avaliações em larga escala e as práticas tradicionais de avaliação na educação básica brasileira, meramente classificatória. Outro exemplo é Bacila (2021), que oportuniza um levantamento de produções bibliográficas sobre o tema de cidades educadoras, no período entre 1990 e 2020. Por fim, exemplifica-se o trabalho de Souza e Galiazzi (2018) que analisaram 16 resumos de teses defendidas entre 2012 e 2017 em um programa de pós-graduação em ciências, em que utilizaram a metodologia da ATD.

Para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, Romanowski e Ens (2006) reforçam os procedimentos necessários, sendo um deles a “definição de descritores para direcionar as buscas a serem realizadas” (ROMA-

NOWSKI; ENS, 2006, p. 43), além do “estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43). Sendo assim, o descritor escolhido foi “Análise Textual Discursiva” em teses de doutorado em programas de pós-graduação em educação no período entre 2018 e 2021.

A escolha por esse período se deve ao fato de que a própria CAPES asseverou que, na área de Educação, o foco foram os cursos de doutorado, uma vez que a capacitação de doutores é condição essencial para a ampliação do sistema de pós-graduação como um todo. É válido ressaltar que a quadrienal de 2019 constatou o aumento no número de programas de doutorado. Isso porque a própria CAPES evidenciou a evolução do número de pós-graduação em educação em torno de 136% entre os anos de 2017 e 2019 (BRASIL, 2019).

O corpus foi delimitado a partir das teses selecionadas (quadro 1), das quais escolhemos analisar seus resumos, isso por conta da limitação própria da pesquisa. Após a análise dos resumos das teses levantadas pelo BTB da CAPES, verificando a relação das produções acadêmicas com a ATD, temos a seguir um quadro para organização inicial, que culmina com a construção dos metatextos:

Quadro 1 – Teses selecionadas para a análise a partir do BTB da CAPES (continua)

ANO	TÍTULO	AUTOR
2021	A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos institutos federais: uma abordagem na perspectiva da política pública'	FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila.
2020	Experiência literária no ensino médio: estudo comparado brasil-uruguaí'	BASSO, Elsa Mônica Bonito.
2020	Por uma educação jurídica: compreendendo a concepção de educação subjacente ao modelo de formação dos bacharéis em direito conformado no Brasil	USTARROZ, Elisa.
2020	Horizontes da complexidade: a religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente	SOAVE, Cláudia.

Quadro 1 – Teses selecionadas para a análise a partir do BTB da CAPES (continua)

2020	Processos híbridos de ensino-aprendizagem: uma análise por meio do dispositivo ssc.	CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da.
2020	Processos educativos e de aprendizagem na biblioteca universitária: abordagem centrada no estudo de usuários'	OLIVEIRA, Flávia Reis de.
2020	Docência na educação superior: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva'	PESSANO, Carolina Schaan.
2019	O imaginário do futebol no Brasil: interferências nos modos de viver, projetos de vida e futuro de jovens adolescentes vinculados a programas sociais esportivos	ROTTMANN, Hans Gert.
2019	Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação'	FREITAS, Flaviane Peloso Molina.
2019	Motivação docente para educação inclusiva	POZZA, Mariangela
2019	Estágio curricular supervisionado em filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores	GABRIEL, Fávio Antônio.
2019	Professor orientador de estágio curricular da área da saúde: trajetória profissional e modos de atuação	ROVEDA, Patricia Oliveira.
2019	A identidade do professor de espanhol: Um estudo com foco no estágio curricular	MIRANDA, Ana Karla Pereira.
2019	O ateliê (auto) (hétero) biográfico de projetos de si: produzindo narrativas, formação e projetos de si com trabalhadores-estudantes do proeja	LEAL, Divane Floreni Soares.
2019	Entrecruzamentos temporais e resiliência no processo de biografização de jovens em situação de risco e de vulnerabilidade social	BARROS, Elismaria Catarina Pinto.

Quadro 1 – Teses selecionadas para a análise a partir
do BTB da CAPES (conclusão)

2018	(Auto) formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: entre as ciências administrativas e da educação	COELHO JUNIOR, João Carlos.
2018	Conhecimentos do contexto e estratégias autorregulatórias mobilizadas na resolução de problemas de matemática por estudantes de uma escola agrícola	PRANKE, Amanda.

Fonte: Elaboração própria.

É importante esclarecer que a seção a seguir é constituída pelos metatextos a partir da unitarização e categorização enquanto caminho metodológico da ATD, buscando compreender as repercussões da utilização da ATD nas teses de doutorado selecionadas. Ao realizar uma ATD esses agrupamentos ou categorizações são, preferencialmente, emergentes. Emergem de um processo que busca construir compreensões a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa e chegar a sentidos mais distantes e complexos, visando a construção e reconstrução de realidades (MORAES; GALIAZZI, 2016). A partir da intensa leitura destas unidades ou fragmentos do corpus, partimos para a categorização, momento em que separamos as unidades por semelhança de sentido. Esse momento permite ao pesquisador exercitar toda sua autoria, uma vez que estes sentidos são percebidos de forma única, que depende de suas leituras e conhecimentos tácitos.

Metatexto: “Nada será como está, amanhã, ou depois de amanhã”: horizontes e objeções revelados pela ATD no campo da Educação

Ao juntarmos todos os sentidos encontrados, chegamos a um texto final, por meio do qual comunicamos nossa análise. Este texto construído com base nos corpus e em outros oriundos de interlocutores teóricos é o chamado metatexto.

Ainda que as unidades estivessem subdivididas inicialmente, avançando para um movimento de categorização final, entendemos que estas compunham um tema único, que abarca horizontes e objeções revelados pela ATD. Isso porque a análise dos resumos das teses nos permitiu “obter informações

sobre o grau de sucesso das políticas no campo da educação implementadas ao longo dos anos” (BRASIL, 2019, p. 2).

Nesta categoria final emergente agrupamos unidades de sentido que tratam de quatro aspectos. São estes: i) unidades que evidenciam o quanto a educação é interdisciplinar; ii) unidades sobre as potencialidades/aspectos positivos; iii) unidades sobre aspectos negativos/desafios e iv) a pedagogia e os conhecimentos disciplinares específicos. Apresentamos esse movimento de categorização no quadro 2.

Quadro 2 – Categorias iniciais e categoria emergente do *corpus* em análise

Categorias iniciais (compostas por).	categoria final emergente
Unidades que evidenciam o quanto a educação é interdisciplinar.	“nada será como está, amanhã ou depois de amanhã”: horizontes e objeções revelados pela ATD no campo da educação.
Unidades sobre as potencialidades/aspectos positivos.	
Unidades sobre aspectos negativos/desafios.	
Unidades sobre a pedagogia e os conhecimentos disciplinares específicos.	

Fonte: Elaboração própria.

O que se mostrou como compreensão mais evidente foi o mesmo que nos indica o documento mais recente produzido pela CAPES (BRASIL, 2019), o qual afirma que a área de Educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto. Encontramos estudos sobre: a importância de ações da área de Gestão de Pessoas para o bem-estar docente (PESSANO, 2020); a relação da prática esportiva, o futebol, com a prática educativa (ROTTMANN, 2019); a biblioteca como promotora do conhecimento (OLIVEIRA, 2020); os modelos de formação de bacharéis (USTARROZ, 2020); os modos de atuação docente dos professores orientadores dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios na área da saúde (ROVEDA, 2019), narrativas de vida de jovens que estiveram/estão expostos à vulnerabilidade social (PINTO, 2019) e a docência na área específica das Ciências Administrativas (COELHO JUNIOR, 2018).

Ainda nos pautando no referido documento (BRASIL, 2019), compreendemos melhor a importância destas pesquisas de caráter interdisciplinar. Visto que,

[...] a interdisciplinaridade não é uma área de conhecimento em si mesma, mas que aproxima conhecimentos disciplinares buscando abordar em outra perspectiva questões advindas da pesquisa, gerando, dessa forma, novos conhecimentos, procedimentos e critérios de análise. Configura-se, assim, como uma forma alternativa, complementar e inovadora de produzir novos saberes, a eles integrando o ensino e a pesquisa, além de incorporar ao conhecimento elementos da vida cotidiana nos seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2019, p.7).

Desse modo, entendemos que, por meio destas pesquisas e do documento citado anteriormente, outros olhares podem ser lançados sobre o objeto pesquisado, vislumbrando novos horizontes, onde há construção e reconstrução do conhecimento, os conceitos são ampliados e o disciplinar é flexibilizado.

Prosseguindo com a ideia de novos horizontes, percebemos potencialidades reveladas pela ATD nas pesquisas em questão. Leal (2019) afirma que a prática das narrativas autobiográficas, associada à reflexividade biográfica, pode favorecer os respectivos projetos de si, podendo, assim, representar uma reorientação das práticas curriculares, sendo que a escola pode se constituir enquanto um espaço que promova as lutas, buscas, interações, colóquios, dissensos qualificados, proclamando, assim, novos tempos (MOREIRA, A., 2013). Em consonância com o referendado anteriormente, tem-se o que Moraes (2020) assevera sobre a importância das narrativas na pesquisa e no ambiente escolar. Para ele, “escrita e pensamento andam juntos e que se escreve para pensar.” (MORAES, 2020, p. 17).

Novos horizontes também são evidenciados por Pranke, (2018), Basso (2020) e Oliveira (2020), pois constataram pela ATD em suas pesquisas que o uso de problemas relativos ao cotidiano; ao ensino da literatura; ao uso mais efetivo da biblioteca, enquanto espaço que se pode buscar conhecimento e realizar pesquisas, leva os alunos a se motivarem mais com o ensino, o que possivelmente facilita a aprendizagem. Ainda que, teoricamente, tenhamos conhecimento que essas não constituem ações inovadoras no âmbito educacional, na prática, precisamos avançar no sentido desses novos horizontes e vencer os desafios (MOREIRA, M., 2021).

Podemos entender que os desafios revelados no corpus analisado estão alinhados com essa perspectiva de superação e melhorias na prática educacional. Ao discutir a educação superior no âmbito dos institutos federais, algo emergente em nosso cenário educacional, Fontoura (2021) evidenciou a não existência clara de indicadores de qualidade social da educação e que constitui um desafio mudar o entendimento de qualidade da educação, que hoje se resume a simples aferição do que foi aprendido, sem considerar as dificuldades do contexto. “Implica em acreditar que o trabalho educativo independe das condições para sua executabilidade” (FONTOURA, 2021, p. 287).

Ao considerarmos os desafios no âmbito da formação docente, depreendemos que alunos e professores anseiam por modificações nas práticas pedagógicas, que sejam voltadas para uma aprendizagem compartilhada e dialógica, mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (CONCEIÇÃO, 2020).

Entendemos, juntamente com Moreira (2021), que presenciamos um momento no qual compartilhamos desafios novos, como os que envolvem a competência digital por parte dos professores, com os desafios mais antigos. São eles a superação de um ensino tradicional, pautado em memorizações e aulas descontextualizadas. Isso se insere no que já relatamos sobre o que teoricamente já se sabe há muito tempo que está superado, mas não na prática.

No que se refere ao estágio na formação de professores, Miranda (2019) esclarece que embora o estágio tenha papel fundamental na construção da identidade docente, isso não ocorre em toda sua potencialidade, sendo necessária maior atenção ao seu desenvolvimento, especialmente no que tange à socialização dos professores na profissão e à reflexão sobre sua prática.

Nessa direção, temos o Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o qual visa ao aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, levando-os a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (BRASIL, 2018).

Em continuidade ao que percebemos sobre formação docente, mas agora abordando a docência em áreas específicas do conhecimento, a pesquisa de Us-tárroz (2020) aborda questões relevantes sobre a profissão docente e constata, ao entrevistar professores e gestores de cursos de Direito das três universidades

da cidade de Porto Alegre, que, apesar de apresentarem compreensões de educação partilhadas suficientemente ricas e aptas à promoção de uma educação jurídica, a prática docente revela negligências, o que acarreta um modelo de formação de bacharéis inadequado. Já a tese de Coelho Junior (2018) assevera que o conhecimento de como se constitui a docência na área específica das Ciências Administrativas amplia o saber científico da área de formação e prospecta novas pesquisas no campo. Além de “produzir na base da docência uma pedagogia específica da área” (COELHO JÚNIOR, 2018, p. 47).

Essas teses promovem inquietações a respeito do tema Formação de Professores, um tema de relevância. Inspirando-nos em Tardif (2014), é fundamental nos provocarmos com as seguintes questões sobre o tema: quais os saberes que dão suporte ao professor? Qual seria a essência desses saberes? Bastariam os conhecimentos técnicos, oriundos dos currículos universitários, os provenientes da experiência de trabalho, os resultantes do caráter cognitivo e/ou do discursivo? Ou seria necessário além desses, um estudo das epistemologias da educação? Como resposta inicial, o próprio Tardif (2014) nos endossa:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11)

Considerações finais

Este trabalho propôs uma pesquisa do tipo estado da arte a fim de investigar teses de doutorado no campo da educação que tenham feito uso da ATD enquanto metodologia qualitativa para análise de dados. Como questão norteadora, tem-se o seguinte: O que apontam as pesquisas dos programas de doutorado em Educação cuja escolha metodológica foi a ATD? O percurso metodológico foi o de realizar o estado do conhecimento de algumas teses

de doutorado a partir do BTB da CAPES e efetivar uma ATD baseada nos resumos dessas teses.

Essa ATD, fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi, Ramos e Moraes (2021), apontou enquanto categoria emergente os desafios e possibilidades do uso dessa metodologia na área de educação, sendo intitulada como ““nada será como está, amanhã ou depois de amanhã”: horizontes e objeções revelados pela ATD no campo da educação”. A partir da unitarização, que é a fragmentação do corpus, constatou-se que os resultados procedentes da ATD nas teses revelaram situações heterogêneas na área, tanto aspectos positivos quanto negativos, demonstrando o potencial interdisciplinar do campo da educação.

Assim, concluímos este capítulo evidenciando a amplitude das análises a partir da ATD na área de educação e a possibilidade de uso da ATD, afinal, tem seus princípios fincados na fenomenologia e na hermenêutica, prezando pelos modos de expressão dos fenômenos a partir dos sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, a ATD canaliza seus processos nas redes coletivas de significados subjetivos, possibilitando que o pesquisador se desafie a compreender, a descrever e a interpretar, correspondendo a uma sucessão do pensamento em que não há previsão de pontos de chegada com exatidão.

Portanto, fica o convite aos pesquisadores a desbravarem a ATD, que nos autoriza a direcionar o pensamento à procura de novas verdades, novos percursos, nos autoriza a assumirmos movimentos de nosso próprio pensamento, oportunizando que sejamos autores de novas compreensões, que vamos constituindo e expressando a partir da impregnação e envolvimento com o corpus (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDTwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11.out.2021
- ANTIQUERIA, Liliane Silva de; MACHADO, Celiane Costa. Análise textual discursiva na pesquisa sobre formação de professores de matemática. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 863-888, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.360>. Acesso em: 14 out. 2021

- BACILA, Maria Silvia. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Intersaberes**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 1034-1048, 4 out. 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2207>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BARCELLOS, Veronica Cunha; BORGES, Daniele; TAUCHEN, Gionara. Avaliação da aprendizagem escolar: contexto histórico e suas pesquisas. **Intersaberes**, [s. l.], v. 14, n. 31, p. 240-259, 27 abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/240>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BASSO, Elsa Monica Bonito. **Experiência Literária no Ensino Médio**: estudo comparado Brasil-Uruguai. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-74.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área**: Área 38: Educação. [Brasília, DF]: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL CAPES nº 06/2018**. Programa Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.
- COELHO JUNIOR, Joao Carlos. **(Auto) Formação e Saberes Docentes no Desenvolvimento Profissional do professor Administrador**: entre as ciências administrativas e da educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da. **Processos Híbridos de Ensino-Aprendizagem: uma análise por meio do dispositivo ssc**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, [s. l.], ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.
- FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Avila. **A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais**: uma abordagem na perspectiva da política pública. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

- GALIAZZI, Maria do Carmo. Aprender em rede de conversações em ambiente de partilha nos torna coletivo mais inteligente. IN: GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2021. p. 121-136. (Coleção Educação em Ciências).
- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. **Aprendentes do aprender**: um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2021. 312 p. (Coleção Educação em Ciências).
- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valdeez Marina do Rosário. Análise Textual discursiva: mosaico de metáforas. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 4-19, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/issue/view/20>. Acesso em 12 out. 2021.
- LEAL, Divane Floreni Soares. **O ateliê (auto) (hetero) biográfico de projetos de si**: produzindo narrativas, formação e projetos de si com trabalhadores-estudantes do Proeja. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- MIRANDA, Ana Karla Pereira de. **A identidade do professor de espanhol**: um estudo com foco no estágio curricular. 2019 Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).
- Moraes, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 21, p. 547-562, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qtDvYwcsHWLHXzGdWR-pDmQt/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.
- MOREIRA, Marco Antônio. Desafios no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 43, suppl. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/xpwKp5WfMJsfCRNFcxFhqLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- OLIVEIRA, Flavia Reis de. **Processos educativos e de aprendizagem na biblioteca universitária**: abordagem centrada no estudo de usuários. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.
- PESSANO, Carolina Schaan. **Docência Na Educação Superior**: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- PINTO, Elismaria Catarina Barros. **Entrecruzamentos Temporais e Resiliência No Processo de biografização de Jovens em Situação de Risco e de Vulnerabilidade Social**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

- PRANKE, Amanda. **Conhecimentos do Contexto e Estratégias Autorregulatórias Mobilizadas na Resolução de Problemas de Matemática Por Estudantes De Uma Escola Agrícola**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ROTTMANN, Hans Gert. **O Imaginário do Futebol no Brasil**: interferências nos modos de viver, projetos de vida e futuro de jovens adolescentes vinculados a programas sociais esportivos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.
- ROVEDA, Patricia Oliveira. **Professor Orientador de Estágio Curricular da Área da Saúde**: trajetória profissional e modos de atuação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, p. 799-814, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16.out.2021
- SOUSA, Robson Simplicio; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 31, n. 100, p. 33-55, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- USTARROZ, Elisa. **Por uma Educação Jurídica**: compreendendo a concepção de educação subjacente ao modelo de formação dos bacharéis em direito conformado no Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Parte 2: Produções dos cursistas

Esta segunda parte da obra apresenta as produções dos cursistas-pesquisadores do curso *Análise Textual Discursiva: Teoria na prática*, ministrado entre os meses de novembro e dezembro de 2021. 47 alunos de todo o país aceitaram o desafio de desconstrução, impregnação intensa, reflexão, análise, diálogo, síntese, enfim, a potência da ATD. O primeiro bloco de textos é oriundo de pesquisas em andamento dos cursistas-pesquisadores, e o segundo é derivado de textos escritos enquanto uma atividade prática do curso em tela. Portanto, esta parte da obra faz jus ao título *ATD: Teoria na prática*, em que os cursistas-pesquisadores assumiram o processo árduo, exigente e rigoroso, recompensando todos nós, leitores, com novas compreensões da metamorfose oportunizada pela ATD. Fica o convite!

3. Atividades produzidas a partir do corpus de pesquisas em andamento

3.1 A educação escolar para formação da consciência crítica

Andréa de Souza Brito

Nilcimar dos Santos Souza

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.1

O Eu, o Outro, a Escola e o Livro Didático

O livro didático com suas histórias da escravidão,
Onde o negro era animalizado, torturado na carne até
sangrar,

Fazia ainda mais machucar.

Com o eco dos meus amigos da escola no meu caminhar,
“Cabelo de bombрил”, “boca grande”.

Busquei me descaracterizar.

Minhas vestes a eles também incomodavam,

Meus sapatos ganhados, surrados, descolados,

Que eu colocava no pé e ia estudar, nomes a eles não
deixaram de dar.

Nos passeios da escola na Fazenda Campos Novos,

Eu sentia minha feição mudar,

Meus passos eram lentos e reflexivos,

Pois como pode o homem o outro escravizar.

Nesse período eu não tive na escola, nem em casa

Uma educação diferenciada, que pudessem me organizar.

Andréa de Souza Brito (2021).

Considerações iniciais

Início esse tópico colocando-me não somente como pesquisadora, mas também como pertencente à Comunidade Quilombola Maria Romana e pessoa com várias outras identidades construídas ao longo dos anos. Minhas vivências, crenças, conhecimentos, científicos ou não, andam lado a lado na construção deste texto.

Eu, por ser remanescente da Comunidade Quilombola Maria Romana, local onde realizo minha pesquisa, e ter recebido uma educação escolar deficitária, que não promove igualdade, observo que a falta de inclusão só reproduz e deixa evidentes as características ainda vivas de um sistema colonial racista. Busquei estudar sobre o que me motiva. Tive receio que minha pesquisa fosse vista/colocada num lugar romântico, no lugar do não científico. No entanto, encontrei, na Análise Textual Discursiva (ATD) e em mim, segurança para ser pesquisadora, estudante quilombola, orientanda e orientadora quando compartilho meus conhecimentos.

Os intelectuais que apoiam nossa discussão são Abdias Nascimento (1980), Kabengele Munanga (2012) e Edgar Barrero Cuellar (2015). A análise escolhida para a compreensão dos dados coletados é a Análise Textual Discursiva (ATD), de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016).

A análise textual discursiva (ATD) é uma análise de natureza qualitativa com intuito de elaborar novos entendimentos sobre o fenômeno e discurso. Ela se encontra entre a análise do discurso e do conteúdo, pontuando, de forma diferente dessas, sua defesa no campo interpretativo de caráter hermenêutico. Possui como característica as inúmeras formas de perceber o mesmo fenômeno (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado em curso, intitulada *Memória Social e Identidade: uma Análise da Percepção de Adolescentes Quilombolas Sobre o Livro Didático de Ciências da Natureza*. A pesquisa foi desenvolvida com quatro estudantes da rede pública de ensino do município de Cabo Frio (RJ) e originários da Comunidade Quilombola Maria Romana.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo é analisar a percepção que esses estudantes quilombolas possuem sobre a temática corpo apresentada nos livros didáticos de Ciência.

De acordo com Nascimento,

(...) mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma (ciência) histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentristas. Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção científica e não de uma ciência histórica verdadeira. Como poderiam as ciências humanas, históricas, etnologia, economia, antropologia, sociologia, etc., – nascida, cultivadas e definidas para povos e contextos sócio-econômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro – sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? A raça negra conhece na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa (ciência). Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão (NASCIMENTO, 1980. p. 261-262).

Sabemos que, com o fim regulamentado da escravidão no Brasil, os negros continuaram às margens do sistema educativo e que, durante anos, a educação brasileira privilegiou — e privilegia — os saberes europeus (e os apropriados pela Europa), desqualificando e buscando o apagamento de saberes e culturas tão importantes para um país multicultural como o nosso.

Eu, mulher preta-quilombola, coloco-me também como participante da pesquisa, que estive e estou inserida nesse contexto da educação brasileira que desqualificou e desqualifica, negando os saberes dos povos não europeus. A escola e o livro didático foram para mim quando adolescente local/instrumento de conflitos e desorganização, pois a história do negro contada nos livros era apenas a da escravização de corpos negros, contada a partir de óticas eurocêntricas.

Referencial de análise

O referencial escolhido para a análise é o da Análise Textual Discursiva (ATD) de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016). Eles discutem a

ATD como uma análise de natureza qualitativa, com intuito de elaborar novos entendimentos sobre o fenômeno e discurso. Ela se encontra entre a Análise do Discurso e do Conteúdo, posicionando-se de forma diferente dessas no campo interpretativo de caráter hermenêutico. Possui como característica as inúmeras formas de perceber o mesmo fenômeno (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O estudo do fenômeno vem da fenomenologia que “fundamenta-se no encontro entre a consciência e a materialidade, a partir da qual só tem sentido falar de um mundo com base nos fenômenos apresentados à consciência” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 22). Ela valoriza a subjetividade e compreende o homem através de suas experiências. A “importância do sujeito na fenomenologia transparece por meio dos conceitos de consciência e intencionalidade. A intencionalidade é uma relação entre o sujeito e a realidade material, donde surge o sentido” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 24).

A Análise Textual Discursiva (ATD) visa à construção do metatexto. O metatexto é resultado da análise a partir das categorias e subcategorias da análise e referencial teórico a priori e emergente. “A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53).

(...) a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos o “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com quatro estudantes, com idade entre 14 e 16 anos, matriculados no 8º e 9º anos do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio da rede pública de ensino de Cabo Frio (RJ). Esses estudantes são originários da Comunidade Quilombola Maria Romana e residem dentro do quilombo ou no seu entorno.

A escolha por estudantes desses anos escolares se deu em virtude de acreditarmos que eles já tiveram experiências com os conhecimentos escolares em um nível suficiente para os apontamentos esperados nesta pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas semiestruturadas e conversas via o aplicativo de celular *WhatsApp*. Foram feitas seis perguntas com as quais buscamos compreender o que é ser quilombola e os saberes compartilhados entre os moradores do quilombo sobre assuntos gerais e sobre o corpo humano. Acerca desse último ponto, a ênfase era o que eles aprenderam sobre corpo humano na escola com e sem o livro didático de Ciências e sobre suas percepções e visões a respeito do corpo humano.

Na pesquisa de dissertação, foram realizadas seis perguntas. No entanto, para este recorte, escolhemos apenas quatro que deram origem às unidades de sentido. Escolhemos apenas quatro, pois consideramos que elas contemplam a ideia principal deste trabalho. Algumas respostas foram excluídas, pois não tinham relação ou estavam fora do contexto do que foi perguntado. As questões escolhidas foram: **Questão 1** – O que é ser quilombola para você? **Questão 4** – O que você aprendeu na escola e no livro didático de Ciências sobre corpo humano? **Questão 5** – Qual é a sua percepção de corpo? **Questão 6** – Sua percepção tem alguma relação com o que é ensinado na escola e/ou livro didático de Ciências?

Nosso caminho para a construção do metatexto

Seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2016) para a construção da análise, apresentamos abaixo os passos que antecedem a elaboração do metatexto.

Em posse do corpus (material a ser analisado), fragmentamo-lo (desmontagem do texto) em busca de unidades de sentido. Dessa maneira, construímos o primeiro passo: a unitarização sobre as questões estabelecidas a priori e emergentes e seu título.

Após, estabelecemos relações entre as unidades empíricas e unidade teórica e criamos as categorias: inicial e intermediária e/ou final. Por fim, elaboramos o metatexto. Codificamos no quadro 1 informações relevantes que aparecerão nos quadros 2 e 3, bem como na análise dos resultados.

Quadro 1 – Com código e significado

Código	Significado
Q	Representa a questão.
1	Corresponde à numeração da questão.
PA	Identificação dos participantes (PA = Participante A).
Eu	Unidade Empírica do Corpus.
Categoria 1	Identidade e pertencimento quilombola.
Categoria 2	A educação escolar para a formação da consciência crítica.

Fonte: elaboração própria.

Exemplo: Q1.PA.UE= Questão um. Do participante A. Unidade empírica do corpus.

Desmontagem dos textos e estabelecimento de relações

No quadro 2, organizamos as unidades empíricas e teóricas e criamos o título após a categoria a priori.

Quadro 2 – Unitarização e categorização de questões
construídas a priori (continua)

Código e unidade de sentido do corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria inicial (a priori)
<p>Q1.PA.UE - <i>Eu não sei explicar o que é ser quilombola, na verdade eu tenho muito orgulho de saber que os meus ascendentes lutaram por tudo o que temos hoje.</i></p> <p>Q1.PB.UE - <i>Ser quilombola é não negar suas próprias raízes e fazer parte das atividades propostas pela comunidade.</i></p>	<p>T1- Identidade quilombola</p>	<p>O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo (MUNANGA, 2012, n. p.).</p> <p>(...) acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo (NASCIMENTO, 1980, p. 262).</p>	<p>Identidade e pertencimento quilombola.</p>

Quadro 2 – Unitarização e categorização de questões
construídas a priori (continua)

<p>Q1.PC.UE - <i>Ser quilombola é motivo de muito orgulho.</i></p> <p>Q1.PD.UE - É ser muito honrado. Ver o que os antepassados lutaram, que eles enfrentaram, a coragem. O que eles conquistaram e deixaram para nós hoje. É uma honra muito grande. Tem muita gente sente vergonha. Mas, eu me sinto honrado em ser.</p>	<p>T1- Identidade quilombola</p>	<p>Os quilombolas dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país (NASCIMENTO, 1980, p. 264).</p> <p>Haverá erros ou equívocos inevitáveis em nossa busca de racionalidade do nosso sistema de valores, em nosso esforço de auto-definição de nós mesmos e de nosso caminho futuro. Não importa.</p>	<p>Identidade e pertencimento quilombola</p>
--	----------------------------------	---	--

Quadro 2 – Unitarização e categorização de questões
construídas a priori (conclusão)

		Durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros eurocentrismo (científico), os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva. Agora devolvemos ao obstinado segmento (branco) da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacia europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade (NASCIMENTO, 1980, p. 262).	
--	--	---	--

Fonte: elaboração própria.

No quadro 3, organizamos as unidades empíricas e teóricas e criamos o título após a categoria mista:

Quadro 3 – Unitarização e categoria mista
de questões construídas a priori e emergentes (continua)

Código e unidade de sentido do corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria final (mistas)
<p>Q4.PA.UE - <i>Sobre membros, sobre o que pode não pode ser tocado, sobre as funções de cada coisa em nosso corpo, etc.</i></p> <p>Q4.PB.UE - <i>O corpo humano é formado por três tipos musculares diferentes: o estriado esquelético, o estriado cardíaco e o não estriado, também chamado de liso.</i> Ele disse que a prendeu sobre células, e genética como conteúdo associado ao negro, mas não lembrava para explicar.</p>	T2- Educação escolar	<p>(...) seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? A raça negra conhece na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa (ciência). Aliás, a ideia de uma ciência histórica pura e universal está ultrapassada. O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente – de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão (NASCIMENTO, 1980, p. 261-262).</p>	A educação escolar para a formação da consciência crítica
<p>Q4.PC.UE - <i>Sobre ossos, músculos e órgãos.</i></p> <p>Q4.PD.UE - <i>Sobre partes íntimas, essas coisas, eu tenho vergonha de falar.</i></p> <p>Q5.PB.UE - <i>Que cada pessoa tem um jeito, diferentes origens étnicas, mais que devemos lembrar que somos todos iguais.</i></p>	T2- Educação escolar	<p>Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-las, interpreta-las e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negras e de sua respectiva visão de futuro.</p>	A educação escolar para a formação da consciência crítica

Quadro 3 – Unitarização e categoria mista de questões construídas a priori e emergentes (conclusão)

<p>Q5.PC.UE - <i>Todos nós temos as mesmas coisas por dentro, ossos, coração, sangue. Mas, por fora é diferente. Tem diferentes tipos de aparência, tem o corpo que é saudável e o que não é. Diferentes tipos de pele e cabelo.</i></p> <p>Q6.PA.UE - <i>Tudo que eu aprendi, e o que eu penso, foi por causa de professores, e dos livros.</i></p> <p>Q6.PB.UE - <i>Sim, por que aprendemos muitas coisas que não sabemos sobre o corpo, e é de lá (escola ou livro didático) que tiramos todos os conhecimentos que temos.</i></p>		<p>Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (NASCI-MENTO, 1980, p. 263).</p>	
---	--	---	--

Fonte: elaboração própria.

Metatexto

Categoria 1: Identidade e pertencimento quilombola

Munanga discorre em seu texto *Negritude e uso dos sentidos* (2012) que a identidade negra no Brasil é um campo muito complexo e engloba fatores culturais, linguísticos, psicológicos, históricos, político-ideológicos e raciais. Fato é que os negros do Brasil vivem em contextos socioculturais diferentes, e, por causa dessa diversidade, ele não acredita que seja possível construir

um grau de consciência idêntico entre todos os negros. Por esse motivo, o autor escreve os três fatores essenciais na construção de uma identidade ou de personalidade coletiva (MUNANGA, 2012).

No entendimento dessa diversidade, o autor destaca três componentes que considera essenciais para construção de uma identidade negra ou personalidade coletiva: o fator linguístico, o fator psicológico e o fator histórico. Este trabalho se interessa pelo terceiro fator, que recebe a seguinte definição do autor:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, n. p.).

Consideramos trechos do que foi falado pelos estudantes como fator histórico definido por Munanga (2012). O que é ser quilombola para você? Trechos das entrevistas:

Q1.PA.UE – *Eu não sei explicar o que é ser quilombola, na verdade eu tenho muito orgulho de saber que os meus ascendentes lutaram por tudo o que temos hoje.*

Q1.PB.UE – *Ser quilombola, é não negar suas próprias raízes e fazer parte das atividades propostas pela comunidade.*

Q1.PC.UE – *Ser quilombola é motivo de muito orgulho.*

Q1.PD.UE – *É ser muito honrado. Ver o que os antepassados lutaram, que eles enfrentaram, a coragem. O que eles conquistaram e deixaram para nós hoje. É uma honra muito grande. Tem muita gente sente vergonha. Mas, eu me sinto honrado em ser.*

Compreendemos que a identidade quilombola que nossos estudantes participantes manifestaram encontra-se ancorada no fator histórico, e que o sentimento de pertença à história é o que define ser quilombola, palavra inserida recentemente no vocabulário dos adolescentes.

Categoria 2: A educação escolar para a formação da consciência crítica

De acordo com Nascimento (1980, p. 247):

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando do seu tronco familiar africano.

Até então, o sistema educativo brasileiro nunca havia ensinado quaisquer conteúdos de forma respeitosa e positiva sobre a África (NASCIMENTO, 1980). Segundo Santos (2008 apud MIRANDA, 2018), o processo de construção da identidade da criança negra quilombola, relacionando com a escola, família e comunidade, se dá em um conflito com a escola, pois o currículo escolar tem uma visão eurocêntrica, que desvaloriza a cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para continuidade da ideologia do branqueamento, não contribuindo com a identidade quilombola.

Consideramos, a partir das respostas dadas pelos participantes, que eles possuem saber coerente sobre corpo humano ensinado na escola e no livro didático de Ciências estudados por eles no ensino fundamental. Acerca da questão “O que você aprendeu na escola, no livro didático de Ciências sobre corpo humano?”, seguem trechos das entrevistas:

Q4.PA.UE - *Sobre membros, sobre o que pode não pode ser tocado, sobre as funções de cada coisa em nosso corpo, etc.*

Q4.PB.UE - *O corpo humano é formado por três tipos musculares diferentes: o estriado esquelético, o estriado cardíaco e o não estriado, também chamado de liso.*¹

1 Ele disse que aprendeu sobre células e genética como conteúdo associado ao negro, mas não lembrava para explicar.

Q4.PC.UE - *Sobre ossos, músculos e órgãos.*

Q4.PD.UE - *Sobre partes íntimas, essas coisas, eu tenho vergonha de falar.*

Vimos que apenas um entrevistado mencionou que estudou em genética algo relacionado ao negro. Em uma primeira análise do livro didático de Ciências estudado por eles, localizamos o conteúdo sistema tegumentar, que aborda os temas pele, cabelo e genética a partir da hereditariedade. Esses conteúdos podem ser contextualizados no ensino de Ciências em prol do combate ao racismo.

Acreditamos que o material didático de Ciências utilizado por eles não favorece discussões relacionadas ao corpo humano nesse sentido. Além disso, consideramos que o material didático não favorece aos estudantes quilombolas uma memória crítica, mas sim uma *memória mágica no nível dos desejos e/ou motivações* que, de acordo com Cuellar (2015), é compreendida pelo encantamento e identificação do sujeito pela realidade, mas sem submetê-la à reflexão, sem compreendê-la criticamente e sem buscar transformá-la. Ela é manipulada pelas classes dominantes. “É uma espécie de encantamento místico, em que o sujeito desconhece sua realidade concreta de existência e seu desejo se afasta de reivindicações de transformação histórica” (CUELLAR, 2015. p. 129, tradução nossa).

Sobre as suas percepções de corpo, os participantes responderam:

Q5.PB.UE - *Que cada pessoa tem um jeito, diferentes origens étnicas, mais que devemos lembrar que somos todos iguais.*

Q5.PC.UE - *Todos nós temos as mesmas coisas por dentro, ossos, coração, sangue. Mas, por fora é diferente. Tem diferentes tipos de aparência, tem o corpo que é saudável e o que não é. Diferentes tipos de pele e cabelo.*

Sobre sua percepção, existe alguma relação com o que é ensinado na escola e/ou livro didático de ciências?

Q6.PA.UE - *Tudo que eu aprendi, e o que eu penso, foi por causa de professores, e dos livros.*

Q6.PB.UE - *Sim, por que aprendemos muitas coisas que não sabemos sobre o corpo, e é de lá [escola ou livro didático] que tiramos todos os conhecimentos que temos.*

Entendemos que o livro didático é uma das expressões máximas do currículo escolar, além de ser um documento histórico comercializável. Como tal, está sujeito a diversos interesses, desde os ideológicos até os mercadológicos. A visão hegemônica eurocêntrica impregnada nele contribui para a construção da memória mágica, não colaborando com a identidade quilombola.

Acreditamos que a construção da identidade negra passa pelo (re)conhecimento da história e do corpo e suas características tão negadas e classificadas ainda na atualidade. Dessa forma, contextualizar alguns conceitos do livro didático de Ciências da Natureza é incluir memórias, ancestralidade e identidade desse estudante.

Para Nilma Lino Gomes (2020, p. 250):

O corpo localiza-se em um terreno social e subjetivamente conflitivo. Ao longo da História, ele se tornou emblema étnico, e sua manipulação tornou-se característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

De acordo com a autora, é no corpo que ocorrem as cobranças, os julgamentos, as discriminações, os preconceitos. Corpo é local de (re)existência, de rebeldia, de ódio e de amor. É a partir dele que são vistas as diferenças e são construídas as relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo. Dessa maneira, falar de corpo e contextualizá-lo no livro didático de Ciências naturais, através da nossa história, é emancipar e inserir pessoas que por décadas foram também oprimidas por terem sua história negada e/ou descontextualizada na educação brasileira.

Considerações finais

Pensando neste corpo que sente e representa, acreditamos que discutir sobre corpo humano nas Ciências Naturais para além (associando ao nosso contexto histórico) dos conceitos da Biologia, como organização do corpo humano, anatomia humana, como vimos nas respostas dos entrevistados, é essencial para desconstrução e/ou resignificação de ideias negativas ainda enraizadas no imaginário social sobre o negro/corpo negro.

Portanto, assumimos aqui que o livro didático é um documento histórico. Ele historicamente se organiza a partir de recortes episódicos da história da evolução científica e social europeia e estadunidense, provocando silenciamentos e apagamentos das cosmovisões acerca da natureza, das organizações sociais, das epistemologias e das técnicas pertencentes a culturas de outros continentes.

Vimos em nosso estudo que a escola está iniciando a caminhada para um modelo educacional que permita o resgate das contribuições do povo e da cultura africana na formação do Estado brasileiro, enquanto o livro didático de Ciências ainda segue contribuindo para a conservação dos saberes hegemônicos, formando uma memória mágica do Outro.

Referências

- BRITO, A. de S. Tornar-se. **Abatirá – Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 857-861, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/11647>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- CUELLAR, E. B. Del discurso encantador a la praxis liberadora. **Psicología de la liberación: Aportes para la construcción de una psicología desde el sur**. Bogotá, Colombia: Ediciones Cátedra Libre, 2015.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, v.34, n.69, p.193-207, 2018
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo: Documento de uma militância pan-africana**. Petrópolis: Vozes, 1980.

3.2 Diretrizes e direitos: uma análise textual discursiva da Lei Berenice Piana

Ariane Alves Gutierrez

Danilo Almeida Souza

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.2

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, foi um marco na legislação brasileira por uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Berenice Piana, mãe de pessoa com autismo e militante pela causa, conseguiu, através de sua luta, um grande avanço para as pessoas com TEA. No entanto, como toda política pública, existe sempre uma busca para diminuir o distanciamento entre o que está escrito e a prática. Desse modo, o presente capítulo trata-se de um estudo qualitativo que visa compreender, por meio da Análise Textual Discursiva, o que está descrito no art. 2º da referida Lei (BRASIL, 2012).

A escolha do art. 2º deu-se pelo fato de abarcar as diretrizes que direcionam a proteção dos direitos da Pessoa com TEA. A partir da análise do corpus, foram estabelecidas 18 unidades teóricas no processo de unitarização, 7 categorias iniciais e 2 categorias finais. O propósito das análises realizadas é contribuir para o estímulo de novos estudos que visem a implementação efetiva da Lei Berenice Piana e a fomentação de políticas públicas que estabeleçam novas diretrizes e garantam os direitos da pessoa com TEA.

Considerações iniciais

O transtorno do espectro autista (TEA) pertence à categoria dos transtornos que envolvem o neurodesenvolvimento (TEIXEIRA, 2018). De acordo com o autor, é possível perceber algumas características desde a primeira infância, antes mesmo do ingresso da criança na escola. O diagnóstico deve ser feito mediante observação clínica multidisciplinar, a fim de garantir uma intervenção precoce.

Dentre as características apontadas por Schmidt (2013), podemos destacar a comunicação verbal comprometida, dificuldade ou falta da interação social, até os interesses restritos e/ou comportamentos repetitivos. Para o autor, existiam alguns estudiosos que relacionavam o TEA à falta de afetividade das mães durante a gravidez (chamadas de mães geladeiras), além de outros que fazem até hoje a relação com fatores ambientais (exposição a metais pesados e água contaminadas), no entanto, ainda não há uma causa definida para as pessoas que são diagnosticadas com TEA.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V) (APA, 2014), o TEA pode ser dividido em 3 níveis de gravidade:

- a. nível 1 – exige apoio, porém, pode não ter tanto comprometimento no desenvolvimento verbal;
- b. nível 2 – exige apoio substancial e pode apresentar maiores limitações nas habilidades sociais e de comunicação;
- c. nível 3 – exige apoio muito substancial e apresenta déficits graves nas interações sociais, comunicação e mudança de rotina.

Segundo dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2022), os diagnósticos de TEA têm aumentado consideravelmente nos últimos anos; a proporção, que, em 2004, era de 1 caso a cada 166 pessoas no mundo, passou para 1 caso a cada 54 pessoas em 2020, merecendo atenção e novos estudos.

Apesar de tantos anos de estudos e análises das características da pessoa com TEA, no Brasil, somente em 27 de dezembro de 2012 foi implementada a Lei nº 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana, que garante a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012). Berenice Piana é mãe de pessoa com

autismo, militante brasileira que buscou e busca a implementação de leis no Brasil e estados a fim de garantir direitos às pessoas com TEA.

A Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) traz consigo o reconhecimento da pessoa com TEA enquanto pessoa com deficiência (PCD), a título apenas de garantia de direitos de acordo com as legislações vigentes. Assim, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei, foram outorgados à pessoa com TEA direitos que outrora não eram reconhecidos. A seguir, buscaremos compreender como essas diretrizes estabelecem a proteção dos direitos desses sujeitos, a partir da análise do art. 2º da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012). Em seguida, traremos algumas discussões relacionadas a partir das exposições feitas pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 e dos estudos realizados por Aydos (2014, 2016, 2019) e Leopoldino (2015, 2017).

A Lei Berenice Piana à luz da Análise Textual Discursiva

Para compreendermos o que está exposto na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), optamos por adotar a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia para analisar os dados. Conforme aponta Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD tem como finalidade a produção de novas compreensões sobre fenômenos e discursos, além de estar situada entre a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, no entanto, adotando um caráter mais interpretativo e guiado pela hermenêutica. Portanto, a ATD parte de um processo descritivo e interpretativo que, por meio de movimentos recursivos, promove novas descrições e interpretações, buscando um mergulho cada vez mais aprofundado sobre o fenômeno estudado.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD parte de 3 etapas:

- a. unitarização – é a desmontagem do texto, visando examinar seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades que constituam o fenômeno a ser estudado;
- b. categorização – que se fundamenta no estabelecimento de relações entre as unidades, de modo que sejam agrupadas e classificadas por combinações que as aproximem uma das outras;
- c. metatexto – o metatexto nada mais é do que a captação e comunicação daquilo que emergiu das análises feitas nos processos anteriores

(unitarização e categorização). Desse modo, a comunicação do que foi compreendido ganha a construção de um novo texto, o qual é possível relacionar com algumas teorias a priori e/ou emergentes.

Diante de tudo que foi exposto, faremos a seguir a descrição da análise feita nesse estudo sobre a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

Corpus

A Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) traz muitas contribuições importantes a serem observadas. Ela está dividida em oito artigos, sendo o art. 2º encarregado de trazer as diretrizes que garantem os direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012). O art. 2º está dividido em oito incisos, sendo o inciso IV vetado posteriormente. Para iniciar a análise de cada inciso, foram estabelecidos códigos de identificação com as iniciais LB (de Lei Berenice), seguidos da numeração correspondente ao inciso. Além disso, cada inciso recebeu uma cor diferente para facilitar a identificação, como será exposto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Unitarização (continua)

CÓDIGO	CORPUS (CITAÇÃO DIRETA)
LB01	I - A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
LB02	II - A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
LB03	III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
LB04	VETADO
LB05	V - O estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Quadro 1 – Unitarização (conclusão)

LB06	VI - A responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
LB07	VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
LB08	VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Fonte: Elaboração própria.

Unitarização

Para cada unidade estabelecida, foram adotados códigos que fazem referência ao corpus descrito acima, acrescentando a letra ‘A’ que corresponde à uma espécie de ordem cronológica, seguida de numeração correspondente ao número da unidade.

Quadro 2 – Continuação da Unitarização (continua)

TÍTULO DAS UNIDADES
LB01A1 - Diálogo entre todos os poderes; LB01A2 - Relação indissociável para desenvolvimento de ações e políticas do TEA;
LB02A1 - Relação comunidade e políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA; LB02A02 - Controle, implantação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas;
LB03A01 - Atenção integral à saúde da pessoa com TEA; LB03A02 - Diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional; LB03A03 - Acesso a medicamentos e nutrientes;
LB05A01 - Estímulo à inserção no mercado de trabalho; LB05A02 - Respeito às peculiaridades da do transtorno; LB05A03 - TEA enquanto deficiência; LB05A04 - Cumprimento dos dispositivos do ECA;
LD06A01 - Responsabilidade do poder público com a informação sobre o TEA;
LB07A01 - Incentivo à formação profissional; LB07A02 - Capacitação dos profissionais especializados; LB0703 - Capacitação aos pais e responsáveis;

Quadro 2 – Continuação da Unitarização (conclusão)

LB08A01 - O estímulo à pesquisa científica; **LB08A02** - Prioridade para estudos epidemiológicos; **LB08A03** - Dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao TEA;

Fonte: elaboração própria.

Categorização

O processo de categorização partiu do agrupamento das unidades pelas suas semelhanças, pois a categorização é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Desse modo, ao realizar a leitura e análise de cada unidade, foram estabelecidas as categorias iniciais, de acordo com o contexto que cada unidade trazia. Por fim, foram observadas de que forma essas categorias iniciais se relacionavam entre si, constituindo as categorias finais denominadas diretrizes e direitos.

Quadro 3 – Continuação da Unitarização

Unidades	Categorias iniciais	Categorias finais
LB01A1; LB01A2; LB02A1; LB02A02; LB02A02; LD05A01; LB06A01; LB06A02; LB0603; LB07A01; LB07A02; LB07A03;	Responsabilidades legais e envolvimento dos poderes públicos.	Diretrizes
	Participação ativa da comunidade.	
	Comunicação e informação pública.	
	Formação e capacitação.	
	Estudos e pesquisas.	
LB03A01; LB03A02; LB03A03; LB04A01; LB04A02; LB04A03; LB04A04;	Garantia do direito integral à saúde.	Direitos
	Tea e o mundo do trabalho.	

Fonte: elaboração própria.

Metatexto

Diretrizes

O inciso I da Lei escolhida como corpus nesta análise, destaca a importância de uma relação intrínseca entre todos os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), de modo a contribuir desde a implementação de ações e políticas públicas até o atendimento das pessoas com TEA. Em concordância com o exposto no inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), em seu capítulo V sobre a educação especial, sinaliza para a responsabilidade do poder público quanto à ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. No art. 23 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a lei outorga à União, estados, Distrito Federal e municípios a competência de cuidar da saúde e assistência pública garantindo a proteção das pessoas com deficiência.

No entanto, vale destacar que não apenas o poder público deve colaborar com ações e políticas públicas, mas também toda a comunidade. É o que afirma o inciso II do art. 2º da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), nosso corpus, quando ratifica a necessidade de participação ativa da comunidade na elaboração das políticas públicas que estejam relacionadas às pessoas com TEA. Além disso, faz-se necessário que essa comunidade participe não só de sua implementação, mas que realize seu acompanhamento e avaliação.

De acordo com Shore (2010), as políticas públicas influenciam na construção de novas categorias de indivíduos e de subjetividade. Mas, para além disso, as políticas públicas também constroem identidades e sujeitos políticos. Segundo o autor, as políticas públicas afetam tudo, de modo que vivemos através das categorias que elas estabelecem, como: “cidadão”, “profissional”, “deficiente”, “imigrante”, “criminosos”, sendo praticamente impossível escapar de suas influências. O autor complementa dizendo que as pessoas são reguladas pelas políticas públicas e possuem sobre elas, pouco controle e conhecimento.

Além disso, o inciso VII, extraído da Lei escolhida como corpus para análise, firma que cabe ao poder público promover o incentivo à formação profissional daqueles que atuam diretamente com o atendimento das pessoas com TEA. Do mesmo modo, os profissionais especializados devem receber qualificação adequada para promover o atendimento dessas pessoas. A capacitação de pais e responsáveis é outro fator preponderante, entretanto, existe

uma certa resistência e negação por parte de alguns familiares quando recebem o diagnóstico. Magalhães (2021), ao discorrer sobre a realidade de mães com filho diagnosticados com TEA, aponta:

Quando a família se depara com o diagnóstico de TEA para o filho, inicia-se um processo que exigirá desfazer-se de crenças ligadas à normalidade, à perfeição que são impostas socialmente para definir o que seria um filho ideal. Esse ideal será questionado para que possa dar lugar a uma relação de efetivo reconhecimento de dignidade e de humanidade da criança com TEA. Em um primeiro momento, esse processo pode envolver a experiência do luto, diante da morte simbólica do filho ideal e da separação dessa imagem (MAGALHÃES, 2021, p. 22).

Assim, promover a participação ativa da comunidade na implementação das políticas públicas envolve desde a aceitação do diagnóstico até a busca por conhecimento, que, na maioria das vezes, se encontra velado, com o objetivo de alimentar políticas públicas que favoreçam a categorização das pessoas de acordo com aquilo que é conveniente ao poder público. Concernente a isto, o inciso VI, da Lei que compõe nosso corpus de análise, ratifica a responsabilidade do poder público em garantir acesso à informação pública relativa ao TEA e suas implicações, o que, na prática, ainda tem sido pouco difundido.

Por último, porém agregando peso à necessidade deste estudo, o inciso VIII traz o seguinte apontamento: “o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País” (BRASIL, 2012). No tocante ao excerto, o termo “problema” causa inquietação e ambiguidade, pois parece ser contraditório a um documento que busca garantir direitos a um grupo que já sofre com preconceito e discriminação. De acordo com Aydos (2014, 2016, 2019), tanto familiares quanto a sociedade têm enxergado o autismo como algo incapacitante ante outras deficiências. Essa percepção é fruto da falta de conhecimento e de poucas políticas públicas que promovam inclusão efetiva e combate ao preconceito.

Direitos

De acordo com o inciso III, a pessoa com TEA tem o direito, garantido pela lei analisada neste artigo (BRASIL, 2012), ao acompanhamento integral

de sua saúde, desde o diagnóstico precoce à promoção de atendimento multiprofissional (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, atendimento neuropsiquiátrico, nutricional, dentre outros que assim se fizerem necessários). Uma questão que tem sido debatida por estudiosos é o diagnóstico precoce. Segundo Teixeira (2018), muitos especialistas ainda apresentam resistência em fechar o diagnóstico mesmo com a apresentação dos requisitos básicos, o que atrapalha o início das intervenções com brevidade.

Conforme aponta Aydos (2019), existe uma tensão nosológica concernente ao diagnóstico do autismo. De um lado, familiares ativistas que lutam para que o autismo não seja visto como uma deficiência, mas como uma neurodiversidade, com o objetivo de romper com o estereótipo de incapacidade e não autonomia que o termo deficiência carrega através do senso comum. Por outro lado, existe uma hegemonia no processo de emissão do parecer diagnóstico, que restringe apenas a psiquiatras e neurologistas essa função. A autora complementa que na maioria dos casos, esses especialistas não levam em consideração a subjetividade do paciente, direcionando o diagnóstico somente a partir das limitações (problemas) apresentadas, o que pode ratificar a preocupação dos familiares quanto à imagem preconceituosa que as pessoas com TEA podem enfrentar.

Do mesmo modo, o inciso V nos conduz a uma realidade de muitas tensões: o direito à inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho. Para fins legais, a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) sinaliza que a pessoa diagnosticada com TEA pertence à categoria de PCD, desse modo, existe a possibilidade de participação ativa na Lei de Cotas nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que estabelece para empresa com mais de 100 funcionários a reserva do percentual de 2 a 5% das vagas de emprego para inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, de acordo com Aydos (2019), “ao invés de fazerem um processo seletivo com foco nas competências e nas habilidades de cada candidato, elas (as empresas) já abrem as vagas direcionadas para deficiência específica” (AYDOS, 2019, p. 103). Essa situação é reforçada pelo senso comum de que a pessoa diagnosticada com TEA trará mais prejuízos do que benefícios para as empresas.

Incluir os autistas no mercado de trabalho não é explorá-los, e sim permitir que utilizem no trabalho seu repertório de competências, conquistando melhor qualidade de vida e obtendo recursos financeiros para uma

vida mais confortável e próspera. Tampouco consiste em filantropia realizada às custas da eficiência organizacional. Portadores de TEA apresentam potencialidades que podem contribuir muito para organizações de todos os tipos, que atuem com ou sem fins lucrativos. (LEOPOLDINO, 2015, p. 865).

As controvérsias no processo inclusivo de pessoas com TEA no mundo do trabalho perpassam pela falta de conhecimento que deveria ser propagado pelo poder público, falta de políticas públicas efetivas que deveriam ser implementadas também pelo poder público e avaliadas e acompanhadas pela comunidade. Esta, por sua vez, também precisa de conhecimento para lutar por políticas públicas que não apenas categorize as pessoas com seus rótulos, mas que possibilite a participação ativa na sociedade e o exercício de seu papel enquanto cidadão.

Considerações finais

A implementação da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) foi um marco para as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). Embora as conquistas tenham sido basilares, como a inclusão na categoria de pessoa com deficiência (PCD), para fim de garantia de direitos, o cumprimento efetivo da lei ainda tem se mostrado fragilizado. De acordo com as discussões apontadas neste estudo, foram perceptíveis a emergência de políticas públicas que incentivem a proteção e cumprimento dos direitos da pessoa com TEA. Assim como a responsabilidade dos poderes públicos em proporcionar capacitações, qualificações e melhorias nos atendimentos educacionais, de saúde e informações públicas de qualidade que visem a minimizar os episódios de preconceito e discriminação.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Transtorno do Espectro Autista. *In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.* Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto alegre: Artmed, 2014.
- AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019.

- AYDOS, Valéria. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, jul./dez. 2016. DOI. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/k4TvVwkTFm9PmjcmMLDgmLR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- AYDOS, Valéria. Deficiência, trabalho e políticas públicas: os modos de gestão das políticas de inclusão social das pessoas com deficiência nas organizações empresariais. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais** [...]. Natal: ABA, UFRN, 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1406654637_ARQUIVO_ArtigoREESCRITOValeriaAydos-GT83-DeficienciaTrabalhoePolíticasPublicas25-07.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8212cons.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Autism Spectrum Disorder: data&statistic**. CDC, mar. 2022. Disponível em <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- LEOPOLDINO, Claudio Bezerra. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. **Gestão & Sociedade**, [s. l.], v. 9, n. 22, p. 853-868 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/2033/1112>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- MAGALHÃES, Karla Renata Valverde Conceição. **Educando para a diferença: a experiência de uma mãe e seu ativismo no campo do transtorno do espectro autista**. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021. São Francisco do Conde.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SHORE, Cris. Le antropologia y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la „formulación“ de las políticas. **Antipoda**, Bogotá, n.10, p. 21-49, jan. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2018.

3.3 A análise textual discursiva de um discurso inverossímil

Denise Lima Rabelo

Octávio Cavalari Júnior

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.3

Introdução

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma proposta de estudo de um corpus de interesse do pesquisador que promove *uma tempestade de luz*¹ para a sua compreensão. Esse corpus pode ser um artigo acadêmico, uma lei, uma entrevista, e ao final do processo, o pesquisador terá elementos suficientes, com rigor acadêmico necessário, para assumir-se e tecer suas considerações como autor, produzindo seus metatextos. De acordo com o autor da metodologia, Professor Roque Moraes, a ATD é:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus — a unitarização —, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários — a categorização —, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192).

1 Metáfora utilizada pelo Professor Roque Moraes em seu artigo *Tempestade de Luz* (2003).

Como veremos adiante, a desconstrução ou fragmentação inicial do corpus e a posterior inserção desses fragmentos em categorias — *uma avalanche reconstrutiva*² — podem levar o pesquisador a identificar questões que não identificaria, caso não utilizasse a ATD, e chegar a interlocuções teóricas bem diferentes das que imaginava ao iniciar seu trabalho de análise.

A ATD inicialmente gera insegurança. Afinal, como saber se a fragmentação ou unitarização feita é a mais adequada? Como confirmar se as unidades de sentido e as categorizações definidas são as mais adequadas, as mais significativas para a interrogação do corpus? Moraes e Galiazzi (2006) esclarecem que o processo é dependente da impregnação do pesquisador:

[...] uma escrita mais fluida e de qualidade, é produto de envolvimento e de impregnação intensos com os materiais da análise. A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto organizada das novas compreensões. Nisso desempenha papel importante a unitarização, correspondendo a momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.117).

A ATD, além de gerar tal insegurança inicial, também pode ocasionar surpresas, como a descoberta de sutilezas e lacunas que levam o pesquisador a buscar aporte de conhecimentos em áreas distintas, e, por isso, é também um processo muito gratificante de novas descobertas.

Apresentação do corpus

Para conclusão do curso *Análise Textual Discursiva – ATD: teoria na prática*, ministrado pela Professora Valéria de Souza Marcelino e pelo Professor Arthur Rezende da Silva, foi necessária a realização de um exercício prático, e a opção foi por um corpus que fosse um bom aporte para a realização de pesquisa de mestrado realizada pelos autores.

2 Metáfora utilizada pelo Professor Roque Moraes em sua artigo *Tempestade de Luz* (2003).

A referida pesquisa de mestrado tem como objeto de análise o novo ensino médio, e o corpus escolhido é o instrumento inicial dessa mudança, que é a Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016, na qual o novo Ministro da Educação, José Mendonça Ferreira Filho, apresenta ao recém-empossado Presidente, Michel Temer, uma série de argumentos que compõe a fundamentação para a necessidade de mudança no ensino médio, etapa final do ensino básico. O documento é composto por 25 itens, e foram definidos como corpus deste estudo apenas os itens 2, 3 e 4, por se tratar de um exercício inicial. O primeiro item não foi considerado nesta análise por se tratar de um cumprimento do Ministro ao Presidente e de apresentação do documento. O corpus é o seguinte:

2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2016).

Unitarização e categorização do corpus

A fragmentação foi feita por ideias (quase sempre contidas em uma única frase, mas não necessariamente) e levou a um total de nove unidades, sendo quatro unidades referentes ao item 2, duas unidades ao item 3 e três unidades ao item 4. Caso outro pesquisador realizasse esta etapa, certamente ela poderia apresentar resultado muito diverso, conforme as palavras acima.

Conforme Moraes:

A desmontagem dos textos, primeira etapa da ATD, caracteriza-se por uma leitura cuidadosa e aprofundada dos dados em um movimento de separação das unidades significativas. Moraes parte do pressuposto de que “toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (MORAES, 2003, p. 192).

A desconstrução de textos, de acordo com Moraes (2003, 2020) e Moraes e Galiuzzi (2006), é uma fase em que o pesquisador experimenta o caos ou a desorganização, confronta os dados e faz interpretações, buscando as unidades de significado. Na sequência, a codificação é um procedimento que permite ao pesquisador identificar seus textos originais, suas unidades de significado, assim como quaisquer outros elementos que fazem parte da análise (pode ser um sistema numérico, alfabético ou de combinação destes). Assim, cada unidade foi codificada como no exemplo a seguir:

- EMIT4.c – “Os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”. Em que: EM significa “exposição de motivos”, IT4 significa que a frase está no item 4 e C significa que esta é a terceira unidade do item 4.

Cada unidade recebeu um título, e, nesse exemplo, o título dado foi *Educação da classe trabalhadora*.

Ao final do reconhecimento de cada uma das nove unidades, estas foram agrupadas em cinco títulos, a saber: *Função social do ensino médio, Avaliação de resultados do ensino médio sem citar a fonte e a metodologia de pesquisa, Informação duvidosa, Decisões públicas a partir de informações de instituições privadas, Educação da classe trabalhadora*. Tais

títulos acabaram por produzir a categorização inicial – a organização das unidades por aproximação de sentido. A categorização caracteriza-se por um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197).

Posteriormente, foi realizada uma segunda análise, buscando uma maior aproximação ainda de sentido, o que resultou na categorização intermediária e que corresponde também à categorização final. As categorias obtidas foram:

- a. A função social da escola para as juventudes favorecidas ou não de fortuna: esta categoria contempla as categorias iniciais *Função social do ensino médio* e *Educação da classe trabalhadora*;
- b. Os discursos sobre a educação na opinião de quem é digno de ter uma opinião: esta categoria contempla as categorias iniciais de *Avaliação de resultados do ensino médio sem citar a fonte e a metodologia de pesquisa*, *Informação duvidosa* e *Decisões públicas a partir de informações de instituições privadas*.

Unidades teóricas

Conforme o autor da metodologia (MORAES, 2003, p. 198):

O método dedutivo prevê a construção de categorias prévias antes de se examinar os textos, objeto de análise. Já no método indutivo, as categorias são construídas a partir das informações trazidas pelos textos analisados. O primeiro fica marcado pelo processo de categorização a priori; e o segundo movimento, enquanto categoria emergente. É possível ainda combinar os dois métodos – indutivo e dedutivo – num processo de análise misto. Assim, partindo de categorias definidas a priori com base em teorias escolhidas previamente, “o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do corpus de análise. (MORAES, 2003, p. 198).

Neste trabalho, foi utilizado o método indutivo, e, posteriormente, foram localizadas referências substantivas que compusessem as unidades teóricas, Assim, foram identificadas e escolhidas as seguintes referências.

A função social da escola para as juventudes favorecidas ou não de fortuna

Unidade Teórica 1:

Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual [...]. Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais. Autora: Maria Ciavatta (2005, p. 5).

Unidade Teórica 2: Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909:

Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia:

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação: [...] (BRASIL, 1909).

Os discursos sobre a educação na opinião de quem é digno de ter uma opinião

Unidade Teórica 3:

Um homem oficial é um ventríloquo que fala em nome do Estado: assume uma atitude oficial — seria preciso descrever a encenação do personagem oficial —, fala a favor e em lugar do grupo ao qual se dirige, fala para e em lugar de todos, fala enquanto representante do universal. [...] Penso que a definição explícita, numa sociedade que se pretende democrática, ou seja, de que a opinião oficial é a opinião de todos, esconda uma definição latente, ou seja, que a opinião pública é a opinião daqueles que são dignos de ter uma opinião [...]. Nos anos 1880, dizia-se abertamente à Assembleia Nacional aquilo que a sociologia precisou redescobrir, isto é, que o sistema educacional precisava expulsar os filhos das classes mais desfavorecidas. No início, a questão era colocada mas depois foi plenamente resolvida, à medida que o sistema escolar começou a fazer, sem solicitação explícita, aquilo que se esperava dele [...]. O reprodutor da autoridade sabe produzir — no sentido etimológico do termo: produzir significa “trazer à luz” —, teatralizando-o, algo que não existe (no sentido de sensível, de visível), e no nome do qual se fala. Deve produzir em nome de quem tem o direito de produzir. Não pode não teatralizar, não dar forma, não fazer milagres. O milagre mais comum, para um criador verbal, é o milagre verbal, o sucesso retórico; deve produzir a encenação daquilo que autoriza o seu dizer, em outras palavras, da autoridade em nome da qual é autorizado a falar. (BOURDIEU, 2012).

Reescrita

As unidades teóricas devem ser reescritas quantas vezes forem necessárias, porém, no caso deste exercício inicial, foi realizada apenas uma vez.

Unidade Teórica 1 reescrita:

A formação profissional no Brasil é caracterizada pela dualidade. As duas possibilidades são: formação técnica para os jovens pobres, para que possam

trabalhar, ou formação intelectualizada para os jovens de classes sociais abastadas, que vão dar continuidade aos estudos. São duas juventudes distintas. Estudiosos da Educação estão sempre buscando uma formação integral que possa de fato romper com essa dualidade (CIAVATTA, 2005).

Unidade Teórica 2 reescrita:

O ensino técnico tem por objetivo oferecer aos jovens pobres a oportunidade de trabalhar, bem como afastá-los da ociosidade e do crime (BRASIL, 1909).

Unidade Teórica 3:

O Governo tem porta-vozes que falam em nome dos interesses das classes sociais mais abastadas, mas que querem ser ouvidos como quem fala a verdade, como se representassem a todos e todas. A opinião pública acaba sendo formada por essas falas, que têm presunção de verdade. De acordo com a época, existem discursos que são pronunciados abertamente, mesmo que sejam preconceituosos, como o de que a Educação deveria prestar-se a expulsar os filhos das classes trabalhadoras. Agora não é mais necessário, pois a escola já vem fazendo isso (BOURDIEU, 2012).

A produção dos metatextos

Para iniciar a construção dos metatextos, é necessário considerar que:

A terceira e última etapa da ATD diz respeito à captação do novo emergente, ou seja, a construção de um metatexto pelo pesquisador que **vai tecendo considerações sobre as categorias que ele construiu na análise**. Para Moraes (2003) os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, **consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos**. (MORAES, 2003, p. 202, grifos nossos).

A escrita do metatexto foi realizada a partir das unidades encontradas no início do processo e de suas respectivas categorias finais, fazendo a interlocação destas com os referenciais teóricos já reescritos. O processo é muito interessante. Dessa forma, os dois metatextos produzidos são os seguintes:

Metatexto 1: unidades de sentido

EMIT2.a – Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos.

EMIT2.c – O ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade.

EMIT4.c – Os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

A função social da escola para as juventudes favorecidas ou não de fortuna

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 35, não faz qualquer distinção entre as possibilidades das nossas juventudes. Ao contrário, estabelece como uma das funções do ensino médio possibilitar o prosseguimento dos estudos para todos. A LDB se aproxima da noção de uma educação omnilateral, que proporciona ao jovem o seu aperfeiçoamento como pessoa, sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, enfim, sua formação integral. Ela celebra como direito dos jovens a preparação básica para o trabalho, a cidadania e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. Ou seja, a LDB fala de ensino integral e de formação integrada.

Porém, a história da formação técnica brasileira mostra outra realidade: discursos sempre voltados para a necessidade de trabalho para os jovens pobres, tanto para evitar a criminalidade quanto para que contribuam com a renda familiar. As autoridades brasileiras, recorrente e abertamente, se pronunciam para afirmar que tais jovens não precisam prosseguir nos estudos.

Não se pode desconsiderar, é claro, a realidade social brasileira, que faz com que em muitos casos os jovens precisem trabalhar para compor a renda familiar, mas o que está por traz desse discurso não é somente uma visão assistencialista, é também a necessidade de manter um exército de jovens dispostos a trabalhar de forma precarizada, já que não têm perspectivas ou

alternativas. É a negação do futuro dos jovens da classe trabalhadora e uma condição a ser atendida para a manutenção do precarizado.

Contudo, os educadores falam de possibilidades genuínas de considerar o trabalho como princípio educativo para todos os jovens e o trabalho intelectual como indissociável do trabalho manual. E não é só isso: a arte, a cultura, a dança, o teatro, a literatura também são formas de ampliar a visão de mundo, de sociedade e da vida, e podem trazer prazer e bem-estar. Essa formação de fato integral interessa aos jovens, às suas famílias, à sociedade, ao país. A formação desinteressada e unitária promove, além do desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento social.

A formação profissional no Brasil é caracterizada pela dualidade. As duas possibilidades estão dadas: formação técnica para os jovens pobres, para que possam trabalhar, ou formação intelectualizada para os jovens de classes sociais abastadas, que vão dar continuidade aos estudos. São duas juventudes distintas para governos e empresários. Estudiosos da educação estão sempre buscando uma formação integral que possa de fato romper com essa dualidade (CIAVATTA, 2005).

Metatexto 2: unidades de sentido

EMIT2.b – (O ensino médio) não atingiu os resultados previstos.

EMIT2.d – Nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por essa etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

EMIT3.a – As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os sistemas estaduais de ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação.

EMIT4.a – Atualmente, o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.

EMIT3.b – A legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

EMIT4.b – Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC [...].

Os discursos sobre a educação na opinião de quem é digno de ter uma opinião

Para propor uma mudança radical no ensino médio, o ministro da educação apresenta uma série de dados relacionados à qualidade deste nível de ensino, sem apresentar a sua fundamentação. As afirmações do ministro necessitam de pesquisas qualitativas que as corroborem, mas elas não são apresentadas. Vimos que, no decorrer do documento, ainda que não tenha sido objeto de nossa análise, há a apresentação de dados estatísticos que, isolados, não podem subsidiar uma decisão desse porte, não representam uma aprofundada avaliação da qualidade do ensino médio ou de sua capacidade de atingir resultados e cumprir a sua função social. Há algo mais surpreendente no corpus analisado: quando o ministro cita uma fonte, ela não é do próprio ministério, e sim de uma organização privada.

Também se observa uma ausência no discurso do ministro (e na legislação que daí decorre): ao justificar a necessidade de mudança no ensino médio, os institutos federais não são considerados como referência e parâmetros para o ensino médio integrado, público, gratuito e de comprovada qualidade, como atestam os exames realizados pelo próprio ministério.

Quando o ministro afirma que o ensino médio não atingiu seus objetivos, é muito relevante conhecer a fonte dessa informação e saber os motivos, caso isso se confirme. Sabemos da luta diária travada pelos professores, desvalorizados publicamente pelo próprio governo. Conhecemos a ausência de recursos destinados a uma educação de qualidade, a falta de espaços diferenciados para diferentes abordagens de ensino, a sobrecarga dos professores que trabalham em várias escolas para conseguir um salário suficiente, a ausência de formação continuada dos docentes, o desmerecimento público da ciência, as dificuldades vividas nos lares dos nossos alunos, como a violência, a pobreza, o alcoolismo, a negligência, o abuso.

No “novo” ensino médio, a ideia de uma disciplina que se propõe a construir o projeto de vida do estudante, de forma individual, implica colocar sob a responsabilidade do aluno a sua vivência, sua sobrevivência e seu “sucesso”, de preferência como empreendedor, e liberar o Estado de sua responsabilidade pela ausência de investimentos para gerar empregos e renda, pela omissão em não redistribuir a riqueza produzida socialmente de maneira mais justa. O empreendedorismo deixa de ser a construção de

uma ponte entre uma oportunidade e a realidade e passa a ser uma proposta para a sobrevivência.

Ainda que educadores e pesquisadores pudessem apresentar muitas outras possibilidades, a partir de seus estudos e pesquisas, o ministro tem a voz da verdade. Ele representa alguém, ele fala, teatraliza e convence. O Governo tem porta-vozes que falam em nome dos interesses das classes sociais mais abastadas, mas que querem ser ouvidos como quem fala a verdade, como se representassem a todos e todas. A opinião pública acaba sendo formada por essas falas, que têm presunção de verdade (BOURDIEU, 2012).

Conclusão

Se a ATD proporciona insegurança no início do processo, seu final é muito gratificante. As descobertas são interessantes, levam a caminhos não pensados inicialmente, surgem pistas, fazem com que o pesquisador tenha que dialogar com autores que normalmente não consideraria. Fica bem claro que, apesar de terem sido escritos dois metatextos, como eles provêm de um mesmo corpus há uma complementaridade muito significativa e enriquecedora entre ambos, embora partam de perspectivas e aportes teóricos diferenciados.

Por exemplo, no caso deste corpus específico, caso a ATD não fosse utilizada, é provável que a categorização dois fosse diluída na categorização um, ela não seria reconhecida como um emergente, pois o discurso da educação profissional, trazido por Ciavatta (2005), é mais reconhecido quando se fala sobre o assunto. O ministro, como um único interlocutor válido, nega a escuta de pesquisadores e estudiosos da área e verbaliza a verdade dos interessados em uma educação que tem seus próprios interesses, ou seja, é uma educação interessada, o contrário do que desejamos para todos os jovens.

Nesta primeira aproximação, pode-se conhecer a metodologia, por meio da realização deste exercício, mas uma maior fluência e mais confiança acontecerá por ocasião da pesquisa de mestrado a ser realizada ainda em 2022. Na pesquisa serão utilizados questionários e realizadas entrevistas para conhecer a percepção dos professores a respeito do “novo” ensino médio, em seu primeiro ano de implantação no estado do Espírito Santo. A ATD será fundamental para analisar as respostas obtidas a partir de uma metodologia que mantém a riqueza e a diversidade das respostas, porém,

promove um sentido entre as possíveis diferenças, sem descaracterizá-las, como necessário a uma pesquisa qualitativa.

Cabe salientar que, partir da ATD, a pesquisa qualitativa também assume um rigor analítico maior na interpretação dos dados, exige leituras sucessivas e pormenorizadas, com um olhar cada vez mais atento, e promove o amadurecimento do pesquisador. Certo é que, conforme o Professor Roque Moraes afirma em seus textos, quando o pesquisador se apropria do processo, se deixa impregnar, não há mais volta, pois foi definitivamente seduzido pela ATD.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. Como se fabrica a opinião pública. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Le Monde Diplomatique – II manifesto**. Tradução: Mario S. Mieli. Paris: Raisons d'Agir-Seuil, 2012. (Cours au Collège de France 1989-1992). Disponível em: <https://imediatea.org/?p=1189>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**: Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 1909. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAES, Roque. Avalanches Reconstitutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. *In*: Dossiê: Análise Textual Discursiva: mosaico de metáforas. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/issue/view/20>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo re-constutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBSXB/?format=pdf>. Acesso em 15 dez. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s. l.], v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

3.4 Câmara temática de educação ambiental: nascer do esperar ou do temer?

Gabriela Albuquerque

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.4

Introdução

Este capítulo constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado: *Unidade de Conservação, Câmara Temática de Educação Ambiental e diálogos com Espinosa: rumo às sociedades sustentáveis?*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais (PPGCTA) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

O ponto de partida para a presente pesquisa é a Câmara Temática de Educação Ambiental (CTEA) do Parque Nacional do Pau Brasil (PNPB) – Unidade de Conservação de proteção integral (BRASIL, 2000). A CTEA foi criada em 2016, composta por integrantes tanto da sociedade civil como do estado, com a intenção de cuidar dos assuntos relativos à educação ambiental, pertinentes ao PNPB. A partir desses dados, buscamos analisar a fundação da CTEA à luz do pensamento *espinosano*,¹ a fim de levantar possíveis nexos

1 O filósofo holandês Baruch de Espinosa, nascido em 1632, consagrou-se na filosofia por revolucionar a forma de compreender razão e emoção. Antes de Espinosa, existia apenas uma única concepção, em que a razão era vista de maneira superior à emoção, devendo-se reprimir os afetos (CHAUÍ, 1995). Espinosa, ao contrário disso, estabelece uma dialética entre razão e afeto; estes não são mais vistos paradoxalmente, agora, baliza-se a razão como resultado de um processo reflexivo a respeito dos afetos, na busca pelo reconhecimento de suas causas (COSTA-PINTO; QUERINO; VIEIRA, 2006).

entre a constituição de um colegiado socioambiental de uma unidade de conservação e o aumento da potência de agir (conceito filosófico de Espinosa) dos envolvidos no processo de sua fundação.

Busca-se, assim, contribuir com questões referentes à participação no Parque do Pau Brasil e à efetivação de políticas públicas, gerando impactos estruturantes para a região de Porto Seguro — onde se localiza o parque —, tanto na área ambiental, ampliando uma consciência ecológico-democrática, como na área social, com o incremento da potência de agir da CTEA e de seus integrantes. Além disso, esse estudo de caso pode servir de modelo e incentivo para outras unidades de conservação.

Buscando as raízes da CTEA

A fim de compreender a concepção da CTEA, foram realizadas nove entrevistas narrativas (MUYLAERT *et al.*, 2014) com pessoas escolhidas intencionalmente, dado o seu papel no processo de fundação da câmara temática. Coletadas as entrevistas, foi feita a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2020) destas, começando a tecer a colcha de retalhos. Com base no aporte teórico de Espinosa (2018), foram fragmentadas as entrevistas em três grandes grupos de unidades de análise, para orientar o levantamento de categorias e a construção do metatexto. Essas três unidades de análise foram escolhidas com base na teoria dos afetos de Espinosa, na qual ele apresenta os três afetos primários: alegria, tristeza e desejo (ÉTICA III, def. 4 dos afetos, expl.).

A alegria expressa “a passagem do homem de uma perfeição menor a uma maior” (ÉTICA III, def. 2 dos afetos), ou seja, a percepção do aumento da nossa força para existir e agir (forte realização do ser), a tristeza expressa “a passagem do homem de uma perfeição maior a uma menor” (ÉTICA III, def. 3 dos afetos), isto é, a percepção da diminuição da nossa força para existir e agir (fraca realização do ser), e o desejo “é a própria essência do homem enquanto é concebida determinada a fazer [agir] algo por uma dada afecção sua qualquer” (ÉTICA III, def. 1 dos afetos), ou seja, esse exprime o sentimento que nos determina a existir e a agir de certa maneira. A alegria e a tristeza não são emoções, são operações do corpo e da mente, de transição ou passagem para o aumento ou a diminuição da potência de existir e agir (ESPINOSA, 2018; APRESENTAÇÃO..., 2016).

Com a separação das unidades do corpus (entrevistas) nessa disposição, teve-se a intenção de compreender quais afetos regiam as entrevistadas e entrevistados em suas falas: a criação da CTEA foi movida pelo medo ou pela esperança? Os desejos do grupo caminham em qual direção? Podemos falar que sua fundação foi um encontro positivo ou negativo? As pessoas envolvidas nesse processo de constituição da CTEA tiveram suas potências de agir aumentadas ou diminuídas?

Porém, por que tentamos responder a essas questões? Pois, por meio delas, poderemos entender qual a efetividade de uma câmara temática de educação ambiental em uma Unidade de Conservação (UC). O que ela representa para seus integrantes e para a UC? Qual o impacto de práticas participativas dentro de uma UC? Essas práticas ajudam a UC a cumprir o seu papel, tanto como um espaço de formação como com relação à sua função de preservação?

Acreditamos que, respondendo ao primeiro bloco de questões, conseguiremos compreender estas outras e, com isso, caminhar em busca de unidades de conservação que cumpram com o seu papel, indo além de ilhas de conservação para continentes de transformação. Para que, assim, as UC possam ser instrumentos de transformação socioambiental, que oportunizem sociedades sustentáveis (COSTA-PINTO, 2019; CARVALHO, 2008).

Com essa explicação, podemos seguir com a nossa colcha de retalhos, isso quer dizer, com os nossos fragmentos. Após a desmontagem dos textos, iniciamos o estabelecimento de relações entre os trechos, criando pontes e assim estabelecendo as categorias *a posteriori*. Seguindo uma ordem narrativa dos fatos, começaremos nossa história do início, destrinchando nossas categorias e apresentando nosso metatexto.

O nascimento da CTEA e suas intenções

A CTEA nasce da construção do Projeto Político-Pedagógico de Educação Ambiental (PPPEA) realizado no PNPB, entre outubro de 2016 a abril de 2018, com uma média de 500 pessoas envolvidas durante todo o processo (ICMBIO, 2018). Porém, a CTEA não nasce para ser filha deste, mas mãe. O que isso significa? A CTEA nasce com o propósito de gerir o PPPEA, de ser uma instância de governança desse instrumento, a fim de dar continuidade para o que foi levantado durante a elaboração do PPPEA. O PPPEA, em si, não é para ser visto como um documento estático, mas como uma ferramenta

viva, que ajude na gestão da UC, de forma que esse não nasça para ser uma *atividade-fim*, mas sim um *tema-gerador* (LAYRARGUES, 1999).

As falas a seguir — nossas unidades empíricas —, extraídas das entrevistas narrativas, dialogam e evidenciam as questões levantadas nesta história.

Marcos: Eu acho que a grande motivação [da criação da CTEA] foi exatamente a construção do Projeto Político Pedagógico, entendeu? Da gente compreender a importância desse instrumento e compreender mais ainda a unidade de conservação como espaço educador. [...] Tendo a educação ambiental como resistência, a educação ambiental como compromisso social, como justiça social. [...] As câmaras temáticas, elas existem exatamente para poder dar continuidade, no nosso caso, ao plano operacional do PPP.

Rosa: a CTEA é uma forma de trabalhar o PPPEA, mas é de uma forma assim, da continuidade. Não é dizer que você vai chegar: eu peguei o livro do PPPEA, “Ah, muito bonito. Vocês estão falando aqui só de obras do meio ambiente”. Isso é colocar em cima da prateleira da sua casa e esquecer o que você fez. Não! [...] A CTEA serviu pra poder amparar o Parque, conduzindo os anseios das comunidades do entorno, porque ouviu-se bastante gente e essas pessoas, cada um tem a sua forma.

Thaís: Pra mim aí o que mais me motivou [pra criar a CTEA] foi discutir, trazer projetos, benefícios pra comunidade. Isso foi um dos pontos que mais me chamou a atenção. (informação verbal).²

Um dado interessante, é que a CTEA do Parque Nacional do Pau Brasil não nasce ao fim da construção do PPPEA, como um produto final dele. Mas ela nasce antes de iniciar a construção do PPPEA, justamente para proporcionar uma participação ativa em sua elaboração, para que esse fosse um processo de construção e aprendizagem conjunto. Com o propósito de, ao final do processo, ter uma CTEA com autonomia para dar seguimento ao eixo operacional do PPPEA.

2 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

João: a gente ter uma câmara temática de educação ambiental dentro do conselho, porque a câmara daria o foco para a educação ambiental. [...] Era muito importante definir logo no começo [a CTEA] E a gente ia fortalecendo a CTEA à medida que construía o PPP [...] Porque a CTEA já nasce junto com o PPP, com a construção. [...] a CTEA ficaria responsável pela governança do PPP ou do PPPEA [...] a CTEA tem a missão de acompanhar, de fortalecer, de contribuir na construção do PPPEA.

Carlos: foram feitas diversas chuvas de ideias, falando o que que precisava para o território, cada um apresentou o seu projeto e como que poderia unificar isso tudo e tal. E uma das peças fundamentais para o PPPEA acontecer seria o conselho consultivo estar dentro do processo, não só para validar as ações para não ser uma coisa só do Parque, mas sim da comunidade e ao mesmo tempo ser um espaço de aprendizagem. [...] aprendendo e construindo. Então não teve, não foram ações separadas, primeiro constrói e depois capacita. Não! Vamos fazer tudo ao mesmo tempo. (informação verbal).³

Podemos ver que os desejos que motivaram a criação da CTEA foram fundamentados na esperança da busca por melhorias para a comunidade, na busca por empoderamento dos participantes, na busca para que o grupo desse continuidade à diversidade de vozes ouvidas no decorrer da construção do PPPEA. Para que, através da CTEA, essas vozes se façam ouvidas. Assim, a CTEA nasce do desejo de uma vida melhor — construída através da educação ambiental — para todos aqueles que possuem relações com o Parque Nacional do Pau Brasil.

A CTEA nasce do desejo de comunicação entre os projetos, de diálogo entre as comunidades, as instituições e o próprio Parque. Da esperança de unir forças, e não as dividir. Ela nasce do desejar, do esperar e não do medo. Para Espinosa (2018), a esperança “é a Alegria inconsciente originada da ideia de uma coisa futura ou passada de cuja ocorrência até certo ponto duvidamos” (ÉTICA III, def. 12) dos afetos), coadunando com o apresentado, já que o buscado pelo grupo é algo que lhe proporciona alegria, porém, é duvidoso, e por isso perseveram em sua procura.

3 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

E quais são as pedras no caminho?

Uma das questões-chave que se pôde notar durante a análise das entrevistas foi a comunicação. Ela pode ser vista como uma ferramenta que, quando usada adequadamente, potencializa o grupo para atingir seus objetivos, e assim também promove a preservação da UC. Porém, essa ferramenta, quando não usada, enfraquece o grupo, minando-o aos poucos.

Thaís: Porque se a coisa estivesse andando e se como tinha marcado de trimestre em trimestre reunião, aí as coisas... a gente estaria bem evoluído e em comunicação em termos de comunicar, de falar, do conhecimento do que que tá acontecendo, então dois anos parados sem ninguém [...] sem falar nada, sem comentar nada. [...] É, às vezes a gente fica até sem poder responder algumas coisas, porque nós não temos um conhecimento mais, porque parou tudo.

Ricardo: Comunicação é tudo!

Carlos: o GT de caça e a CTEA tinham que estar caminhando juntos. E de preferência ter um representante dentro do GT pra poder facilitar essa conversa e estar sempre levando o que que um está pensando pro outro, porque senão essas coisas não andam. Porque esse é o desafio, né? Tanto que assim, voltando para o PPPEA, é aquela coisa, não adianta ter várias instituições desenvolvendo diversos projetos de educação ambiental se eles não conversarem. Porque o projeto de um pode ser o complemento do outro. [...] como é que você tem uma CTEA tentando trabalhar a fauna enquanto educação ambiental e dentro do mesmo conselho tem um GT que não conversa com a CTEA. Morreu o projeto. É matar o projeto no início. (informação verbal).⁴

Outro exemplo é a falta de comunicação com relação à concessão do Parque Nacional do Pau Brasil.

Rosa: as notícias que eu fico tendo do Parque, eu fiquei muito triste, assim, que a empresa já vendeu, a BR Parques vendeu pra um terceiro e a BR Parques

4 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

estava com o compromisso de explorar a abertura do Parque pra visitação por 15 anos. Aí dentro disso vendeu pra um terceiro que a gente não sabe quem. [...] até um, não quero citar nome, mas que foi um comentário assim: “gente”, teve um cara da BR Parque que falou assim: “rapaz, o Parque é nosso. Que se vocês souberem a cláusula que tem no contrato que foi feito conosco aqui, isso aqui vai ser nosso até quando nós quisermos. Por isso que foi vendida a exploração pra esse cara que comprou”. Aí quando eu fiquei sabendo disso eu fiquei assim: poxa, você fica indefeso. Porque eu fiquei pensando assim: pô, nós lutamos tanto pra poder... pensando assim: poxa, vai servir até de geração de emprego pra comunidade que está no entorno, pro pessoal poder trabalhar lá [no parque]. [...] Esse era o sonho. Aí depois veio a pandemia, aí veio a questão desse entrave que está tendo agora no momento, né!? Dizem que já foi passado pra um terceiro, não é mais a BR Parque. Aí a gente ficou assim meio... que é chato.

Ricardo: Esse contrato está pra cair agora. Infelizmente! [...] o infelizmente é assim, pelo fato de não ter, das coisas não terem acontecido dentro do previsto no contrato. Porque se tivessem acontecido dentro do previsto, teria sido muito bom. [...] Assim, a empresa falhou geral e esse contrato vai caducar. Todos os sinais apontam pra isso. Isso está muito perto da verdade. Eles vão decretar falência. [...] A pandemia deu uma atrapalhada geral. Mas honestamente faltava alguma coisa assim, que mostrasse que eles iriam conseguir se erguer, conseguir tomar as decisões certas [...] Existem muitas críticas ao formato como foi feita essa concessão. As pessoas acham que concentrar tudo numa empresa só não é interessante. Então é possível que o Parque tenha o seu contrato revisto, né? [...] Mas assim, a intenção é voltar a viabilizar o apoio à visitação no Parque por meio de empresas, né? Teria chance de ganhar empresas locais, que seria o ideal. [...] Parece que eles [BR Parques] não estão nem agendando, sabe? Não estão prestando o serviço. Olha que loucura. Sabe? Então... (informação verbal).⁵

5 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

A partir do contraste dessas duas falas, podemos perceber a falta de comunicação e como ela é de extrema importância. Para a Rosa, a BR Parques é a dona do Parque Nacional do Pau Brasil, e agora ela e sua comunidade não terão mais nenhuma inserção no Parque, estando todos os seus planos fadados ao fracasso. Enquanto para Ricardo, a BR Parques está decretada à falência. Para um, a empresa é a proprietária da região, enquanto para o outro, essa mesma empresa nem existe mais.

Em consequência dessa falta de diálogo, a pessoa sem a informação fica à mercê da tirania, torna-se vulnerável e, assim, fica no plano da imaginação, das ideias inadequadas, perdendo sua autonomia para a heteronomia. A pessoa sem informação passa de um estado maior para um menor, diminuindo sua potência de agir, isto é, expresso em tristeza. Assim, um grupo com dificuldades de comunicação provavelmente não conseguirá seguir com seus ideais. A tendência é o grupo cada vez mais se desmotivar. Isso demonstra a importância de se promover uma melhor comunicação nesse grupo, buscando a mitigação da tristeza.

O caso Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)

Com base nas entrevistas de três servidores dessa instituição, pôde-se levantar a frágil situação em que esse órgão se encontra atualmente. Ele tem passado por vários desarranjos internos, ou desencontros, enfraquecendo muito a atuação do órgão e, conseqüentemente, sua potência de agir, o que se reflete em seus trabalhos, reverberando a gestão das UC, dos conselhos e de suas câmaras. Seus funcionários têm vivenciado um sofrimento ético-político, tanto devido à pandemia como também ao desmonte que a agenda política ambiental tem sofrido. O sofrimento ético-político “abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. [...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica” (SAWAIA, 2001, p. 104).

Miguel: As [onze] coordenações regionais viraram [cinco] gerências regionais. E aí fizeram dessa forma que, é uma forma de, eu entendo que é uma forma de ir minando e acabando, né? Quebrando as nossas estruturas internas para que se justifique que nem exista [o ICMBio], que se privatize.

Ricardo: Mas o que houve? Mais uma vez, né? Uma dessas coisas, decisões do Ministério, do ICMBio, das onze coordenações passou a ter cinco. Na Amazônia é uma! Eu não tenho noção do que que está acontecendo por lá.

Miguel: infelizmente os caras então criando esses núcleos de gestão integradas (NGI), colocando unidades próximas para serem geridas conjuntamente, porque eles não aumentam a quantidade de servidores. Daí acaba sendo cruel também, um de nós vai ter que ser o chefe dessa NGI.

Ricardo: Em 2017 já estava se formando o NGI. Acho que começou em 2017. Com 10 anos de ICMBio, né? Só que aí é que está, ou a pessoa tem muita cabeça e juízo ou a gente morre. (risos) É delicado, sabe? Muito delicado. Poderia até ser uma maneira de atuar, mas multiplica por três as equipes, entendeu? Aí dá. Mas multiplica por três, porque você ainda consegue, você continua dentro da própria equipe da área temática, focar nos espaços. (informação verbal).⁶

A partir dessas falas vemos como os servidores dessa instituição se sentem sobrecarregados e descontentes com essa situação, constituindo-se o afeto primário desses sentimentos a tristeza. Sendo essa sobrecarga, uma das causas para o enfraquecimento da CTEA.

E os desdobramentos?

Com a realização do PPPEA e a fundação da CTEA, houve diversos desdobramentos relatados pelas entrevistadas e entrevistados, resultando em uma cadeia positiva de consequências, multiplicando-se alegria, isto é, a passagem de uma potência menor para uma maior, nas pessoas envolvidas nesses desdobramentos.

Durante a finalização do projeto do PPPEA, o ICMBio lançou um recurso para projetos de educação ambiental, e a gestão do Parque Nacional do Pau Brasil elaborou um segundo projeto, a fim de dar continuidade às ações do PPPEA. Esse projeto teve o título: *PPPEA do Parque Nacional do Pau Brasil*

6 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

em permanente movimento; também podemos nos referir a ele como *PPPEA em movimento*. Este fomentou a práxis dentro da CTEA, já que, durante a elaboração do PPPEA, foram desenvolvidas atividades no âmbito do diagnóstico e do planejamento, e, mediante o PPPEA em movimento, pode-se dialogar com o estudo e a prática, executando atividades levantadas pelo PPPEA.

Carlos: tem que dar continuidade à capacitação, então vamos tentar fazer um projeto desse. Então a gente conseguiu durante a elaboração do PPPEA, já elaborar um outro projeto, que a gente, né? Termina um e começa o outro, e foi casadinho. [...] Então, nisso sentiram isso na pele, né? De ver a construção e depois a prática acontecer também. E aí depois ainda veio a da fauna, então a gente não parou, era uma coisa ligada na outra.

Marcos: E aí logo depois ainda teve pela própria câmara também o PPPEA em movimento (informação verbal).⁷

A partir disso, iniciaram-se diversos outros desdobramentos puxados por outras pessoas, reverberando em um efeito dominó de ações socioambientais no entorno do Parque. Um deles foi um projeto de segurança alimentar, orientado pela Prof.^a Dr.^a Gabriela Narezi (UFSB); este não abarcava as comunidades do entorno, mas, por meio do PPPEA, pôde-se fazer essa ampliação. Um terceiro desdobramento foi uma parceria realizada com a RPPN “Estação Veracel”, a qual possuía alguns trabalhos de Educação Ambiental (EA) com as comunidades de seu entorno, e, a partir do PPPEA, esses trabalhos foram expandidos para as comunidades adjacentes ao Parque.

Outro desdobramento foi a participação de um integrante da CTEA em um curso ofertado pelo Ministério do Meio Ambiente. Um dos requisitos para participar do curso era já ter realizado atividades relacionadas à educação ambiental, e, em função do PPPEA, ele conseguiu participar do curso. Como quinto resultado, teve-se a realização do *Curso de Formação Continuada de Professores da Rede Pública para Ações Educativas no Parque Nacional do Pau Brasil*. Esse curso foi promovido em conjunto com a Universidade de Brasília, através do PPPEA.

7 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

Marcos: E ainda teve um projeto com a UnB, um processo formativo da UnB para com as escolas no entorno do parque. Então tudo isso foi desdobramento, entendeu? Desses trabalhos da câmara temática dentro do conselho.

Carlos: vieram professores da UnB para capacitar os professores das escolas públicas das comunidades do entorno. [...] Mostramos o que que era o Parque, levamos eles para o Parque. Porque a ideia era o que? Era mostrar: gente, existe um Parque, existe um espaço onde vocês podem levar os alunos e usar o tema educação ambiental, natureza, meio ambiente, com algo que tem aqui. Então, a gente queria incluir a educação ambiental dentro das matérias, tanto que eles também tinham que desenvolver projetos. [...] Também foi desdobramento do PPPEA, porque através do PPPEA a gente conseguiu essa parceria com a universidade e fazer essa capacitação dos professores.

Vale ressaltar que, dentro desse desdobramento, sucederam-se outros, dado que cada professor que estava participando do curso teve que desenvolver um projeto relacionado ao Parque como trabalho de conclusão. Assim, desenvolveu-se uma cadeia de eventos positivos em torno do Parque e da região por meio da CTEA, além de colocar em prática o artigo 4º do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e o artigo 13º da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

O sexto desdobramento foi a construção de uma cozinha industrial em uma das comunidades do entorno, ficando evidente, através das falas, a alegria suscitada com essa conquista.

Carlos: Teve uma reunião, um encontrão [...] A gente previu 200 participantes e a gente chamou o pessoal da APRUNVE e falou: “Olha, o que que vocês acham de fazer o almoço e o lanche para essas pessoas? A gente, né? Paga via ICMBio e vocês fazem a comida, porque a gente não quer comprar de um restaurante.” “Ah, mas a gente nunca fez comida para tanta gente.” “Não, sempre tem uma primeira vez. Topa?”. “Topo. Vão bora!” (risos) E aí fizeram a alimentação e eu acho que foram dois dias de encontrão, uma coisa assim. E nesses dias, a mulherada lá da APRUNVE se juntou

e fizeram, encararam o desafio e fizeram o lanche, o almoço, o lanche da tarde e a partir dali outras pessoas, outras instituições começaram a chamar a APRUNVE também para fornecer alimentação. A gente, toda reunião de conselho, já chamava eles para fazer o fornecimento. Então isso foi crescendo e eles foram melhorando e tal. [...] Acho que foi esse ano (2021) ou no final do ano passado, não sei, eles conseguiram inaugurar a cozinha das mulheres.

Rosa: E através do Parque ele conseguiu se deslanchar, porque o Parque deu um apoio muito grande na agroecologia do que ele produz lá. Aí já conseguiram insumos, conseguiram material, comprar até equipamentos pra poder fazer a produção de produtos agroecológicos lá com eles lá. E é um cara que tem uma... hoje você vê ele com uma visão diferenciada com relação ao meio ambiente.

Carlos: aí ela me veio com essa notícia, que eles conseguiram inaugurar a cozinha. Eu chorei aqui em casa. Falei: “Meu Deus! Eu não acredito!” Uma cozinha assim, com tudo que tem direito, uma cozinha industrial com tudo. Aí ela falava: “isso aqui a gente conseguiu, porque você ajudou a gente. Você foi o ponto fundamental.” Então assim, aquilo para mim foi, nossa! A melhor coisa. Eu chorava. Eu falava: “Dona Maria, para de me fazer chorar!” (risos). (informação verbal).⁸

Outro desdobramento foi com relação ao projeto de resíduos sólidos e saúde realizado em uma das comunidades do entorno, onde o próprio integrante da CTEA, representante daquela comunidade, conduziu as ações, evidenciando, inclusive, o aumento de potência de agir desse integrante, que com sua potência aumentada, deseja transformar seu entorno, sua realidade e sua comunidade.

Rosa: na parte de educação ambiental desenvolvida para a área de resíduos sólidos, nós fizemos aqui, junto com os alunos da escola e sim, junto com o presidente da associação também [...] nós fizemos aqui um material sobre o dia da água, sobre a importância da coleta

8 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

não só seletiva [...]. E aí dentro disso daí, a gente deu segmento. [...] aí a gente chamava, eu conseguia fazer a chamada mobilização, que o Sorrentino também gosta muito de falar a questão de mobilização, né? na questão de mobilização, a gente fazia assim: ia de porta em porta nas casas das pessoas [...] aí vinha os caras dos agentes de endemias junto conosco. A gente entrava nos quintais e ia fazendo um mutirão de limpeza. Aí, isso daí, com o material, apresentava junto com o pessoal da CTEA pra evoluir o trabalho no PPPEA, né? [...] Se aqui dentro, que ele [caminhão de lixo] entra, a gente tá queimando lixo no quintal, então tem alguma coisa errada. Aí foi onde que a gente começou a trabalhar o pessoal em cima disso e isso aí tudo foi um fruto do que a gente trabalhou junto com a CTEA [...] que foi muito de extrema importância.

Como oitavo desdobramento, iniciou-se a elaboração de uma Campanha Educomunicativa para a Preservação da Fauna. Ela foi iniciada em seguida do término do PPPEA em movimento, com o intuito de não cessar a movimentação das ações da CTEA e o comprometimento das instituições e comunidades envolvidas.

Thaís: Caçador aí dentro, meia noite aí, o que não falta é tiro. Inclusive isso eu discuti na CTEA, né? Sobre a questão de caçada. [...] isso foi... muito discutido, muito discutido mesmo! Qual a logística que podia ser feita pra tirar esse vício do ser humano caçador, né? Inclusive teve conversas que já tinham levado de outras câmaras técnicas que foi formado em outros Parques, foi levado ex-caçador também, pra dar palestra pra... Eu falei: “Rapaz, não adianta você levar ex, tal, tal, a pessoa tem que sentir nele, entendeu?” A pessoa tem que dizer assim: “Poxa, eu quero mudar”. Se a pessoa não tiver uma atitude de mudança, não adianta. Pode trabalhar da forma que quiser! Pra comer não é crime, né? Aquela história, né? Você matar um bicho pra... Eu não como. Pra mim tanto faz, pra vender ou pra comer, que eu não como caça nenhuma. Mas você vender pra comercializar? Aqui o pessoal vende tudo em Trancoso e quem compra é a própria Polícia. [...] Desses itens que foram citados dentro da CTEA, eu acho que entre todos o mais polêmico foi a caça. A gente ia criar um jornalzinho. Um

jornal comunidade, né? E aí a gente ia colocar tudo junto também. E aí a comunidade ia receber um jornalzinho dizendo a respeito da caça e tal. É melhor do que você chegar diretamente na pessoa: Oh, você está caçando! “Você tem prova que eu tô caçando?” ou: Ah, alguém me falou que você é caçador. O cara falou que você é ladrão. “Mas você já me pegou com roubo?” É uma coisa sem fundamento. Foi o que eu falei com ele na semana passada, eu falei: rapaz, o que você vê de caçador nessa mata. Caçador, não! Que eu só vejo é tiro de noite nessas matas (informação verbal).⁹

A caça é um dos temas centrais para uma UC de proteção integral, e a própria comunidade também estava interessada em compreender essa situação. No segundo semestre de 2019, foram realizadas oficinas nas comunidades do entorno do Parque, referentes ao tema da preservação da fauna; a CTEA estava mobilizada e envolvida para dar andamento nessa ação. Porém, com o advento da pandemia no início de 2020, as atividades foram interrompidas, não concluindo a fase de elaboração da campanha e de implantação. Até hoje a CTEA sofre com essa questão, dado que estavam empenhados nesse trabalho e não conseguiram ir adiante com ele. Evidencia-se aqui o grande impacto negativo que a pandemia teve sobre a CTEA.

O nono desdobramento foi uma atividade realizada com os jovens de uma das comunidades do entorno, que foi provocada por um dos integrantes da CTEA.

Rosa: eu sempre orientava, falava assim, ó: quando a gente for fazer alguma coisa, tem que fazer voltado para os jovens também. Porque não adianta você chegar e pegar um adulto que desce todo o domingo com os cachorros dele pra ir lá pra beira do rio pra caçar e você querer mudar esse costume que já vem do avô, que passou de pai pra filho. Isso é meio difícil. Ele pode tá hoje até com medo, inibido de ir, mas que ele não vai deixar de ir, ele não vai não. Mas a gente tem que chegar e trabalhar quem já está começando agora. Aí fizeram uma oficina que teve junto com a CTEA e o pessoal do PPPEA que foi com os jovens também. Aí

9 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

desse dos jovens, você precisava ver a alegria da galera do nono ano que foram [no parque]. [...] Isso aí foi muito, muito importante.

Ainda houve mais desdobramentos, como uma associação que entrou para o conselho por meio da CTEA e o início de um processo formativo em mais duas UCs da região, que nem ao menos tinham gestores. Toda ação possui uma ou diversas causas, em Espinosa temos as cadeias de nexos causais, que justamente é o que podemos observar com esse cenário: diversas ações, como a elaboração de um PPPEA, a constituição de uma CTEA, ou o “empurrãozinho” — o incentivo que faltava — para uma pessoa acreditar nela e servir refeições para 200 pessoas, conquistando sua própria cozinha industrial. Toda ação, grande ou pequena, terá uma reação, e sob as lentes da observação e análise do processo de constituição da CTEA, ficam claras todas as reações alegres que se desdobraram de sua fundação.

Marcos: Olha quanta frente a gente vai abrindo, entendeu?! Então a própria câmara temática, ela também teve esse papel de ir abrindo outras possibilidades através dos seus membros. Isso é muito importante, entendeu? A potência de ação dela é tão grande que ela tem a capacidade que a partir das suas representações, crie capilaridade do território (informação verbal).¹⁰

O futuro é possível?

Dado os cenários apresentados, conseguimos enxergar que muitas pedras apareceram no caminho da CTEA. Porém, em seu caminhar, pudemos levantar questões complexas: apareceram pedras inimagináveis, como uma pandemia que assolou o mundo inteiro e que, apesar de melhoras, ainda está em curso. Outra pedra é o desmonte das políticas públicas e das instituições ambientais, justamente a área que compete à CTEA, trazendo consequências como o desfalque de equipes em UCs e a sobrecarga de funcionários, que possuem a vontade necessária para a execução de um bom trabalho, mas que são vítimas da frustração e da angústia com o aporte de demandas insustentáveis que carregam.

10 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

Uma terceira pedra, esta concernente ao Parque em especial, foi a saída de quatro integrantes experientes da gestão do Parque Nacional do Pau Brasil pouco tempo antes e durante, as duas pedras anteriores (a pandemia e o desmonte político ambiental). O Parque já se encontrava em uma situação vulnerável, e, com essa saída, potencializaram-se as dificuldades. Houve a entrada de dois integrantes na gestão do Parque, porém, de uma equipe com seis integrantes (cinco experientes e um novo), a equipe passou a ser composta por três integrantes (um experiente e dois novos).

Mesmo com todas essas pedras, a CTEA se mantém viva, ela pode estar ativa para alguns, parada para outros, mas ela está lá. O grupo não se reúne com a frequência de antes — dado as circunstâncias apresentadas —, mas está insatisfeito com a situação e isso é notável, pois estar insatisfeito nos remete ao movimento, nos remete a andar em direção ao que queremos. A CTEA estar insatisfeita significa que ela precisa agir, para transformar tristeza em alegria, precisa relembrar seu propósito, o que levou essas pessoas a empenharem seu tempo nessas atividades, o que os levou a trilhar esse caminho? E vemos esse desejo da volta da CTEA, do movimento da CTEA, do amor pelo grupo, nas falas das pessoas.

Marcos: Eu acho que é uma troca muito grande com os profissionais, com as profissionais, entendeu? Assim, é um trabalho que a gente está fazendo com muito respeito, com muito carinho, muito pautado nos princípios da educação ambiental. Então isso é tudo para mim! ...de ter uma experiência dessa, onde a gente tenha de fato os nossos princípios incorporados ao nosso trabalho, ao que a gente acredita. Então isso para mim é um presente. A CTEA pra mim é um presente, que significa que as pessoas são os presentes, na verdade. Por que o que é a câmara? A câmara são as pessoas, que fazem o **movimento**.

Flávia: [a CTEA] Precisa atualizar, né? atualizar, **andar**, né? Porque tá parado. Tá tudo parado e aí quando você para, a tendência é, tudo que você abandona, a tendência é acabar, né? Quando você tem uma casa e não mantém ela, ela vai dar cupim ou sei lá o que. [...] Então tá lá engavetado, lá. Precisa de pessoas pra alavancar de novo, né? Através da universidade, sei lá quem, reativar os conselhos, né? Reativar os conselhos...

Thaís: É, não pode ficar... não sei de que forma [faz andar a CTEA], né? Agora, parado é que não pode ficar!

Marcos: Ó, pra você ver como a gente tem que resgatar essas coisas! Fazer essas coisas! ... a gente precisa fazer umas revoluções aqui. (risos) É ótimo isso [a devolutiva]. É legal porque movimenta, também. [...] traz essa pauta, de que você está fazendo essa pesquisa, dentro do conselho. Não é nem só na câmara, é dentro do conselho. O conselho está chegando agora, é uma oportunidade para eles conhecerem também, entendeu? [...] Vai ampliar. Amplia, amplia. Pode ampliar que você vai ser uma contribuição na verdade. Vai ser uma contribuição pras pessoas também já entenderem mais ainda, ver a importância, valorizar o que tem na mão. (informação verbal).¹¹

A pandemia se instaurou e intensificou uma situação que já estava difícil: de transição de pessoas, de falta de pessoas e sobrecarga. O fato de a CTEA ainda existir — mesmo com todas as adversidades que passa — evidencia sua força e potência, dado o fato de seu desejo em persistir, de seu comprometimento, com o coletivo, em querer agir e servir. Assim como a educação ambiental crítica é resistência em meio a um sistema vigente neoliberal, compactuado com os lucros em detrimento da vida, a CTEA é resistência em meio ao cenário pandêmico e de desmonte ambiental. A CTEA, assim como a EA crítica, além de resistência é revolucionária, dado que, como disse Paulo Freire (1997, p. 67): “num país como o Brasil, manter a esperança viva é, em si, um ato revolucionário”. Assim, a CTEA é um grupo que nasce do esperar e permanece nesse desejo.

Conclusão

A fim de sintetizarmos a discussão desenvolvida nesta pesquisa, ilustramos nossos resultados em duas equações formuladas a partir dos elementos que contribuíram para o fortalecimento ou diminuição da potência de agir da CTEA e de seus membros.

11 Falas extraídas das entrevistas narrativas.

1. Equação da Baixa Potência

Saída de integrantes experientes do PNPB + pandemia + desmonte político ambiental + falta de comunicação = enfraquecimento do grupo.

2. Equação da Alta Potência

Reuniões (organização) + entrada de funcionários no PNPB + comunicação + desejo alinhado ao fazer = fortalecimento do grupo.

Assim, podemos notar pontos essenciais para o aumento ou diminuição da potência de agir do grupo, servindo como possíveis indicadores para o Parque tomar ações em prol de sua gestão e bom funcionamento e como parâmetro para outras unidades de conservação. Outra questão foi a comunicação ter sido levantada tanto para a equação da baixa como da alta potência, mostrando como essa ferramenta, quando inutilizada, traz tristeza ao grupo, e, quando utilizada, traz alegria, constituindo-se como estratégia para o bom funcionamento de um coletivo. A atuação da EA, dessa forma, faz-se necessária para minimizar os problemas levantados e maximizar as potencialidades.

Buscamos, com a realização deste recorte de pesquisa, evidenciar como a Análise Textual Discursiva pode contribuir para pesquisas no campo da educação ambiental. Mais especificamente, no presente contexto, pudemos, a partir da análise das entrevistas compreender e levantar possíveis relações entre a criação da CTEA e o aumento da potência de agir dos envolvidos no processo de fundação deste colegiado. Compreendemos que projetos de gestão participativa realizados em unidades de conservação possuem impactos positivos tanto na área ambiental, ampliando uma consciência ecológica democrática, como na área social, com o incremento da potência de agir da CTEA e de seus indivíduos, de forma a estimular a formação de cidadãos e cidadãos ambientalmente críticos, emancipados e ativos.

Referências

- APRESENTAÇÃO do curso online O Desejo: Paixão e ação em Espinosa - Marilena Chaui. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (04min42seg.). Publicado pelo canal Cult Revista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k8kSwVfgde0&t=6s>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

- CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. especial, p. 46-55, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3387/2033>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa, uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- COSTA-PINTO, A. B.; QUERINO, M. R.; VIEIRA, A. L. F. R. Reflexões sobre Educação Ambiental como instrumento de transformação comunitária: pré-diagnóstico da situação socioambiental da favela da Vila Brandina, Campinas-SP. **Educação Ambiental em Ação**, [s. l.], v. 18, p. 1-18, 2006.
- COSTA-PINTO, A. B. Educação ambiental, construção de sociedades sustentáveis e os afetos em Espinosa. In: ALONSO, C. P.; RUSSO, V.; VECCHI, R.; ANDRÉ, C. A. (org.). **De oriente a ocidente: estudos da associação internacional de lusitanistas**. 1. ed. Coimbra: Angelus Novus, 2019. p. 07-30. (v. 4).
- ESPINOSA, B. de. Ética. Tradução: Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.
- Freire, P. (1997). **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE (ICMBio). **Projeto Político-Pedagógico de Educação Ambiental do Parque Nacional do Pau Brasil e seu Território**. Porto Seguro: ICMBio, 2018.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 133-148.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2020. *E-book*. (Coleção Educação em Ciências).
- MUYLAERT, C. J.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP – REEUSP**, [s. l.], v. 48, n. 2 p. 193-199, 2014.
- SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-119.

3.5 Aplicação do método de Análise Textual Discursiva a partir de entrevistas com professores de física da rede estadual do Rio de Janeiro acerca de um produto didático

Gedmar S. Carvalho

Priscila dos S. Caetano de Freitas

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.5

Considerações iniciais

O ensino de ciências no Brasil encontra-se cada vez mais fragmentado e desarticulado com as novas metodologias de ensino e com as recentes pesquisas na área de educação. Fatores como os conteúdos abordados, a formação de professores no ensino superior, a desvinculação com as novas tecnologias e a falta de interesse ou uma atitude negativa dos alunos diante das ciências e seu ensino podem ser apontados como fomentadores dessa crise (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009). É consenso que há uma crise no ensino de ciências no Brasil e que se fazem emergentes propostas educacionais que busquem uma reação de modo a evitar sua manutenção e seu agravamento (FERREIRA; MUENCHEN; AULER, 2019; FOUREZ, 2003).

Além disso, há uma escassez em sala de aula das aplicações do conhecimento científico no cotidiano dos alunos, levando-os a ter uma visão ingênua e positivista de uma ciência pautada em “um conhecimento objetivo, abstrato e pessoal” (CRUZ; ZYLBERSZTAJN, 2005, p. 172). Ou seja, o

aluno desenvolve uma dissociação entre o que é aprendido em sala de aula e a verdadeira natureza da ciência.

Na tentativa de superação da crise educacional, nas últimas décadas, houve uma grande preocupação na elaboração de estratégias de ensino e investimentos nessa área, com uma educação “fundamentada na ação e na construção social e que seja culturalmente e socialmente contextualizada” (CRUZ; ZYLBERSZTAJN, 2005, p. 172).

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, o governo federal brasileiro propõe um norteador dos currículos escolares, de modo a desenvolver competências e habilidades essenciais para a educação básica (BRASIL, 2018). Sob esse aspecto, no Rio de Janeiro, há o incentivo aos jovens para iniciarem carreiras científicas e a proposta do “Currículo Mínimo” (RIO DE JANEIRO, 2012), que visa uma boa formação educacional e cidadã, mediante conteúdos considerados pertinentes ao longo do ensino médio. Em relação ao ensino de física, o Guia do Livro Didático diz que:

Deve contemplar, portanto, não só a escolha cuidadosa dos elementos principais mais importantes, presentes na estrutura conceitual da Física, como uma disciplina científica, como uma área do conhecimento sistematizado, em termos de conceitos e definições, princípios e leis, modelos e teorias, fenômenos e processos; mas deve também incorporar um tratamento articulado desses elementos entre si e com outras áreas disciplinares, bem como com aspectos históricos, tecnológicos, sociais, econômicos e ambientais, de modo a propiciar as aprendizagens significativas necessárias aos alunos, e, assim, contribuir para que o ensino médio efetive sua função como etapa final da formação educacional básica de todo e qualquer cidadão (BRASIL, 2014, p. 10).

Desse modo, este capítulo traz um recorte de uma pesquisa maior (FREIRAS; AUGÉ, 2021),¹ que investiga a relevância de um produto educacional com

1 A pesquisa pode ser visualizada na íntegra mediante o endereço eletrônico: <https://cutt.ly/9IlcXuG>. Acesso em: 07 jun. 2022. Também pode ser consultada por meio do artigo, fruto do mesmo trabalho, disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n1a28>. Acesso em: 07 jun. 2022.

textos de viés histórico e atividades experimentais sobre a temática Ondas Eletromagnéticas, com ênfase no processo do mecanismo da visão humana, para a formação cidadã mais crítica e a construção do conhecimento de forma ativa e significativa pelos discentes. Assim, busca servir como material complementar para os professores de física das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, com tipologia estudo de caso, visto que representa apenas uma amostra da realidade. Para verificar a relevância do material didático, cinco professores de física de escolas públicas do Rio de Janeiro foram submetidos à entrevista semiestruturada.

É apresentada, a seguir, a análise das entrevistas por meio do método de Análise Textual Discursiva (ATD), realizadas com os professores de física da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro no ano de 2016 do município de Campos dos Goytacazes.

Em primeiro lugar, foram apresentados os critérios de seleção dos entrevistados, assegurando-os o anonimato² e, em seguida, realizada a unitarização, apresentando-se unidades empíricas e teóricas. Por fim, após a seleção das categorias iniciais e intermediárias de análise, realizou-se o confronto com o referencial teórico, culminando na produção de um metatexto, a fim de comunicar a interpretação dos resultados obtidos por meio do método de análise textual discursiva.

Critérios para a escolha dos entrevistados

A **professora Maria** foi escolhida devido à sua experiência na Rede Estadual de ensino e afinidade com o tema eletromagnetismo, em função de ministrar aulas sobre tal tema durante vários anos.

Professor Pedro é um professor recém-formado, muito preocupado com a boa formação dos alunos e busca incentivá-los com novas técnicas de ensino.

Professor José atua no terceiro ano do ensino médio desde que ocorreram as mudanças no Currículo Mínimo no ano de 2012, em turmas bastante diversificadas, fato que pode favorecer uma visão global do material.

2 Para garantir o anonimato dos sujeitos, foram citados nomes fictícios. Os critérios são colocados a priori como forma de orientação para a escolha dos sujeitos.

Professor Paulo é também um professor experiente, com mais de quinze anos atuando na área estadual de educação, com grande desenvoltura em pesquisas acadêmicas e grande preocupação com o ensino público.

Professora Adelina possui uma formação acadêmica muito voltada para a prática pedagógica, com abrangente conhecimento das teorias da aprendizagem. Leciona física para turmas de todos os anos do ensino médio.

Análise das entrevistas com professores de física da rede estadual do Rio de Janeiro acerca de material didático

1º passo – Definição das unidades empíricas (a partir do corpus)

A fim de facilitar a compreensão da etapa de unitarização, apresenta-se o código utilizado e o seu significado:

- a. QXà Questão, sendo X= 1, 2, 3...
 - b. PXà Identificação do professor, sendo X= 1, 2, 3...
 - c. 0Xà Unidade empírica, sendo X= 1, 2, 3...
1. De modo geral, quais são as suas considerações sobre o material didático apresentado?

Q1P1 – O material didático é muito bom. Está falando um pouquinho de Física, um pouquinho da Biologia e um pouquinho da Química e há uma contextualização entre as três disciplinas, desse ponto de vista eu gostei do material. Interessante, porque é uma coisa comum que a gente aplica no nosso cotidiano, **ainda mais para o Proeja** que eles precisam ver o cotidiano dentro da sala de aula que tem muita dificuldade em só dar o conteúdo sem uma base da vida.

Q1P101 – **Qualidade do material** - O material didático é muito bom.

Q1P102 – **Interdisciplinaridade** - Está falando um pouquinho de Física, um pouquinho da Biologia e um pouquinho da Química e há uma contextualização entre as três disciplinas, desse ponto de vista eu gostei do material.

Q1P103 – **Contextualização** – Interessante, porque é uma coisa comum que a gente aplica no nosso cotidiano, ainda mais para o Proeja que eles precisam ver o cotidiano dentro da sala de aula que tem muita dificuldade em só dar o conteúdo sem uma base da vida.

Q1P2 – O material apresentado é de boa qualidade, bem explicado e dispõe de exercícios de variados níveis.

Q1P201 – **Qualidade do material** - O material apresentado é de boa qualidade, bem explicado.

Q1P202 – **Resolução de problemas** – [...] dispõe de exercícios de variados níveis.

Q1P3 – Acho o material bom, eu mesmo li e achei interessante. Uma coisa que eu não sabia a questão do olho, da reação química que acontece, que a gente não enxergava acima do ultravioleta e abaixo do infravermelho. Achei bem contextualizado.

Q1P301 – **Qualidade do material** - Acho o material bom, eu mesmo li e achei interessante.

Q1P302 – **Conteúdo** - Uma coisa que eu não sabia a questão do olho da reação química que acontece, que a gente não enxergava acima do ultravioleta e abaixo do infravermelho.

Q1P303 – **Contextualização** - Achei bem contextualizado.

Q1P4 – O material é bem contextualizado e objetivo, apresenta conteúdo que desperta a curiosidade e interesse dos alunos, auxiliando o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo mínimo.

Q1P401 – **Contextualização** - O material é bem contextualizado e objetivo.

Q1P402 – **Conteúdo do material** - [...] apresenta conteúdo que desperta a curiosidade e interesse dos alunos, auxiliando o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo mínimo.

Q1P5 – O material está bom. Até em alguns pontos mais aprofundado do que a gente costuma trabalhar. Pois visávamos a nota do saerjinho. O saerjinho era muito teórico.

Q1P501 – **Qualidade do material** - O material está bom. Até em alguns pontos mais aprofundado do que a gente costuma trabalhar.

2. Você considera que o material está adequado à proposta curricular do estado do Rio de Janeiro?

Q2P1 – Está adequada, só que eu fiz algumas observações dentro do contexto, que tipo assim, quando você fala de luz no aspecto físico, ondas eletromagnéticas, eu acharia que deveria explicar melhor o processo de reflexão e depois de refração. Porque você entra direto falando de refração, mas só que dentro da refração existe a reflexão pra que você consiga enxergar o objeto na verdade. Faltou um pouco disso aí. E também explicar o processo da luz para o aluno, porque pra ele, **a escola estadual o currículo mínimo dele do terceiro ano é mínimo mesmo e não sei se ele teria tanta base pra entender dessa forma.**

Q2P101 – **Adequação do material** - Está adequada.

Q2P102 – **Crítica ao material** - Eu acharia que deveria explicar melhor o processo de reflexão e depois de refração. Porque você entra direto falando de refração, mas só que dentro da refração exista a reflexão pra que você consiga enxergar o objeto na verdade.

Q2P2 – Sim, o material está de acordo com o currículo mínimo da 3ª série do ensino médio.

Q2P201 – **Adequação do material ao currículo mínimo** - Sim, o material está de acordo com o currículo mínimo da 3ª série do ensino médio.

Q2P3 – Acho. O estado tá bem mais teoria mesmo. Aqui tem conta também, mas eles gostam de focar mais a parte teórica, os exercícios que eu dei uma olhada cai cálculo também, mas o conteúdo tá bem direitinho e bate bastante.

Q2P301 – **Adequação do material** - Aqui tem conta também, mas eles gostam de focar mais a parte teórica, os exercícios que eu dei uma olhada cai cálculo também, mas o conteúdo tá bem direitinho e bate bastante.

Q2P4 – Sim, o material está de acordo com a matriz curricular proposta pela secretaria de educação, servindo como um complemento as aulas.

Q2P401 – **Adequação do material** (matriz curricular) - Sim, o material está de acordo com a matriz curricular proposta pela secretaria de educação, servindo como um complemento as aulas.

Q2P5 – Para a área estudada, de certa forma sim. Salvo a profundidade em alguns conteúdos que poderiam ser retirados, e talvez alguns exemplos mais específicos, foi trabalhado muito com cálculo, sugiro acrescentar perguntas mais teóricas.

Q2P501 – **Adequação do material (abordagem)** - Para a área estudada, de certa forma sim.

Q2P502 – **Crítica ao material** - Salvo a profundidade em alguns conteúdos que poderia ser retirado. E talvez alguns exemplos mais específicos, foi trabalhado muito com cálculo, sugiro acrescentar perguntas mais teóricas.

3. A respeito da linguagem utilizada no material didático, ela está adequada para a compreensão dos alunos sobre o tema?

Q3P1 – A linguagem está adequada, sim. Tem a base científica necessária e tem a base do cotidiano para contextualizar dentro do contexto do objetivo do material. Isso eu gostei bastante. Está fácil a leitura, dá pra entender. Têm as três ciências misturadas então têm coisas que da Biologia que eu não sabia e tive que ler mais a fundo para poder entender, mas quem tem a noção das três ciências tranquilo. Eu gostei muito também quando você fala dos animais da diferença de cores a diferença de tamanho do olho, do diâmetro do olho dos animais e do ser humano. Adorei essa parte de quando você fala de desvio, muito interessante também. Muito bom também.

Q3P101 – **Adequação do material** - A linguagem está adequada, sim [...] está fácil a leitura, dá pra entender.

Q3P102 – **Contextualização**- Tem a base científica necessária e tem a base do cotidiano para contextualizar dentro do contexto do objetivo do material.

Q3P103 – **Interdisciplinaridade** - Têm as três ciências misturadas. Então, têm coisas da Biologia que eu não sabia e tive que ler mais afundo para poder entender, mas quem tem a noção das três ciências é tranquilo.

Q3P104 – **Conteúdo** - Eu gostei muito também quando você fala dos animais da diferença de cores a diferença de tamanho do olho, do diâmetro do olho dos animais e do ser humano.

Q3P2 – O material traz uma leitura de fácil compreensão para os leitores em questão.

Q3P201 – **Adequação do material** - O material traz uma leitura de fácil compreensão para os leitores em questão.

Q3P3 – Acho que sim, não vi nenhuma palavra difícil, porque se colocar palavra difícil eles não sabem. O decorrer do texto *tá* interessante e as coisas foram se encaixando.

Q3P301- **Adequação do material (linguagem)** – Acho que sim, não vi nenhuma palavra difícil, porque se colocar palavra difícil eles não sabem. O decorrer do texto *tá* interessante e as coisas foram se encaixando.

Q3P4- Sim, linguagem simples e objetiva que permite a busca do conhecimento de forma autônoma.

Q3P401- **Adequação do material (linguagem)** - Sim, linguagem simples e objetiva que permite a busca do conhecimento de forma autônoma.

Q3P5 – A linguagem está boa, dá para trabalhar bem.

Q3P501 – **Adequação do material (linguagem)** - A linguagem está boa, dá para trabalhar bem.

4. Com relação aos aspectos motivacionais, o material estimula a atitude dos alunos frente ao ensino de física?

Q4P1 – **Sim, é curioso. É uma proposta curiosa, porque junta as três ciências e ele fica curioso o que ele enxerga e o que ele vê.** Na Física vemos que é um processo de reflexão, a luz bate no objeto depois reflete e chega até seus olhos e depois o que acontece? É esse que é o intrigante. A biologia vai complementar o que acontece na verdade. Eu gostei.

Q4P101 – **Interdisciplinaridade** - Sim, é curioso. É uma proposta curiosa, porque junta as três ciências e ele fica curioso com o que ele enxerga e o que ele vê.

Q4P102 – **Conteúdo** - Na Física vemos que é um processo de reflexão, a luz bate no objeto depois reflete e chega até seus olhos e depois o que acontece? É esse que é o intrigante.

Q4P103 – **Contextualização**- É esse que é o intrigante. A biologia vai complementar o que acontece na verdade. Eu gostei.

Q4P2 – Visto o crescente desinteresse dos alunos da rede estadual, acredito que o material tem muito potencial motivacional. Porém, poderiam ser expostos exemplos relacionando visão e tecnologia.

Q4P201 – **Potencial significativo do material** – Visto o crescente desinteresse dos alunos da rede estadual, acredito que o material tem muito potencial motivacional.

Q4P202 – **Contextualização** – Porém, poderiam ser expostos exemplos relacionando visão e tecnologia.

Q4P3 – Acho que estimula porque coloca coisas de curiosidades, coisas que eu mesmo não sabia, coisas sobre os olhos dos animais, as cores que eles enxergam. Essa questão mesmo porque a gente não enxerga certas frequências... Então, eu acho legal, os experimentos também achei bem legal, essa placa de vidro é fácil de fazer e interessante.

Q4P301 – **Contextualização** – Acho que estimula porque coloca coisas de curiosidades, coisas que eu mesmo não sabia, coisas sobre os olhos dos animais, as cores que eles enxergam. Essa questão mesmo porque a gente não enxerga certas frequências...

Q4P302 – **Experimentação** – Então, eu acho legal, os experimentos também achei bem legal, essa placa de vidro é fácil de fazer e interessante.

Q4P4 – Sim, porque apresenta o conteúdo de forma interessante, principalmente na parte de ilusão de ótica.

Q4P401 – **Conteúdo** - Sim, porque apresenta o conteúdo de forma interessante, principalmente na parte de ilusão de ótica.

Q4P5 – Estimula com relação à parte teórica, aquela do olho humano também é bem interessante. Agora é necessário voltar para a parte prática para estimular a fazerem os cálculos e interpretarem. Mas, no meu modo de entender, o material é estimulante. Precisa mexer um pouquinho, mas ele é muito bom.

Q4P501 – **Conteúdo** - Estimula com relação à parte teórica, aquela do olho humano também é bem interessante. [...] Precisa mexer um pouquinho, mas ele é muito bom.

Q4P502 – **Crítica ao material** - Mas, no meu modo de entender, o material é estimulante.

5. Que contribuição você sugeriria, do ponto de vista do professor, para este material?

Q5P1 – O material é muito bom e eu só fiquei um pouco insegura quando fala de ondas eletromagnéticas porque esse contexto de luz eletromagnética a meu ver até ele entender o que é uma onda eletromagnética, na verdade, aí acho que vai puxar um pouquinho. Como a teoria corpuscular da luz, se é luz se é matéria. No início quando você começa a falar da teoria eu só achei dificultoso, não que o aluno não consiga ver isso, mas eu achei que ficou um pouco solto, quando você começa a falar de Maxwel, Planck, do espectro eletromagnético, fiquei um pouco insegura, se o aluno não tiver base fica um pouco perdido. **Você pode dizer qual é o comportamento da luz, mas só vai aprofundar se realmente o aluno tiver base de eletromagnetismo porque se não pra ele luz pra ele é luz, é o que ele está vendo.** Quando falar de galvanômetro colocar que é para medição de corrente elétrica porque tem o amperímetro e o galvanômetro. **A proposta é boa, tá intrigante sim, dá pra chamar a atenção do aluno em relação ao contexto, a curiosidade de saber como ele enxerga na visão da Física, da Biologia e da Química gostei muito do que li. Há muito tempo que não leio um material estimulante e diferenciado ao mesmo tempo.** Gostei bastante.

Q5P101 – **Qualidade do material** - O material é muito bom [...]. Há muito tempo que não leio um material estimulante e diferenciado ao mesmo tempo. Gostei bastante.

Q5P102 – **Crítica ao material** - Só fiquei um pouco insegura quando fala de ondas eletromagnéticas porque esse contexto de luz eletromagnética a meu ver até ele entender o que é uma onda eletromagnética, na verdade, aí acho que vai puxar um pouquinho. Como a teoria corpuscular da luz, se é luz se é matéria. No início, quando você começa a falar da teoria eu só achei difícil, não que o aluno não consiga ver isso [...]. Você pode dizer qual é o comportamento da luz, mas só vai aprofundar se realmente o aluno tiver base de Eletromagnetismo porque se não pra ele luz pra ele é luz, é o que ele está vendo. [...] Quando falar de galvanômetro colocar que é para medição de corrente elétrica.

Q5P103 – **Contextualização** - A proposta é boa, tá intrigante sim, dá pra chamar a atenção do aluno em relação ao contexto.

Q5P104 – **Interdisciplinaridade** - A curiosidade de saber como ele enxerga na visão da Física, da Biologia e da Química gostei muito do que li.

Q5P2 – O material é de excelente qualidade, abrangendo o conteúdo previsto no currículo mínimo do Estado. Poderiam ser acrescentados mais exercícios resolvidos ao longo do texto.

Q5P201 – **Qualidade do material** - O material é de excelente qualidade, abrangendo o conteúdo previsto no currículo mínimo do Estado.

Q5P202 – **Crítica ao material** - Poderiam ser acrescentados mais exercícios resolvidos ao longo do texto.

Q5P3 – Dentro do que foi proposto, acho que está legal, não acrescentaria nada, não. Acho que está até melhor do que o Estado disponibiliza *pra* gente. Eu acharia que deveria focar mais na matemática, mas como o Estado não quer, então dentro da proposta do Currículo, *tá* legal.

Q5P301 – **Qualidade do material** – Dentro do que foi proposto, acho que está legal, não acrescentaria nada, não. Acho que está até melhor do que o Estado disponibiliza *pra* gente.

Q5P302 – **Crítica ao material** – Eu acharia que deveria focar mais na matemática, mas como o Estado não quer, então dentro da proposta do Currículo, *tá* legal.

Q5P4 – O material cumpre seu objetivo e é interessante que relaciona os conceitos físicos com os químicos e biológicos, integrando o conhecimento e mostrando que a ciência é única.

Q5P401 – Interdisciplinaridade – O material cumpre seu objetivo e é interessante que relaciona os conceitos físicos com os químicos e biológicos, integrando o conhecimento e mostrando que a ciência é única.

Q5P5 – Eu sugeriria uma visão um pouco mais teórica, principalmente nos exercícios, e trabalhar bastante conceito, retirando alguns cálculos que, em minha opinião, estão muito aprofundados para os alunos.

Q5P501 – Crítica ao material – Eu sugeriria uma visão um pouco mais teórica, principalmente nos exercícios, e trabalhar bastante conceito, retirando alguns cálculos que, em minha opinião, estão muito aprofundados para os alunos.

6. Do ponto de vista da aprendizagem significativa, o material instiga o aluno a explicitar seu conhecimento prévio sobre o tema abordado?

Q6P1 – Sim, Ausubel fala que você tem que aplicar o cotidiano *pra* que venha uma nova informação. Junção do conhecimento antigo com o novo, ele vai gerar um novo conhecimento, então ele fala disso.

Q6P101 – Conhecimento prévio – Sim, Ausubel fala que você tem que aplicar o cotidiano *pra* que venha uma nova informação. Junção do conhecimento antigo com o novo ele vai gerar um novo conhecimento então ele fala disso.

Q6P2 – Sim, pois o material é bem didático e interdisciplinar, fazendo com que o aluno entenda melhor o conteúdo.

Q6P201 – Interdisciplinaridade - Sim, pois o material é bem didático e interdisciplinar, fazendo com que o aluno entenda melhor o conteúdo.

Q6P3 – Acho que sim. Porque desde que você fale coisas do dia a dia você levanta a curiosidade e, automaticamente, o aluno já começa a pensar o que ele sabia sobre aquilo e cabe ao professor fazer as perguntas certas *pra* levantar o que eles já sabem. Acho que sim.

Q6P301 – **Contextualização** - Acho que sim. Porque desde que você fale coisas do dia a dia você levanta a curiosidade e, automaticamente, o aluno já começa a pensar o que ele sabia sobre aquilo.

Q6P302 – **Conhecimento prévio** – [...] e, automaticamente, o aluno já começa a pensar o que ele sabia sobre aquilo. Cabe ao professor fazer as perguntas certas *pra* levantar o que eles já sabem.

Q6P4 – Acredito que permite a construção do saber a partir dos conhecimentos prévios.

Q6P401 – **Conhecimento prévio** – Acredito que permite a construção do saber a partir dos conhecimentos prévios.

Q6P5 – Eu acho que sim, ele vai conseguir adquirir algumas habilidades em cima do tema.

Q6P501 – **Potencial do material** – Eu acho que sim, ele vai conseguir adquirir algumas habilidades em cima do tema.

7. Faça um comentário final sobre o material didático em questão.

Q7P1 – O material ele *tá* de acordo com a proposta, acredito vai ser muito bom. Eu acredito que está dentro da proposta da contextualização das ciências, gostei bastante. Quando a gente estuda física comum no ensino médio e técnico ele cita como formação de imagem a câmera fotográfica, mas não entra no contexto da biologia, ele só menciona qual é o caminho da luz, qual o fator, as componentes que acontece e não fala da biologia, que achei superinteressante. Aqui também você fala de uma sugestão *pra* casa de montar o olho humano em si, achei legal, mas ele teria que ter uma base boa de biologia *pra* poder assimilar o conceito. Como as células interagem com a partícula de luz, eu achei interessante. Dos exemplos eu gostei. Quando você fala do limite do ser humano que o ser humano pode enxergar as cores, a luz visível e tal e tem relação do infravermelho e do ultravioleta, achei bem interessante, traz o cotidiano *pra* sala de aula, traz uma contextualização. Do daltônico achei excelente porque a gente ouve falar, mas não sabe o porquê, muito bom, eu gostei. Os experimentos são simples e gostei também.

Q7P101 – **Adequação do material** – O material, ele *tá* de acordo com a proposta, acredito vai ser muito bom.

Q7P102 – **Contextualização** – O material, ele *tá* de acordo com a proposta, acredito vai ser muito bom. Eu acredito que está dentro da proposta da contextualização das ciências, gostei bastante [...]. Quando você fala do limite do ser humano que o ser humano pode enxergar as cores, a luz visível e tal, e tem relação do infravermelho e do ultravioleta, achei bem interessante, traz o cotidiano *pra* sala de aula, traz uma contextualização.

Q7P103 – **Interdisciplinaridade** – Quando a gente estuda física comum no ensino médio e técnico ele cita como formação de imagem a câmera fotográfica, mas não entra no contexto da Biologia, ele só menciona qual é o caminho da luz, qual o fator, as componentes que acontece e não fala da Biologia, que achei superinteressante.

Q7P104 – **Conteúdo** – Como as células interagem com a partícula de luz, eu achei interessante. Dos exemplos eu gostei [...]. Do daltônico achei excelente porque a gente ouve falar, mas não sabe o porquê muito bom, eu gostei.

Q7P105 – **Experimentação** – Os experimentos são simples e gostei também.

Q7P2 – O material apresentado é bem explicado e exemplificado e está bem estruturado, permitindo um bom acompanhamento da matéria por parte dos professores e alunos.

Q7P201 – **Qualidade do material** - O material apresentado é bem explicado e exemplificado e está bem estruturado.

Q7P202 – **Atitude do aluno** - [...] permitindo um bom acompanhamento da matéria por parte dos professores e alunos.

Q7P3 – Ficou legal, ficou bom mesmo. Eu achei interessante. Eu gostei muito do material, porque tem as figuras certas, não tem figuras demais e gostei porque são todas interessantes que mostram como o daltônico vê o mundo. As de ilusão achei todas bem interessantes. A escrita do tema é bem interessante. Assim, ao invés de ser um livro todo picotado com título, os assuntos estão seguidos, como para explicar que a luz sofre refração no

olho, porque o processo é contínuo, ele não é interrompido e dá *pra* entender como um todo.

Q7P301 – **Qualidade do material** – Ficou legal, ficou bom mesmo. Eu achei interessante. Eu gostei muito do material, porque tem as figuras certas, não tem figuras demais e gostei porque são todas interessantes que mostram como o daltônico vê o mundo. As de ilusão achei todas bem interessantes. A escrita do tema é bem interessante.

Q7P302 – **Organização do conteúdo** - Assim, ao invés de ser um livro todo picotado com título, os assuntos estão seguidos, como para explicar que a luz sofre refração no olho, porque o processo é contínuo, ele não é interrompido e dá *pra* entender como um todo.

Q7P4 – O material atende as exigências do currículo mínimo, é de fácil aprendizagem e incentiva a busca do conhecimento dos alunos.

Q7P401 – **Adequação do material** – O material atende as exigências do currículo mínimo.

Q7P402 – **Atitude do aluno** – [...] é de fácil aprendizagem e incentiva a busca do conhecimento dos alunos.

Q7P5 – De forma geral, o material está interessante. Ele se torna melhor na prática, em que você, com o tempo, faz as colocações necessárias conforme a diversidade das turmas.

Q7P501 – **Qualidade do material** – De forma geral, o material está interessante.

Q7P502 – **Adaptabilidade** – Ele se torna melhor na prática, em que você, com o tempo, faz as colocações necessárias conforme a diversidade das turmas.

2º passo: obtenção das unidades teóricas (autores, com base no corpus)

De modo a promover a compreensão do método de análise de dados adotado, apresenta-se a organização dos trechos dos textos selecionados organizados a partir do seguinte código:

- a. A01 à referência bibliográfica;
- b. A01.01 à unidade teórica – citação direta;
- c. A01.01R à reescrita da citação direta (citação indireta).

A01 – BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1999.

A01.01 – Interdisciplinaridade:

[...] na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (BRASIL, 1999, p. 34-36).

A01.01R – A partir da interdisciplinaridade, é possível compreender um dado fenômeno mediante visões diversificadas da ciência, de modo a facilitar a resolução de um problema, e não a criação de novas disciplinas, mas a integração dos saberes oriundos dessas áreas.

A02 – RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo: Física.** Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 23 nov. 2021.

A02.01 – Interdisciplinaridade: “o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

A02.01R – É fundamental o estímulo de um conjunto de práticas educacionais que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino.

A03 – FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A03.01 – Interdisciplinaridade: “[...] além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2002, p. 14).

A03.01R – A interdisciplinaridade também permite o desenvolvimento de novos saberes e uma maneira de reaproximação da realidade social, permitindo assim, uma compreensão atual das dimensões socioculturais das comunidades humanas.

A04 – BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

A04.01– Interdisciplinaridade:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

A04.01R – A BNCC, em conjunto com os currículos escolares, promove ações que visam a orientação de aprendizagens que se relacionem de maneira interdisciplinar, o que resulta no fortalecimento pedagógico de suas equipes a partir da inserção de estratégias de ensino mais interativas e dinâmicas que permitam a aprendizagem colaborativa.

A04.02 – Contextualização:

A contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais. Na BNCC, portanto, propõe-se também discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (BRASIL, 2018, p. 549).

A04.02R – O uso da contextualização da ciência e da tecnologia, seja ela social, histórica ou cultural, contribui consideravelmente para suas compreensões como constructos humanos. A BNCC propõe a discussão e análise dos conhecimentos de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, interrelacionando-os.

A05 – SEKKEL, W. W.; MURAMATSU, M. Por que utilizar demonstrações nas aulas de física? **Revista Brasileira de Física**, v. 6, 1976. (III SNEF).

A05.01 – Experimentação: “[...] as demonstrações são de grande utilidade já que elas geram situações que despertam a atenção e a curiosidade dos alunos, fatores essenciais para que se realize a aprendizagem” (SEKKEL; MURAMATSU, 1976, p. 522).

A05.01R – O uso de estratégias didáticas, como a experimentação e demonstrações em sala de aula, provocam a atenção e a curiosidade dos discentes, elementos fundamentais para a aquisição de conhecimento.

A05.02 – Atitude: “de qualquer modo as atitudes assumidas pelos alunos em um curso e seu interesse podem ser influenciados indiretamente através de recursos tais como: filmes, demonstrações, TV, etc.” (SEKKEL; MURAMATSU, 1976, p. 520).

A05.02R – O uso de recursos pedagógicos, como: filmes, demonstrações, TV etc., durante um curso, podem influenciar as atitudes dos discentes ante o ensino, mesmo que de forma indireta.

A06 – MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-165, dez. 1995.

A06.01 – Contextualização (HFC): “[...] representam uma imagem mais rica e abrangente da ciência do que aquela que tem normalmente aparecido nos livros e nas salas de aula. Novos currículos têm tentado levar essa disciplina às salas de aula” (MATTHEWS, 1995, p. 197).

A06.01R – Os currículos escolares atuais buscam a inserção da história e filosofia da ciência, pois a HFC retrata a ciência de forma mais ampla do que comumente se vê nos livros didáticos e no ambiente escolar.

A07 – LEMOS, E. S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 1, n. 21, p. 25-35, jan./jun. 2006.

A07.01 – Valorização do conhecimento prévio do aluno:

O professor deve estar subsidiado teoricamente para construir, considerando o que o aluno já sabe e a natureza do conhecimento a ser ensinado, um material de ensino potencialmente significativo e o aluno, por sua vez, deve buscar ativamente captar os significados

ensinados, interpretá-los, negociá-los e relacioná-los (de forma substantiva e não arbitrária) com os conhecimentos que já possui (LEMOS, 2006, p. 33).

A07.01R – Partindo-se desses questionamentos é que se tem como alternativa, por exemplo, a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel que sugere que se construa o conhecimento numa relação não arbitrária e não substantiva. A aprendizagem significativa serve como âncora para as novas responsabilidades e situações que surgem para o sujeito. É nesse contexto que cabe ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos seus alunos para elaborar um material que lhes sirva de referencial e dar novos significados aos conhecimentos que eles já trazem consigo, sejam inatos ou adquiridos. E, ao aluno, cabe captar e negociar os novos significados.

3º passo: relações entre unidades empíricas e teóricas e agrupamento em categorias iniciais, intermediárias e finais: formação das categorias emergentes

De modo a contemplar a proposta curricular do estado do Rio de Janeiro, o projeto didático elaborado possui algumas estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem. E, para identificar esses elementos, foi realizada uma leitura, a partir das entrevistas, na perspectiva de elencar algumas categorias iniciais de análise por meio das unidades de sentido. Nessa perspectiva, após a unitarização e categorização, são apresentadas algumas categorias iniciais de análise da proposta didática (Quadro 1) com base nas falas dos entrevistados à luz do objeto de pesquisa dessa investigação a partir do agrupamento em uma categoria mais ampla: **características gerais do material didático**, dando origem ao metatexto intitulado: *Potencial de ensino da sequência didática proposta*. Essas divisões permitirão uma melhor compreensão do corpus e, desse modo, a sua análise e comunicação por meio de um metatexto.

Quadro 1 – Categorias iniciais e emergentes a partir das entrevistas com os professores

Categorias iniciais	Categoria final
Qualidade do material	Características gerais do material didático
Interdisciplinaridade	
Contextualização	
Conteúdo	
Adequação	
Adaptabilidade	
Crítica	
Experimentação	
Conhecimento prévio	
Potencial de ensino	
Atitude	

Fonte: elaboração própria.

Potencial de ensino da sequência didática proposta

A **interdisciplinaridade** está evidente em diversas falas dos entrevistados e é uma característica muito presente no currículo mínimo estadual. No entanto, é possível averiguar, diante das entrevistas realizadas, que não é um fator presente nas aulas de turmas de escolas estaduais, ao menos no âmbito da região alvo da investigação. Os professores entrevistados destacam que esse elemento ‘despertou’ a curiosidade, podendo ser um estimulador da aprendizagem e de uma atitude positiva para com o ensino, além de tornar o ensino de ondas eletromagnéticas mais integrado.

A professora Maria destaca que o uso da interdisciplinaridade resulta na melhor compreensão do processo da visão, demonstrando que as ciências se complementam; o professor Pedro, por sua vez, afirma que o material é

estimulante, frisando a interdisciplinaridade; o professor José demonstrou bastante interesse na organização e relação dos conteúdos do material, o que proporciona um conhecimento mais amplo de física, química e biologia, visto que o funcionamento da visão humana é um processo bastante complexo que envolve conceitos de várias ciências; o professor Paulo diz que um dos pontos positivos do material é essa interação dos saberes e que isso estimula o aluno na busca pelo conhecimento.

O tema “olho humano como receptor de ondas eletromagnéticas” é bastante complexo, o que justifica a integração entre saberes de física, química e biologia, de modo a produzir uma melhor compreensão do processo como um todo. É possível identificar, pelas falas dos professores de física, que o material didático promove, de forma explícita, um diálogo entre as ciências naturais, diálogo este apontado como um grande aliado na compreensão do processo da visão humana como um todo.

Portanto, as falas dos entrevistados encontram ressonância nas teorizações que defendem a interdisciplinaridade como fator preponderante na melhoria dos processos de ensino (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003; BAZZO, 2010).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista (BRASIL, 1999, p. 34-36).

A interdisciplinaridade também permite o desenvolvimento de novos saberes e uma maneira de reaproximação da realidade social, permitindo, assim, uma compreensão atual das dimensões socioculturais das comunidades humanas (YARED, 2008). Assim também como vai ao encontro da BNCC, que, em conjunto com os currículos escolares, promove ações que visam a orientação de aprendizagens que se relacionem de maneira interdisciplinar, o que resulta no fortalecimento pedagógico de suas equipes a partir da inserção de estratégias de ensino mais interativas e dinâmicas que permitam a aprendizagem colaborativa (BRASIL, 2018).

A proposta curricular do estado propõe “o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2). A **contextualização** é outra categoria

inicial de análise que se destaca nesta pesquisa. Do ponto de vista didático, é recomendável que se utilize exemplos do cotidiano do aluno como recurso de ensino, já que o “pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’” (REGO, 2001, p. 79). Nessa perspectiva, o currículo mínimo propicia a formação de:

Um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; [...] a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; [...] entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

O uso da contextualização da ciência e da tecnologia, seja ela social, histórica ou cultural, contribui consideravelmente para suas compreensões como constructos humanos. A contextualização foi um tópico bastante recorrente nas entrevistas e que está em conformidade com a BNCC, a qual propõe a discussão e análise dos conhecimentos de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, interrelacionando-os (BRASIL, 2018).

A docente Maria diz que, ao usar exemplos do cotidiano, o assunto se torna mais próximo do aluno e mais interessante, dando destaque à linguagem precisa e ao diálogo introduzido pelo material, que proporcionam uma melhor discussão e compreensão do conteúdo, como no tópico que relaciona a faixa de luz visível e o porquê da limitação visual quanto a certas faixas de luz. Como crítica, o professor Pedro sugere mais exemplos de tecnologia no material. O professor José, em diferentes momentos, evidencia a contextualização como um fator positivo, juntamente com exemplos curiosos que, muitas vezes, não são explorados pelo professor e, até mesmo, que o material estaria melhor organizado do que o disponibilizado pelo próprio estado.

O psicólogo educacional David Ausubel propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), a qual enfatiza a construção do conhecimento numa relação não arbitrária e não substantiva. A aprendizagem significativa serve como âncora para as novas responsabilidades e situações que surgem para o sujeito. É nesse contexto que cabe ao professor diagnosticar os conhecimentos prévios dos seus alunos para elaborar um material que lhes sirva

de referencial e dar novos significados aos conhecimentos que eles já trazem consigo, sejam inatos ou adquiridos. E, ao aluno, cabe captar e negociar os novos significados (LEMOS, 2012). A professora Maria afirma que, pela teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, seria necessário evocar o cotidiano do aluno para usar uma nova informação e promover a conexão “do conhecimento antigo com o novo, gerando um novo conhecimento”. Dessa forma, o material “fala disso”.

Outra forma de contextualização ocorre a partir de temas em ciência, filosofia, história e ensino de ciências, os quais “representam uma imagem mais rica e abrangente da ciência do que aquela que tem normalmente aparecido nos livros e nas salas de aula. Novos currículos têm tentado levar essa disciplina às salas de aula” (MATTHEWS, 1995, p. 197). Assim, a **história da ciência e/ou o uso de experimentos** como recursos didáticos contribuem significativamente para a contextualização das ciências e novas tecnologias em sala de aula.

Para mais, utilizando a história da ciência em conjunto com atividades empíricas, pode-se melhor compreender a natureza de como a ciência prospera, sobretudo a física: “As demonstrações são de grande utilidade já que elas geram situações que despertam a atenção e a curiosidade dos alunos, fatores essenciais para que se realize a aprendizagem” (SEKKEL; MURAMATSU, 1976, p. 522).

A abordagem histórica e a sugestão de experimentos e simulações foram utilizadas no material com o intuito de contextualizar, tornar o ensino lúdico e favorecer a compreensão das implicações histórico-filosóficas dos caminhos e descaminhos da ciência. Para Augé (2004), há uma significativa relevância atitudinal com o uso desses dois recursos, história e experimentos, para com os discentes.

Os depoimentos analisados evidenciam a necessidade de experimentos simples e interessantes para dinamizar as aulas e facilitar a aprendizagem, corroborando os objetivos da proposta pedagógica. Também concordam que a história e filosofia da ciência facilitam o entendimento do mecanismo da visão como um todo e não um ato isolado, excetuando a professora Maria que acha que os alunos teriam dificuldade em acompanhar essa evolução histórica, mas acha interessante a forma como foi abordada a história que, diferente da maioria dos livros, não foi introdutória e breve.

Alguns **conteúdos de Física** foram citados pelos entrevistados como instigantes ou interessantes, o que sugere uma outra subcategoria de análise na investigação. A docente Maria cita o conteúdo do material que fala sobre as diferenças biológicas e físicas dos olhos de outros animais e de como eles veem, destaca o processo em si da visão com a abordagem interdisciplinar como superinteressante (como na interação da luz com as células fotossensíveis) e também sobre o daltonismo. José destaca seu interesse na reação química que ocorre na retina e na explicação mais ampla da faixa de luz visível, considera também as figuras sobre daltonismo e ilusão de óptica bem instigantes. Paulo se interessa pelo tópico ilusão de óptica, e Adelina diz que o material estimula quando fala do olho humano.

Outro aspecto que será abordado nesta fase da análise dos dados se encontra nas peculiaridades didático-pedagógicas da proposta, ou seja, a **estratégia didática**, vista globalmente.

De acordo com algumas falas, é possível sugerir que algumas estratégias didáticas exploradas no material foram importantes do ponto de vista instrucional e também motivacional. Sekkel e Muramatsu (1976), falando sobre atitudes motivacionais, destacam que “de qualquer modo as atitudes assumidas pelos alunos em um curso e seu interesse podem ser influenciados indiretamente através de recursos tais como: filmes, demonstrações, TV, etc.” (SEKKEL; MURAMATSU, 1976, p. 520). Pode-se acrescentar também a importância atitudinal que a estratégia didática como um todo pode exercer (AUGÉ, 2004).

Considerar aspectos que possibilitam atitudes positivas diante do ensino é primordial no planejamento e ação do docente, que aprimorará os métodos e estratégias de ensino, considerando “as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2). Nessa perspectiva, é possível sugerir ainda mais uma categoria de análise, a saber, a **atitude** com relação ao ensino de física, como aqui proposto. Na fala dos professores, é clara a presença de termos com conotação motivacional.

Considerações finais

Apesar dos avanços, o ensino de ciências no Brasil encontra-se, de certa forma, fragmentado e desarticulado com as novas estratégias de ensino e com as recentes pesquisas na área de educação.

Além disso, há uma escassez em sala de aula das aplicações do conhecimento científico no cotidiano dos alunos, levando-os a reconhecer a ciência como um conhecimento impessoal, objetivo e abstrato, ou seja, há uma dissociação entre o que é aprendido em sala de aula e a forma como a ciência realmente se desenvolve.

Na tentativa de superação da crise educacional, nas últimas décadas, houve uma grande preocupação na elaboração de estratégias de ensino e investimentos nessa área. O estado do Rio de Janeiro formulou orientações básicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais na intenção de atender as novas necessidades da educação básica. O currículo mínimo busca um ensino dinâmico, valorizando os conhecimentos atuais e contextualizados com o intuito de resgatar o interesse dos alunos, dentre outros aspectos, o que vai ao encontro da nova BNCC (BRASIL, 2018).

Todavia, essa nova perspectiva evidenciou outras problemáticas, já que conteúdos considerados como clássicos no ensino de física foram retirados, como a cinemática e outros que se mantiveram. Partem de uma proposta mais atual e concreta, com a inserção de tópicos da física moderna e contemporânea.

Com isso, ensinar ciências tornou-se um grande desafio ao professor, já que, muitas vezes, este não dispõe de uma formação acadêmica profissional adequada e de materiais instrucionais que atendam esse novo olhar do currículo mínimo, como os livros didáticos utilizados pelas escolas estaduais que, apesar de cumprirem algumas exigências, mostram-se insuficientes para serem utilizados como único apoio (FREITAS; AUGÉ, 2021).

Por mais que haja um crescimento significativo em pesquisas na área de Ensino de Física, professores com viés tradicional são mais resistentes a aplicá-las, ou pelo comodismo, ou pela dificuldade em se adequarem às novas exigências do mercado profissional. Quanto a isso, Castro (2004) corrobora a falta de atuação do professor mediante às mudanças no ensino exigidas pelo currículo:

[...] É possível, no entanto, encontrarmos currículos e programas bastante atualizados, porém submetidos a

um tratamento didático obsoleto, em desacordo com o processo de fazer e de pensar a Ciência. A busca da certeza e o lugar das incertezas que desafiam o futuro são, enfim, avessos às condições de uma mente científica. Nesses casos, há uma dupla traição: às condições próprias ao desenvolvimento da Ciência e às exigências de um processo de ensino/aprendizagem que faça justiça à inteligência do aluno (CASTRO, 2004, p. 8).

Por meio das falas dos entrevistados, a partir da ATD, destacaram-se categorias iniciais de análise, as quais evidenciaram o potencial de ensino do material proposto. Categorias estas relevantes na apreensão do impacto positivo da proposta didática no ensino e se seus objetivos foram alcançados, ressaltando a interdisciplinaridade, contextualização, conteúdos de física, estratégia didática e atitude diante do ensino.

Ao final desta pesquisa, conclui-se que a produção de materiais pedagógicos com caráter interdisciplinar, norteados pelo currículo mínimo, sobre luz e visão ainda é muito incipiente. Entretanto, a proposta aqui apresentada é uma tentativa inicial diante de todo um processo de adaptação curricular iniciado em 2012 e intensificado em 2017, a partir da nova BNCC.

Nessa perspectiva, o material tem valor pela sua iniciativa, sendo possível posteriormente dar continuidade a esta pesquisa, não somente com complementos para aperfeiçoá-la, mas também na finalidade de explorar os resultados de sua aplicação, especificamente, em nível da aprendizagem, como foi realizado durante o trabalho de mestrado de um dos autores.

Além disso, sugere-se que os professores desenvolvam outras propostas de intervenção didática com base no Currículo do Rio de Janeiro, expandindo as pesquisas na área em concordância com a sua prática docente, transpondo didaticamente, por exemplo, conteúdos da física moderna e contemporânea ao ensino básico ou trazendo uma nova roupagem aos conteúdos clássicos.

A reformulação da prática educativa deve ser atual, sendo crucial que os docentes tenham um olhar crítico e reflexivo sobre o ato de ensinar, buscando uma formação continuada e novas estratégias de ensino que deverão ser aprimoradas e implementadas em sala de aula para um ensino mais acessível, dinâmico agregador.

Conforme Freire (1996), o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente momento na História”. Em outras palavras, a formação docente deve estar voltada para o contexto social e geográfico dos educandos e da escola em que se trabalha, permitindo, assim, uma intervenção pedagógica mais frutífera, compreendendo as necessidades daquele grupo escolar (FREIRE, 1996, p. 136).

Referências

- AUGÉ, P. S. **Uma proposta didática diferenciada e a atitude dos alunos frente ao ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos – PNLD 2015: física: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- CASTRO, A. D. Prefácio. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 3-21.
- CRUZ, S. M. de S.; ZYLBERSZTAJN, A. O enfoque ciência, tecnologia e sociedade e a aprendizagem centrada em eventos. In: PIETROCOLA, M. (org.). **Ensino de Física – conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 171-196.
- FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, M. V.; MUENCHEN, C.; AULER, D. Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva da abordagem temática. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 21, e10499, 2019.
- FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de ciências**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 109-123, ago. 2003. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/542/337>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra S/A, 1996.

- FREITAS, P. S. C.; AUGÉ, P. S. Ondas Eletromagnéticas e Visão: material complementar para o Ensino Médio sob a perspectiva do Currículo Mínimo do RJ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n1a28>. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2736>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- LEMONS, E. S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Série-Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande**, v. 1, n. 21, p. 25-35, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-165, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. Á. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PSPp8GDNBD4XwVWnZx3MPqz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo: Física**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cederj.files.wordpress.com/2018/03/fc3adsica.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- SEKKEL, W. W.; MURAMATSU, M. Por que utilizar demonstrações nas aulas de física? **Revista Brasileira de Física**, v. 6, 1976. (III SNEF). Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/bjp/download/v06e/v06a54.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.
- YARED, I. O que é interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, I. (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

3.6 Uma busca pelas entrelinhas da interpretação: ensino-aprendizagem sob mediação

Flávio Pereira Bastos

Tiago Vieira Pinto

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.6

Introdução

Inicialmente, apresentamos os dados utilizados para um exercício com a análise textual discursiva a partir de respostas coletadas junto a dois professores. A análise textual discursiva (ATD) é articulada, também, sob duas operações: interpretação e detecção. Ela é uma ferramenta metodológica de hermenêutica que busca revelar dos dados textuais o que é dito nas entrelinhas, ou seja, o que está para além de seu conteúdo explícito. Dessa forma, a detecção e interpretação já fazem parte do processo autoral de quem se propõe a trabalhar com a ATD.

Na busca pelas entrelinhas da interpretação dos dados textuais, a ATD permite estabelecer um conjunto de etapas: a unitarização, a codificação, a categorização e a detecção de uma compreensão criativa/significativa sobre os textos analisados, uma vez que esse processo de análise atenta dos textos confere sentido à integridade deles e ao caráter autoral de quem analisa.

No processo de análise textual discursiva, somos levados a uma leitura abrangente, de tal maneira que não se limite a uma forma mecânica do que é dito, mas que procure extrapolar o significado do que é dito. Assim, a ATD

pode ser usada na medida em que ela mesma permite ao(à) pesquisador(a) realizar perguntas ao texto sobre o que está nas entrelinhas.

Com efeito, no ato de unitarizar/fragmentar, codificar, categorizar e detectar a estrutura discursiva do texto em questão, a análise textual se desdobra na construção de argumentos que reúnem a intencionalidade, os efeitos de significado no que foi dito, no que se pretende dizer e a extensão argumentativa com o metatexto, este último capaz de oferecer ao(à) pesquisador(a) um movimento narrativo que capta os sentidos do texto a partir do lugar em que ele se comunica com quem o analisa.

Sendo assim, um exercício de Análise Textual Discursiva (ATD) oferece ferramentas metodológicas, de modo a conseguir alcançar as entrelinhas nos processos de detecção e, sobretudo, de interpretação, conforme veremos inicialmente com alguns dados textuais para esse exercício.

Respondente da rede de ensino privada

Corpus para análise

Quais as suas percepções sobre os discentes quanto ao desempenho escolar através do ambiente virtual e as supostas consequências para a formação deles enquanto cidadãos e profissionais?

Eu vejo o desempenho escolar não apenas na métrica dos boletins. Se por um lado, nas aulas síncronas, há o conforto de se estudar no ambiente de casa, por outro, é um ambiente pouco desafiador em muitos aspectos, principalmente em interação social, que é crucial para formação do discente como cidadão e profissional, e esse é também um dos papéis da escola e do processo ensino-aprendizagem. E, nessas interações sociais entre diversos, há aquisição de valores morais, de alteridade e respeito mútuo, respeito e valorização às instituições. (Respondente da rede de ensino privada).

Unidade teórica

As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser

alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores e dos significados conjugados com os estudantes (NÓVOA, 2020, p.10).

Quadro 1 – Reescrita de Nóvoa (2020, p.10)

Reescrita sobre a citação direta: Mediar os desafios que aparecem no contexto educacional é uma lição de constante acompanhamento e internalização racional e afetiva da pedagogia escolar. Essa internalização não é possível ser quantitativamente avaliada, mas pode ser estruturalmente orientada pelos sentidos trazidos pelas narrativas de experiências de professores e estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

Unitarizações

Quadro 2: Unidades empíricas

Q01FB01 Avaliação escolar para além de métricas padronizadas: Eu vejo o desempenho escolar não apenas na métrica dos boletins.

Q01FB02 A formação integral no ensino-aprendizagem: Se por um lado, nas aulas síncronas, há o conforto de se estudar no ambiente de casa, por outro lado, é um ambiente pouco desafiador em muitos aspectos, principalmente em interação social, que é crucial para formação do discente como cidadão e profissional, e esse é também uns dos papéis da escola e do processo ensino-aprendizagem.

Q01FB03 O impacto das interações sociais no espaço escolar: E nessas interações sociais entre diversos, há aquisição de valores morais, de alteridade e respeito mútuo, respeito e valorização às instituições.

Fonte: Elaboração própria.

Desafios pedagógicos ante professores e estudantes.

Categorizações

Quadro 3 – Categorias de análise

Considerações sobre as unidades	Categoria inicial	Categoria final
Percepção docente sobre a formação escolar dos discentes.	Avaliação escolar para além de métricas padronizadas.	Desafios pedagógicos ante professores e estudantes.
Inquietação pedagógica.	A formação integral no ensino-aprendizagem.	
Proposição afirmativa do espaço pedagógico socialmente relacionável.	O impacto das interações sociais no espaço escolar.	

Fonte: Elaboração própria.

Respondente da rede pública de ensino

Corpus para análise

Quais as suas percepções sobre os discentes quanto ao desempenho escolar através do ambiente virtual e as supostas consequências para a formação deles enquanto cidadãos e profissionais?

Infelizmente, nossos alunos já estão sofrendo uma defasagem imensa na aprendizagem devido a esse tempo de ensino virtual, o que prejudicará os seguimentos subsequentes à pandemia. E aqueles que têm mais dificuldades, tanto cognitivas quanto socioeconômicas, ficarão mais prejudicados (Respondente da rede pública de ensino).

Unitarizações

Quadro 5 – Unidades empíricas

Q01TV01 Impacto negativo através do ensino virtual: Infelizmente, nossos alunos já estão sofrendo uma defasagem imensa na aprendizagem devido a esse tempo de ensino virtual.

Q01TV02 Uma perspectiva de ensino-aprendizagem solapada: o que prejudicará os seguimentos subsequentes à pandemia.

Q01TV03 Educação integral afetada: E aqueles que têm mais dificuldades, tanto cognitivas quanto socioeconômicas, ficarão mais prejudicados.

Fonte: Elaboração própria.

Unidade teórica

“Uma demonstração de olhares antropológicos sobre as ações pedagógicas como ciberarquitectônicas, ou seja, a relação cadeias digitais e humano transforma o significado de pensar, sentir e agir” (HARAWAY *et al.*, 2009, p. 76).

Quadro 4 – Reescrita da unidade teórica

Reescrita sobre a citação direta: A sequência de inovações que se apresentaram, pelo menos nos últimos 30 anos, criaram uma sensação de gênese de um mundo totalmente novo, que, na esfera educacional, fundamenta-se como uma evolução no que diz respeito à velocidade (mundo multifacetado e interconectado) e à amplitude e profundidade (revolução digital). Esta última modifica a percepção de indagar e justificar não apenas o que e o como, mas também quem somos. E ao impacto sistêmico: transformação integral nas relações sociais.

Fonte: Elaboração própria.

Categorizações

Quadro 6 – Categorias de análise

Considerações sobre as unidades	Categoria inicial	Categoria final
Aprendizagem sob risco.	Impacto negativo através do ensino virtual.	
Receosas expectativas.	Uma perspectiva de ensino-aprendizagem solapada.	Formação emancipatória entre o presente e o futuro.
Formação escolar desigual.	Educação integral afetada.	

Fonte: Elaboração própria.

Metatexto

O presente trabalho decorre de uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem durante o contexto de pandemia da COVID-19, sob um olhar atento do gestor escolar mediador em seu exercício na gestão das relações de saberes produzidos por professores e estudantes do 3º ano do ensino médio regular, de colégios públicos e privados do município de Santo Antônio de Pádua, RJ.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário qualitativo/interpretativo, encaminhado a professores de cada área do conhecimento, isto é, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias, de modo a orientar e implicar o gestor mediador no contexto social educativo conforme as respectivas realidades de ensino-aprendizagem.

Para tanto, foram elaboradas 5 (cinco) questões abertas que versaram sobre as percepções de professores quanto às vantagens, críticas e dificuldades de utilização das plataformas virtuais para a formação educacional nesse contexto social da COVID-19 em razão dos estudantes das respectivas turmas.

Dentre as (5) cinco questões, selecionamos (1) uma questão igualmente aplicada para professores tanto da rede privada de ensino quanto da rede pública, a fim de realizar a atividade de Análise Textual Discursiva (ATD).¹

As etapas de construção de análise da questão acima são oriundas dos processos de ATD, uma vez que esta última permite aos pesquisadores

[...] desconstruírem e reconstruírem conceitos, com unitarização, categorização e produções escritas derivadas de suas análises e sínteses. No desconstruir e no esforço reconstrutivo, explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria (MORAES, 2003, p. 200).

A partir desse prisma teórico e metodológico, a questão escolhida para análise, proveniente do questionário já citado acima, aparece como um exercício de aprofundamento, de esquadrinhamento e, por conseguinte, de interpretação que extrapole um primeiro olhar sobre as respostas obtidas de um respondente, pois:

Realizar uma ATD é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos. Daí mais uma razão de segurança e angústia. Envolver-se com a ATD requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com os caminhos já prontos para construir os próprios [...] (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 188).

1 Esta atividade é decorrente de um curso on-line de Análise Textual Discursiva (ATD), com aulas síncronas e assíncronas, ministrado pelos professores Valéria de Souza Marcellino e Arthur Rezende da Silva entre os meses de novembro e dezembro de 2021.

É, assim, reforçar o caráter autoral de quem está pesquisando, construindo e reconstruindo as interpretações em busca de significações que conferem sentidos ao objetivo da pesquisa. Diante do exposto, organizamos esta atividade sob pilares característicos da ATD, isto é:

- a. destacando as unidades empíricas e teóricas, e, em seguida, aplicando uma reescrita da citação direta em referência às unidades;
- b. codificando-as através de legendas sob ordens numéricas de 01 a 03 e sob nossas iniciais maiúsculas. Essa unitarização implicou, pois, fragmentar o texto, atribuindo-lhe um sentido coerente com os trechos literais do texto da questão em análise;
- c. categorizá-las na medida em que foram postas as considerações e as categorias inicial e final. Na categorização, construiu-se a compreensão pelas múltiplas leituras realizadas do texto da questão em análise;
- d. mover-se pelo desejo de construir o metatexto a partir da argumentação estabelecida no processo de análise e organização textuais.

As categorias que serão aqui discutidas fazem referência a questões igualmente oferecidas a professores das redes de ensino privada e pública do município de Santo Antônio de Pádua, RJ, de modo que as mesmas indagações apresentadas às redes de ensino fossem analisadas sob respostas distintas e, portanto, oferecessem parâmetros para uma discussão pedagogicamente orientada.

Categoria 1: desafios pedagógicos ante professores e estudantes

No processo de unitarização da ATD, sublinhamos três aspectos, destacados nas “considerações sobre as unidades” e na “categoria inicial”, que nortearam um sentido para a resposta da respectiva questão. São eles:

- a. percepção docente sobre a formação escolar dos discentes: avaliação escolar para além de métricas padronizadas;
- b. inquietação pedagógica: a formação integral no ensino-aprendizagem;
- c. proposição afirmativa do espaço pedagógico socialmente relacionável: o impacto das interações sociais no espaço escolar.

No primeiro aspecto, apresentamos uma preocupação pedagógica sobre o processo avaliativo escolar que extrapola uma concepção simétrica, não

orientada metodologicamente por uma suposta teoria de avaliação escolar que se pretenda unificável, universal e unicamente quantificável, mas, ao contrário, em busca de um processo avaliativo que se remeta à experiência no/com o pedagógico, no sentido de abrir para as intenções implícitas no espaço escolar enquanto “um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 2011, p. 66).

No segundo aspecto, encontramos uma “inquietação pedagógica” em razão de uma formação integral no espaço escolar, de modo a propor aos estudantes processos formativos que os formem enquanto cidadãos e profissionais. Assim, pensar em formação integral no ensino-aprendizagem está para além de uma concepção de “interação social” entre indivíduos, mas, claro, não negando tal importância. Entretanto, formação integral, no espaço escolar, pode ser pensada como um compromisso com o(a) cidadão(ã) e profissional que será formado(a) enquanto

um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, de pensar e agir na perspectiva de possibilitar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível (BRASIL, 2010, p. 33).

Nesse sentido, formação integral significa não somente uma interação social entre indivíduos, mas também possui um significado que remete à razão de ser para uma formação integral: a capacidade de promover (re) leituras do mundo à sua volta.

No terceiro aspecto, igualmente verificamos uma ênfase nas “interações sociais”, ou seja, enquanto um fator crucial para se afirmar o caráter relacional no espaço escolar. Sendo assim, Freire (1977) enfatiza que não se constrói autonomia sem “dialogação”. Não obstante o elemento de imersão nos ambientes virtuais educativos ter seu lugar privilegiado, as interações sociais permitem processos dialógicos que confrontam as teias digitais nas quais estudantes se enredam, de modo a dar voz ao socialmente relacional em detrimento do virtualmente pessoal.

Categoria 2: formação emancipatória entre o presente e o futuro

Assim como na Categoria 1, sublinhamos três aspectos, destacados nas “considerações sobre as unidades” e na “categoria inicial”, a fim de nortear o processo de significação do respectivo exercício de unitarização da questão proposta. São eles:

- a. aprendizagem sob risco: impacto negativo através do ensino virtual;
- b. receosas expectativas: uma perspectiva de ensino-aprendizagem solapada;
- c. formação escolar desigual: educação integral afetada.

No primeiro aspecto, percebemos um potencial de discussão referente à aprendizagem em movimentos negativos, uma vez que o(a) professor(a) respondente levanta possibilidades de enxergar as discrepâncias experimentadas por estudantes de um colégio público.

Esse impacto negativo através do ensino virtual poderia trazer uma reflexão sobre o espaço escolar enquanto um ambiente pedagógico que incorpora os problemas sociais e reflete as desigualdades em sociedade, principalmente porque o texto do questionário está inserido em um contexto social emergente e que reivindica políticas educacionais democráticas. Por exemplo, um contexto social escolar que carece de uma acessibilidade às tecnologias, de intervenções socioeconômicas etc.

No segundo aspecto, as receosas expectativas das quais estamos aqui tratando dizem respeito aos impactos nas práticas educativas oriundos de um contexto social de pandemia. Tais impactos são caracterizados pelos tipos de ações pedagógicas estabelecidas no ensino-aprendizagem, de modo que estas modelam parâmetros comportamentais, psicopedagógicos, entre outros, e que são capazes de transformar, coercitivamente, modos de pensar, sentir e agir de estudantes e professores ante dinâmicas de dependências “tecnopedagógicas” (FÜHR, 2019).

Por seu turno, no terceiro aspecto nos debruçamos a identificar o teor da resposta que se apresenta com uma afirmação sobre as consequências que emergem de uma pandemia em direção ao contexto social escolar e, em específico, à aprendizagem dos estudantes.

As dificuldades dos estudantes, tanto cognitivas quanto socioeconômicas, que se têm como resposta à questão, convidam-nos a pensar sobre um processo formativo desigual que atravessa a rede de ensino pública brasileira. Significa, pois, repensar o sistema educativo público enquanto protetor, provedor e incentivador da presença das classes sociais populares na luta pela superação das injustiças sociais (FREIRE, 2001), de modo a interromper com a educação integral afetada pelas desigualdades em razão de uma formação emancipatória que atua no presente e prepara para o futuro.

Diante da temática sobre as tecnologias que penetram as redes de ensino pública e privada, percebemos uma oportunidade de repensar não somente do que é constituído o ensino-aprendizagem, mas como ele mesmo é estruturado. Conforme destaca Nóvoa (2020), essa disseminação tecnológica digital aparece como uma lição importante da crise, que deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores.

Nóvoa (2020) ainda reforça que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas para os estudantes, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores e dos significados conjugados com os estudantes.

Mediar, portanto, os desafios que aparecem para o contexto educacional é uma lição de constante acompanhamento e internalização racional e afetiva da pedagogia escolar. Essa internalização não é possível ser quantitativamente avaliada, mas pode ser estruturalmente orientada pelos sentidos trazidos pelas narrativas de experiências.

Considerações finais

Este trabalho de Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu olhares mais detidos para as entrelinhas no ato de interpretação, uma vez que a ATD se propõe a “descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 14) e, ainda, oferecer um “examinar de textos em seus detalhes, [...] atingir enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 11), buscando, assim, o cuidado de se manter o contexto de onde o fragmento foi retirado.

Por fim, os desafios e as ambiguidades de um século permeado pela velocidade e profundidade de descobertas técnico-científicas não podem apagar o sentido de uma educação mediada pela humanização das experiências narradas. O *sharing* de leituras, sentimentos e percepções é o que constrói o ensino-aprendizagem – a educação!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FÜHR, R. C. **Educação 4.0**: nos impactos da quarta revolução industrial. Curitiba: Appris, 2019.
- HARAWAY, D. *et al.* **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 9 n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. [Entrevista cedida a] *Revista Com Censo*. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 10 jun. 2022.

3.7 A formação exigida do professor do atendimento educacional especializado em Minas Gerais

Heloisa Fernanda Francisco Batista

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.7

Contextualizando

A inclusão de estudantes público da educação especial (PAEE) tem ganhado notoriedade, em âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas. São inúmeros os documentos que preconizam o direito e acesso desses estudantes em todos os espaços da sociedade, principalmente nos ambientes educacionais, proporcionando que sejam cidadãos ativos e autônomos (ONU, 1949, 1994; UNESCO, 1990; BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2008, 2014, 2015).

Além de documentos norteadores de nível nacional, pode-se ainda citar os documentos elaborados por estados e municípios que orientam a comunidade escolar com relação aos aspectos fundamentais que direcionam professores regentes de turmas e aulas, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), supervisores pedagógicos e gestores escolares. No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) apresenta como documento norteador a Resolução SEE/MG 4.256/2020, que estabelece as diretrizes para que ocorra sua regulamentação e estruturação. Deve-se observar que a educação especial é uma modalidade transversal de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino e modalidades, sendo ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (MINAS GERAIS, 2020a).

A SEE/MG está representada no estado em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e diversos polos de qualificação para o corpo escolar, como: Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CAP), núcleos de capacitação na área de deficiência visual, Centros de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS) e núcleos de capacitação na área de deficiência auditiva. Além disso, conta com diversas equipes de formação, provenientes de escolas estaduais, que atuam nas áreas de deficiência intelectual, disfunção neuromotora (deficiência física) e autismo (MINAS GERAIS, 2020a).

Faz-se necessário que o corpo docente esteja preparado para atuar em turmas cada vez mais diversificadas, tendo como princípio a oferta de uma educação inclusiva que abarque todos os estudantes. Pensando no processo de inclusão de estudantes PAEE e a oferta de uma educação que possibilite a formação desse indivíduo para além de conteúdos acadêmicos, é importante a presença de um profissional com formação direcionada à educação especial que também possa auxiliar os docentes de turmas regulares.

A educação especial inclusiva busca garantir diversos direitos, que se constituem como princípios norteadores, entre eles: obtenção de conhecimentos a partir do início da vida escolar; oferta de educação de qualidade, igualitária, equitativa e pautada no respeito e na admissão de uma diversidade humana; ingresso e permanência no ambiente escolar com meios que propiciem os processos de ensino e aprendizagem, em todos os níveis de ensino; garantia do AEE, bem como serviços e recursos acessíveis (MINAS GERAIS, 2020a).

Para que ocorra um efetivo processo de inclusão, é fundamental que os professores tenham formação inicial e/ou continuada que vislumbre um olhar mais aguçado e humanizado para os diversos cenários possíveis. O professor exerce o papel principal na promoção de uma educação e formação do estudante, uma vez que é o elo entre o estudante e o ambiente escolar. Para isso, é imprescindível que sejam realizados diálogos e aproximações entre as instituições de ensino superior e a educação básica (CRUZ; GLAT, 2014).

Buscando analisar a formação escolar e especializada dos professores que atuam no AEE, em especial no cargo de professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas da rede pública de ensino de Minas Gerais, foram realizados um estudo das últimas resoluções de contratação temporária (designação) desses profissionais e um comparativo do quantitativo de inscritos com relação à formação declarada. Assim, o corpus da pesquisa foi constituído

pelas resoluções publicadas pela SEE/MG entre os anos de 2018 e 2021, relativas aos anos letivos de 2019 e 2022 (MINAS GERAIS, 2021a, 2021b, 2019, 2018).

A análise de tais documentos foi baseada na Análise Textual Discursiva (ATD), de Roque e Galiazzi. A ATD é tida como uma abordagem de análise de dados que trafega entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, sendo iniciada com a unitarização de textos em unidades de significado, que podem apresentar outros conjuntos de unidades que levam em consideração os diálogos empíricos, teóricos e as análises realizadas pelo pesquisador (ROQUE; GALIAZZI, 2006).

Formação esperada do candidato ao cargo de professor de AEE em Minas Gerais

O acesso ao AEE é um direito assegurado ao estudante PAEE pelo Decreto nº 7.611, que delega à União o dever de fornecer apoio técnico e financeiro às instituições de ensino municipais, estaduais e distritais, além das instituições do tipo comunitária, confessionais ou filantrópicas que não tenham fins lucrativos. Esse decreto tem por objetivo expandir a oferta desse serviço aos estudantes matriculados na rede pública de ensino, proporcionando melhorias no atendimento das equipes multifuncionais, a aquisição de equipamentos e mobiliários para salas de recursos, formação continuada para professores, gestores e demais membros do corpo escolar, formação de núcleos de acessibilidade e adequações arquitetônicas (BRASIL, 2011).

Em Minas Gerais, assim como nas demais unidades federativas, para que se possa atuar com estudantes PAEE, é necessário que o profissional do AEE tenha em sua formação inicial e/ou continuada elementos que o habilitem a desempenhar as atividades com esse público, uma vez que é imprescindível que esteja munido de ferramentas metodológicas que possam auxiliá-lo no processo de inclusão escolar. Os profissionais do AEE devem ter uma formação ampla, que proporcione um olhar mais atento às necessidades dos estudantes PAEE (MINAS GERAIS, 2020a).

A SEE/MG apresenta, em seus documentos norteadores, a Resolução SEE nº 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020a) e as resoluções que vigoraram durante os anos letivos de 2019 e 2022, apresentadas nos quadros 1 e 2. Esses documentos apresentam os pré-requisitos e as formações escolares e especializadas para atuação dos profissionais junto aos estudantes PAEE no AEE. A

formação escolar diz respeito aos cursos de formação inicial, em sua maioria referentes à graduação, enquanto a formação especializada se refere a cursos específicos para atuação na educação especial, desde graduação em educação especial a cursos de extensão.

As resoluções de designação são publicadas anualmente e estabelecem quais são as formações exigidas e as prioridades para classificação dos candidatos. No quadro 1, são apresentados os requisitos de formação escolar e, no quadro 2, de formação especializada requeridas nas últimas quatro resoluções publicadas entre 2018 e 2021. Ressalta-se que, durante o período de distanciamento social, duas resoluções, relativas ao regime de atividades não-presenciais, foram publicadas no ano de 2021: uma referente ao ano letivo de 2021 e outra ao de 2022.

O corpus da pesquisa está disposto nos quadros abaixo e as unidades de análise estão realçadas em negrito. Tal disposição foi escolhida para que os critérios adotados pela SEE/MG fossem visualmente melhor apresentados, assim como o corpus.

Quadro 1 – Critérios de formação escolar para
o atuar como professor no AEE (continua)

Classificação	Resolução SEE nº 3.995 (2018)	Resolução SEE nº 4.230 (2019)	Resolução SEE nº 4.475 (2021)	Resolução SEE nº 4.673 (2021)
1ª	- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de formação pedagógica para graduados não licenciados em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.	- Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.	- Licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.

Quadro 1 – Critérios de formação escolar para o atuar como professor no AEE (continua)

2ª	- Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento ou - Bacharelado ou tecnológico, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento ou - Bacharelado ou tecnológico, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura plena nas demais áreas do conhecimento ou - Bacharelado ou tecnológico, acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), em qualquer área do conhecimento.
3ª		- Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.	- Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.
4ª Autorização para lecionar (1ª prioridade)	- Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.	- Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento.	- Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento.	- Bacharelado ou tecnológico em qualquer área do conhecimento.
5ª Autorização para lecionar (2ª prioridade)	Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento.

Quadro 1 – Critérios de formação escolar para
o atuar como professor no AEE (conclusão)

6ª Autorização para lecionar (3ª prioridade)	Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 3º período, exceto nos 3 (três) últimos, em curso de licenciatura em qualquer área do conhecimento.
7ª Autorização para lecionar (4ª prioridade)	Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.	Matrícula e frequência a partir do 3º período em curso de bacharelado ou tecnológico, em qualquer área do conhecimento.
8ª Autorização para lecionar (5ª prioridade)	Curso Normal em Nível Médio – independente da etapa de ensino	Curso Normal em Nível Médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Curso Normal em nível médio – Habilitação - Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Curso Normal em Nível Médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
9ª Autorização para lecionar (6ª prioridade)	Curso em nível médio – exclusivamente para candidatos à função de Tradutor e Intérprete de Libras.	- Ensino Médio concluído – Exclusivamente para candidatos à função de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS).	Ensino Médio concluído – Exclusivamente para candidato à função de Tradutor e Intérprete de Libras.	- Ensino Médio concluído – Exclusivamente para candidatos à função de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS).

Fonte: Minas Gerais (2021a, 2021b, 2019, 2018).

Quadro 2 – Critérios de formação especializada para o atuar como professor no AEE (continua)

Classificação	Resolução SEE nº 3.995 (2018)	Resolução SEE nº 4.230 (2019)	Resolução SEE nº 4.475 (2021)	Resolução SEE nº 4.673 (2021)
1ª	- Licenciatura plena em Educação Especial.	- Licenciatura plena em Educação Especial.	- Licenciatura plena em Educação Especial.	- Licenciatura plena em Educação Especial.
2ª	<p>Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou</p> <p>- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.</p>	<p>Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou</p> <p>- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.</p>	<p>Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou</p> <p>- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 horas de conteúdos da Educação Especial.</p>	<p>- Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou</p> <p>- Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (da qual conste Deficiência Intelectual, Altas Habilidades, Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Deficiência Múltipla e Surdocegueira, Deficiência Sensorial: Auditiva e Surdez, Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira e Deficiência Física e Mobilidade Reduzida) ou</p> <p>- Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas de conteúdos da Educação Especial.</p>

Quadro 2 – Critérios de formação especializada para o atuar como professor no AEE (conclusão)

3ª	- 01 a 06 cursos com, no mínimo, 160 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	- 01 a 06 cursos com, no mínimo, 160 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	- 01 a 06 cursos com, no mínimo, 160 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	- 01 a 06 cursos com, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.
----	---	---	---	--

Fonte: Minas Gerais (2021a, 2021b, 2019, 2018).

A partir dos dados, apresentados nas resoluções da SEE/MG, serão realizados apontamentos baseados na literatura a respeito das características do profissional que atua no AEE.

As formações escolares e especializadas requeridas pelo processo de designação

Nos quadros 1 e 2, foram destacados, em negrito, os pontos que são apresentados de forma distinta entre as resoluções de designação. No quadro 1, observa-se que o primeiro critério de classificação de formação escolar exigido

permite que qualquer profissional graduado possa atuar como professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas. Esse critério de classificação foi alterado na Resolução SEE nº 4.230 (MINAS GERAIS, 2019), priorizando o profissional habilitado nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, sendo mantido nas resoluções seguintes.

Mendes, Cia e Cabral (2015) e Pasion, Mendes e Cia (2017) pesquisaram a respeito do perfil dos profissionais que atuam na educação especial e constataram que é composto por licenciados em Pedagogia ou em outras licenciaturas. Ainda foi observado que o número de profissionais que têm formação em Licenciatura em Educação Especial ou curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial é ainda menor. As autoras ressaltam que o desenvolvimento de estudos relacionados à formação do professor do AEE é fundamental para que, a partir das dificuldades e desafios vivenciados por esses profissionais, sejam desenvolvidas ações que visem auxiliar esse público.

Rossetto (2015), em sua análise a respeito da legislação norteadora do AEE, apresenta que nos documentos legais não há uma delimitação acerca da formação inicial do docente que irá atuar com o PAEE, mas é subentendido que a formação específica ocorre durante o serviço, não especificando de forma precisa sobre o curso que contemple os conhecimentos fundamentais para que esse docente possa atuar. A autora ainda aborda que uma formação a distância e correlacionada à desvalorização da classe que atua na educação especial acarreta a preparação desse docente de forma emergencial, que apresenta a defesa de um conhecimento latente e imediatista, tendo limitações relacionadas ao domínio da fundamentação teórica e a realidade vivenciada.

Outro aspecto enunciado a ser observado, e que merece muita atenção, diz respeito à falta de acesso de documentos orientadores a respeito do AEE que são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), seja por falta de conhecimento ou falta de iniciativa para buscar esse material (MENDES; CIA; CABRAL, 2015). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 apresenta, em seu artigo 12, que esse profissional deve apresentar formação inicial em curso de licenciatura e formação específica — chamada formação especializada no estado de Minas Gerais —, em educação especial (BRASIL, 2009). Atualmente, no Brasil, o curso de Licenciatura em Educação Especial é ofertado somente em duas universidades públicas, Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul e Universidade Federal de São Carlos – São Paulo.

A formação do professor do AEE é de fundamental importância, pois esse docente irá conhecer os diversos processos educativos, devendo compreender e realizar intervenções nas práticas educativas que envolvam os estudantes PAEE. Além disso, essa profissão apresenta grande complexidade e necessita que haja, por parte do docente, paciência, dedicação e a busca por conhecimentos que propiciem mudanças em sua prática e na do professor regente (FONSECA, 2021).

Outro ponto relevante é a presença de cursos de licenciatura de curta duração como critério de classificação para o ano letivo de 2019, porém, posteriormente, esse tipo de curso foi extinto desses critérios. Esses cursos haviam sido criados devido à necessidade apresentada em determinado contexto histórico em que a formação desses professores ocorria de forma mais rápida, tendo uma carga horária inferior em relação à licenciatura plena. Os docentes licenciados por estes cursos estavam habilitados a atuarem em turmas do ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Os cursos de licenciatura de curta duração foram liberados pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) os extinguiu. Porém, os licenciados nesses cursos ainda conseguem exercer a docência.

As resoluções ainda preveem a possibilidade de candidatos não graduados participarem das designações e atuarem como professores na rede. Para isso, são apresentadas algumas características dessas possibilidades e suas respectivas ordens de prioridade. As principais diferenças entre as resoluções são:

- a. Resolução SEE nº 4.673 (2021): modifica o período que o estudante de cursos tecnológicos ou bacharelados pode participar das designações, do segundo para o terceiro período, na quarta prioridade;
- b. Resolução SEE nº 3.995 (MINAS GERAIS, 2018): traz, na quinta prioridade, a formação em Curso Normal em Nível Médio – independente da etapa de ensino, porém, nas resoluções seguintes, é apresentada a necessidade de ter habilitação em Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange à formação especializada, é unânime a prioridade para a Licenciatura em Educação Especial e os demais critérios de prioridade vão de especialização *lato sensu* em Educação Especial ou Educação Inclusiva a cursos do tipo extensão. A novidade apresentada na Resolução SEE nº 4.673

(MINAS GERAIS, 2021a) é a inserção de outros cursos de especialização lato sensu na segunda prioridade de formação especializada.

A classificação final dos participantes na listagem de designação é composta pela formação escolar acrescida da formação especializada, levando em consideração as prioridades de classificação de cada uma. Por exemplo, terá melhor classificação o candidato que apresentar formação escolar em Pedagogia ou Normal Superior acrescido de formação especializada em Licenciatura em Educação Especial, enquanto terá a última classificação o candidato com formação escolar em Curso Normal em Nível Médio – Habilitação Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formação especializada em 01 curso com, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas cada, nas áreas listadas. As demais possibilidades de classificação são obtidas a partir da combinação da formação escolar e formação especializada.

Outro fator que contribuiu para a classificação do candidato é o tempo de serviço, no cargo que concorre, realizado na rede estadual de Minas Gerais. Ainda são publicadas, posteriormente, as etapas de designação, sendo possível que candidatos habilitados e não-inscritos possam participar das designações, além de informar a partir de qual edital de vaga é permitido que candidatos não-habilitados podem participar.

Nos últimos dois anos, houve um aumento no quantitativo de candidatos licenciados em Educação Especial, sendo provável a influência dos critérios de prioridade das resoluções de Minas Gerais. Dessa forma, as pessoas interessadas em cursar essa licenciatura buscam desenvolver seus estudos em universidades ou faculdades particulares, que ofertam a versão de quatro anos de curso para primeira graduação ou a versão de dois anos, ou até mesmo um ano, para segunda licenciatura, normalmente na modalidade de educação à distância, pois, no estado de Minas Gerais, não há universidade pública que ofereça esse curso.

Segundo Marinho e Omote (2017), inicialmente o processo de escolarização de estudantes PAEE era designado a professores licenciados em Pedagogia, porém, com as atuais mudanças em documentos (municipais, estaduais e federais) licenciados em outras áreas do conhecimento também se tornaram responsáveis pela escolarização desses estudantes. Porém, ainda há carências na formação, inicial e continuada, de professores que os auxiliem no desenvolvimento de atividades com estudantes PAEE (MANZINI, 2018).

É importante que o futuro docente tenha contato com situações que o preparem para realizar reflexões e indagações relacionadas a seus valores e atitudes e a forma como estes influenciam seus estudantes. Assim, o maior desafio é a mudança das percepções e julgamentos a respeito da educação inclusiva e da educação especial, que, usualmente, estão fundamentados no senso comum. Dessa forma, será possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam um ensino de qualidade para todos (MARINHO; OMOTE, 2017).

São inúmeras as dificuldades encontradas em relação à formação de professores. Por exemplo, ausência de habilitação específica de professores do ensino regular para atuar com esses estudantes junto com a falta de preparo dos professores da educação especial que ainda não estão preparados para atuar em salas comuns, além da ausência do desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os docentes (PLETSCH; BRAUN, 2015).

O processo de designação no estado de Minas Gerais

Em 2007, foi implementada a Lei Complementar 100/2007, que tinha como objetivo “corrigir uma injustiça” com os profissionais da educação de Minas Gerais. Com essa Lei Complementar, aproximadamente cem mil servidores que estavam atuando como designados foram “efetivados” sem a realização de concurso público. Porém, em 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou essa lei inconstitucional, pois fere a regra do concurso público, uma vez que o art. 37, inciso II, da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), anuncia que o provimento de cargos no serviço público deve ocorrer por meio de aprovação em concurso público (LEI..., 2014).

Para compor o quadro do magistério da rede pública de ensino, o estado de Minas Gerais realiza o processo de contratação temporária de servidores por meio de inscrições, geralmente anuais, que levam em consideração a formação escolar, especializada, tempo de serviço no magistério para o cargo que concorre e idade do participante. A resolução que irá vigorar para as designações do ano escolar seguinte, normalmente, é apresentada no final do ano vigente. Nesse documento, são apresentados os critérios para todos os cargos da educação básica no estado, podendo apresentar alterações de um ano para o outro.

Esse mesmo processo de contratação de servidores também foi julgado inconstitucional pelo STF via Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.267, que teve como relator o Ministro Luiz Fux, no ano de 2020 (BRASIL,

2020b). Apesar do estado ter sido notificado a respeito da inconstitucionalidade que ocorre no processo de designação, essa prática continua sendo executada. Em 2017, foi realizado concurso público para docentes da rede estadual de Minas Gerais, mas não foram contempladas as funções de professor do AEE (Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Tradutor-Intérprete de Libras, Sala de Recursos e Guia-Intérprete).

Essa situação escancara o descaso por parte do governo estadual com estudantes PAEE e professores habilitados a atuarem no AEE, uma vez que a constante mudança nos critérios de prioridade para designação muda de um ano para outro. Assim, esses profissionais devem investir constantemente em cursos de graduação, pós-graduação ou de extensão que possibilitem uma melhor classificação para que este candidato esteja “empregado” no ano seguinte.

Segundo dados apresentados no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020a), atualmente 59,2% das redes estaduais de ensino têm em seu quadro professores efetivos. Um dado alarmante sobre o estado de Minas Gerais é o fato de somente 34,5% dos professores serem efetivos, apresentando o segundo pior cenário no país.

Outro fator preocupante é em relação à ausência de sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, uma vez que é um profissional de passagem pelo local, e da união de classe, pois dificulta que ocorram diálogos e ações, como paralisações e greves, para que sejam reivindicados os direitos dos profissionais da educação (SILVA; GOMES; MOTTA, 2020). Assim, os docentes estão à mercê da boa vontade do governo estadual, na figura da SEE/MG.

Pode-se ressaltar ainda a importância do desenvolvimento de uma cultura colaborativa no ambiente de trabalho, uma vez que a ideia de colaboração entre docentes e seu desenvolvimento deve ser amparada por alguns pontos importantes, já abordados por outros pesquisadores. Dentre eles, pode-se citar como padrões de interação:

- a. criação de oportunidades de aprendizagem entre os docentes;
- b. ocorrência de processos que influenciem a relação entre docentes e a escolha de colegas para que ocorram interações no âmbito profissional;
- c. estruturação de um ambiente de forma que os professores se sintam seguros e apoiados.

Outros fatores importantes abordados são as funções da colaboração entre os docentes para que se possa desenvolver a aprendizagem profissional, como a

(1) produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores, quer da prática, quer para a prática; (2) desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes e (3) sustentação de uma cultura de escola, evitando que as práticas naveguem ao sabor das “modas educativas” e que os docentes enveredem por formas de trabalho totalmente individualizadas (LIMA; FIALHO, 2015, p. 30).

Nesse contexto, pode-se observar que a ideia de colaboração entre professores parte do princípio da eliminação dos processos individualistas, sendo preconizada a busca pela participação de diversos docentes que buscam se auxiliar na construção de e partilha de conhecimentos. Além disso, é necessário que haja a prevalência de um ambiente em que esse profissional se sinta seguro e apoiado para que melhor possa desenvolver suas interações e propostas de prática.

Alguns apontamentos

A formação inicial e/ou continuada, apresentada nos metatextos como formação escolar e especializada, faz-se necessária, pois a educação está em constante transformação e movimento. Frequentemente, há novas propostas de desenvolvimento da prática docente, documentos públicos norteadores que são revistos ou criados, dentre outras situações. Em relação à formação continuada para atuação com estudantes PAEE, esta se faz necessária, principalmente pelo crescente aumento no quantitativo de matrículas de estudantes PAEE e pela ausência da abordagem dessa temática na maioria dos cursos de licenciatura (formação inicial).

A formação requerida para que professores do AEE possam atuar na rede estadual de Minas Gerais é anunciada em resolução publicada anualmente, que pode sofrer alterações. A incerteza se haverá ou não mudanças nas resoluções seguintes força esse profissional a realizar diversos cursos buscando uma melhor classificação na designação do ano letivo seguinte, exigindo ainda uma vasta formação especializada.

Observa-se que a legislação nacional vigente ainda deixa brechas em relação à formação desse profissional para atuação com estudantes PAEE.

Pode-se listar, como dificuldades experimentadas na formação no contexto atual, limitações e fragilidades da formação inicial, necessidade de aproximação da universidade e a educação básica e baixa qualidade nos cursos.

Inúmeros pesquisadores pontuaram as dificuldades na caracterização desse profissional nos últimos anos, uma vez que até os documentos nacionais apresentam brechas ou ausência de informação sobre essa formação necessária. É importante observar a ausência de concursos públicos que contemplem esse cargo da rede estadual de Minas Gerais, mostrando a falta de compromisso do governo com esses profissionais e estudantes PAEE, o que implica uma descontinuidade danosa ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 dez. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2020a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 04 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atto2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.267 Minas Gerais.** Ação Direta de Inconstitucionalidade. Artigo 10 Da Lei Estadual 10.254/1990; artigo 7º, § 1º, da Lei Estadual 9.726/1988; e artigo 289 da Constituição Estadual, todas do estado de Minas Gerais [...]. Relator: Min. Luiz Fux, 14 de abril de 2020. Brasília, DF: STF, 2020b.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014.
- FONSECA, K. A. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural.** 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021.
- LEI que efetivou professores sem concurso é inconstitucional. Consultor Jurídico, 27 mar. 2014. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2014-mar-27/lei-mineira-efetivou-professores-concurso-inconstitucional>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- LIMA, J. Á.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 27-53, 2015.
- MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810-824, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914/7797>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-641, 2017.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial.** Marília: M&M, 2015.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.995, de 24 de outubro de 2018.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.230, de 13 de novembro de 2019.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Gabinete da Secretaria do Estado de Educação, 2020.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte. 2021a.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.475, de 06 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2021b.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: ONU, 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1949.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017.
- PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de Educação Especial. *In*: COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (org.). **Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens**. Curitiba: Appris, 2015. p.1-15.
- ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, 2015.
- SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M. M.; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**, [s. l.], n. 63, p. 137-155, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

3.8 Práticas e sinuosidades na articulação Estado-sociedade civil na gestão de políticas públicas em Moçambique

Reginaldo Ernesto Nhachengo

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.8

A análise qualitativa demanda, muitas vezes, o processamento de dados de natureza textual-descritiva. A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma das metodologias contemporâneas para o tratamento deste tipo de dados. A metodologia foi originalmente proposta por Roque Moraes (2003) e posteriormente desenvolvida em parceria com Maria do Carmo Galiazzi (2007). Este capítulo emana da aplicação teórico-prática que marca o culminar do curso em tal metodologia, uma vez que enfatizou ambos os componentes da teoria e da prática¹. O material empírico analisado foi obtido através de entrevistas semiabertas realizadas em instituições do Estado de Moçambique, organizações da sociedade civil, partidos políticos com assento no parlamento e instituições acadêmicas. O objetivo é, por meio da ATD, compreender as práticas e sinuosidades presentes na articulação entre o Estado e a sociedade civil no processo de gestão de políticas públicas em Moçambique.

1 O curso, organizado e ministrado virtualmente pelos professores doutores Valéria de Sousa Marcelino e Arthur Rezende da Silva, ambos do Instituto Federal Fluminense, entre 10 e 24 de Novembro de 2021, tinha em vista abordar os fundamentos teóricos e práticos da ATD.

A leitura impregnada do conteúdo discursivo desse material empírico permitiu a sua unitarização, resultando na identificação de treze categorias *iniciais*, designadamente: desconfiança do governo em relação à sociedade civil, instrumentalização externa da sociedade civil para dominação do Estado, cultura política de desconfianças mútuas, corrosão dos mecanismos democráticos de participação, manifestações violentas, cerceamento do espaço cívico-institucional, controle do fluxo de informação, mecanismos alternativos de participação, direito constitucional de manifestação e educação para cidadania política. Estas foram agrupadas, em função da sua parecença, em três grupos, originando igualmente três categorias *intermediárias*: organizações da sociedade civil como extensão de interesses externos, corrosão do sistema de democracia participativa e mecanismos alternativos de participação.

A condensação das três categorias intermediárias permitiu, finalmente, a emergência de uma categoria *final* de análise, intitulada *Crise da democracia deliberativo-participativa em Moçambique* (vide quadro 1 abaixo). A democracia participativa constitui um modelo contemporâneo de democracia no qual múltiplos atores sociopolíticos são inclusos nos processos decisórios e de gestão das políticas públicas. Como Held (1987, p. 235-236) explica, é um “sistema de tomada de decisões sobre assuntos públicos no qual os cidadãos estão diretamente envolvidos”. Nesse sentido, a crise significa o desvirtuamento desta lógica de inclusão efetiva nos processos de tomada de decisão.

Quadro 1 – Identificação de categorias de análise (continua)

Categorias iniciais em função das unidades empíricas	Categorias intermediárias	Categoria final
Desconfiança do governo em relação à Organização da Sociedade Civil (OSC) (E21-Q3-1).	As OSC como extensão de interesses externos.	Crise da democracia deliberativo-participativa.
Instrumentalização externa das OSC para dominação do Estado (E16- Q3-3).		
Cultura política de desconfianças (E21-Q3-5).		

Quadro 1 – Identificação de categorias de análise (conclusão)

Corrosão dos mecanismos democráticos de participação (E21-Q3-2).	Corrosão do sistema de democracia participativa.	Crise da democracia deliberativo-participativa.
Corrosão dos mecanismos democráticos de participação (E21-Q3-4).		
Manifestações violentas (E16- Q3-2).		
Cerceamento do espaço cívico-institucional (E15- Q3-1).		
Cerceamento do espaço cívico-institucional (E9- Q3-1).		
Cerceamento do espaço cívico-institucional (E16- Q3-4).		
Controle do fluxo de informação (E2-Q6-2) e (E9-Q3-2).		
Mecanismos alternativos de participação (E21- Q3-3).	Mecanismos alternativos de participação.	
Direito constitucional de manifestação (E16- Q3-1).		
Educação para cidadania política (E2-Q6-1).		
Legenda: No código E(x)-Q(y)-n: E(x) identifica o entrevistado, Q(y) indica a pergunta e “n” a categoria inicial de cada unidade empírica. ²		

Fonte: Elaboração Própria.

À luz das categorias identificadas, este capítulo foi produzido entrosando as respectivas unidades empíricas e teóricas com um forte papel hermenêutico do sujeito cognoscente. A nossa reflexão sobre as categorias intermediárias e final permitiu o entendimento de que, por um lado, esta representava o *problema* central que circunscreve a articulação dos atores estatais e não-estatais na esfera público-institucional e, por outro, aquelas representam

2 Em virtude da necessidade de síntese e estética, o quadro omite as unidades de conteúdo empírico e as de conteúdo teórico citadas ao longo do metatexto.

sobretudo as *causas* e as possíveis *soluções* do problema, respectivamente. Eis a razão porque a exposição dos argumentos neste capítulo é articulada tendo em conta esta lógica: problema-causa-solução. Em outras palavras, a primeira seção corresponde à categoria final e a segunda e terceira, às categorias intermediárias referentes a causas e soluções, respectivamente.

A crise da democracia deliberativo-participativa em Moçambique

O Estado é a entidade na qual se imputa a responsabilidade pela garantia da segurança, justiça e bem-estar social, econômico e cultural para todos os cidadãos e cidadãs. Para tanto, o governo, enquanto órgão executivo daquela entidade, concebe e implementa políticas públicas para concretizar o ideal coletivo, que se resume na provisão regular e contínua de bens e serviços públicos de qualidade. Tratando-se de Estado de direito democrático, que assenta na pluralidade de expressões políticas, ao longo de todo o processo de gestão das políticas públicas envolve-se o cidadão, individualmente considerado ou em grupos sociopolíticos organizados, em virtude do reconhecimento da capacidade idônea destes para soberanamente decidir sobre a sua vida ou da coletividade a que pertencem.

A participação desses diferentes atores na tomada de decisões e da respectiva implementação e avaliação, neste sentido, não só constitui a essência do paradigma de democracia deliberativo-participativa, como também se configura “estratégia de gestão [inclusiva] efetiva de políticas públicas” (DUNN, 1994, p. 17, tradução nossa). A gestão político-administrativa inclusiva reside em dois principais pressupostos, quais sejam: o envolvimento ativo de múltiplos atores em todas as fases do processo virtuoso de gestão e, por outro lado, a aceitação mútua de atores como parceiros, cujo *feedback* e *inputs* devem ser, em princípio, a base para aprimorar a política pública, haja vista assegurar sua eficácia, eficiência e efetividade. Este é, portanto, o tipo ideal de articulação Estado-sociedade civil no processo de gestão inclusiva.

A partir da assunção deste paradigma ideal, com o qual se pode compreender realidades empíricas diversas, questionamos: que práticas e sinuosidades emergem da articulação Estado-sociedade civil em Moçambique? A fala de um dos membros seniores do Estado permite entender as dinâmicas desse processo de articulação:

No caso daquela manifestação contra o estatuto do funcionário parlamentar, ouvi que entrou [Fulano da Sociedade civil] a gritar de um lado para o outro, como se fosse um maluco qualquer, no Parlamento. [...]. Se ele chegou e entrou aí, de acordo com a Constituição *as instalações da Assembleia são invioláveis. Você não pode entrar ali*. Se o Estado quisesse dar uma resposta à ação que ele fez, nem teria entrado ou tendo entrado poderia não ter saído. Havia essas condições (Entrevistado 15 – Estado, grifo nosso).

A fala remete, por um lado, à ausência de um ambiente de acolhimento das demandas encaminhadas ao governo pelos atores da Sociedade civil e, por outro, revela o fechamento do espaço cívico-institucional. Nestas condições, os atores entram em conflito acerca do Estado aparentar ter ou não as condições prontas para o uso da força, considerando o entendimento de que a sua resposta tem sido “à altura do desafio e, às vezes, até muito ponderada” (Entrevistado 15). A este respeito, tornou-se clássica a tese weberiana de que o Estado racional é uma entidade de dominação legítima, porquanto, o meio específico que lhe é próprio é o monopólio da coação física (WEBER, 2004).

Robert Dahl (2012) parte desse pressuposto weberiano para sublinhar o caráter violento que prevalece nos Estados, mesmo num contexto democrático, seja em forma de violência econômica, social, psicológica ou física. Para esse efeito, o Estado usa sobretudo seus aparelhos repressivos: “organizações militares e policiais cuja tarefa é o emprego da violência sistemática para [alegradamente] manter a ordem e a segurança” (DAHL, 2012, p. 384).

Existe um credo de que “não há nenhum sítio do mundo em que o Estado aceita manifestação” (Entrevistado 15). Nessa ordem de ideias, o fato de outros Estados da região austral, como a República da África do Sul, e mesmo fora do continente africano, como a República Federativa do Brasil e os Estados Unidos da América, recorrerem à violência sistemática para, muitas vezes, impedir o exercício do direito constitucional à manifestação, demonstra, a seus olhos, a atitude “branda” do Estado moçambicano e a necessidade de implementar mecanismos mais contundentes contra os manifestantes.

A articulação em torno das políticas públicas, por meio da manifestação ou outros mecanismos legais, envolve sempre interesses dos atores passíveis de conflito, ainda que potencial. Roberto Dahl (2005) reconhece a inevitabilidade

desses conflitos entre os atores. Aliás, uma das premissas da sua poliarquia é exatamente a contestação pública, e esta é indissociável do fenômeno conflitual, uma vez que os grupos que se opõem ao governo visam preservar seus interesses. Por outro lado, a elite política governante procura coibir a ação dessa oposição pública. Neste sentido, “quanto maior o conflito entre governo e oposição, mais provável é o esforço [do governo] para negar uma efetiva oportunidade de participação [às massas populares] nas decisões políticas” (DAHL, 2005, p. 36).

Por isso o autor é da opinião de que a abertura das partes, por um lado, e o acesso a recursos político-institucionais, por outro, ajudaria os atores sociopolíticos a impedir ou ao menos a reduzir o estabelecimento do conflito por coerção (DAHL, 2005, p. 87). Nessas ocasiões, que deveriam ser percebidas como normais, insistir em estratégias de negociação e barganha para obter acordo e legitimação torna-se fundamental para reforçar a cultura política de gestão inclusiva, mas também para fortificar cada vez mais a ligação Estado-sociedade que qualifica um Estado democrático de direito.

No contexto ideal de gestão inclusiva, um dos aspectos relevantes ligados à cultura de governação é a ideia de que “o que torna um governo forte é o debate. É a interpelação crítica” (Entrevistado 21, 2021). O fechamento do espaço cívico-institucional e, portanto, a corrosão do sistema de democracia participativa em Moçambique não apenas contradizem esse ideário, como também desperdiçam a assessoria pública gratuita que seria de extrema relevância, quer para a promoção de cultura de boa governação, quer para tornar as políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas.

A própria cultura de governação que nós temos em Moçambique não é [...] baseada no *aproveitamento pleno* de tudo que o nosso sistema político nos dá. Então, por exemplo, nós temos um Parlamento onde não há praticamente nenhuma discussão, *nenhum debate sobre as políticas* do governo, sobretudo por causa da *correlação de forças*. O partido no poder pode-se permitir simplesmente fazer aprovar as coisas sem grande discussão. [...]. Nós temos um projeto como SUSTENTA, esse projeto de fomento rural não foi discutido por ninguém. E eu acho isso grave (Entrevistado 21 – Acadêmico, grifo nosso).

A questão da correlação de forças nos colégios de representação política, como a Assembleia da República, sugere o jogo de soma zero: *the winner takes*

all. As maiorias parlamentares, em princípio, não poderiam ser tomadas como um problema em si se fossem orgânicas, ou seja, se emanassem realmente da vontade efetiva do povo, num processo de eleição livre, justo, transparente e participativo. A correlação começa a ser questionada em virtude dos vícios e *intransparências* que envolvem a legitimação dessas forças partidárias. Este fato constitui, assim, um calcanhar de Aquiles para o aprofundamento da democratização em Moçambique e para a gestão inclusiva de políticas, em particular. O parlamento, nessas condições, é simplesmente um órgão formal de soberania, mas “esse órgão não funciona” (Entrevistado 21), apenas manipula e legitima os processos ligados a projetos de índole particular.

Debruçando-se sobre os níveis de participação, particularmente no grau que qualifica de *Placation*, no qual os cidadãos cumprem um simples papel formal sem poder efetivo, Sherry Arnstein nota que “se a elite tradicional detém a maioria de assentos”, os outros atores representativos “podem ser facilmente vencidos pela ditadura do voto” (ARNSTEIN, 2007, p. 220). Esta realidade sinuosa revela, grosso modo, a crise da democracia deliberativo-participativa que se vislumbra na articulação Estado-Sociedade civil no país. De fato, embora “muitos estados possam ser democráticos, a história de suas instituições políticas revela a fragilidade e a vulnerabilidade das estruturas democráticas” (HELD, 1987, p. 1).

A democracia participativa, assim, torna-se “uma forma notavelmente difícil de governo, tanto para ser criada quanto para ser mantida” (HELD, 1987, p. 1), sobretudo (HELD, 1987, p. 1), quando se desvirtua a sua própria essência, isto é, o direito inalienável não só de contestação pública (voto), mas também de participação inclusiva na concepção e gestão da coisa pública. Quais seriam as causas do que parecem fragilidades das instituições políticas em Moçambique? A seção seguinte traz um olhar sobre essa problemática.

Organizações da sociedade civil – uma extensão de interesses externos?

A participação nos processos políticos é um direito constitucionalmente estatuído na República de Moçambique. Aliás, Moçambique é um Estado democrático de direito, o que significa não apenas que nele deve prevalecer o espírito de garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem, como também a gestão dos processos político-administrativos precisa assentar

nos pilares da inclusão, do pluralismo de expressão de atores sociopolíticos (MOÇAMBIQUE, 2018). É nos auspícios dessa baliza legal que se considera “normal que a sociedade civil ou cidadãos não estejam de acordo com o que o governo faz”. Então, “isso não devia constituir problema” (Entrevistado 21, 2021). Expressar o acordo ou desacordo em relação a alguma coisa ou ação do governo é, afinal, uma concreção do gozo dos direitos de liberdade de expressão e de pensamento.

A mesma Carta Marga fixa como direito de todos os cidadãos a “liberdade de reunião e de manifestação” (MOÇAMBIQUE, 2018). Apesar dessa determinação legal, prevalecem, como referido, dinâmicas de cerceamento do espaço cívico-institucional no país. Esse fato leva-nos a uma indagação fundamental: por quê? Um dos nossos interlocutores explica que isso se deve ao “antagonismo” entre os atores estatais e atores da sociedade civil. Essa aparente incompatibilidade funda-se nas “desconfianças” mútuas, de sorte que, independentemente de ser ou não pacífica, “qualquer manifestação é vista como uma espécie de atentado contra a integridade do país” (Entrevistado 21). Um dos argumentos que se advoga é que as manifestações são violentas e, portanto, o gozo desse direito “põe em causa outros direitos: direitos de vida, direitos de propriedade de outras pessoas” (Entrevistado 16), como esclarece o membro sênior do partido no poder:

Já tivemos casos de pessoas que saíram sob a capa de estarem a fazer uma manifestação pacífica, mas foram para aí, violentaram pessoas, partiram muitas lojas, coisas assim. Eu acho que isso é excesso. É o aproveitamento desse direito para pôr em causa outros direitos: direitos de vida, direitos de propriedade de outras pessoas. Porque, muitas vezes, não é a propriedade apenas do Estado que é visada. É também do cidadão inocente (Entrevistado 16 – partido Frelimo).

Na verdade, os atores do Estado toleram ações cívicas em certas circunstâncias. Mas, grosso modo, não aceitam de fato as manifestações, não necessariamente e apenas porque se preocupam com a proteção da propriedade privada e coletiva, mas por outras razões nem sempre autorreveladas. Uma das razões é que acreditam serem aquelas manifestações não genuínas, ou seja, que são uma instrumentalização política para fins obscuros contra o interesse do Estado, perpetrada por “gente com dinheiro de fora”. O partido Frelimo assume como verdade, por exemplo, que “há pessoas que usam a

desordem como um instrumento político”. Têm “profissão de fazer isso”, e o Estado “tem procurado evitar a proliferação disto” (Entrevistado 16, 2021), portanto, dessas formas de exercício de cidadania política, obviamente recorrendo aos aparelhos de coerção de que dispõe do direito de monopólio.

O fato de se constatar que a articulação com o Estado, a partir das manifestações, ocorre com mais regularidade nas cidades do que no campo constitui, do ponto de vista do governo, indicativo da inutilidade desse mecanismo. Em outras palavras, no campo, os cidadãos ocupam-se em afazeres úteis para a reprodução da vida social e não com exigências de “tantas e montras”, enquanto, nas principais zonas urbanas, os “profissionais” das manifestações não fazem nada de útil e de civilidade senão “criar distúrbio” e intranquilidade pública. Parece-nos óbvio, a partir do lugar atribuído à sociedade civil pelo governo, que qualquer esforço de exercício de cidadania política redundará num mero espetáculo teatral, num mero simulacro de abertura, uma vez vaticinada a irrelevância e inutilidade das ações dessas organizações no meio urbano, onde há maior impulso cívico. Esta seria, pois, a segunda das razões do cerceamento do espaço cívico no país. O interlocutor do partido no poder em Moçambique continua a explicar que:

Somos uma sociedade civilizada. [...]. Essa coisa de manifestação resulta de quê, se você faz uma diferenciação. [...] Manifestação não pode ser feita como um *hobby* (diversão). As pessoas têm que estar empenhadas em *trabalho útil*. [...]. Eu não acredito que só seja a questão de fazer manifestação para as pessoas serem ouvidas. [Porque não seriam] *manifestações manipuladas* muitas vezes. Agora essas que fazem camisetas, você vê que é dentro dessa teoria da *desordem como instrumento político* (Entrevistado 16 – partido Frelimo, grifo nosso).

A paráfrase acima resume a posição do governo da Frelimo com relação às possíveis causas que embasam as sinuosidades de gestão inclusiva de políticas públicas. Além das razões já discutidas como as “desconfianças” mútuas — a necessidade de “proteção da propriedade” em sentido lato contra o vandalismo e “instrumentalização política externa” contra a soberania e integridade do Estado —, nela transparece o cerceamento dos direitos da liberdade e da cidadania em nome da civilidade. Ou seja, que a manifestação é, numa faceta, sinônimo de *status* baixo e deve ser, portanto, combatida. Noutra, ela integra o

repertório de coisas inúteis, não construtivas, das quais o país precisa se livrar para se concentrar em projetos de desenvolvimento. Não ocorre aos atores em referência que a participação ativa pode estar relacionada com as mesmas preocupações de desenvolvimento e bem-estar de todos.

Por outro lado, a gênese perversa da maior parte da sociedade civil em Moçambique, no sentido de serem atores cujo suporte é garantido por recursos da mão externa, constitui álibi de que existem prioridades e agendas que os doadores perseguem através do apoio à sociedade civil nacional. Em razão disso, toda e qualquer ação sociopolítica não é ponderada em função da sua razoabilidade e mérito, nem é tida como genuína para interesses da coletividade. A única lógica que se reconhece à sociedade civil não passaria da “reprodução institucional de si próprias”, ou seja, instrumentalização de problemas do país como trampolim para fins de obtenção de mais financiamentos. Em face a crenças arraigadas da inutilidade das ações das organizações da sociedade civil, quais seriam as sinuosidades necessárias para uma gestão inclusiva efetiva de políticas públicas?

Mecanismos alternativos de participação na gestão inclusiva de políticas

Em uníssono, todos os interlocutores empíricos subscrevem a ideia de que o direito do cidadão se manifestar é um direito constitucional. Nesse sentido, “todo o cidadão pode fazer as suas manifestações” (Entrevistado 16). Por outro lado, em virtude das maiorias parlamentares que acabam neutralizando o debate público das políticas no interesse da coletividade, a sociedade civil organizada “acaba sendo o espaço onde essa interpelação realmente acontece” (Entrevistado 21). Que importância tem essa interpelação no processo de gestão inclusiva de políticas públicas?

[O governo] me chama, eu participo, digo qual é o meu problema porque eu é que o conheço, mas depois o que é que tu fazes com isso. O nosso ponto, a nossa crítica, muitas vezes, é essa: *somos ouvidos*, mas depois *o que fazem não tem nada a ver conosco* (Entrevistado 9 – Sociedade civil, grifo nosso).

Um dos impasses à gestão inclusiva de políticas de índole pública reside no fato de se tolerar o exercício da cidadania política como mera formalidade

para legitimar os processos político-administrativos. Mas, em última instância, as demandas reais canalizadas ao governo por intermédio dos processos participativos não vinculam na própria política do Estado. Para Nicos Poulantzas (1980), o Estado não é nem “o depositário instrumental (objeto) de um poder-essência que a classe dominante deteria” e não é também “um sujeito que possua tanta quantidade de poder que, num confronto face-a-face, o tomaria das classes,” segundo a perspectiva de poder-soma-zero (POULANTZAS, 1980, p. 169). Pelo contrário, o Estado é “o lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas” (POULANTZAS, 1980, p. 169). Nesse sentido, a política do Estado expressa uma “condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe [...]” (POULANTZAS, 1980, p. 147).

A partir da premissa de Polantzas (1980) da relevância das lutas sociais, da condensação de uma relação de forças na ossatura material do Estado, pode-se dizer que em Moçambique existem forças sociopolíticas hegemônicas que acabam dominando todo o processo de gestão da política, ainda que os vários atores sociopolíticos participem formalmente do processo. Em virtude dessa hegemonia, a participação aparece não como uma “participação poder” em que se exerceria a cidadania política efetiva, mas participação manipulada ou pseudoparticipação. Um estudo recente corroborou a ideia de que o processo de participação nos diferentes espaços em Moçambique “é meramente instrumental e está virado para legitimar a ação do governo” (ADALIMA, 2009, p. 60), não para uma efetiva inclusão nos processos gestionários, o que aumentaria a eficácia, eficiência e efetividade das políticas públicas.

Um dos sujeitos da pesquisa também frisou que a “interpelação que é feita através de manifestações pontuais [não tinha] grande consequência, porque, de fato, as decisões já foram tomadas” (Entrevistado 21). Porém, mais do que isso, a participação é reativa às decisões do governo, e não proativa, o que se justifica, em parte, pelo já referido problema de fechamento do espaço cívico-institucional e, grosso modo, pela crise de todo o paradigma de democracia deliberativo-participativa.

Em *A ladder of citizen participation*, Sherry Arnstein (2007) discute sobre os níveis de participação e as sinuosidades que envolvem esse processo e reconhece que os cidadãos, muitas vezes, não têm um controle efetivo de todas as ações do governo. Contudo, para a autora (ARNSTEIN, 2007, p. 223, tradução nossa), é “muito importante que a frequente retórica não seja

confundida com intenções”. Os cidadãos “apenas demandam certo grau de poder” capaz de permitir que “os participantes possam governar uma política ou uma instituição”, ou seja, a possibilidade de “estarem no controle efetivo da política pública e dos aspectos de gestão”, bem como estarem em condições de negociar em função das suas reais demandas e necessidades.

Em sistemas democráticos, de fato, existem garantias de liberdades de expressão e de manifestação. O gozo desses direitos não visa senão o controle popular das políticas públicas e sociais que o governo decide implementar, de modo que espelhem as prioridades dos problemas definidas pelos próprios destinatários das políticas. É, seguramente, nisto que consiste a tese de “gestão inclusiva” de políticas públicas ou a democratização do processo de gestão para atores além do Estado que temos vindo a defender.

Nessa direção, que sinuosidades ou mecanismos alternativos de participação seriam necessários para assegurar uma gestão inclusiva de políticas públicas? De início, devem resultar, claro, da inexistência de “receitas eternas” para todos os tempos e todos os lugares. Contudo, as utopias para uma plena democracia exigem como condição necessária, ainda que insuficiente, a separação de poderes, um parlamento que seja espaço de discussão efetiva e, sobretudo, que todos — partidos políticos, academia e a sociedade civil — “trabalhem muito na conscientização da população moçambicana” sobre o sentido de cidadania e a importância de tomar decisões informadas (Entrevistado 2 – partido MDM).

É o déficit, em parte, da educação no sentido de cidadania plena que propicia a ditadura do voto em políticas nem sempre plausíveis. A internalização desse sentido de cidadania política autêntica por todos os atores sociopolíticos, particularmente pelos atores da elite política governamental na vontade dos quais se pode conceber um modelo de articulação dialética para o alcance da dimensão da participação poder, torna-se fundamental.

Encarar a articulação dialética dos atores nesta dimensão de “participação poder” significa, para Arnstein (2007, p. 216-217), que a participação do cidadão tem de ser categorizada como “poder” efetivo do cidadão. É a redistribuição de poder que permite aos cidadãos, em vez da sua exclusão nos processos político-administrativos ou de um simples “ritual vazio de participação”, serem deliberadamente incluídos nesses processos. É a técnica pela qual os cidadãos afetam e determinam o compartilhamento de informações

estratégicas, a concepção e gestão de políticas públicas, a alocação racional de recursos escassos, enfim, a participação é o meio pelo qual pode haver indução de reforma social significativa para a promoção do bem-estar social. É desse modo que os *nobodies* se tornam *somebodies*, com poder suficiente para influenciar os processos político-administrativos.

Referências

- ADALIMA, José. Espaços criados ou reinventados? Uma análise da participação em Moçambique. *Economia, Política e Desenvolvimento. Revista Científica Interuniversitária*, p. 53-68, v. 1, n. 1, 2009.
- ARNSTEIN, Sherry Rubin. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, v. 35, n. 4, p. 216-224, 2007.
- DAHL, Robert. **A democracia e seus críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DAHL, Robert. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- DUNN, W. N. **Public policy analysis: introduction**. 2. ed. USA: Pearson Prentice Hall, 1994.
- ENTREVISTADO 2. **Membro de direção da Liga da juventude do partido MDM**. Entrevista concedida na Cidade de Maputo, 7 ago. 2021.
- ENTREVISTADO 9. **Investigador do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos**. Entrevista concedida na Cidade de Maputo, 26 ago. 2021.
- ENTREVISTADO 15. **Membro da Comissão de administração pública e poder local na Assembleia da República de Moçambique**. Entrevista concedida na Cidade de Maputo, 13 set. 2021.
- ENTREVISTADO 16. **Membro sênior do Comitê central do partido Frelimo**. Entrevista concedida na Cidade de Maputo, 13 set. 2021.
- ENTREVISTADO 21. **Professor na Universidade de Basileia**. Entrevista concedida no Rio de Janeiro, em 15 nov. 2021.
- HELD, David. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique de 2018. **Boletim da República de Moçambique**, Maputo, n. 115, I Série, 12 jun. 2018.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação, [s. l.]*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. v. 2.

3.9 Imersão no ir e vir da Análise Textual Discursiva: por entre sentidos, argumentos e diálogos educacionais

Sebastião Rodrigues-Moura

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.9

Mergulhando em textos, organizando categorias de análise

A organização argumentativa e discursiva de textos de pesquisa tem, nos últimos anos, me mobilizado a ir ao encontro da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), na forma e nos contornos para poder dar estrutura aos elementos que são inerentes a propostas investigativas e que possibilitem tecer diálogos que criam significados nos textos. Nesse sentido, a ATD surge como um mergulho que faço em textos, dos mais distintos e variados possíveis, a fim de estabelecer garantias de uma análise rigorosa, propedêutica, subjetiva e científica dos dados que obtenho em minhas pesquisas com abordagem qualitativa.

No percurso analítico de ATD — unitarização, categorização e comunicação —, estabeleço movimentos próprios como pesquisador para mobilizar a escrita que emerge de um olhar sensível, cuidadoso e rigoroso que tenho desenvolvido para expressar novas concepções sobre o que está imbrincado ao escrito, ou propriamente sobre os conhecimentos subjacentes à minha experiência e a de cada pessoa. Dessa análise, a organização de categorias a partir das unidades de significado ganha tom, forma e contorno próprios para uma

extrospecção ao que a literatura da área me oferece para argumentar sobre o volume de dados que possuo, fazendo, assim, uma análise mais sistematizada.

A partir de uma vivência desenvolvida com um grupo de professores em formação, cujo objeto de investigação esteve voltado para a didática e o ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, busquei:

- a. compreender como essas crianças aprendem Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT);
- b. discutir os direitos dessas crianças no que se refere a esse aprendizado de Ciências.

Do exposto, assumo como premissa uma ação pedagógica de uma educação científica voltada para a formação cidadão, ao espírito crítico e à compreensão para a vida, quando nos colocamos como pessoas que pensam sobre a coletividade. Dos textos produzidos pelos professores em seus diários de campo, considerado o corpus da pesquisa, organizei os dados a seguir que demonstram os encaminhamentos da minha ação pedagógica para a análise dos dados.

Quadro 1 – Panorama da construção da análise dos textos (continua)

Unidades de significado	Categorias intermediárias	Categorias finais
A criança é um sujeito social.	As crianças e seus direitos de aprendizagem científica como educação cidadã.	A educação científica de crianças como compromisso social de formação para a cidadania.
O direito das crianças de aprender ciência.		
Oportunizar a reflexão crítica e consciente.	Reflexão, criticidade e construção do conhecimento científico.	
Oportunidade à criança para entender o mundo.		
As crianças constroem ideias sobre o mundo.		
O valor social do conhecimento científico para todos.		

Quadro 1 – Panorama da construção da análise dos textos (conclusão)

A criança aprende a socializar com outra criança.	Interação social e aprendizagem científica.	Mobilizando saberes científicos para compreender o mundo por meio das interações sociais.
Despertar nas crianças a curiosidade e o encantamento pela área científica.		
Fazer o aluno sentir a si mesmo e conhecer também o mundo onde vive.		
Superar a visão de ensino tradicional.	Ensinar e aprender Ciências de forma dinâmica.	
Mostrando imagens para as crianças ou trabalhando com figuras.		
Despertar em si as melhores formas de se adaptar.		
Nós, professores, servimos de espelho para muitas outras crianças.		

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 1, mostro uma imersão feita em textos analítico-reflexivos elaborados por dez professores em formação do curso de Licenciatura de Pedagogia, aqui descritos com nomes fictícios para preservar as suas identidades e manter a ética na pesquisa, por aceitarem colaborar com este debate por meio de suas reflexões, suas criticidades e seus pensamentos sobre a aprendizagem em CNT e sobre como lidam com o processo de ensino, em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os textos dos diários de campo dos professores foram lidos várias vezes para que eu pudesse identificar unidades de significados consideradas relevantes à análise e sob a ótica da temática em xeque, o que resultou em 13 (treze) excertos apresentados na primeira coluna do Quadro 1. Essa pri-

meira coluna foi feita a partir dos fragmentos identificados e trazidos para esta análise, mesmo que colocados de forma sucessiva — linha após linha —, pois depois senti a necessidade de aproximar aqueles excertos que possuíam maior semelhança, de forma a combiná-los em sentidos e expressões comuns. Feito esse primeiro movimento nessas unidades, percebi ainda uma inquietação para organizar os textos em grupo mais amplos, o que resultou na organização da segunda coluna do quadro, a qual considero categorias intermediárias que englobam os sentidos dos excertos da primeira coluna.

Nesse processo, percebi que eu poderia fazer uma discussão a partir das quatro categorias intermediárias que surgiram, de forma a perceber que há elementos na literatura que podem me aproximar e encorpar as análises, porém, fui muito criterioso e notei que é possível enxugar essas categorias em outras, as quais facilitam o trabalho como pesquisador e podem sistematizar os dados por meio de argumentações. Assim, consegui otimizar as quatro categorias intermediárias em duas novas, de forma mais ampla e dinâmica, englobando as discussões que há de todo o movimento analítico, resultando em duas categorias finais para sistematização dos metatextos.

Do exposto ora discutido e detalhado na elaboração dos procedimentos com textos e uso da ATD, atendo-me a partir deste momento em tecer os detalhes do que os professores expõem em suas ideias, pensamentos e reflexões sobre a aprendizagem em ciências como compromisso social. Dessa forma, aproprio-me da comunicação para promover diálogos com a literatura da área, buscando sentidos e significados próprios da educação científica para crianças, a partir da mobilização das categorias finais presentes na última coluna do Quadro 1 e que, agora, ganham robustez analítico-discursiva.

Discutindo detalhes, comunicando e promovendo diálogos

Nesta seção, debruço-me sobre os detalhes presentes no material empírico produzido pelos professores e sistematizo por meio de duas categorias finais, em forma de eixos de análise, para os quais sigo em discussão na promoção de diálogos formativos por meio de metatextos.

A educação científica de crianças como compromisso social de formação para a cidadania

A mobilização de saberes que suscitam a aprendizagem de crianças é tratada como uma premissa básica para que a educação científica cumpra o seu papel na sociedade e, nesses termos, é necessário potencializar o processo de escolarização como espaço para uma multiplicidade de abordagens que permitam que a educação para a cidadania se torne uma prática, sem esgotar as suas possibilidades.

Dessa forma, Moura (2012) traz reflexões importantes sobre a construção social da dimensão cidadã que a ciência pode oportunizar aos avanços do conhecimento científico, principalmente no que tange às implicações sociais do papel da ciência e da tecnologia. Nesse alinhamento, a professora Jana relata que

a formação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de suma importância para desenvolver a aprendizagem das crianças, pois é aqui que tudo vem como uma contrapartida: como elas **começam a dar conta das situações que, muitas vezes, seus pais em casa não tiraram suas dúvidas como **os fenômenos que acontecem na natureza** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE JANA, grifos nossos).**

A reflexão de Jana coloca uma compreensão sobre como a formação básica, aqui entendida como um processo de escolarização inicial das crianças, é capaz de mobilizar os primeiros saberes sobre os fenômenos naturais, capazes de gerar situações de contrapartida com a sua visão de mundo, quando começa a se perceber como um sujeito em sociedade. Nesse sentido, percebemos que a aprendizagem científica é um espaço rico de possibilidades para que se possa constituir no sujeito, ainda criança, as visões de que ele pode ser ativo em sociedade e ter escolhas conscientes para a sua vida.

Esse acesso ao conhecimento científico ainda na fase de escolarização inicial abre potencialidades para que as crianças possam começar a compreender o contexto em que vivem, as atitudes que já tomam e criar reflexões novas sobre o meio social. Para Viecheneski e Carletto (2013), apesar dos obstáculos existentes, os professores podem desenvolver atividades que proporcionem concepções e novas interpretações às crianças por meio de

linguagem, desenhos, imagens e outros recursos que tendem para uma comunicação mais efetiva e possam aguçar a aprendizagem.

A professora Alice expõe que é possível construir esse conhecimento científico em sala de aula com as crianças porque são sujeitos sociais e:

A ciência ajuda em sua construção de mundo, as crianças são sujeitos integrantes do corpo social e que portanto, têm o mesmo direito que os adultos de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade, na transformação do mundo. **O direito das crianças de aprender ciência, o dever social da escola de ensino fundamental de transmiti-las e o valor social do conhecimento científico para todos** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE ALICE, grifos nossos).

Noto, assim, que oportunizar a aprendizagem científica das crianças é criar espaços para que elas consigam aprender sobre os aspectos da ciência e da tecnologia como um gozo dos direitos sociais e do compromisso que temos para a liberdade de cada indivíduo, na tomada de decisões e nas ações de ir e vir sobre o conhecimento científico implementado na sociedade. É nesta ação sobre a aprendizagem que percebemos que o ensino de CNT possibilita um posicionamento crítico sobre o mundo e sobre as concepções que a ciência e a tecnologia impactam na sociedade como um processo de alfabetização científica e tecnológica (AULER; DELIZOICOV, 2001; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Nessa concepção pedagógica, propomos que a cultura científica seja trabalhada como um processo de aproximação do contexto das crianças e que potencialize, nas aulas de CNT, uma evolução do senso comum para o conhecimento científico a partir dos olhares trazidos por elas. Isso permite uma transformação do espaço educativo e de como as reflexões inovam a sala de aula (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013).

Cabe destaque ao papel do professor, nesta mediação pedagógica do conhecimento científico às crianças, com linguagem acessível e adequada, priorizando as concepções de mundo que já possuem, trazem consigo e como lidam, para assim intervir-las em suas implicações sociais. Remeto a uma preocupação maior como professor em como a ciência assume o seu papel ontológico e epistemológico para a construção de crianças ativas na sociedade, em um processo dinâmico de transformação social. Para a professora Felipa:

As crianças têm o direito de aprender as Ciências da Natureza para aprimorar os seus conhecimentos de mundo em que vivem. Não são somente o “futuro”, mas sim o “hoje” como sujeitos integrantes de um corpo social e que, portanto, **possuem os mesmos direitos que um adulto de apropriar-se da cultura elaborada e organizada pela sociedade** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE FELIPA, grifos nossos).

Do exposto, Felipa reforça o direito da criança a aprender ciências no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo fato de possuírem suas apropriações de mundo, tal como um adulto, e terem acesso à cultura elaborada pela sociedade. Nesses termos, o papel da ciência e da tecnologia reforça o trabalho educativo das escolas por uma educação científica que seja próxima da realidade do aluno, quando assumimos a posição de que as crianças são parte de uma coletividade e é possível criar consciência social.

Diante dessa situação, Moura (2012) destaca que a escola imprime o papel social de organização do conhecimento científico e promove a aproximação entre a experiência escolar e a não escolar, fluindo-as em concepções próprias para a sistematização dos saberes e de construção da educação para a cidadania. Nesse alinhamento, a professora Bete discute que:

A escola está inserida num mundo em constante transformação, onde alunos e professores não estão alheios às tensões ocasionadas pelas mudanças ocorridas e em **que será na escola** que ambos, **professores e alunos, poderão oportunizar a reflexão crítica e consciente** diante das diferentes e inúmeras situações que o cotidiano poderá **oferecer ao ensino de ciências no ambiente escolar** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE BETE, grifos meus)

Do exposto, aponto que o papel do saberes escolares busca dar conta de manter o currículo de Ciências da Natureza, em diversos contextos e realidades educacionais, como possibilidade de incentivar a alfabetização das crianças no campo do conhecimento científico e da formação para a cidadania por meio do ensino (AULER; DELIZOICOV, 2001; SANTOS, 2007), permitindo o início dessa caminhada didático-pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental como um compromisso social de educação para a cidadania.

Mobilizando saberes científicos para compreender o mundo por meio das interações sociais

Ao discutir o ensino de Ciências para crianças como processo de uma educação para a cidadania, é importante salientar o papel crucial da mediação pedagógica para a mobilização dos saberes científicos, em que se sintam sujeitos ativos em sociedade e capazes de criar as primeiras ideias sobre determinados assuntos.

Destaco que é uma tarefa pedagógica árdua ao professor, porque, para além de ensinar conteúdos, ele está mediando as interações sociais existentes, visto que as crianças conseguem, entre si, dialogar com mais facilidade, a partir do que se propõe em sala de aula. Reforço, nesses termos, o que professor José apresenta como esses indicativos pedagógicos do trabalho docente podem orientar as atividades em sala de aula, ao destacar que:

Nas Ciências da Natureza surgem as perguntas “de onde surgiu vento?”, “para onde vai?”, “porque precisamos da água e do fogo?” e como surge cada um deles, por exemplo. Ao mesmo tempo que as dúvidas são responsáveis, também vem surgindo cada vez mais, **pois trabalhar os fenômenos da natureza não é simples, mais para que ela seja bem abordada por eles, ela a ciência também tem que ser bem explicada** e nada melhor do que trabalhar com ela mostrando imagens para as crianças ou trabalhando com figuras tão reais mesmo. **Toda criança deve despertar em si as melhores formas de se adaptar e se enquadrar dentro e fora do estudo dos animais e de todos os fenômenos da natureza** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE JOSÉ, grifos nossos).

Os argumentos de José demonstram a potencialidade e a forma como se pode trabalhar alguns dos conteúdos de CNT com as crianças, por exemplo, uma vez que elas também podem mobilizar saberes científicos, assim como os professores em suas práticas pedagógicas, de forma colaborativa. Nesse sentido, observamos que as potencialidades pedagógicas devem ser permeadas de ações, atitudes, compreensões e proposições acerca de temáticas que envolvam uma relação mais imbricada ao papel social e a questões científicas e tecnológicas (AULER; DELIZOICOV, 2001).

Lorenzetti e Delizoicov (2001) apresentam várias possibilidades pedagógicas de meios que possam ser trabalhados pelos professores em sala de aulas de Ciências, como, por exemplo, o uso de recursos diversificados com as crianças. Tais possibilidades ampliam o leque de o professor compreender melhor o seu papel na tomada de decisão para a educação científica e mobilizar os saberes que são inerentes às práticas que lhes foram planejadas para a construção do conhecimento científico. Diante do exposto, o professor Mateus ratifica que:

O ensino das Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o debate sobre a aprendizagem giram em diversos aspectos, entre ele, é básico aquele que relaciona com a possibilidade de ensinar ciências durante as primeiras idades, são particularmente relevantes as **contribuições das psicologias cognitivas e genética**, o **professor a realizar o seu planejamento deve estar atento ao tempo e ao espaço empregado no trabalho aos alunos e ao conteúdo, a procedimentos, atitudes e os recursos metodológicos para as aulas de ciências, com diferentes métodos que motivem, despertar o interesse e a criatividade e propiciem a construção do conhecimento científico** (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE MATEUS, grifos meus)

Essas implicações sobre o papel pedagógico que o professor de CNT deve trabalhar desde o seu planejamento configura uma ação eficiente para que se projetem ações atitudinais, procedimentais e conceituais de um ensino desafiador para um ensino criativo que leve a uma aprendizagem efetiva, por meio da construção do conhecimento científico. Do exposto, destaco como a interação em sala de aula se torna fundamental na relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-conhecimento-aluno, de modo a congregar todos os fatores essenciais para a compreensão de mundo das crianças, inclusive em uma visão mais ampla com a sociedade.

Saliento, ainda, como Lorenzetti e Delizoicov (2001) destacam os mais ricos e variados instrumentos pedagógicos para a mobilização de saberes e a construção do conhecimento científico, tal como Santos (2007) ratifica essa interação com outros espaços e ambientes formativos para a aprendizagem. Ao retornarem à escola, os professores devem sistematizar esses conheci-

mentos, criar possibilidades para o seu aprofundamento e construir outros saberes de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim, é possível:

dar oportunidade às crianças para entender o mundo e interpretar as ações e os fenômenos que observam e lidam no seu cotidiano. Falar e escrever sobre descobertas é parte do caminho para dominar e usar a linguagem específica da ciência com as crianças, na forma de textos, gráficos, tabelas e imagens. [...] Essa tendência o ensino é importante nos dias de hoje, pois leva em conta **a estreita relação da ciência com a tecnologia e a sociedade**, aspectos que não podem ser excluídos de um ensino que visa formar cidadãos (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE ALICE, grifos nossos).

Enfatizo, a partir das reflexões da professora Alice, como os professores comunicam esse processo pedagógico do ensino de CNT para mobilizar esses saberes científicos e construir o conhecimento, destacando que não existem macetes, receitas ou guias didáticos prontos para isso.

Tais ações pedagógicas requerem do professor um olhar para além de suas ações, que consiga transitar nas interações sociais e reconhecer que existe no espaço escolar – e além dele – a promoção de uma educação para a cidadania. Tais práticas educativas nas aulas de Ciências destacam como as atividades devem ser trabalhadas para que as relações sociais entre as crianças e a coletividade sejam direcionadas ao processo de uma educação cidadã.

Assim, a organização de um plano coletivo estabelece como os sujeitos podem interagir socialmente, de forma colaborativa, para que ações e resultados sejam alcançados, além da valorização de uma aprendizagem científica interativa, discursiva e dialógica com as demais crianças durante o processo de escolarização.

Essas mobilizações nos remetem ao que Vygotsky (2007) apresenta acerca da teoria sociointeracionista, demonstrando que a linguagem, a reflexão e a experiência são processos pessoais e, simultaneamente, sociais, e que indivíduo e sociedade estão em um movimento dialógico.

Ao lidar com essas discussões, reforço que a aprendizagem em Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental propicia o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância e é capaz de mobilizar a compreensão por

meio de sua experiência pessoal e interações socioeducativas que são motivadas pelos professores durante as suas aulas.

Diante disso, retomo o que Marina destaca ao citar que “as crianças constroem ideias sobre o mundo que as rodeiam e possuem capacidade de compreender e interpretar o mundo, além de agir sobre ele” (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE MARINA), o que compreendo ser o fato de como as CNT asseguram às crianças o acesso aos conhecimentos, mesmo que de forma processual e gradativa.

Nesse sentido, reitero que os espaços escolares e não escolares contribuem para o desenvolvimento de uma argumentação crítica e de um pensamento ético-reflexivo, da ciência e da sociedade, na formação do indivíduo para a tomada de decisões coletivas. Destaco que a professora Felipa nos chama atenção em relação à socialização que acontece com as crianças em sala de aula, enfatizando que:

A criança, quando entra numa escola, seja aos quatro ou aos seis anos de idade, aprende a socializar com as outras crianças, pois ela compreende que o espaço é de comunhão social. Essa socialização ajuda as crianças a se acostumarem com a rotina escolar e o ambiente de uma sala de aula, com o professor e com os demais coleguinhas. Assim, elas aprendem regras de convivência, aprendem com os outros e interagem com todos os meios que forem possíveis e motivadores para a sua aprendizagem (EXCERTO DO DIÁRIO DE CAMPO DE FELIPA, grifos meus).

Portanto, o desenvolvimento da construção do conhecimento científico da criança é possibilitado com a interação social que lhe é permitida em sala de aula, por meio da elaboração de muitas concepções em que a prática pedagógica lhe direciona, em que os conceitos vão surgindo à medida que as influências mútuas vão acontecendo.

Desta forma, enfatizo o quão (e como) é relevante mobilizar esses saberes científicos/tecnológicos por meio de variados recursos pedagógicos, a fim de que as inter-relações existentes no ambiente escolar criem uma experiência pessoal e social nas crianças para desenvolver uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tecendo considerações, por vezes, (in)conclusivas

A imersão que faço em textos resultantes de investigações no ambiente educacional tem ganhado cenário de discussão por meio de detalhes e de aprofundamento de ideias desde quando tive o primeiro contato com a ATD, até então tida para aquele momento como mais uma técnica para análise de dados.

Uma busca mais ativa para compreender essa abordagem sobre os dados que obtive nas pesquisas e como promover debates mais argumentativos impulsionou-me a tê-la como uma das mais ricas e dinâmicas abordagens teórico-metodológicas para compreender as experiências por meio de textos, meus ou de colaboradores.

Diante dessa premissa, aqui apresentei a forma e o contorno que dei a partir de uma experiência que desenvolvi com professores em formação, trazendo um detalhamento mais aprofundado de como se caminha ao encontro da análise textual, considerando assim a ATD como uma metodologia de cunho hermenêutico-fenomenológico implementável nas pesquisas qualitativas, sobretudo na área educacional.

As ferramentas que são disponibilizadas para se fazer a unitarização, a categorização e a comunicação em metatextos permitem que eu desenvolvesse a minha criatividade e a minha organização, na forma como convir, em diálogo com a literatura da área, de forma substancial. Disto, apresentei nas seções anteriores como lidei com excertos e expressões extraídos de diários de campo construídos pelos professores colaboradores, aqui considerado o material empírico de análise e, de forma minuciosa, apresento como constituo as unidades de significado e como acontece com o movimento até chegar às categorias finais.

O processo da ATD está descrito na obra original de Moraes e Galiuzzi (2016), mas muitos pesquisadores ainda apresentam dificuldades práticas, o que me fez buscar o máximo de detalhamento possível nesse processo de organização de informações, a partir dos textos desenvolvidos, de forma a sistematizar os discursos e fenômenos que emergem neste processo.

Do uso desta abordagem teórico-metodológica, compus o quadro 1, que apresenta esse movimento que pude discorrer como ele é criado e estruturado, possibilitando a criação de recortes de escrita e reescrita que vou assumindo ao longo das discussões, nas seções seguintes.

Das aproximações que busco, a partir das unidades de significado, surgem as categorias intermediárias e, posteriormente, sistematizo em duas categorias finais, dimensionando as discussões em metatextos e que, sob o meu olhar de professor e pesquisador, permitem dialogar e tecer argumentos que se efetivam sobre as proposições feitas pelos professores e reconstruo saberes que são mobilizados pelas minhas próprias experiências.

Portanto, não considero este material como engessado e enxuto, pronto e enrijecido, mas como uma construção que ajude outros pesquisadores a usar a ATD em suas investigações, em um constante movimento de ir e vir analítico, avaliando as melhores formas de expressar sentidos e significados das experiências vividas.

Referências

- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDL-f76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.
- MOURA, M. A. Construção social da cidadania científica: desafios. In: MOURA, M. A. (org.). **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 19-30.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12 n. 36, p. 474-550, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2013.

3.10 A importância da valorização da pergunta do educando como desveladora da realidade

Thaís Andressa Lopes de Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.10

Considerações iniciais

No ensino de Ciências, com especial destaque ao ensino de Química, ainda é comum a presença de aulas pautadas no modelo tradicional de educação, no qual o educador é a única pessoa autorizada a falar na sala de aula, e aos educandos cabe a função de apenas ficar em silêncio e ouvir. Esse modelo, denominado por Paulo Freire como “Educação Bancária” (FREIRE, 1994), baseia-se na unilateralidade do conteúdo do educador para o educando. Sendo assim, o educador faria pontuais depósitos de conhecimento na cabeça dos educandos, que, por sua vez, deveriam interiorizá-los e reproduzi-los nas avaliações.

Em um sistema de ensino baseado na Educação Bancária, preza-se pela memorização, repetição e reprodução de conteúdo em massa nas avaliações, e o aprendizado é medido com base na capacidade dos educandos de memorizar o maior número de informações possível. Na maioria das vezes, nesse modelo, não há espaços para diálogo entre educador e educandos e ainda menos para diálogos entre os educandos.

Diante desse contexto, e baseando-se na necessidade de uma Pedagogia da Pergunta nas salas de aula, tal como apontada por Freire e Faundez (1998),

este texto busca trazer reflexões acerca do papel da pergunta dos educandos para o estudo de um tema gerador em uma aula de Química, por meio da análise de 40 perguntas que constituíram o corpus. Para isso, será trazida na sequência uma breve explanação teórica, seguida dos procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho e os resultados dele oriundos.

O educar e o aprender por meio da Pedagogia da Pergunta

Na contramão do ensino tradicional, é crescente o número de pesquisas trazendo evidências das contribuições de práticas dialógicas nas aulas de Ciências. Enquanto a Educação Bancária cria uma lacuna entre o que é ensinado na escola e o cotidiano dos educandos, o ensino dialógico proporciona a eles a possibilidade de participar do seu próprio processo de aprendizado.

No momento em que se dá voz aos educandos, permitindo-lhes manifestar livremente sua curiosidade e suas dúvidas, o educador, antes visto como único detentor da palavra e do conhecimento, passa a dividir a responsabilidade pelos encaminhamentos que serão dados à aula, à medida que as perguntas dos educandos podem direcioná-la para um ou outro caminho (CAMARGO, 2013).

Se antes as aulas pareciam não ter significado para os educandos, quando se passa a objetivar a construção de uma pedagogia da pergunta em sala de aula, os conteúdos e temas são trabalhados a partir do que eles têm real curiosidade em saber, e não por mera imposição do educador ou do currículo formativo.

É importante frisar que, no contexto de valorização das perguntas dos educandos, o educador continua tendo papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem. O que muda é que em vez de ser apenas uma figura de autoridade, o educador passa a ser visto como mediador do acesso do educando ao conhecimento, como Demo (2011) destaca:

[...] ser professor é cuidar para que o aluno aprenda. Não se trata de “dar aula”, mas de cuidar que o aluno aprenda, colocando-o no centro das atenções e garantindo-lhe o direito de aprender bem. É nisso que o professor passa a ser baluarte da cidadania popular, à medida que chama para si a tarefa estratégica de gerar um aluno que sabe pensar, tornando-o autor (DEMO, 2011, p. 23).

E saber pensar está intimamente ligado a saber questionar e manifestar esses questionamentos por meio de perguntas bem oralizadas ou não. Cabe ao educador se colocar numa posição de respeito diante das indagações dos educandos e, ao mesmo tempo, de empatia com os tipos de perguntas feitas por eles. Por se tratar de um momento de transição de um contexto de Educação Bancária, no qual até então o educando só ouvia calado, para um movimento dialógico de aprendizado, muitas vezes os educandos demonstram dificuldades em expressar ou até mesmo em formular suas perguntas. Nesse sentido, como Freire e Faundez (1998) enfatizam:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 25).

Como apontado em Freire (1967, 1994, 2002), Freire e Faundez (1998) e Fosnot (1995), os educandos, ao chegarem à escola, já são possuidores de uma leitura de mundo própria e de uma curiosidade que lhes é natural e espontânea. Somos curiosos por natureza, e o perguntar é elemento indissociável do processo de aprender, como já demonstram as crianças pequenas na fase dos *porquês* (CORTELLA; CASADEI, 2011). À medida que suas perguntas são castradas ao longo de sua trajetória escolar, os educandos vão perdendo o gosto pela pergunta e se sentem cada vez mais desmotivados a fazê-las. Como destaca Souza (2006), o fato de os educandos não fazerem perguntas durante as aulas não significa que não tenham dúvidas, mas que, muito provavelmente, eles não se sintam confortáveis em expressá-las.

Cabe ao educador reconhecer os pequenos sinais que os educandos demonstram quando estão curiosos sobre algum assunto ou em dúvida sobre um conteúdo/tema, mostrando-se aberto e receptivo à fala deles. Afinal, se “a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 26), o educador necessita adotar estratégias para tratar essas perguntas da melhor forma possível para o andamento da aula. A esse respeito, Moraes, Galiazzi e Ramos (2004)

defendem que as perguntas dos educandos são importantes iniciadoras da pesquisa em sala de aula, à medida que:

A investigação se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disso os novos argumentos que possibilitam atingir os novos patamares desse ser, fazer e conhecer, estágios esses então comunicados a todos os participantes do processo (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2004, p. 11).

Assim, por meio da abertura ao diálogo, os educandos podem manifestar suas curiosidades e dúvidas sobre um tema, dialogar com seus pares, expondo e argumentando seu ponto de vista, e, mediados pelo educador, iniciar um processo de investigação com base em conhecimentos científicos construídos em sala de aula, de modo a avaliar se os seus argumentos anteriores são corroborados ou contestados depois desse processo investigativo. Tal processo de investigação iniciado pelas perguntas dos educandos foi objeto de interesse na construção deste trabalho, tal qual será apresentado a seguir.

Encaminhamentos metodológicos

Considerando a importância de se reconhecer e valorizar as perguntas feitas pelos educandos em sala de aula, buscou-se analisar uma atividade pautada nos pressupostos da Pedagogia da Pergunta. A atividade em questão foi desenvolvida junto a quatro turmas da 3ª série do ensino médio de uma escola pública estadual do norte do Paraná e teve como premissa a necessidade de se romper com o modelo tradicional de ensinar o conteúdo de Funções Orgânicas. Na grande maioria das vezes, o que se vê nas aulas de Química é uma enormidade de conteúdos que devem ser memorizados e reproduzidos nas avaliações. Com os conteúdos de Química Orgânica, essa tendência se intensifica, à medida que as aulas se baseiam em memorizar nomenclaturas, estruturas, fórmulas e mecanismos de reação.

Como ponto de partida, identificou-se que o “Petróleo” era um potencial tema gerador das aulas, pois ele compreendia muitas questões que poderiam ser relacionadas aos conteúdos que seriam estudados e, principalmente, porque era um assunto que, no início de 2017, estava muito presente na televisão,

nas notícias e nas conversas de corredor por causa da alta recente no preço dos combustíveis e a eminente greve dos caminhoneiros.

Paulo Freire (1967, 1994, 2022) enfatizou em muitas de suas obras a importância de que o Tema Gerador emergja do contexto social dos educando e não seja mera imposição do educador. Desse modo, um tema pode ser considerado um tema gerador quando ele possui significado para a comunidade local, abarcando contradições e conflitos de ordem econômica, social, ambiental e/ou política que possam ser relacionados e interpretados por meio dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Para tal, adotou-se uma postura de abertura às dúvidas e curiosidades dos educandos sobre o tema Petróleo, num processo que resultou em cerca de 400 perguntas distintas coletadas. Essas perguntas, conforme descrito em Oliveira (2018), foram lidas, organizadas e categorizadas de modo a indicar quais eram os interesses dos educandos, dentre a enormidade de assuntos que poderiam ser abordados dentro da temática Petróleo. Assim, desde a escolha das estratégias de ensino que seriam utilizadas nas aulas até o planejamento de cada etapa das atividades, todo o processo foi feito com base no interesse dos educandos, manifestado em suas perguntas.

Não cabe neste trabalho discutir a intervenção realizada, nem os resultados dela oriundos, mas enfatizar como a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2013), foi importante para aprofundar a análise e possibilitar novas compreensões sobre o fenômeno em estudo. Em um movimento recursivo e “constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada” (SANTOS-FILHO; GAMBOA, 2013, p. 42), este trabalho toma uma direção diferente de outras análises já realizadas.

Resultados e discussão

Para este trabalho,¹ tomou-se como corpus de análise uma amostragem que corresponde a cerca de 10% do montante de perguntas feitas pelos educandos. As perguntas a serem analisadas foram selecionadas de forma aleatória

1 O presente trabalho é resultante do curso *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*, e, para realizar o exercício de análise proposto, considerou-se pertinente selecionar uma amostra aleatória entre as 400 perguntas que compõem o corpus, visto que nosso objetivo é evidenciar o processo de análise pela ATD.

visando a representatividade amostral. Com base em Camargo (2013), as próprias perguntas constituíram as unidades empíricas do estudo, passando pelo processo de desmontagem e categorização buscando identificar tendências que pudessem emergir desse processo, que resultou em duas categorias finais, cujos metatextos resultantes da análise serão apresentadas a seguir.

As perguntas dos educandos expressam suas curiosidades

Segundo o Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), a curiosidade e a pergunta são indissociáveis à medida que esta é manifestação daquela. Ainda que nem sempre sentimos curiosidade sobre alguma coisa, nós a expressamos por meio de uma pergunta oralizada, nossos gestos podem comunicar uma indagação (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008). A esse respeito, Cortella e Casadei (2011) recordam que:

[a pergunta] surgiu quando nós, humanos e humanas deixamos de apenas viver a vida e passamos a prestar atenção no mundo em que vivemos, querendo conhecê-lo. A pergunta se faz não só com palavras: quando “estico” o ouvido para perceber um som, é a pergunta da audição; quando aproximo o nariz para captar um aroma, é o olfato que pergunta: “Que cheiro terá?” Quando dirijo meus olhos para enxergar uma cena, é a pergunta dos meus olhos, que querem ver uma diferente paisagem e a procuram inquietos, como a pergunta: “Como será?” Quando coloco a mão sobre uma superfície para sentir se está quente, é a pergunta do meu tato. São minhas mãos perguntando: “Será que está muito quente, será que já esfriou?” Tudo isso é indagação, é questionamento, é curiosidade. Então, a pergunta existe desde que nós existimos (CORTELLA; CASADEI, 2011, p. 07).

No caso do petróleo, sua presença constante na mídia faz com que seja um tema que desperte a curiosidade. Por exemplo, quando os educandos A07B² e A31B perguntam, respectivamente, “*por que o petróleo é preto?*” e “*qual o*

2 Para garantir o anonimato dos participantes do estudo, utilizou-se de códigos compostos pela letra A + um número para designar o sujeito + uma letra de A-D para indicar a turma a qual pertence. E, nos casos em que há mais de uma unidade ligada ao mesmo sujeito, nos utilizaremos, após a designação da turma, de números de 1 a n, onde “n” é o número total de unidades.

cheiro dele?” percebe-se o quanto os sentidos provocam a curiosidade sobre o tema, tal como descrito anteriormente por Cortella e Casadei (2011). Ainda que poucos, ou talvez nenhum deles, tivesse tido contato diretamente com o petróleo em sua forma natural,³ perguntas como essas são recorrentes e esperadas, afinal, quantos de nós ouvimos todos os dias falar de petróleo, mas nunca o vimos ou tocamos?

As perguntas dos educandos, mesmo que possam parecer ingênuas, inicialmente, são importantes instrumentos de problematização da realidade e iniciadoras do processo de investigação, como no caso das perguntas: “*Do que é feito o petróleo?*” (A12C), “*é possível fazer uma espécie de petróleo em laboratório?*” (A32B), “*Onde ele pode ser encontrado?*” (A09A) e “*Como que o petróleo vira gasolina?*” (A27A). Estas são perguntas que além de expressar a curiosidade natural dos educandos sobre o tema, possuem potencial de problematização, se o educador estiver aberto a dialogicidade em sala de aula.

Obviamente, quando o educador se coloca numa posição de abertura ao diálogo e ao questionamento dos educandos, podem surgir perguntas que ele não saiba responder de imediato, e esse é um dos principais motivos que levam os educadores a castrar a curiosidade dos educandos (FREIRE; FAUNDEZ, 1989; VIEIRA, R.; VIEIRA, C., 2005). Por isso, quando surgem perguntas do tipo “*Como faço meu carro funcionar a água (como combustível)?*” (A16C) ou “[o petróleo] *pode ser uma fonte de energia?*” (A07B), o educador, mesmo que não saiba responde-las naquele momento, pode aproveitá-las para levantar os conhecimentos prévios dos educandos e instiga-los a levantar hipóteses sobre tais questionamentos, que servirão de base para uma eventual investigação.

Como destaca Nodari (2011, p. 3), “mais do que respostas, é importante dar-se conta de que as perguntas movem e direcionam o ‘buscar’ e o ‘pensar’”, por isso é tão importante conhecer as perguntas dos educandos e valorizá-las por meio do desenvolvimento de projetos em que educador

3 As perguntas dos educandos foram coletadas no início do ano letivo, cerca de três meses antes das atividades sobre o tema petróleo iniciarem. Como dito anteriormente, a sequência de atividades sobre o tema foi toda planejada com base nas perguntas feitas por eles, e num dado momento lhes foi apresentada uma amostra de Petróleo bruto para que conhecessem sua cor real, cheiro e textura, de modo a sanar suas dúvidas manifestadas nessas duas perguntas.

e educandos possam trabalhar em conjunto, testando hipóteses e se utilizando dos conhecimentos científicos construídos em sala de aula como desveladores da realidade.

As perguntas dos educandos revelam conhecimentos pré-existentes

Em um contexto de valorização das perguntas dos educandos, o diálogo oralizado é elemento fundamental do processo educativo, mas não pode ser o único instrumento pelo qual os educandos possam se manifestar. No exemplo aqui apresentado, a coleta das perguntas dos educandos foi feita por meio de material escrito, isto é, os educandos escreveram em uma folha de papel suas perguntas sobre o que eles gostariam de saber sobre o tema Petróleo. Muito provavelmente, se tivesse sido solicitado a eles que fizessem essas perguntas de forma oral, a maioria dos educandos não teria falado.

Às vezes, por exemplo, o educador percebe em uma classe que os educandos não querem correr o risco de perguntar, justamente porque temem os seus próprios companheiros. Não tenho dúvida em dizer que, às vezes, quando os companheiros riem de uma pergunta, o fazem como uma forma de fugir da situação dramática de não poder perguntar, de não poder externar uma pergunta (FREIRE, 1989, p. 03, tradução nossa).

Por essa razão, romper com a pedagogia do silêncio que se instaurou nas salas de aula deve ser um objetivo dos educadores progressistas, pois, quando se abre espaço ao diálogo em sala de aula, mesmo que inicialmente ele seja feito de forma indireta, constrói-se um ambiente propício à aprendizagem.

São nas perguntas, até mais do que nas repostas, que o educando demonstra não apenas suas curiosidades, mas o que ele já conhece sobre um tema. Conforme destaca Silveira (2013, p. 92), “quanto melhor for possível conhecer e compreender os saberes apresentados pelos educandos, melhor será a possibilidade de problematizar a realidade em torno deles” e por isso a necessidade de se abrir espaços que possibilitem tais manifestações.

Por exemplo, quando se analisa a pergunta *“Pensando em fontes de energias renováveis, é possível soluções químicas renováveis que possam fazer o processo de combustão mais eficaz que os derivados do petróleo?”* (A16C),

é perceptível que esse educando possui alguma ideia do que sejam energias renováveis e de que do petróleo se extraem derivados. Cabe ao educador estimular o diálogo a fim de refinar a pergunta do educando, de forma com que ele organize melhor suas ideias e faça perguntas cada vez mais complexas.

O saber é sempre incompleto (FREIRE, 1967) e, ainda que as perguntas demonstrem o que os educandos pensam saber sobre um tema, valorizar tais questionamentos e incentivá-los a refazê-los contribui para que superem a curiosidade ingênua e que esta passe à curiosidade epistemológica.

Como afirma Bresolin (2011, p. 19), “ninguém pergunta sobre aquilo que nunca ouviu falar”, portanto, se os educandos chegam à sala de aula com perguntas do tipo “*Porque o Brasil tem uma boa quantidade de petróleo e ainda o pré-sal, mas não temos a tecnologia suficiente pra explorar esses locais. No entanto, deixar os outros países tentarem explorar é bom para a economia nacional?*” (A06A) ou “*O que o governo diz em relação aos países que importam o petróleo do Brasil e vendem a gasolina mais barata?*” (A11B), isso demonstra que eles já são possuidores de algum conhecimento sobre o tema petróleo e de dúvidas associadas à interpretação que fazem dos desdobramentos possíveis do tema.

Para Ramos (2008, p. 72), “as dúvidas surgem de algum conhecimento. Ninguém consegue fazer perguntas sobre algo que nunca viu”. Por essa razão, mais uma vez reitera-se a importância de que haja abertura ao diálogo em sala de aula e que esse diálogo não precise necessariamente ser iniciado pelo educador, pois, quando os educandos têm autonomia para intervir, a diversidade e a qualidade das perguntas são maiores (CAMARGO, 2013).

Veja, por exemplo, a pergunta do educando A28A: “*Do petróleo se derivam várias outras substâncias. Gostaria de saber como ocorre a extração dessa substância (EX: diesel e gasolina). Pois a gasolina acaba queimando (gerando energia) diferente do petróleo. O carro a diesel já é mais lento em arrancadas que carros a gasolina*”. Apesar do educando se utilizar do termo *substância* de forma inapropriada, ele demonstra possuir algum conhecimento sobre o efeito de diferentes combustíveis em motores de automóveis, mostrando que mais do que apenas exemplificar o cotidiano, o tema possibilita momentos de contextualização e problematização da realidade.

Diante de uma pergunta como essa, o educador tem duas opções: ignorar a pergunta e seguir com a aula ou problematizá-la junto à turma, como,

por exemplo, devolvendo a pergunta ao educando para que ele e os colegas façam suas hipóteses sobre as diferenças que podem existir entre a queima da gasolina e do diesel e se os motores a diesel e gasolina são iguais. Não se trata de mudar todo o planejamento da aula por causa de uma única pergunta, mas de enxergar na dúvida, que tão espontaneamente o educando nos traz, uma oportunidade de estimulá-los a refazer suas perguntas, levantar e testar hipóteses, dialogar entre os pares e confrontar o que julgam saber sobre o tema com os conhecimentos científicos a fim de formular uma resposta às suas próprias indagações.

Outra tendência que pode ser identificada nas perguntas dos educandos é a influência da mídia no que eles acreditam saber sobre o tema. Por exemplo, as perguntas:

No Brasil o petróleo contido na camada pré-sal ainda é pouco retirado devido à falta de tecnologia. Então, sem contar com essa camada o Brasil possui petróleo suficiente por quanto tempo, sem precisar de importação? (A24D, grifo nosso).

O Brasil extrai e exporta petróleo, mas não tanto quanto poderia por falta de tecnologia. Se nós não exportássemos para depois comprar de outro país para o governo ter mais lucro, nós teríamos mais dinheiro para investir em tecnologia para a extração? (A24B, grifo nosso).

Por que os políticos se interessam tanto no petróleo? Pois esses dias vem abordando muito sobre corrupção em cima disso” (A02B, grifo nosso).

Como achar o petróleo? E como ficar rico por esse motivo? Sempre vejo pessoas achando petróleo e ficando ricos com isso em filmes, mas nunca entendi ao certo o motivo disso” (A28D, grifo nosso).

Como citado anteriormente na fala de Ramos (2008), nós fazemos perguntas sobre algo que já ouvimos ou vimos, mesmo que isso seja apenas pela televisão ou outra mídia. Além dos saberes prévios, a abertura às perguntas dos educandos também permite ao educador identificar a interpretação que eles fazem das notícias vinculadas nos meios de comunicação mais usuais. Concorde-se com Freire (2002, p. 137) ao afirmar que, num processo dialógico de ensino e aprendizagem, é cada vez mais importante trazer ao debate

de sala de aula o que se mostra e como se mostra uma notícia, pois “não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão ‘entregues’ ao que vier” (FREIRE, 2002, p. 137).

Mais uma vez, reforça-se, como estratégia de ensino, que priorizar o diálogo, o levantamento de hipóteses e a análise de posições conflitantes de uma situação com base nas contradições advindas do tema em estudo é importante para a construção de um sujeito que saiba de fato pensar e se posicionar em sociedade.

Considerações finais

A predominância do ensino tradicional nas salas de aula fez emergir a necessidade de romper com a pedagogia do silêncio que se instaurou nas comunidades escolares. De um movimento unilateral, no qual o educador, enquanto detentor da palavra e do conhecimento, fazia pequenos “depósitos” de conteúdo nas cabeças dos educandos, há uma forte tendência de que práticas dialógicas, de valorização das perguntas dos educandos, sejam cada vez mais comuns nas salas de aula. Afinal, quando se abre espaço para que os educandos participem do seu próprio processo de aprendizado, as aulas tornam mais comum a presença de perguntas. Este estudo revelou que quando se abre espaço para os questionamentos dos educandos, não apenas sua curiosidade natural se demonstra, como seus conhecimentos pré-existentes.

Referências

- BRESOLIN, K. **Por que perguntar?** São Paulo: Paulinas, 2011.
- CAMARGO, A. N. B. **A influência da pergunta do aluno na aprendizagem:** o questionamento na sala de aula de química e o educar pela pesquisa. 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CORTELLA, M. S.; CASADEI, S. R. **O que é a pergunta?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DEMO, P. **Pensando e fazendo educação:** inovações e experiências educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FOSNOT, C. T. **Professores e alunos questionam-se:** uma abordagem construtivista de ensino. Lisboa: Piaget, 1995.
- FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Virtudes del educador**. Quito: Imprenta Don Bosco, 1989. (Campana Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Serie: La Dimensión Pedagógica de la Alfabetización - Documento de Trabajo 14).
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- NERI DE SOUZA, F. N. **Perguntas na aprendizagem de Química no ensino superior**. 815 p. Tese (Doutorado em Didáctica) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.
- NODARI, P. C. **Por Quê? A Arte de perguntar**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- OLIVEIRA, T. A. L. Um olhar freireano para o processo de construção de atividades de ensino a partir da pergunta dos estudantes sobre petróleo. 2018. 195 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- RAMOS, M. A importância da problematização no conhecer e no saber em Ciências. In: GALIAZZI, M. C. et. al. **Aprender em rede na educação em Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 57-76.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVEIRA, M. P. **Literatura e ciência: Monteiro Lobato e o ensino de química**. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Química e Física, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. T. **Estratégias de ensino/ aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico**. Porto: Instituto Piaget, 2005.

3.11 A escrita de si no *Instagram* – o momento de ruptura

Vanessa Franco

Analice de Oliveira Martins

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.3.11

O texto que aqui se segue é um recorte da minha pesquisa de dissertação em Cognição e Linguagem, pela UENF, cujo título é: *Diário Íntimo, vivências e memórias na contemporaneidade: narrativas do enfrentamento da dor de pacientes oncológicas na rede social Instagram*. Foi feito este recorte para cumprir com os requisitos do Curso *Análise Textual Discursiva (ATD): Teoria na prática*, ministrados de forma remota pelos professores Valéria de Souza Marcelino¹ e Arthur Rezende da Silva.²

Durante o curso, dividido em quatro aulas, iniciado em 10 de novembro de 2021 e finalizado em 01 de dezembro de 2021, foi possível aprender sobre a metodologia da pesquisa em Ensino/Educação, no que se refere à pesquisa

1 Doutora em Ciências Naturais com ênfase em Ensino de Ciências; Mestra em Cognição e Linguagem pela UENF. Graduada em Farmácia e especialista em Indústria pela UFRJ. Professora titular do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET) no Instituto Federal Fluminense (IFF).

2 Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP-RJ). Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes (UCAM-Campos dos Goytacazes). Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Graduado em Letras/Literatura (Universidade Iguazu-Itaperuna – RJ) e Pedagogia pela UENF. Atualmente, é Diretor-Geral do Instituto Federal Fluminense – Campus Santo Antônio de Pádua - RJ.

qualitativa, além de compreender o caminho da ATD, a partir da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso. Os professores buscaram explicar sobre o processo de construção da ATD, apresentando a unitarização, a categorização e a produção de metatextos – etapa final da análise, que consiste em um diálogo com o fenômeno que o pesquisador busca compreender. As unidades, então reorganizadas, reescritas e entrelaçadas, constroem o sentido e a justificativa do novo texto. Como atividades durante o curso, os alunos trouxeram um breve corpus para apresentação e exemplificação aos colegas, na tentativa de buscar as unidades empíricas e teóricas desse corpus, para construir um metatexto. As atividades e os exemplos dos professores de algumas de suas análises foram fundamentais para a assimilação do conteúdo, possibilitando, neste momento, o surgimento deste texto.

O corpus a seguir é constituído das narrativas de pacientes oncológicas compartilhadas em seus perfis na rede social *Instagram*. O que mais tem significado para a pesquisa são as escritas que narram sobre o processo do adoecer e seus possíveis enfrentamentos. Dessa forma, as narrativas foram organizadas em temáticas (categorias) semelhantes, a fim de dar conta do objetivo principal, que é compreender de que forma tais narrativas contribuem para a construção de uma rede virtual de apoio social. Como trabalhamos com o gênero literário diário íntimo, as narrativas retiradas das postagens do *Instagram* foram reconstruídas — apenas em sua estrutura — para assemelharem-se a um diário, com a data no início da escrita, em vez de vir ao final, como é comumente na rede social. As *hashtags* (#) foram preservadas, pois também fazem parte da narrativa e é através delas que outras pessoas podem encontrar tais postagens.

O momento de ruptura traça o início da doença, a descoberta, o diagnóstico. Assim, neste capítulo, cada uma das pacientes narrou a seu modo como foi a descoberta do câncer (CA), compartilhando-a com seus leitores. Iniciamos com o perfil Câncer Gestacional, que pode ser identificado pela sigla CG, e, em sequência os perfis Bruna Prendin (BP) e Dani Sottili (DS), sempre nessa ordem.

CÂNCER GESTACIONAL, 15 de agosto de 2017

Imagem 1 – Câncer Gestacional



Fonte: Instagram (2017).³

1º Câncer gestacional existe. Já é sabido que a gravidez traz muitas alterações hormonais à mulher e o câncer vem exatamente daí, a mulher poderia ou não ter uma pré-disposição, mas o fato é que a ebulição de hormônios na gravidez é tão grande que uma célula pode não bater com a outra e, como resultado, tem-se o câncer. Essa doença pode aparecer em diversas áreas, sendo os processos mais comuns: câncer de mama, leucemia, câncer no colo do útero, câncer no ovário e câncer na tireoide.

2º Câncer gestacional tem tratamento. Já que deitar na cama e chorar não resolve o problema, o próximo e urgente passo seria como tratar. No 1º trimestre da

3 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BX1DfJgAZPr/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

gravidez é extremamente complicado tratar o câncer gestacional, pois o bebê está em formação e as chances de ele vir a ter algum problema ou até mesmo sofrer um aborto espontâneo são grandes. Há até a possibilidade da interrupção legal da gravidez. (Calma, nem tudo está perdido. Há casos em que a mamãe espera até o 2º trimestre para começar o tratamento e o bebê nasce sem nenhum problema.) No 2º trimestre, que foi o meu caso, estuda-se se primeiro, faz-se a cirurgia para remover o câncer e depois a quimioterapia, ou vice-versa. A junta médica optou pela segunda opção, estou em tratamento quimioterápico e graças a Deus reagindo muito bem a ele.

Nada é tido como certeza, já que esse tipo de câncer não é tão comum e não há tantos estudos na área sobre. O certo é que como qualquer doença, é importante começar o tratamento o quanto antes, para que as chances de cura aumentem.

3º Câncer tem cura – o primeiro passo para conseguir a cura é acreditar que é POSSÍVEL! Não é porque você recebeu o diagnóstico de que está com câncer que junto veio a sentença de morte. A medicina está avançada e muito tem a nos oferecer. Além disso, quer prova maior de recomeço do que a vida que é gerada em seu ventre?

Encare como mais um obstáculo de tantos que passamos pela vida. Você merece ser feliz, o seu bebê merece a sua felicidade. Procure tratamento médico e cuide de sua alma. Com certeza sairemos vitoriosas!!! Se se sentir a vontade, compartilhe sua experiência e vamos juntas nos fortalecer.

[Comentário]: Nyellefreitas: Parece que to lendo o relato da minha história. Sendo que eu tomei a quimio com 10 semanas e terminei com 32. E deu tudo certo. Hoje tenho o meu milagre e o amor da minha vida.

BRUNA PRENDIN, 02 de maio de 2020

Imagem 2 – Bruna Prendin



Fonte: Instagram (2020).⁴

Eu tinha muitos planos para este ano, e na minha mente tudo estava se encaminhando para que estes se realizassem, mas de repente, um diagnóstico. E tudo mudou. Junto com a triste notícia veio também a frustração de todos os meus planos, que não poderão ser realizados, pelo menos por enquanto. Talvez um dia se realizem, ou talvez não. Entendi que não sou eu quem determino quando as coisas vão acontecer, mas sim Deus. Ele é Soberano na minha vida. Hoje eu não entendo o porquê, mas eu sei que um dia entenderei, sigo minha vida confiante que Deus vai fazer o melhor. Peço a Deus que me ajude a aprender com esta dificuldade, e que eu possa ser fonte de força para outros que se encontram na mes-

4 Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_sXm30jLd4/. Acesso em: 23 jun. 2022.

ma situação. “Eu bem sei os pensamentos que penso de vós, diz o Senhor, pensamentos de paz, e não de mal.” Jer 29:11 #cancerdemama #vencendoocancer #vaidartudocerto #tenhafe #Deusémaior

[Comentário]: **Marcioeraquel:** *Isso mesmo Bruna. A confiança em Deus e o otimismo fazem a diferença em qualquer diagnóstico. São as melhores terapias e os efeitos são incríveis! Orando por vc. Orando por vc. Vai passar!*

DANI SOTTILI, 07 de janeiro de 2019

Imagem 5 – Dani Sottili



Fonte: Instagram (2019).⁵

“Se for pra ver meu cabelo cair, que seja de azul.

[Comentário] **anaaricci_:** Guerreirinha.”

5 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BsWX-7PnlRM/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Resultados e discussão: rede social *Instagram* – rede de apoio compartilhada

O momento de ruptura

Como escrever sobre a dor do outro se não estivemos em seu lugar? Se não passamos pelas mesmas dores? Como adentrar a subjetividade do outro? Impossível. O máximo que se pode fazer é se aproximar e estar presente. Em prestar o ouvido, os olhos e a atenção. E então, transformar cada momento em escrita. Tentativa de compreensão. Escrevo com o meu olhar de pesquisadora, mas, sobretudo, com o meu olhar de ser humano, que também experiencia, que se alegra e chora, que também tem as marcas dos sofrimentos indelévels na alma. Mas, em vez de nos vitimizarmos por tudo que acontece, é preciso direcionarmos nossas forças para o outro, na tentativa de resgatar a força que há nele, aquela força que surge mesmo quando acreditarmos estar sucumbindo.

É assim que vejo cada uma dessas vidas que chegaram até mim. Cada fragmento de vida, cada narrativa vai tecendo a minha própria história, e, assim como o diagnóstico de câncer foi um momento de ruptura em suas vidas, a presença delas em minha vida também foi, para mim, uma ruptura: de crenças, pensamentos, valores, modos de estar e se relacionar no mundo, modos de enxergar a vida. Quem adentra ao universo do outro, verdadeiramente, jamais será o mesmo. E quem encontra a dor no caminho também se transforma. A dor não vem para nos derrubar, mas para nos fortalecer, de certo modo. Ensina-nos a ser melhores. Mas, o que é ser melhor? Só cada um poderá responder. Como se trata de uma ruptura, é o processo em que deixo para trás certas coisas para aceitar o novo, e esse novo que surge me obriga a reorganizar minha vida. Eu ainda sou eu, mas estou me tornando outro também. Que outro é esse? Só o curso do tempo poderá dizer.

Quando aceito a dor que me invade, aceito também a necessidade de lutar e sobreviver. E sobrevivo de tantos modos. Quando acordo e escolho agir. Quando mesmo chorando, não deixo de me cuidar e de assumir meus compromissos. Sobrevivo, também, quando respeito meus limites e espero um pouco mais para dar o próximo passo. Sobrevivo quando escolho viver. Viver da melhor forma que eu conseguir, aceitando como estou e quem eu sou. Ao sobreviver, resisto. A resistência que demonstra o quão forte eu sou. Desenvolvo a capacidade de permanecer em ambientes hostis e vivenciar

experiências desagradáveis sem me deixar inerte. Não morro, pois estou lutando. E enquanto há vida, há pelo que se lutar.

De modo a compreender como se constrói a subjetividade diante de um diagnóstico, buscamos em González Rey (2010) esse conceito. Para o teórico, os sentidos subjetivos se produzem a partir da articulação entre as emoções e os processos simbólicos, que resultam dos modos de vida singulares de cada sujeito. Portanto, não existe subjetividade, mas sim, subjetividades, ou seja, modos de ser e estar no mundo. O perfil “Câncer Gestacional” trouxe em sua primeira postagem a informação sobre o que é o câncer gestacional ao dizer: “*Câncer Gestacional tem cura (...) Câncer tem cura – o primeiro passo para conseguir a cura é acreditar que é POSSÍVEL!*” Nesse fragmento, percebe-se que a sua preocupação está em informar sobre esse tipo de câncer, ainda mais por ser um câncer pouco conhecido, gerando dúvidas sobre o seu tratamento e prognóstico.

Por mais que, nos dias de hoje, o câncer seja uma doença conhecida e possua diversas formas de tratamento, já ficou enraizado nos indivíduos o estigma de que ele é símbolo da morte. Isso ocorre pelo grande poder exercido pelas palavras, mesmo depois de anos em que foram ouvidas. Leader e Corfield (2009) também discorrem a respeito disso, ao afirmar que:

A antropologia médica também nos mostra como a linguagem utilizada em uma cultura determinará a experiência de uma pessoa a respeito do corpo. As palavras que nos formam enquanto crescemos desempenham um papel ativo e influenciam o que pensamos estar sentindo no nível físico do corpo. Palavras nos dizem como reagir e responder àqueles que nos cercam, esculpindo nossas relações com os outros, forjando nossos ideais, nossas aspirações e nossos objetivos (LEADER; CORFIELD, 2009, p. 98).

Somos seres sociais e, portanto, estamos em relação com outros indivíduos a todo momento. É dessa forma que a cultura vai sendo reproduzida e ganhando eco até o dia em que alguém virá com uma informação nova, forte o suficiente para desconstruir a anterior. Porém, isso não acontece de um dia para o outro. É um processo que leva muito tempo em vista desse enraizamento não ser apenas em um âmbito da vida, mas nos diversos aspectos que compõem a vida de cada indivíduo.

Quando estamos vivendo bem, sem maiores problemas de saúde, organizamos nossa vida e planejamos ações para o futuro. Todos sabem que algo ruim pode vir a acontecer, mas ninguém espera que aconteça com você. Na maior parte das vezes, não nos preparamos para o momento de um diagnóstico. Em relação a isso, Bruna Prendin (2020) escreveu em seu perfil:

Eu tinha muitos planos para este ano, e na minha mente tudo estava se encaminhando para que estes se realizassem, mas de repente, um diagnóstico. E tudo mudou. Junto com a triste notícia veio também a frustração de todos os meus planos, que não poderão ser realizados, pelo menos por enquanto.

Ao usar a expressão “de repente”, percebe-se a surpresa ao receber o diagnóstico, e, nesse sentido, tudo em sua vida iria mudar dali para frente, pois seria preciso abrir um espaço para algo que não estava planejado, no caso, o câncer. Ao dizer “por enquanto”, ela já demonstra, de início, a esperança de que dias melhores virão e que seus planos poderão ser realizados.

A Dani Sottili não foi explícita ao postar sua primeira narrativa em relação ao câncer. Ao postar uma fotografia com o cabelo curto pintado de azul, ela apenas escreveu: “Se for pra ver meu cabelo cair, que seja de azul.” Apesar de não utilizar a palavra *câncer* ou *diagnóstico*, é possível compreender que se trata de tal doença ao se referir à queda de cabelo, e ao comparar com as outras postagens, percebe-se que ela sempre utilizou os cabelos compridos, que aquela postagem ali era, de fato, uma ruptura em sua vida. Ao pintar seu cabelo de azul, podemos entender como um ato de coragem em relação ao câncer, a aceitação da doença e que ela precisaria ser enfrentada.

Ao ler as narrativas do diagnóstico, assim entendido, a partir de cada postagem que se relacionava com o primeiro momento de mudança na vida das cinco meninas, pacientes oncológicas no momento da leitura das narrativas, e dialogando com os autores, compreendemos que ninguém vivencia este momento igualmente. Por mais que sejam momentos semelhantes, cada experiência é única. Este primeiro momento mostra ao indivíduo a sua nova condição: a de paciente oncológico. É uma condição difícil de ser aceita e é preciso, muitas vezes, tempo para ser assimilada e elaborada. De acordo com Rey (2010, p. 336-337), que se baseia em Touraine (2004, 2006) e González Rey (2002):

[...] cabe destacar a capacidade do sujeito para se posicionar ativamente, a sua capacidade de decisão em relação à definição de um caminho vital frente à doença. Nessa capacidade de decisão, emerge, em todas as suas nuances, a pessoa como sujeito da doença, sujeito capaz de tomar posições, de elaborar seus medos e dores e de se posicionar de frente aos desafios subjetivamente produzidos.

Isso significa que o paciente precisa agir. O não agir já é, de certo modo, uma escolha. A escolha de não escolher lutar. A escolha de não decidir, naquele momento, o que deve ser feito. A partir do diagnóstico de câncer, há duas situações que podem ocorrer, dentre as nuances que se desdobram entre uma e outra. Ou o paciente se torna ativo, no sentido de se preparar para a luta, tomando decisões e definindo seu caminho, dentro das possibilidades cabíveis, ou ele se torna um paciente, no sentido de estar passivo diante daquela situação, podendo até mesmo vivenciar o luto antecipatório – conceito este trazido por Lindermann (1944).

Quando o paciente não vê solução para o seu problema, ele começa a viver o luto antecipatório, que é a experiência da dor de sentir-se enterrado antes mesmo de ter morrido. Em vez de o paciente olhar para o tratamento que pode ser realizado, ele encara o diagnóstico como um atestado de óbito, como se sua vida estivesse acabando ali, naquele momento, no próprio consultório médico. O luto pode estar associado à morte, mesmo da vida, mas também às pequenas perdas que o câncer irá acarretar, como a perda dos cabelos, dos seios, da feminilidade, coisas que são importantes para a mulher e que alteram a autoestima. Com esse modo de agir, a possibilidade de cura se enfraquece, pois o próprio paciente não se vê em condições de ser curado. E a posição do paciente ante a doença, seja ela qual for, é de inteira importância no processo do tratamento.

Nesse sentido, o corpus escolhido, intitulado *O momento de ruptura*, constitui uma das categorizações realizadas para a análise de todas as narrativas selecionadas, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para que se chegasse a esse resultado, foi necessária uma leitura densa das narrativas para fragmentá-las, ou seja, um processo de desconstrução. Cada unidade empírica recebeu um código, como as iniciais das

pacientes oncológicas, além da data da publicação – elemento importante, já que a pesquisa trabalha com o diário íntimo.

Após essa etapa de fragmentação e unitarização, veio a etapa de categorização ou estabelecimento de relações; é o momento em que o pesquisador une em uma mesma categoria as unidades que possuem o mesmo sentido. As categorias podem ser classificadas em categorias iniciais, intermediárias e finais. À medida que se chega às categorias finais, as unidades se tornam mais compactas, construídas em grupos maiores. Isso foi realizado nesta pesquisa, embora as outras categorias, que se dividiram em seis, não tenham feito parte desta atividade.

Ao categorizar todas as unidades empíricas, chegou-se à etapa da produção dos metatextos. Essa é a etapa em que o pesquisador impregna com o próprio referencial teórico, mas também é possível que surja outros teóricos não referenciados no marco teórico, pois a emergência do novo durante a análise é uma característica da ATD, isto é, aparecem teóricos emergentes, ao lado dos teóricos a priori, já estabelecidos previamente à análise. Desse modo, o metatexto (MORAES, 2003) aqui construído é fruto de uma análise autoral do pesquisador, em que ele elabora um texto descritivo e interpretativo, com o intuito de trazer uma nova compreensão do texto, no caso, das narrativas.

Na análise sobre o momento do diagnóstico, foi possível perceber nas cinco pacientes oncológicas que, embora o diagnóstico tenha sido uma notícia ruim, havia a possibilidade de tratamento e de cura. Nesse primeiro momento, todas as informações eram novas, causando medo, angústia, espanto e apreensão. Mas, mesmo relatando esses sentimentos difíceis, elas aceitaram a condição que lhes foi imposta momentaneamente, e, dessa forma, construíram a própria identidade, pois este momento lhes permitiu se *autorreconhecerem* em suas condições atuais, em vez de negá-las.

Diante disto, a subjetividade não é o reflexo de uma condição objetiva, mas a capacidade de produzir uma alternativa diante da experiência vivida a partir dos recursos subjetivos atuais do indivíduo.

Referências

- BARBOSA, L. N. F; FRANCISCO, A. L. A subjetividade do câncer na cultura: implicações na clínica contemporânea. **Revista da SBPH**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 9-24, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582007000100003. Acesso em: 15 mar. 2020.
- GONZÁLEZ REY, F. L. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 30, p. 328-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Z59n8YsxNyxkT5ckR-jNmS4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- HELMAN, C. G. **Cultura, saúde e doença**. Tradução: Claudia Buchweitz e Pedro M Garcez. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEADER, D.; CORFIELD, D. **Por que as pessoas ficam doentes?** Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.
- LINDERMANN, E. Symptomatology and management of acute grief. **American Journal of Psychiatry**, 101, p. 141-148, 1944.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

4. Produções dos cursistas a partir de *corpus* escolhidos especificamente como um exercício prático de ATD

4.1 Análise Textual Discursiva: tecendo redes de significados

Geraldo Bull da Silva Júnior

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.4.1

“[...] a relação entre os mundos de sentido [...] é a *fusão dos horizontes de sentido* [...]”

(Rodrigo Zambam)

Introdução

Durante a formação, os futuros professores de Ciências são submetidos a disciplinas, rotinas de treinamentos e adequação às práticas cotidianas do ofício. Também é comum as pessoas de fora da área considerarem aquele que lida com o conhecimento científico como alguém dotado de inteligência superior, constantemente envolvido em pesquisas e/ou pensamentos lógico-abstratos. São imagens atribuídas àqueles que lidam com o conhecimento científico.

Essas ideias vêm acompanhadas de outra, a qual se refere à formação para o futuro desempenho profissional: as disciplinas curriculares são estipuladas para habilitar a transmissão de conteúdos. Entretanto, o indivíduo em formação deveria também produzir conhecimento científico novo e de forma ativa. Porém, desenvolver qualquer campo de saber requer elaboração de novos saberes e significados.

O objetivo principal deste texto foi verificar como a ATD pode ajudar na percepção de elementos de uma rede de significados. Ela serviu ao exame de

informações discursivas que constituíram o corpus da pesquisa e viabilizou a produção de novas compreensões capazes de entrelaçar diferentes elementos (ANTIQUERA; MACHADO, 2020). Eis a questão central a ser respondida com este trabalho: a formação profissional para exercer o magistério em Ciências possui elementos afetivos além de conhecimento técnico-científico? A questão serviu para orientar o olhar e o dirigir para a indicação de uma maneira de focalizar os dados.

O presente trabalho desenvolve-se a partir da leitura e análise de um artigo de Rodrigues-Moura *et al.* (2020) à luz da ATD. O referencial teórico foi escolhido imediatamente após a primeira leitura desse texto. A referência a Lévy (2006) deve-se ao fato de que trata a formulação de conhecimento como tessitura de uma rede de significados.

A ATD torna-se importante na formulação das categorias de análise com o objetivo de classificar e organizar as informações em conjuntos de características comuns. Isso permitiu estabelecer as subcategorias e a categoria final de análise. Elas podem ser consideradas emergentes, pois foram elaboradas durante a organização e interpretação dos dados, cujos significados emergiram dos dados do corpus elaborado (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

As unidades que favoreceram formular os contextos foram os recortes do texto de Rodrigues-Moura *et al.* (2020), apresentadas em *A Elaboração de um mosaico*. Nessa parte, podemos verificar que traduzem a presença de determinados elementos que apontam para uma formação complexa, que extrapola o universo acadêmico. A categorização necessitou que tais elementos fossem organizados segundo características comuns.

Além da introdução, o presente texto está subdividido em mais cinco itens. O trecho relativo à ATD apresenta suas linhas gerais, a intenção de utilizar esse procedimento de pesquisa e alguns princípios de ação. A parte que trata do referencial teórico apresenta o porquê da sua utilização e os fundamentos das suas principais ideias.

A ATD também possibilitou alargar horizontes teóricos. Os autores constantes no referencial colaboraram para compreender a temática e ampliar as compreensões, permitindo problematizar determinados aspectos tratados por intermédio desse procedimento. Isso potencializou emergir aspectos teóricos das subcategorias e as categorias obtidas.

O material analisado em si é apresentado em *A elaboração de um mosaico*. Neste item, foram transcritos os trechos considerados mais importantes para a análise inicialmente proposta. Já em *Tecendo redes* e nas *Considerações finais* são apresentadas análises que formam o metatexto, objetivo final da utilização da ATD. Nessas duas partes, tentou-se alinhar ideias teóricas ao método de trabalho e provocar a emergência de conceitos e de novos elementos. No último item, tratamos, com mais detalhes, dos aspectos relacionados à formação da professora envolvida na pesquisa.

A Análise Textual Discursiva (ATD)

Concentino *et al.* (2017) descrevem a ATD seguindo as ideias fundantes de Moraes e Galiuzzi (2007). Essa metodologia para análise qualitativa de dados trata de textos e informações, buscando compreender em profundidade o que se pretende investigar. Com ela, buscamos critérios de rigor para reconstruir conhecimentos sobre o tema tratado. Zambam (2020) defende que o uso da ATD não deve pretender a apresentação de uma verdade científica última e particular, que utilizaria a objetividade como critério de verdade.

Trata-se de um processo auto-organizado para construir a compreensão e buscar novos entendimentos trabalhando recursivamente a partir de três passos: desconstrução do material estudado (para formulação do “corpus”), unitarização e busca de relações entre os elementos unitários encontrados – a categorização.

Ao categorizar, estabelecemos relações entre as unidades de análise obtidas. Isso exige atitude recursiva de leitura para que, das comparações resultantes, seja possível obter elementos semelhantes. Esse procedimento permite revelar tramas complexas trazidas à luz pela linguagem e a fala, revelando-se, então, encontros e mundos de sentidos, pondo à mostra diferentes experiências finitas. Ao contrário das Ciências Naturais, estamos diante de formas que propiciam aberturas, questionamentos e a valorização dos diferentes sujeitos envolvidos (ZAMBAM, 2020).

A desmontagem do texto permite sua unitarização, ou seja, obter unidades de sentido a serem codificadas. O procedimento facilita reescrevê-las de modo significativo na busca de completude e compreensão. Uma estratégia que permite localizar os fragmentos no momento de síntese é atribuir um título para cada unidade.

Desmontar um texto permite estabelecer relações e captar um novo emergente dos dados de maneira auto-organizada. A unitarização permite ao pesquisador desconstruir informações discursivas para reconstruir sentidos. Certas vezes, é necessário delimitar que elementos do material serão utilizados, pois tratar o corpus em sua integridade pode ser inviável, levando à necessidade de elaborar (ANTIQUERA; MACHADO, 2020).

Conforme Concentino *et al.* (2017), estabelecer relações entre as unidades favorece elaborar categorias de análise. Pode ser necessário elaborar subcategorias a partir dos significados que emergem durante e ao fim do processo para elaborar categorias e formular unidades de síntese. Ao destacar os fragmentos dos textos e em relação ao objetivo da pesquisa, foram reorganizadas unidades de sentido para codificá-las e associá-las ao texto original.

O uso da ATD visa repor o pesquisador como um ator e autor capaz de mergulhar “[...] em sua historicidade e em sua temporalidade [...]” (ZAMBAM, 2020, p. 664), distanciando-se da ideia de verdade objetiva, presente de forma decisiva na ciência moderna, que acabou por influenciar a Filosofia e a Educação (ZAMBAM, 2020). Esse modelo científico moderno de pensar objetiva um tipo de experiência que deixa de lado a possibilidade de diálogos e encontro entre mundos.

Ao relacionar as unidades de análise, podemos obter categorias e subcategorias a partir de três origens diferentes. Elas podem ser estabelecidas a priori (antes da análise do corpus), induzidas ou emergentes (elaboradas conforme o desenrolar da análise do corpus) ou intuitivamente (a partir de *insights*). Nós as obtemos examinando detalhes de um texto, fragmentando-o para obter unidades constituintes (de significado ou de sentido). Nessa fase, deve-se estabelecer uma relação com diferentes detalhes e sentidos percebidos no material examinado.

Conforme a continuidade do trabalho, foi necessário encontrar formas de expressar os argumentos parciais que reunissem categorias e unidades de sentido, organizando-as por suas semelhanças. As construções iniciais estabeleceram relações, reuniram elementos comuns e foram denominadas objetivando explicitar compreensão e síntese de sentidos. O envolvimento com o material, assim como o necessário retorno às categorias iniciais, serviu para agrupar de forma mais abrangente as categorizações intermediárias.

O processo de utilização da ATD possibilita ao pesquisador assumir uma postura que valoriza os sentidos emergentes “[...] com hipóteses de trabalho constituindo-se nas análises [...] expressas em textos argumentados [...]” (MORAES, 2020, p. 598). O relato é ancorado empiricamente “[...] nas informações trabalhadas na pesquisa, constituindo abstrações teóricas emergentes das análises” (MORAES, 2020, p. 598).

Conforme o autor (MORAES, 2020), ao utilizar a ATD, buscamos superar modelos científicos determinísticos, além de valorizar o pesquisador como autor de compreensões emergentes do seu trabalho, aproximando sujeito e objeto. A partir dessa atitude, pode-se evoluir de formas de explicação causa-efeito determinísticas e avançar para a compreensão de quadros complexos.

A análise e a categorização culminam com a produção de um metatexto para descrever e interpretar o material estudado. Dessa etapa resulta uma nova compreensão do todo, descrevendo e traduzindo aquilo que se compreendeu durante a pesquisa. Isso permite teorizações sobre o objeto investigado, oportunizando expressar o que se entende a partir de combinações e recombinações das unidades de sentido.

Além de apresentar as categorias de análise construídas, o metatexto constituiu-se a partir do que se considera mais importante sobre o tema central da investigação (ANTIQUERA; MACHADO, 2020). As unidades teóricas recebem títulos e são reescrituras do pesquisador, apresentando sua nova teoria, levando-o a assumir a condição de autor.

Tudo isso necessita da capacidade de nos mover em espaços não lineares e atingir a profundidade e a intensidade na compreensão do fenômeno que “[...] exige participação intensa do pesquisador em sua subjetividade e individualidade, processo de criação e imaginação em que a autoria não é uma opção, mas uma exigência” (MORAES, 2020, p. 599).

Referencial teórico

Uma das implicações ao adotar a ATD nos procedimentos de pesquisa é assumir realidades ao nosso redor como construções humanas nas quais a participação da linguagem tem grande peso. Ao fim de um processo, chegamos a compreensões “[...] percebidas como criações com autoria [...]” (MORAES, 2020, p. 597).

Definir e agrupar as categorias em unidades referentes ao mesmo assunto possibilita estabelecer categorias mais amplas. Para construir categorias sistematicamente e compreender o objeto em sua complexidade, devemos reconstruir “[...] redes conceituais e teóricas relacionadas ao mundo e às culturas [...]” (MORAES, 2020, p. 600). Essa postura requer aceitar a possibilidade de uma “[...] produção científica [...] centrada em um sujeito que manifesta seu ponto de vista [...]” e produzir algo original em sua autoria (MORAES, 2020, p. 600-602).

Um autor que serve de amparo à nossa análise é Lévy (2006), que não considera sujeito e objeto livres de influências das linguagens, formas de captar e armazenar informações e dos modos de elaborar conhecimento. O pensamento individual, por sua vez, sofre influência coletiva, pois é constituído a partir de:

[...] atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” como grupo humano no qual sou membro, com minha língua [...] herança de métodos e tecnologias intelectuais [...] fora da coletividade, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que engloba e restringe [...] (LÉVY, 2006, p. 135).

Dessa forma, o pensar ocorre em meio a uma complexa rede na qual interferem fatores biológicos (neurônios), habilidades cognitivas e construções humanas. A interconexão desses elementos transforma e traduz diferentes representações ao longo do tempo. O acesso às informações e tudo o que o cérebro armazena não se dá linearmente, como ocorre nos hipertextos. Pode-se caracterizar a rede hipertextual a partir de alguns princípios básicos:

1) Princípio de metamorfose - A rede está em constante construção e negociação [...] estável durante um certo tempo [...] sua extensão, sua composição e seu desenho estão permanentemente em jogo para os atores [...] humanos, palavras, imagens [...] contexto [...] 2) Princípio de heterogeneidade - os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos [...] o processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos [...] 3) Princípio de multiplicidade e de encaixe de escalas - O hipertexto

se organiza de um modo “fractal” [...] qualquer nó ou conexão [...] pode revelar-se como sendo composto por uma rede [...] há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra [...] 4) Princípio de exterioridade - A rede não possui unidade orgânica [...] seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado [...] 5) Princípio de topologia - Nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Não há espaço universal homogêneo [...] tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então será obrigado a modificá-la [...] 6) Princípio de mobilidade dos centros - A rede [...] possui permanentemente diversos centros [...] trazendo ao redor de si uma ramificação infinita [...] esboçando [...] um mapa [...] e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido (LÉVY, 2006, p. 25-26).

Além de uma língua comum, os atores de um processo comunicacional produzem e partilham continuamente seus universos de sentidos, o que pode unir ou separá-los. O contexto, núcleo dessa elaboração e partilha, permite compreender cada mensagem.

Um exemplo da metamorfose e da multiplicidade e encaixe de escalas é a elaboração dos conceitos em torno de uma palavra, o que não ocorre de forma natural nem imediata no indivíduo. Na infância, ela serve à nomeação imediata e está ligada às situações em que é ouvida e usada.

O desenvolvimento de conceitos ocorre ao longo da vida em situações de abstração e de generalização. A palavra pode induzir diferentes transformações, ativar e excitar redes semânticas, contribuindo para construir ou remodelar a “[...] própria topologia da rede ou a composição de seus nós [...] a imensa rede associativa que constitui nosso universo mental encontra-se em metamorfose permanente [...]” (LÉVY, 2006, p. 24).

As organizações e reorganizações podem ser temporárias, superficiais, profundas e até mesmo permanentes. A troca de mensagens (recebidas ou emitidas) necessita de sentidos e contextos comuns, que não são estáticos. Novos significados produzidos e realinhados vão além dos já elaborados por receptor e emissor. Na comunicação verbal, por exemplo, a interação entre palavras constrói e reconstrói uma teia “[...] de significados [...] na mente de

um ouvinte [...]” (LÉVY, 2006, p. 23). Ouvir uma palavra ativa “[...] uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos [...] imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos, etc.” (LÉVY, 2006, p. 23).

A elaboração de um mosaico

Rodrigues-Moura *et al.* (2020) recompuseram a trajetória de formação e a tessitura da rede de saberes de uma professora de Ciências ao longo de sua vida e carreira. Os autores adentraram “[...] seu mundo imaginário e simbólico de vida [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 2), elaborando o que chamaram de mosaico de um universo racional, trançando filetes para rememorar uma vivência.

O texto que trata da história de vida e formação da professora de Ciências utilizou a abordagem narrativa como método de pesquisa. Resgatou um percurso de formação a partir de “[...] sentidos, significados e sentimentos relativos à docência e à profissão, sob um olhar dual, como aluna no passado e como professora no presente [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 3).

O tratamento dado configurou uma “[...] metáfora no sentido de embutir os filetes de memórias de escolarização da professora [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 3). Consideraram-se afetos que preencheram espaço e tempo. O processo permitiu encontrar convergências e entrelaces, configurando a “[...] história do vir a ser de uma professora de ciências [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 3).

As unidades para as tessituras dos sentidos atribuídos à vida e formação da docente basearam-se na compreensão de “[...] significados das experiências vividas e relatadas [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 4). Essas elaborações permitiram resgatar memórias, histórias e experiências que resultaram em um percurso formativo. Compreender esses elementos possibilitou expandir e trançar os filetes, que construíram um mosaico, procedimento que também possibilitou a interação entre passado e presente da entrevistada.

O relato inclui a narração de experiências, afetos, emoções e sentimentos, captando evidências, marcas e expressões de um particular vir a ser professora. A própria depoente menciona “[...] *um mosaico de outros professores que aparecem* [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 8, grifos dos autores), permitindo perceber dimensões de lugares fora de uma sala de

aula, onde ocorreram eventos marcantes. Considerou-se ainda que tempos e espaços nos quais fluem acontecimentos são dinâmicos em essência e “[...] carregados de cores, sensações e sentimentos que se movimentam no tempo e no espaço [...]”, atribuindo sentidos e significados ao que se investiga (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 8, grifos dos autores).

As situações narradas não são consideradas ocorrências do acaso, permitindo à entrevistada elaborar sentidos sobre fatos do passado e do presente, situando e coordenando significados, além de permitir projeções sobre o futuro. Percebe-se uma formação escolar configurando-se em um mosaico que dá sentidos a uma atuação docente. O entrelaçar de filetes de memória ressignificou saberes e experiências de uma “[...] práxis, como meio de transformação de si mesma e daqueles que estão próximos de si [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 9).

Ao criar um espaço de compreensão de experiências, a trama permitiu recombinações, mergulhos e imbricação do passado “[...] com outras peças do mosaico que configuram a professora de ciências [...]”, incluindo a sua formação atual nas narrativas (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 11). O contexto da pesquisa trouxe à tona reflexões sobre influências de diferentes pessoas que contribuíram para elaborar olhares críticos e reflexivos sobre uma consolidação profissional.

Afetividades manifestadas por emoções e sentimentos “[...] são narrativas que constituem a investigação [...] o pensar narrativamente cria um emaranhado de sensações que circulam em um movimento de ir e vir [...]” (RODRIGUES-MOURA *et al.*, 2020, p. 12). Isso permitiu dimensionar filetes condutores da pesquisa, moldando o mosaico de uma construção docente.

Tecendo redes

Acatando a sugestão de elaborar siglas para identificar mais facilmente os elementos de análises, utilizaremos as seguintes designações:

- a. PLn significa Pierre Lévy (2006) – n é o número do parágrafo de onde o significado foi extraído;
- b. RMn simboliza Rodrigues-Moura *et al.* (2020) – n também significa numeração de parágrafo.

Assim, por exemplo, RM2 quer dizer que o trecho foi transcrito de Rodrigues-Moura *et al.* (2020), e, analogamente, PL3 significa que tratamos de Pierre Lévy (2006).

Buscou-se enredar o texto de Rodrigues-Moura *et al.* (2020) com as ideias teóricas de Pierre Lévy (2006). Utilizamos aqui a Análise Textual Discursiva (ATD) (CONCENTINO *et al.*, 2017; MORAES; GALIAZZI, 2007; MORAES, 2020) como método de tratamento do objeto de estudo.

Ao desmontar o texto e realizar sua unitarização, verificamos a presença de importantes elementos de análise, o que facilitou reescrevê-los de modo significativo, buscando completude e compreensão. Atribuir título a cada unidade foi estratégia que realmente permitiu localizar os fragmentos no momento de síntese.

As unidades recortadas do texto de Rodrigues-Moura *et al.* (2020) favoreceram (re)formular os contextos percebidos. Categorizá-los possibilitou sua classificação, permitindo organizá-los segundo características comuns. Podemos considerar a reconfiguração de experiências da entrevistada, como a interferência de diferentes atores humanos e tecnologias presentes na fala de Lévy (2006). Por outro lado, a linguagem oral utilizada na entrevista exigiu diferentes habilidades cognitivas do entrevistador. Isso potencializou o entrelaçamento de construções humanas e memórias de/sobre diferentes personagens.

Analisar a palavra de um entrevistado difere do contato com um objeto da Química, por exemplo. Nesses casos, seguindo critérios pré-definidos, podemos explorar e expor informações experimentais de forma objetiva, de acordo com o pensamento científico moderno. Tratando-se da ATD, a “[...] pesquisa carrega o mundo de sentido, os preconceitos da condição de ser-e-estar-no-mundo [...]” exigindo postura responsável e ética na pesquisa (ZAMBAM, 2020, p. 665).

O quadro 1 apresenta as palavras-chave que serviram à formação de diferentes subcategorias aglutinadoras de sentidos que desembocaram na categoria Formação como elaboração complexa. A entrevista trouxe à tona uma rede espaço-temporal da depoente. Foi possível relacionar e, ao mesmo tempo, recombinar um passado que sofreu diferentes influências. Registros e transcrições dos depoimentos da entrevistada materializam modalidades influenciadas coletivamente.

Quadro 1 – Palavras-chave, subcategorias e a categoria

Palavras Chaves	Subcategorias	Categoria
<p>(RM1) seu mundo imaginário e simbólico de vida [...] elaborando o que chamaram de mosaico de um universo racional;</p> <p>(RM2) sentidos, significados e sentimentos relativos à docência e à profissão, sob um olhar dual, como aluna no passado e como professora no presente;</p> <p>(RM3) metáfora no sentido de embutir os filetes de memórias de escolarização da professora [...] história do vir a ser de uma professora de ciências [...];</p> <p>(RM7) o pensar narrativamente cria um emaranhado de sensações que circulam em um movimento de ir e vir;</p>	<p>Presença da linguagem</p>	<p>Formação como elaboração em rede complexa</p>
<p>(RM2) sentidos, significados e sentimentos relativos à docência e à profissão, sob um olhar dual, como aluna no passado e como professora no presente;</p> <p>(RM4) [...] um mosaico de outros professores que aparecem [...] carregados de cores, sensações e sentimentos que se movimentam no tempo e no espaço;</p> <p>(RM5) práxis, como meio de transformação de si mesma e daqueles que estão próximos de si;</p> <p>(RM6) com outras peças do mosaico que configuram a professora de ciências;</p> <p>(RM7) o pensar narrativamente cria um emaranhado de sensações que circulam em um movimento de ir e vir;</p>	<p>Enredamento</p>	

Fonte: elaboração do autor.

O resgate do mosaico que constitui as vivências da professora permitiu constatar o peso de construções humanas, tais como linguagens, instituições de ensino e representações semióticas mencionadas por Lévy (2006). Notamos elementos que figuram em duas subcategorias nos três quadros de análise: RM2 e RM7, que nessa amostragem servem de elo.

Com isso, percebe-se que uma categorização simples e que tentasse isolar determinados elementos seria infrutífera. O desenvolvimento individual da entrevistada traduz influências de diversas pessoas, linguagens e instituições que utilizam diferentes representações semióticas. Assim, percebemos que sua inteligência e cognição resultaram de/em complexas interações em rede.

Temos aqui a indicação de que aprendemos a pensar dentro de uma coletividade, sendo *microatores* imersos em ecologias cognitivas. Uma primeira relação entre o trabalho de Rodrigues-Moura *et al.* (2020) e as ideias de Pierre Lévy (2006) apresenta-se no quadro 2.

Quadro 2 – A presença da linguagem

Rodrigues-Moura (2020)	Pierre Lévy (2006)
<p>(RM1) seu mundo imaginário e simbólico de vida;</p> <p>(RM2) sentidos, significados e sentimentos relativos à docência e à profissão, sob um olhar dual, como aluna no passado e como professora no presente;</p> <p>(RM3) metáfora no sentido de embutir os filetes de memórias de escolarização da professora [...] história do vir a ser de uma professora de ciências [...];</p> <p>(RM7) o pensar narrativamente cria um emaranhado de sensações que circulam em um movimento de ir e vir.</p>	<p>(PL1)</p> <p>[...] Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” como grupo humano no qual sou membro, com minha língua [...] herança de métodos e tecnologias intelectuais [...]</p>

Fonte: elaboração do autor.

Diferentes interações resultaram em uma rede cujas interconexões de elementos transformaram o mundo da professora entrevistada. Isso se traduziu em representações que permitem lançar olhares críticos e reflexivos sobre sua formação profissional. O mundo imaginário e o simbólico ligam-se a grupos humanos nos quais ela se vê pertencente. Metáforas, significados e experiências emergentes no depoimento são parte do patrimônio linguístico dos atores sociais. Complementarmente, o pensar em forma narrativa associou linguagens, sensações, métodos e tecnologias sociais herdadas.

Lévy (2006) considera nossa rede de significações em constante metamorfose, transformando continuamente o conhecimento. Temas e objetos sempre encontram novas interconexões e originam uma teia que não para de ser tecida. Assim, a rede de significados assemelha-se a um hipertexto. O fato ajuda a rever fronteiras anteriormente fixadas e pré-determinadas, permitindo assumi-las como relativas. Como exemplo, temos os anteparos erguidos entre as Ciências modernas e suas formas de ensino.

Os sentidos resultantes do realinhamento de ideias da entrevistada ultrapassam aqueles que ela herdou das elaborações sociais que a rodeiam. A interação entre palavras (re)construiu teias de significados. Cada fala ativou redes compostas por outras palavras, imagens, sensações, lembranças, outros conceitos e afetos.

Temos outra forte conexão entre Rodrigues-Moura *et al.* (2020) e Pierre Lévy (2006). São considerações sobre o hipertexto, que podem ser percebidas a partir de elementos do quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Rede de significados e ideias

Rodrigues-Moura (2020)	Pierre Lévy (2006)
<p>(RM2) sentidos, significados e sentimentos relativos à docência e à profissão, sob um olhar dual, como aluna no passado e como professora no presente;</p> <p>(RM4) [...] um mosaico de outros professores que aparecem [...] carregados de cores, sensações e sentimentos que se movimentam no tempo e no espaço;</p> <p>(RM5) práxis, como meio de transformação de si mesma e daqueles que estão próximos de si;</p> <p>(RM6) com outras peças do mosaico que configuram a professora de ciências;</p> <p>(RM7) o pensar narrativamente cria um emaranhado de sensações que circulam em um movimento de ir e vir;</p>	<p>(PL3)</p> <p>Princípios de metamorfose; heterogeneidade; multiplicidade e encaixe de escalas; Princípio de exterioridade; de topologia; Princípio de mobilidade dos centros.</p>

Fonte: elaboração do autor.

Cada palavra induziu transformações ativando redes semânticas que contribuíram para construir um depoimento, remodelando a topologia e a composição de nós da teia de recordações. Os caminhos percorridos reforçaram a ideia de que as conexões na memória da professora permitiram reconstruir seu universo mental.

Verificamos elementos nas falas e termos expressos na entrevista que permitiram a emersão da ideia de formação para a profissão de professor. Ela é carregada de conceitos além dos simples conteúdos acadêmicos. Notamos que, em paralelo à formação científica, existe a forte presença de uma diversidade de situações de vida.

Como características mais marcantes, temos os sentidos atribuídos, os significados elaborados e os sentimentos sobre a profissão docente sob um olhar dual. A aluna no passado hoje se vê como professora impregnada por essas marcas (RM2). Tudo isso vem à tona ao pensar narrativamente, criando sensações em um emaranhado provocado por diferentes circulações de ideias e movimentos de ir e vir (RM7).

A linguagem escrita contribuiu para a construir um movimento que permitiu verificar uma produção histórico-social resultante da interação entre sujeitos. Estes, por sua vez, não devem ser compreendidos como personagens moldados passivamente pelo meio social em que se encontram. Por outro lado, também não somos indivíduos apenas ativos e sim pessoas reflexivas, interativas e dotadas de autonomia, capazes de regular suas próprias ações a partir de inter-relações com os demais. A escrita foi então um instrumento de apoio ao pensamento que buscava comunicar, modificando modos de pensar.

Considerações finais

Voltemos à ideia geral de que os profissionais do magistério na área científica trazem apenas conhecimentos técnicos da sua formação e as lembranças de diferentes disciplinas importantes para a atuação profissional. Como contraponto, podemos dizer que os egressos da graduação em diferentes ciências dependem de determinados conhecimentos específicos, mas trazem também recordações, sentimentos e saberes extracientíficos.

Como resultados e reflexões a partir do que se percebeu inicialmente é possível dizer que, no caso da professora, ela realizou microações e teceu uma rede

com ecologia própria, unindo seus componentes biológicos, sociais e tecnológicos. Vemos que, de fato, o pensamento não ocorre isoladamente no indivíduo e sofre diferentes influências, resultando em um desenvolvimento complexo de inteligência e cognição em meio à presença de diferentes atores.

A entrevista, por exemplo, permitiu resgatar o mosaico em que se constituiu determinada formação para a docência, aproximando diferentes heranças de métodos. As tecnologias construtoras do *eu* inteligente individual da professora em meio a coletividades diversas originou, a partir de diferentes modalidades de “eu” como tradução de um grande “nós”, sem o qual cada ator social não conseguiria pensar de maneira autônoma.

Pode-se considerar que o objetivo principal deste trabalho foi alcançado: verificar como a ATD serviria para a percepção de elementos constituintes de uma rede de significados. As características mais marcantes revelam sentidos atribuídos, significados e sentimentos sobre a profissão que vão além da formação acadêmica. Vemos, a partir das subcategorias, que diversas marcas compõem o perfil da docente, e o pensar narrativo permitiu observar sensações emaranhadas em relação ao passado.

Consideramos a questão central (sobre o peso de elementos afetivos na formação profissional para o magistério em Ciências para além do conhecimento técnico) também respondida satisfatoriamente. A linguagem oral na entrevista, além de permitir aflorar sentidos e sentimentos da entrevistada, favoreceu o exercício de diferentes habilidades cognitivas de entrevistado e entrevistador. Foi importante entrelaçar construções humanas e memórias de/sobre diferentes personagens presentes no vir a ser de uma profissional do magistério que lida com o conhecimento científico.

Já como perspectivas, implicações e/ou recomendações, consideramos necessário rever, entre outros elementos, quais contextos e sentidos das palavras se modificaram, como também aqueles que porventura persistam durante o desempenho profissional. Existe a necessidade de verificar como certos conceitos assimilados na formação acadêmica extrapolam aqueles inicialmente estabelecidos por determinado grupo social. É o caso de certos conceitos que encontramos previamente estabelecidos ao iniciar uma graduação.

Em diversos níveis de escolaridade, é importante associar conteúdo técnico e a realidade do estudante. Os cursos de formação científica para o magistério costumemente não cuidam de determinadas realidades dentro e fora do am-

biente escolar. Precisamos de profissionais que saibam lidar com determinados saberes, equipamentos e instalações. Ao mesmo tempo, o ser humano que põe em movimento diversas estruturas e conceitos referentes à área deve ser foco de atenção, ultrapassando uma simples exposição de conceitos.

Em situações ideais, a formação do profissional de educação não cabe apenas tornar o indivíduo hábil para manipular conceitos. Precisamos de profissionais preparados para permanentemente romper o estágio de conhecimento em que se encontra. O professor de qualquer área científica necessita constantemente de estímulo para refletir sobre sua atuação e as consequências de seu trabalho.

Isso seria um importante passo para o docente, que, além de tecnicamente qualificado, seja alguém capaz de se tornar consciente de que sua formação vai além de conhecimentos de área. Tudo isso colaboraria para construir redes articuladoras de significados, emaranhado de significações diferentes, e não apenas na forma de uma simples corrente, que se desfaz com a quebra de um de seus elos.

Referências

- ANTIQUÉIRA, L. S.; MACHADO C. C. Análise Textual Discursiva na Pesquisa Sobre Formação de Professores de Matemática. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 863-888, dez. 2020.
- CONCENTINO, J. *et al.* Encaminhamentos da metodologia de análise de dados: Análise textual discursiva. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2017, Cascavel. **Anais** [...]. Cascavel: Unioeste, 2017. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/222/12. Acesso em: 14 jun. 2022.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: 34, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAES, R. Avalanches construtivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, 2020.

RODRIGUES-MOURA, S. *et al.* Mosaico do vir a ser uma Professora de Ciências: por entre Memórias de Escolarização, Histórias de Vida e Sentimentos da Docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Jp4V8FM9cn8fFkhvHMnmDSp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ZAMBAM, R. E. A hermenêutica Filosófica na ATD. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 661-676, dez. 2020.

4.2 Aplicação da ATD à epistolografia medieval: estudo de uma correspondência de Henrique IV (1082)

Paulo Henrique dos Santos Oliveira

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.4.2

Introdução

Este trabalho tenciona realizar uma análise discursiva de um texto epistolar datado do ano de 1082, originário da chancelaria real germânica da Idade Média Central. A referência metodológica aplicada a tal carta é a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo sua fundamentação em Moraes e Galiazzi (2016). A ATD é uma abordagem qualitativa de análise de dados que procura traduzir e interpretar um fenômeno por meio da fragmentação e recomposição de discursos textuais, buscando encontrar microelementos que formam um todo discursivo com coesão que possibilite interpretações da realidade (MORAES; GALIAZZI, 2016; SOUSA; GALIAZZI, 2017).

O roteiro a ser seguido e apresentado em detalhe compreende os passos a seguir. A atividade do pesquisador, dentro da ATD, inicia-se com a escolha de um corpus específico: um texto ou coleção de textos que reúna dados sobre o fenômeno que se quer estudar. Decidido o corpus, a interação com o texto procede rumo à fragmentação em unidades empíricas, que são partes formativas do texto em si com significados em particular. Adiciona-se ao universo de trabalho um conjunto de unidades de significado teóricas, que tratam de dados disponíveis na literatura de referência utilizada. A partir do

conjunto entre unidades empíricas e teóricas, emergem novas categorias que viabilizam uma interpretação mais ampla do sentido do discurso. Essas novas perspectivas são, por fim, materializadas em metatextos.

Apresentação do corpus

O corpus escolhido corresponde a uma carta enviada por Henrique IV, Sacro Imperador Romano-Germânico (1054-1106) ao clero e povo de Roma em 1082. Essa epístola é parte de uma extensa rede de comunicações partida da chancelaria real henriciana de forma a reforçar sua posição no conflito chamado pela historiografia moderna de “Querela das Investiduras”, uma série de embates entre as autoridades papal e imperial no século XI.

O embate inicia-se em resposta a movimentos de autonomia eclesiástica, agrupados em categoria hoje reconhecida como a “reforma do século XI”, que ganham peso institucional a partir da década de 1050, com a ascensão do Papa Leão IX (1049-1054). Uma importante fase na qual se dá um conjunto de mudanças institucionais, porém, inicia-se em 1073, com a ascensão do monge Hildebrando de Soana à Santa Sé como Papa Gregório VII (1073-1084). A participação de Gregório em um programa reformista e seu conflito aberto com o poder do Sacro Império Romano-Germânico, na figura de Henrique IV, são motivos por trás da atribuição do nome de “reforma gregoriana” aos acontecimentos desse período.

Em uma disputa iniciada pelo direito de quem teria o poder de investir novos bispos, a disputa entre Gregório e Henrique se encrudesceu na segunda metade da década de 1070, formando grupos de clérigos e nobres poderosos em aliança com um ou outro poder. Isso levaria a assembleias hostis umas às outras, condenações e até mesmo excomunhões recíprocas entre os partidos papal e imperial, levando a um ponto de inflexão em 1077, no qual Henrique se submete de maneira tática ao poder papal no castelo de Canossa, Itália.

Tal paz não dura por muito tempo, no entanto. Em 1080, ocorrem novas acusações e excomunhões mútuas, dentre as quais Gregório renega a Henrique a própria coroa real, apoiando como anti-rei um nobre rival de Henrique, que é morto em batalha no mesmo ano. O que se segue é uma expedição do imperador à Itália, na qual ele visa estabelecer controle efetivo sobre o norte italiano e a cidade de Roma, colocando-a sob cerco a partir de 1081. Ao mesmo tempo, Henrique busca convencer os poderes eclesiásticos e temporais da

cidade da retidão de sua empreitada. É nesse contexto que sua chancelaria envia a seguinte correspondência a Roma. A tradução utilizada aqui é própria do autor, com base no texto da tradução inglesa da carta, codificada como Epístola 17 no corpus de Mommsen e Morrison (1967).

Texto da epístola 17

Henrique, Rei pela graça de Deus, envia graça, amor e todas as boas coisas a todos os cardeais, clérigos e leigos romanos, a seus maiores e menores vassalos, caso sejam já seus vassalos ou em vias de tornarem-se tal:

A autoridade romana deve sempre ser forte em justiça, especialmente em prol de toda nação, já que seu pecado é a destruição, e seu mérito, a acreção de reta vivência àqueles sujeitos a ela. Agora, tu podes ver a prova disto em toda parte; decerto, poderiam vê-lo [antes] se não houvésseis sido prejudicados por um certo homem. Por causa daquele prejuízo, mesmo se fostes menos que diligentes de certas formas, a acusação contra vós torna-se mais leve, visto que aquele que deveria ser o espelho da reta vivência tornou-se obstáculo não apenas a vós, mas também a todos que veneram a liderança que Roma exerce sobre a Fé católica, de tal modo que agora a Igreja virtualmente ameaça desabar, não em erro, mas em ruína irreparável.

Vendo tal estado infeliz e estando indispostos de tolerá-lo por mais tempo, viemos a Roma, onde esperávamos vê-los todos em fidelidade. E de tal forma tínhamos esperança em sua justiça e perseverança na fidelidade filial que nos mostráveis, que [esperávamos] ser possível tratar convosco toda matéria de direito concernente à realeza e ao sacerdócio, mesmo se viéssemos sozinhos com muitos poucos soldados. Mas vos encontramos muito diferentemente do que esperávamos, já que aqueles que pensávamos amigos agora percebíamos como inimigos. Eles foram nossos inimigos, embora viéssemos até vós por mera justiça, e pelo seu conselho e pela autoridade canônica, de modo a estabelecer paz entre a realeza e o sacerdócio.

Certamente sabemos e livremente cremos que vós sois amigos da justiça e que não nos negariam a justiça que

não negam a qualquer, salvo se vós tivestes ouvido que vínhamos para trazer injustiça e desordem até vós. Certamente, não somos ignorantes das maquinações deste Senhor Hildebrando. Não é surpreendente que ele tenha podido enganar aqueles que vivem na mesma cidade que si; pois ele era o mesmo homem que seduziu a amplitude do mundo e manchou a Igreja com o sangue de seus filhos, quando ele fez filhos levantar-se contra seus pais e pais contra seus filhos, e armou irmão contra irmão. Certamente, se desejares considerar tal matéria, tal perseguição é mais cruel que a perseguição de Décio, visto que Cristo coroou no Céu aqueles que Décio matou por Cristo, mas a atual perseguição priva da vida presente e condena tais proscritos por ela ao inferno.

Para resolver tal problema, a Igreja convocou Hildebrando amiúde a purgar-se do crime a ele imputado e para livrar a Igreja do escândalo. Mas quando convocado, ele desdenhou apresentar-se; nem ouviu ele nossos enviados e tampouco deixou que vós os ouvísseis, temendo perdê-los como apoiadores uma vez que a justa causa fosse ouvida. Mas pedimos à justiça comum de todos que pelas vossas ações até ele venha apresentar-se diante de nós agora, que mesmo agora ele ouça a Igreja lamentar-se. Se a Igreja foi confiada a ele, por que ele suporta que ela pereça? Não verdadeiro pastor, mas mercenário que obteve a posição de pastor, é aquele que retira das ovelhas seu auxílio enquanto o lobo as rasga em pedaços. Digam a ele que venha, que dê satisfação à Igreja, que não tema a ninguém salvo a Deus; deixem que ele aceite juramentos, deixem que aceite reféns vindos de nós, certo de salvo-conduto a nós e retorno seguro a vós, caso ele seja mantido na Sé Apostólica ou deposto.

Olhai, com o favor de Deus viremos a Roma na data marcada. Se ele assim o quiser, que tudo seja feito ali. Se for mais aceitável vir com nossos mensageiros a nosso encontro, aprovamos tal plano também. Venham com ele vós, quantos de vós quiserdes; venham, ouçam, julguem. Se ele puder e dever ser Papa, a ele obedeceremos; mas se o oposto for verdade em vosso julgamento e em nosso, deixem que outro, a quem a Igreja requisitar, seja providenciado à Igreja.

Não deveis rejeitar tal proposta. Se é justo ouvir um sacerdote, também é justo obedecer a um rei. Por que Hildebrando luta para destruir o que é administrado por Deus? E se ele assim o tenta, por que vós não o opondes? Deus disse que não uma, mas duas espadas são suficientes. Mas Hildebrando intenta que haja apenas uma, dado que ele luta para arruinar-nos, a quem (embora indignos), Deus ordenou rei desde nosso berço, Deus nos tem mostrado diariamente que Ele assim nos ordenou; como qualquer um pode ver ao considerar quão bem Ele nos protegeu das emboscadas de Hildebrando e de seus partidários. Já que ainda reinamos, embora contra a vontade dele; foi o Senhor quem destruiu nosso cavaleiro, o perjuro que Hildebrando ordenou rei em nosso lugar.

Em nome da fé que vós guardásseis pelos imperadores, nosso avô e nosso pai Henrique [III], e que deveis guardar por nós, e de fato guardaram bem até o tempo de Hildebrando, pedimos que não nos neguem a honra patrimonial dada por vós a nós, pela mão de nosso pai. De outra maneira, se decidíreis negá-la a nós, pedimos que digam o motivo de sua negativa, já que estamos preparados para fazer toda justiça a vós, reservar toda honra a São Pedro, e recompensar todos que merecerem, independente de quem forem. Viemos investir não contra vós, mas contra aqueles que vos atacam.

Não oprimam a Igreja por mais tempo através de Hildebrando; não lutem com ele contra a justiça. Que haja um julgamento às vistas da Igreja. Se for justo que vós o considereis papa, defendam-no como papa. Não o defendam como um ladrão buscando por seu covil.

O que ele ganha ao sacrificar a justiça por poder? Deseja ele, portanto, ser mais injusto, visto que mais exaltado? Estas são suas próprias palavras, “que ele não deve ser julgado por ninguém”. E o significado destas é o mesmo do que se ele houvesse dito “ele pode fazer o que quiser”. Mas esta não é a regra do Cristo, na qual declara-se que “aquele que é o maior dentre vós será vosso servo”. E assim é injusto para ele que se intitula servo dos servos de Deus oprimir os servos de Deus por meio de seu poder. Não deve ser vergonhoso a ele ser reduzido a um posto baixo de maneira a remover

um escândalo comum aos fiéis, já que a obediência comum diz que ele deve ser exaltado. “Pois aquele que”, disse o Senhor, “ofender estes pequenos que creem em mim, seria melhor para ele que uma pedra pendesse de seu pescoço”. Olhai, os pequenos e os grandes clamam contra o escândalo que ele presenteia e pedem que isso seja removido de seu seio.

Que ele, portanto, venha corajoso. Se sua consciência é pura, é assegurado que ele se regozijará com a presença de todos, visto que quando tais coisas forem refutadas por inteiro, a glória será dele. Que ele tenha certeza de que sua vida não estará em perigo, mesmo que vosso julgamento e a autoridade dos cânones decida que ele deve ser alijado da dignidade que mantém injustamente. Não estamos prontos a fazer nada sem vós, mas todas as coisas convosco, se apenas vermos que vós não resistais a nossos bons atos.

Finalmente, não pedimos por nada salvo a permanência da justiça naquele lugar onde é mais apropriado que ela resida. Desejamos encontrar justiça entre vós; e, com o favorecimento de Deus, estamos resolvidos a recompensá-la quando encontrada. Adeus. (MOMMSEN; MORRISON, 1967, Epístola 17, Tradução nossa).

Fragmentação em unidades empíricas

Seguiu-se a fragmentação do texto da carta em unidades de discurso específicas, de acordo com as ideias apresentadas, seguida da atribuição de códigos⁶ (Quadro 1), sendo algumas destas unidades reescritas, caso seu sentido geral fosse preservado.

6 Os prefixos dos códigos seguem a estrutura de uma carta do período: [S]audação/ [E]xórdio/ [N]arração/ [P]etição/ [C]onclusão, com a adição de duas seções [A]rgumentativas que essa carta tem de diferente, em comparação com outras de seu corpus contemporâneo.

Quadro 1 – Unidades empíricas (continua)

S01	Henrique, Rei pela graça de Deus, envia graça, amor e todas as boas coisas
S02	a todos os cardeais, clérigos e leigos romanos,
S03	a seus maiores e menores vassalos, caso sejam já seus vassalos ou em vias de tornarem-se tal:
E01	A autoridade romana deve sempre ser forte em justiça, especialmente em prol de toda nação, já que seu pecado é a destruição, e seu mérito, a acreção de reta vivência àqueles sujeitos a ela.
E02	Agora, tu podes ver a prova disto em toda parte; decerto, poderiam vê-lo [antes] se não houvésseis sido prejudicados por um certo homem. Por causa daquele prejuízo, mesmo se fostes menos que diligentes de certas formas, a acusação contra vós torna-se mais leve,
E03	aquele que deveria ser o espelho da reta vivência tornou-se obstáculo não apenas a vós, mas também a todos que veneram a liderança que Roma exerce sobre a Fé católica, de tal modo que agora a Igreja virtualmente ameaça desabar, não em erro, mas em ruína irreparável.
N01	Vendo tal estado infeliz e estando indispostos de tolerá-lo por mais tempo, viemos a Roma, onde esperávamos vê-los todos em fidelidade.
N02	[esperávamos] ser possível tratar convosco toda matéria de direito concernente à realeza e ao sacerdócio, mesmo se viéssemos sozinhos com muitos poucos soldados.
N03	Mas vos encontramos muito diferentemente do que esperávamos, já que aqueles que pensávamos amigos agora percebíamos como inimigos
N04	[Viemos até vós] por mera justiça, e pelo seu conselho e pela autoridade canônica, de modo a estabelecer paz entre a realeza e o sacerdócio.
N05	Certamente sabemos e livremente cremos que vós sois amigos da justiça
N06	[Vós não nos negaríeis] a justiça que não negam a qualquer, salvo se vós tivestes ouvido que vínhamos para trazer injustiça e desordem até vós. Certamente, não somos ignorantes das maquinações deste Senhor Hildebrando.

Quadro 1 – Unidades empíricas (continua)

N07	Não é surpreendente que ele tenha podido enganar aqueles que vivem na mesma cidade que si; pois ele era o mesmo homem que seduziu a amplitude do mundo e manchou a Igreja com o sangue de seus filhos, quando ele fez filhos levantar-se contra seus pais e pais contra seus filhos, e armou irmão contra irmão
N08	tal perseguição é mais cruel que a perseguição de Décio, visto que Cristo corou no Céu aqueles que Décio matou por Cristo, mas a atual perseguição priva da vida presente e condena tais proscritos por ela ao inferno.
N09	a Igreja convocou Hildebrando amiúde a purgar-se do crime a ele imputado e para livrar a Igreja do escândalo.
N10	ele desdenhou apresentar-se; nem ouviu ele nossos enviados e tampouco deixou que vós os ouvísseis, temendo perdê-los como apoiadores uma vez que a justa causa fosse ouvida.
P01	[Pedimos que, com vossa ajuda,] ele venha apresentar-se diante de nós agora, que mesmo agora ele ouça a Igreja lamentar-se. Se a Igreja foi confiada a ele, por que ele suporta que ela pereça? Não verdadeiro pastor, mas mercenário que obteve a posição de pastor, é aquele que retira das ovelhas seu auxílio enquanto o lobo as rasga em pedaços.
P02	Digam a ele que venha, que dê satisfação à Igreja, que não tema a ninguém salvo a Deus; deixem que ele aceite juramentos, deixem que aceite reféns vindos de nós, certo de salvo-conduto a nós e retorno seguro a vós, caso ele seja mantido na Sé Apostólica ou deposto.
P03	Se for mais aceitável vir com nossos mensageiros a nosso encontro, aprovamos tal plano também.
P04	Venham com ele vós, quantos de vós quiserdes; venham, ouçam, julguem.
P05	Se ele puder e dever ser Papa, a ele obedeceremos; mas se o oposto for verdade em vosso julgamento e em nosso, deixem que outro, a quem a Igreja requisitar, seja providenciado à Igreja.
A01	Se é justo ouvir um sacerdote, também é justo obedecer a um rei.
A02	Por que Hildebrando luta para destruir o que é administrado por Deus?
A03	E se ele assim o tenta, por que vós não o opondes?

Quadro 1 – Unidades empíricas (continua)

A04	Deus disse que não uma, mas duas espadas são suficientes. Mas Hildebrando intenta que haja apenas uma
A05	ele luta para arruinar-nos, a quem (embora indignos), Deus ordenou rei desde nosso berço,
A06	Deus nos tem mostrado diariamente que Ele assim nos ordenou; como qualquer um pode ver ao considerar quão bem Ele nos protegeu das emboscadas de Hildebrando e de seus partidários. Já que ainda reinamos, embora contra a vontade dele; foi o Senhor quem destruiu nosso cavaleiro, o perjuro que Hildebrando ordenou rei em nosso lugar.
P06	Em nome da fé que vós guardásseis pelos imperadores, nosso avô e nosso pai Henrique [III], e que deveis guardar por nós, e de fato guardaram bem até o tempo de Hildebrando, pedimos que não nos neguem a honra patrimonial dada por vós a nós, pela mão de nosso pai.
P07	De outra maneira, se decidíreis negá-la a nós, pedimos que digam o motivo de sua negativa, já que estamos preparados para fazer toda justiça a vós, reservar toda honra a São Pedro, e recompensar todos que merecerem, independente de quem forem. Viemos investir não contra vós, mas contra aqueles que vos atacam.
P08	Não oprimam a Igreja por mais tempo através de Hildebrando; não lutem com ele contra a justiça. Que haja um julgamento às vistas da Igreja.
P09	Se for justo que vós o considereis papa, defendam-no como papa. Não o defendam como um ladrão buscando por seu covil.
A07	O que ele ganha ao sacrificar a justiça por poder? Deseja ele, portanto, ser mais injusto, visto que mais exaltado? Estas são suas próprias palavras, “que ele não deve ser julgado por ninguém”. E o significado destas é o mesmo do que se ele houvesse dito “ele pode fazer o que quiser”
A08	Mas esta não é a regra do Cristo, na qual declara-se que “aquele que é o maior dentre vós será vosso servo”. E assim é injusto para ele que se intitula servo dos servos de Deus oprimir os servos de Deus por meio de seu poder.
A09	Não deve ser vergonhoso a ele ser reduzido a um posto baixo de maneira a remover um escândalo comum aos fiéis, já que a obediência comum diz que ele deve ser exaltado. “Pois aquele que”, disse o Senhor, “ofender estes pequenos que creem em mim, seria melhor para ele que uma pedra pendesse de seu pescoço”. Olhai, os pequenos e os grandes clamam contra o escândalo que ele presenteia e pedem que isso seja removido de seu seio

Quadro 1 – Unidades empíricas (conclusão)

C01	Que ele, portanto, venha corajoso. Se sua consciência é pura, é assegurado que ele se regozijará com a presença de todos, visto que quando tais coisas forem refutadas por inteiro, a glória será dele.
C02	Que ele tenha certeza de que sua vida não estará em perigo, mesmo que vosso julgamento e a autoridade dos cânones decida que ele deve ser alijado da dignidade que mantém injustamente.
C03	Não estamos prontos a fazer nada sem vós, mas todas as coisas convosco, se apenas vermos que vós não resistais a nossos bons atos.
C04	Finalmente, não pedimos por nada salvo a permanência da justiça naquele lugar onde é mais apropriado que ela resida. Desejamos encontrar justiça entre vós; e, com o favorecimento de Deus, estamos resolvidos a recompensá-la quando encontrada.

Fonte: Elaboração própria.

Atribuição de unidades teóricas

A seguir, realizou-se um levantamento bibliográfico de informações referentes às convenções formais da epistolografia da época, o contexto do Sacro Império Romano-Germânico no século XI, a atuação de Henrique IV como opositor de Gregório VII e das formas de governo e proclamação da justiça em território germânico. Partindo dessas leituras, foi possível agregar ao estudo nove unidades teóricas, disponíveis no Quadro 2, seguidas de suas associações com conteúdos das unidades empíricas indicadas respectivamente.

Quadro 2 – Unidades teóricas (continua)

MELVE, Leidulf. Inventing the Public Sphere (2 vols): The Public Debate during the Investiture Contest (c. 1030–1122). Leiden: Brill, 2007.		
lm1_cartas	Os séculos XI e XII foram considerados a era de ouro da carta latina. Há boas razões para considerar que as coleções de cartas do período da Querela das Investiduras (~1070-1120) são parte da guerra intelectual ali travada.	A01, A07
lm2_virtude	As cartas da chancelaria papal durante este período mostram sinais da representação de Gregório VII como um participante do grupo “entre os mais santos” dos homens. Esta virtude é sua em função do cargo que ocupa: a Santa Sé.	A07
TOUBERT, Pierre. L’Europe dans sa première croissance : de Charlemagne à l’an mil. Paris: Arthème Fayard, 2004.		
pt1_gelasio	O Papa Gelásio, em 494, escreve uma carta icônica ao imperador bizantino Anastácio I, na qual realiza uma interpretação de uma passagem em Lucas 22 declarando que devem existir dois poderes, ou “duas espadas” que regem o mundo cristão: uma representando o poder espiritual da Igreja, outra representando o poder temporal dos reis. Essa ideia é frequentemente referenciada como “doutrina gelasiana”.	A01, A04, C03
pt2_gelasio	A doutrina gelasiana é invocada de forma intermitente na cristandade, a partir do século VI. Ela começa a ser mobilizada de forma distinta e frequente a partir do discurso da reforma na Igreja durante o século XI, cujo maior símbolo é o Papa Gregório VII (1073-1084).	A07
CONSTABLE, Giles. Letters and Letter-collections . Turnhout: Brepols, 1976.		
gc1_cartas	A escrita epistolar na segunda metade do século XI tem funções públicas fluidas: a carta representa mais do que uma comunicação pessoal.	N09, N10, P01, C04
WEILER, Björn K. U.; MACLEAN, Simon. Representations of Power in Medieval Germany 800-1500 . Turnhout: Brepols, 2006.		

Quadro 2 – Unidades teóricas (conclusão)

wm1_rep	Representações do poder político na Idade Média são formadas pela dialética, fundamentadas em entendimento ou visão de cosmos comum entre as partes, e o lugar dessas partes na hierarquia de seu tempo e espaço. Essas representações nunca estão separadas do domínio da “política real”.	E02, N03, N04, P05, P06, P09, A09
jb1_imperio	A dinastia saliana (à qual pertence Henrique IV) construiu, a partir de seu fundador, uma ideia emergente de império na Idade Média. Esse ideal foi baseado na eleição de seus governantes como Romanorum rex e na formação e proteção de um império cristão universal.	S01, A02, A05, A06, P06
WANGERIN, Laura. Kingship and Justice in the Ottonian Empire . Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.		
lw1_sinodo	A tradição monárquica instituída na Germânia medieval durante a dinastia ottoniana (936-1024) tem um importante instrumento de justiça: o sínodo. Sínodos são assembleias de bispos e nobres, acompanhados de audiências frente ao monarca para resolução de disputas.	S02, S03, N05, P08, A09, C01, C02
REUTER, Timothy. Medieval Politics and Modern Mentalities . Cambridge: Cambridge University Press, 2006.		
tr1_assemb	A assembleia medieval é um instrumento de realizar política, mesmo que seus participantes não necessariamente a vejam dessa forma. Elas são momentos particulares do fazer político, que não deve ser visto como algo constante ou contínuo, e têm um aspecto performativo em si, envolvendo também elementos litúrgicos.	P02, P03, P04,

Fonte: Elaboração própria.

Identificaram-se alguns temas recorrentes na Ep. 17 que auxiliam na formação de categorias emergentes a partir de maior análise do texto:

- a. Dever: essa noção é aplicada aos destinatários da carta, o clero e o povo romano, assim como também se aplica ao próprio autor, Henrique IV. O senso de dever é frequentemente mobilizado de forma a fortalecer o argumento e a petição realizadas na carta;

- b. **Justiça:** é a legitimação que o autor oferece por suas ações e requerimento. Além disso, é o que o separa do antagonista apresentado na carta, Hildebrando (nome de batismo do Papa Gregório VII);
- c. **Erro e engano:** são as armas de Hildebrando na busca de seus objetivos, gerando um estado de conflito na Igreja;
- d. **Comando divino:** é um conceito que, ao invocar referências comuns a remetente e destinatários, serve para estruturar a polêmica presente e buscar uma resolução que seja conciliar e aceitável a todos, em uma representação de universalidade – dado que a Igreja é o que está em jogo.

Categorias emergentes

As duas categorias emergentes advindas da carta são uma combinação dos temas anteriormente expostos à luz das unidades teóricas encontradas, que indicam chaves interpretativas para o texto epistolar. Essas duas categorias contemplam a maioria das passagens do próprio texto, abaixo assinaladas com seus códigos de unidade empírica. Além disso, as unidades teóricas se combinam de modo a unificar alguns conceitos e perceber os detalhes da linha argumentativa principal realizada por Henrique IV.

Quadro 3 – Categorias emergentes (continua)

Erros e pecados de Hildebrando	
E03, P09, A09, wm1_rep, lm2_virtude	Quebra do exemplo que o papa deveria prover; o comportamento de Hildebrando não corresponde ao que dele é esperado.
N06, N07, N08, N10, A02, gc1_cartas	Ações que promovem divisão da cristandade e insubordinação diante do comando divino de fraternidade.
Paz e justiça na Igreja por meio de uma assembleia	
E02, N05, N06, P05, A02, P07, P08, C02, C03, wm1_rep, lw1_sinodo, tr1_assemb	O autor declara que a autoridade canônica e o bom julgamento dos bispos romanos devem ser centrais em uma resolução justa ao conflito.

Quadro 3 – Categorias emergentes (concluir)

S01, S03, N01, N02, N10, P01, P02, P05, A01, A02, A04, A05, A06, P06, C04, pt1_gelasio, pt2_gelasio, wm1_rep, jb1_imperio	Henrique IV declara-se como uma liderança que inicia tal processo e pede pela aceitação dos bispos; isso é virtude de seu papel como imperador.
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Metatextos

A epístola 17, enviada pela chancelaria real de Henrique IV ao clero e povo romanos em 1082, apresenta como suas motivações dois temas principais: a necessidade de se fazerem acusações públicas aos erros e pecados de Gregório VII e o pedido de Henrique para que seus interlocutores apoiem uma assembleia na qual Gregório tenha tais transgressões julgadas. A representação do papa por seu nome de batismo, Hildebrando, carrega em si um peso simbólico importante em tal diálogo.

Erros e pecados de Hildebrando

A acusação realizada a Gregório está fundada em uma visão de que o uso do trono papal levou a Igreja universal a uma situação de divisão inaceitável. O imperador declara que Gregório, por meio de seu ofício, tem uma imputação sobre si: a responsabilidade de agir de maneira virtuosa, inclusive de modo a garantir um bom exemplo à cristandade. Sua posição exaltada, como deve sê-la segundo “a obediência comum”, deve servir como expressão de virtude; de fato, as comunicações advindas do próprio Gregório reafirmam tal posição.

Melve (2007) indica que as cartas papais apresentam Gregório como integrante de um nível de santidade (visão essa que é diretamente atacada por Henrique) que lhe é garantido pelo papado em si, o que arregimenta a obediência por parte de outros cristãos. Essa imputação de santidade é diretamente atacada por Henrique, que apresenta na carta as denúncias de que o papado gregoriano foi instrumento de divisão e ruína na Igreja, com a perda dos laços de fraternidade entre aqueles que disputam entre si, e também a falta de entendimento e transparência nas relações entre o papado e o império: cartas e enviados imperiais foram negados no espaço de audiência em Roma,

onde deveriam ter repercussão pública de acordo com as normas epistolográficas da época (MELVE, 2007; CONSTABLE, 1976).

Paz e justiça na igreja por meio de uma assembleia

De que forma resolver tal impasse? O imperador indica, na Ep. 17, que o clero romano tem papel central em tal processo. Suas ações na Itália são justificadas porque visam curar as feridas advindas do abuso do poder papal. De tal maneira, a recepção que ele espera dos romanos é aquela de aceitação e conciliação, convidando-os de maneira enérgica para que participem de uma grande assembleia na qual o sumo pontífice deve ser julgado. A decisão de Henrique ao favorecer e reforçar a importância da decisão colegiada pode remeter a tradições locais de seu reino e dinastia.

Wangerin (2019) aponta que a forma sinodal havia sido importante na Germânia medieval a partir do período otoniano; essa informação é complementada por Reuter (2006), em sua afirmação da assembleia como realização da política utilizando-se de performance, contexto e elementos litúrgicos. O espaço da assembleia, portanto, é também passível de uso como espaço de representação, no qual a vontade de um grupo faz-se concreta. Esse ideal aproxima-se da proposta de Weiler e MacLean (2006), de que a representação nunca se afasta demasiado da ação política real.

O concílio, sínodo ou assembleia que Henrique propõe na Ep. 17, portanto, comunica tais ideias a seus interlocutores: a garantia de uma oportunidade para que Gregório seja posto em julgamento e seu destino seja decretado por representantes da Igreja. O próprio Henrique, claramente, tem destaque dentre tal colegiado. O imperador apresenta a si próprio como um responsável pela proteção da Igreja, o que o incentiva a agir da maneira com que age, e pedir o que pede de Roma. Ao fazê-lo, Henrique está inserido em uma prática discursiva comum aos reis da dinastia saliana – como nos mostra Bernhardt (apud WEILER; MACLEAN, 2006), mobilizando seu próprio ofício e sua unção recebida por Deus. Embora o imperador reconheça-se como indigno da unção divina, ele intenta realizar seus desígnios, visto que também tem uma responsabilidade: como imperador, ele é uma das “espadas” da doutrina gelasiana, a do poder temporal (TOUBERT, 2004), que mantém um domínio sobre a cristandade e assim pode corrigir erros e aplicar julgamentos que o corpo eclesial definir.

Referências

- BLUMENTHAL, Uta-Renate. **The Investiture Controversy: Church and Monarchy from the Ninth to the Twelfth Century**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 2010.
- CONSTABLE, Giles. **Letters and Letter-collections**. Turnhout: Brepols, 1976.
- GUIMARÃES, G. T. D.; PAULA, M. C de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 677–705, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380/233>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- MELVE, Leidulf. **Inventing the Public Sphere: The Public Debate during the Investiture Contest (c. 1030–1122)**. Leiden: Brill, 2007. (v. 2).
- MOMMSEN, Theodor Ernst; MORRISON, Karl. **Imperial lives and letters of the eleventh century**. Nova York: Columbia University Press, 1967.
- MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595–609, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372/257>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2016.
- REUTER, Timothy. **Medieval Politics and Modern Mentalities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SOUSA, Robson Simplício de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na Análise Textual Discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Contexto & Educação**, [Ijuí], v. 31, n. 100, p. 33, 12 abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- TOUBERT, Pierre. **L'Europe dans sa première croissance: de Charlemagne à l'an mil**. Paris: Arthème Fayard, 2004.
- WANGERIN, Laura. **Kingship and Justice in the Ottonian Empire**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.
- WEILER, B. K. U.; MACLEAN, S. **Representations of Power in Medieval Germany 800-1500**. Turnhout: Brepols, 2006.

4.3 “Fetiches por estatais”: uma análise textual discursiva

Renata Freitas

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.4.3

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido como projeto final do curso Análise Textual Discursiva, do qual participei, à distância, realizado no final de 2021, ministrados pelos professores Dra. Valéria de Souza Marcelino (Doutora em Ensino de Ciências/Prof. Titular/IFF) e Prof. Arthur Rezende da Silva (IFF/FAETEC/UCP). Para fazer a análise conforme os ensinamentos do curso, foi escolhida uma matéria da Revista Fórum Digital, por se tratar de um assunto atual sobre as falas do Ministro da Economia, senhor Paulo Guedes.

Para desenvolver a análise, utilizou-se da metodologia Análise Textual Discursiva, aplicada por Roque Moraes (2003). Assim, conforme Moraes (2003), nenhum texto possui apenas uma leitura; cada texto pode ser interpretado de várias maneiras, várias identidades, não sendo apenas uma visão específica. Isso vai depender do conhecimento de mundo que cada leitor tem. Dessa forma, o objetivo da análise textual discursiva é fazer uma compreensão do que se lê, sem intenção de testar nenhuma hipótese.

Foram utilizadas as três etapas da Análise Textual Discursiva. Na primeira, separou-se o texto da reportagem a partir da unitarização, ou seja, subdividir partes do texto observando cada detalhe a ser estudado. Na segunda etapa, foram verificadas as categorizações de sentido das unidades, ou seja, as unidades que têm sentidos semelhantes foram postas juntas. Após essa

etapa, chega-se ao metatexto, que, com base nas categorias estabelecidas, se desenvolve em textos descritivos e interpretativos.

Este capítulo é composto por esta introdução, seguido pelo corpo do texto que foi analisado, ou seja, a reportagem da Revista Fórum. Após, tem-se as unitarizações e as categorizações. O metatexto foi dividido em três títulos: *Privatização e miséria*, *História da economia brasileira* e *Neoliberalismo e economia internacional* (todos os títulos foram contextualizados). Por fim, tem-se as considerações finais do trabalho.

Corpo do Texto analisado

Quadro 1 – Corpus (continua)

Guedes diz que Brasil tem “fetiche por estatais” e fala dos EUA: “Cadê a empresa de petróleo deles?”

Em sua obsessão por vender empresas públicas, ministro de Bolsonaro fez comparação esdrúxula com os EUA, que concentra o controle da maioria das grandes transnacionais.

Por Plínio Teodoro

1 dez 2021 - 12:23

Obcecado por privatizar tudo o que for possível durante sua passagem pelo Ministério da Economia, **Paulo Guedes** atacou o que ele classificou como “fetiche pelas estatais” em mais uma investida para vender empresas públicas nesta quarta-feira (30).

“É um fetiche do passado que acometeu tanto o governo militar durante 20 anos, quanto os governos civis, que foi social-democracia, o que eles tinham em comum? O fetiche pelas estatais”, afirmou.

Neoliberal, que aplaudiu o processo de desmonte do Chile durante a sangrenta ditadura do general Augusto Pinochet, Guedes tentou minimizar a importância da Petrobras na estrutura do Estado brasileiro ao comparar com a realidade dos EUA, que concentra o controle das grandes transnacionais do setor.

“Cadê a empresa de petróleo deles? De mineração? Não tem. Um país, uma nação forte quando ela cria uma classe média emergente forte com milhões de pequenas e médias empresas e também grandes empresas baseadas em inovação e tecnologia”, afirmou em evento no Ministério.

Miséria como desculpa para privatizar

No ato, Guedes voltou a usar a miséria da população brasileira como desculpa para forçar a privatização das estatais.

O ministro de Jair Bolsonaro (PSL) disse que chegou a pedir ao presidente a criação de um ministério para gerar os bens estatais.

Quadro 1 – Corpus (conclusão)

<p>“Eu já falei com o presidente e estou propondo. Para o novo governo, tem que existir o Ministério do Patrimônio da União, ele tem R\$ 2 trilhões, R\$ 3 trilhões, fora os R\$2 trilhões de recebíveis. O Estado tem R\$ 4 trilhões, R\$ 1 trilhão em imóveis, R\$ 1 trilhão em estatais, R\$ 2 trilhões em recebíveis, uma fortuna incalculável e o povo pobre, miserável”, disse, ignorando que o próprio Ministério da Economia tem a Secretaria de Patrimônio da União para administrar os ativos da União.</p> <p>As palavras do ministro, no entanto, têm uma intenção clara: sua obsessão em privatizar.</p> <p>“Tem um negócio chamado fundo de erradicação da pobreza, sem dinheiro, sem gasolina. Enche o tanque do fundo, vende alguns ativos aqui e enche o tanque do fundo”.</p> <p>Plínio Teodoro</p> <p>Jornalista, editor de Política da Fórum, especialista em comunicação e relações humanas.</p> <p>https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro/2021/12/1/guedes-diz-que-brasil-tem-fetichismo-por-estatais-fala-dos-eua-cad-empresa-de-petroleo-deles-106915.html.</p>
--

Fonte: Teodoro (2021).

Unitarização

Quadro 2 – Contexto histórico do Brasil e o neoliberalismo

Un1	Obcecado por privatizar tudo o que for possível durante sua passagem pelo Ministério da Economia, Paulo Guedes atacou o que ele classificou como “fetichismo pelas estatais” em mais uma investida para vender empresas públicas nesta quarta-feira.
Un2	“É um fetichismo do passado que acometeu tanto o governo militar durante 20 anos, quanto os governos civis, que foi social-democracia, o que eles tinham em comum? O fetichismo pelas estatais”.
Un3	Neoliberal, que aplaudiu o processo de desmonte do Chile durante a sangrenta ditadura do general Augusto Pinochet.

Fonte: Adaptado de Teodoro (2021).

Quadro 3 – Economia brasileira versus economia internacional

Un4	Guedes tentou minimizar a importância da Petrobras na estrutura do Estado brasileiro ao comparar com a realidade dos EUA, que concentra o controle das grandes transnacionais do setor.
Un5	“Cadê a empresa de petróleo deles? De mineração? Não tem. Um país, uma nação forte quando ela cria uma classe média emergente forte com milhões de pequenas e médias empresas e também grandes empresas baseadas em inovação e tecnologia”.

Fonte: Adaptado de Teodoro (2021).

Quadro 5 – Privatização como solução para fim da miséria

Un6	“Eu já falei com o presidente e estou propondo. Para o novo governo, tem que existir o Ministério do Patrimônio da União, ele tem R\$ 2 trilhões, R\$ 3 trilhões, fora os R\$2 trilhões de recebíveis. O Estado tem R\$ 4 trilhões, R\$ 1 trilhão em imóveis, R\$ 1 trilhão em estatais, R\$ 2 trilhões em recebíveis, uma fortuna incalculável e o povo pobre, miserável”.
Un7	“Tem um negócio chamado fundo de erradicação da pobreza, sem dinheiro, sem gasolina. Enche o tanque do fundo, vende alguns ativos aqui e enche o tanque do fundo”.

Fonte: Adaptado de Teodoro (2021).

Categorização

Privatização e a miséria

[Un6] “Eu já falei com o presidente e estou propondo. Para o novo governo, tem que existir o Ministério do Patrimônio da União, ele tem R\$ 2 trilhões, R\$ 3 trilhões, fora os R\$2 trilhões de recebíveis. O Estado tem R\$ 4 trilhões, R\$ 1 trilhão em imóveis, R\$ 1 trilhão em estatais, R\$ 2 trilhões em recebíveis, uma fortuna incalculável e o povo pobre, miserável”. (TEODORO, 2021, [s. p.]).

[Un7] “Tem um negócio chamado fundo de erradicação da pobreza, sem dinheiro, sem gasolina. Enche o tanque do fundo, vende alguns ativos aqui e enche o tanque do fundo.” (TEODORO, 2021, [s. p.]).

História da economia brasileira e o neoliberalismo

[Un1] Obcecado por privatizar tudo o que for possível durante sua passagem pelo Ministério da Economia, Paulo Guedes atacou o que ele classificou como “fetiche pelas estatais” em mais uma investida para vender empresas públicas nesta quarta-feira. (TEODORO, 2021, [s. p.]).

[Un2] “É um fetiche do passado que acometeu tanto o governo militar durante 20 anos, quanto os governos civis, que foi social-democracia, o que eles tinham em comum? O fetiche pelas estatais.” (TEODORO, 2021, [s. p.]).

[Un3] “Neoliberal, que aplaudiu o processo de desmonte do Chile durante a sangrenta ditadura do general Augusto Pinochet.” (TEODORO, 2021, [s. p.]).

Economia internacional

[Un4] “Guedes tentou minimizar a importância da Petrobras na estrutura do Estado brasileiro ao comparar com a realidade dos EUA, que concentra o controle das grandes transnacionais do setor.” (TEODORO, 2021, [s. p.]).

[Un5] Cadê a empresa de petróleo deles? De mineração? Não tem. Um país, uma nação forte quando ela cria uma classe média emergente forte com milhões de pequenas e médias empresas e também grandes empresas baseadas em inovação e tecnologia. (TEODORO, 2021, [s. p.]).

Metatexto

O governo atual, com as políticas econômicas desenvolvidas pelo ministro Paulo Guedes, segue uma linha voltada ao neoliberalismo, que defende as privatizações como solução para a miséria do país. A partir da reportagem analisada, podemos identificar três categorias no discurso empregado pelo ministro.

Conforme Moraes e Galiazzi (2007), dentro de um texto analisado, deve-se considerar três momentos, que são: a fragmentação do texto e codificação

de cada unidade, reescrita de cada unidade, com a intenção de que se possa assumir um significado, e atribuição de nomes ou títulos para cada unidade.

Ao considerar o terceiro momento, que se refere à comunicação das compreensões via metatexto, vamos desenvolver as três categorias que surgiram das unidades, expondo um pouco sobre a privatização e a miséria. Após, daremos ênfase ao contexto histórico e econômico do Brasil e o neoliberalismo, bem como discutiremos sobre a economia internacional neste mundo globalizado onde nos encontramos.

Privatização e miséria

Quando estudamos a miséria de um país, fato que é constatado por índices elevados de pobreza, desemprego, concentração de renda, violência e baixa escolaridade, sempre nos deparamos com defensores do “Estado mínimo”, confrontando com outros que cobram uma posição do Estado para diminuir o processo de miséria da maior parte da população. É através desse embate que se constrói o ideal neoliberalista como caminho para ordem e prosperidade, ou seja, para se ter uma civilização.

O discurso neoliberal teve início após a Segunda Guerra Mundial, por meio do Presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, o qual utilizou o conceito na época nas políticas públicas do seu governo. No entanto, somente após a crise mundial do capitalismo o neoliberalismo ganha espaço e entra no mundo das políticas públicas, que mantêm um Estado forte que impõe, além de outras propostas, controle dos gastos públicos e programas de privatização (ANDERSON, 1996).

Com isso, o neoliberalismo vai se expandindo inicialmente pelo Chile de Pinochet, em 1973, Inglaterra, em 1979, Estados Unidos, em 1980, e Alemanha, em 1982. No Brasil, o neoliberalismo chega entre o final dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990, devido à crise do petróleo e ao arrefecimento econômico mundial, que geraram um endividamento do país e impossibilitaram a estatal de ter crescimento (MENDONÇA; FONTES, 2004).

Foi nesse contexto que Fernando Affonso Collor de Mello foi eleito, e, em seu discurso de posse, apresentou as propostas de combate à inflação e racionalização do setor público. Para tanto, um dos pontos que seriam necessários era a modernização econômica a partir da privatização como elemento para gerar

receita e reduzir o déficit público. No dia seguinte à posse, Collor extinguiu vinte e quatro organizações estatais e autarquias, conforme “Plano Collor I”.

Apesar da saída de Collor de forma turbulenta, seu projeto neoliberal se transformou em programa de governo de Fernando Henrique Cardoso. Dessa forma, a privatização brasileira é o ponto de partida das reformas implementadas, tanto por Collor como depois aprofundadas por Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a organização da economia dos anos de 1990 teve como base o projeto privatista, cuja privatização foi considerada uma saída para os problemas econômicos que o Brasil estava passando.

Diante desses fatos, pode-se perceber até hoje a concepção de que privatizar empresas estatais é a única solução para diminuir os gastos públicos e retornar o crescimento econômico do país, concepção defendida pelo atual Ministro da Economia, Paulo Guedes. Outro ponto a considerar é que os fatos relatados demonstram que o Brasil não tem “fetiche por estatais”, conforme fala do Ministro Guedes, já que somente durante o Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a privatização não foi utilizada como saída para a miséria do país.

Outro fato marcante é que nem todos os países compartilham da ideia do neoliberalismo sobre as privatizações. Com destaque, tem-se a China e a Índia, que não seguem a linha neoliberal e mesmo assim têm sucesso econômico. Nesses países, a estratégia adotada foram os investimentos produtivos das multinacionais associados com as empresas nacionais.

Assim, o argumento que as empresas públicas eram improdutivas e só davam prejuízos, sendo “cabides de empregos”, com apenas dívidas e mantidas pelo subsídio do governo, é incoerente. Podemos citar, como exemplo, as companhias Vale do Rio Doce e a Siderúrgica Nacional, ambas privatizadas, que geravam lucros e alto potencial competitivo. No entanto, não houve nenhuma medida com os valores arrecadados da venda com projetos para diminuir a miséria do país.

História da economia brasileira e o neoliberalismo

Na década de 1990, o Brasil passava por desafios e contradições com altíssima inflação e incerteza nas decisões que deveriam ser tomadas em políticas para amenizar esse fenômeno na economia. Para tanto, o país precisou ir para

uma nova fase do capitalismo mundial, associada a novas concepções e ideias de como administrar o Estado, ou seja, um novo paradigma econômico.

O neoliberalismo, conforme Boito Júnior (1999), é um conceito novo que defende o liberalismo econômico, exalta o mercado, a concorrência, liberdade da iniciativa privada e rejeita a influência do Estado na economia. Dentro desse conceito, os ideólogos neoliberais defendem quatro superioridades: a primeira é a economia, que prega o livre jogo da demanda da oferta e procura para estabelecer os preços; a segunda é a política e moral, que é desenvolvida pela soberania do consumidor, e, através da concorrência, desenvolve a moral e a percepção do cidadão; a terceira é a rejeição do Estado na economia, porque acreditam que a interferência do Estado traz danos ao sistema de preço, cria monopólio e não pune a ineficiência; e, em quarto, o plano político, que faz com que o cidadão se torne dependente do Estado, e não desenvolve capacidade de resolver seus próprios problemas.

Todas essas superioridades lembram bem o momento atual que o Brasil está vivendo, com as políticas econômicas defendidas pelo Ministro Paulo Guedes. Apesar disso, o Brasil só aderiu à política neoliberal por exigência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, para que o país pudesse solicitar empréstimos com prazos maiores para pagamento de suas dívidas. Desta forma, a posição da ideologia neoliberal encontrou o Brasil a partir do Governo Collor e tomou forma e força no Governo Fernando Henrique Cardoso.

No governo Collor, o Plano Econômico Brasil Novo, embasado no neoliberalismo, iria colocar o Brasil no capitalismo moderno com objetivo de promover eficiência e competitividade, ou seja, ideias defendidas por políticos e pela burguesia. No entanto, o plano não deu certo, e o nome do presidente foi associado à corrupção, o que fez estagnar o projeto neoliberal no país, só retornando com o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Na concepção neoliberal, o governo Cardoso defendia que o Estado se reestruturasse para gerar eficiência e qualidade nos serviços. Para tanto, utilizou o Plano Diretor da Reforma do Estado, que condenava a Constituição de 1988 como um retrocesso e propunha abolir a estabilidade do servidor público, reduzir os gastos, principalmente com os inativos, implantar avaliação de desempenho e diminuir a cultura burocrática (BRASIL, 1995). O plano não foi implantado, contudo, percebe-se que, desde o governo Cardoso,

a proposta neoliberal estava bem presente, voltando agora nas propostas do atual Governo Bolsonaro.

No governo Cardoso, a partir do Projeto de Emenda Constitucional nº 173, sobre a reforma do aparelho do Estado brasileiro, o governo propôs reduzir o “custo Brasil”, solucionar os problemas econômicos do país e inserir a economia brasileira na globalização. No entanto, isto não foi possível, já que cada país tem suas particularidades. No caso do Brasil, um país periférico, esse tipo de reforma não era eficiente, considerando a necessidade de políticas públicas para diminuir a desigualdade econômica da população.

Com isso, foi preciso estabelecer no Brasil políticas sociais, mas, para tanto, desenvolveram-se projetos que delimitavam a atuação do Estado e terceirizavam alguns serviços, estabelecendo uma parceria entre o Estado e a sociedade. Ou seja, o governo Cardoso, a partir da Reforma do Estado, estabeleceu medidas legislativas e regulamentou mudanças e ações governamentais que pudessem reordenar a estratégia do papel do Estado. Este passou a desenvolver a competitividade da economia, transferindo o patrimônio público para o mercado e alterando a relação do Estado com o mercado e sociedade, fazendo que o Estado fosse apenas complementar ao mercado (SILVA, 2003).

Assim, o Brasil continuou com as políticas sociais, pois, apesar de visar entrar na economia globalizada, os governos seguintes ao governo Cardoso perceberam a necessidade de manter políticas públicas para amenizar as desigualdades de renda da população. Fato que, infelizmente, no Governo de Bolsonaro, parece querer regredir conforme mostram as propostas pelo Ministro da Economia.

Economia internacional

Como já foi citado anteriormente, tanto a China como a Índia utilizaram modelos econômicos diferentes do neoliberalismo e demonstraram que não há necessidade de privatizar para que o país gere riquezas e crescimento econômico. No entanto, na reportagem, o Ministro Paulo Guedes compara a economia brasileira com os Estados Unidos da América (EUA) para defender as privatizações. Fato um tanto incoerente, já que, ao estudar a história de cada país, vê-se que ambos tiveram colonização diferenciada e obtiveram independência também diferenciada, circunstâncias que influenciam o desenvolvimento político, econômico e social. Para explicar melhor essa diferença

e mostrar que tal comparação não faz sentido, vamos expor aqui um pouco do contexto histórico e econômico dos EUA.

Como já sabemos, os EUA tiveram uma colonização populacional que se formou por vários imigrantes. Ao longo da história dos EUA, percebe-se grande crescimento econômico após a Guerra de Secessão (1861-1865), que permitiu o nascimento da sociedade de consumo a partir do desenvolvimento industrial. Ou seja, o país deixa de ser rural e passa a ser o império industrial urbano. Isso permitiu que a nação deixasse de ser um país importador para se tornar um país exportador de produtos industriais.

Tal circunstância fez com que o país se destacasse na economia mundial, fato que se ampliou no século XX. As exportações tiveram ênfase em máquinas elétricas, tecidos, implementos agrícolas, chapas de ferro e aço, produtos alimentícios processados, cobre refinado, com alguma participação de matérias-primas, como petróleo e carvão. É evidente que esse crescimento se deu também pelas políticas de proteção do comércio praticadas pelo governo dos EUA (ROBERTSON, 1967). Todo esse avanço econômico gerou alto investimento de outros países e fez surgir os monopólios e oligopólios, beneficiando a população burguesa do país, que se tornava cada dia mais rica, esbanjando fortuna.

No entanto, até os anos de 1970, o país enfrentou um suposto declínio em sua capacidade de liderança com a crise de Bretton Woods e a derrota na Guerra do Vietnã, apenas voltando a se reerguer com o governo de Ronald Reagan (1981-1988) devido a decisões tomadas, como: liderança econômica (alta tecnologia e dólar como moeda de reserva); liderança militar com a derrubada da capacidade da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em frente ao armamento e tecnologia; crédito na política externa, principalmente junto aos seus aliados. Empregou-se uma política liberal na qual a participação do Estado era restringida, e o incentivo à livre iniciativa foi ampliado. Mesmo assim, o país teve elevação de seu déficit público com gastos militares.

O governo manteve a alta de juros que fez com que vários setores industriais quebrassem e diminuísse o poder do sindicato. Contudo, permitiu a valorização do dólar e incentivou as indústrias da tecnologia, que foram favorecidas pela importação barata de maquinário e bens intermediários. E, para incentivar a economia, o governo cortou impostos e manteve altos índices de gastos federais, principalmente militares, que estimularam a economia norte-americana e a mundial.

A valorização da moeda norte-americana, apesar de ter o efeito negativo na balança comercial, permitiu ao país uma vantagem competitiva perante outros, já que assegurava uma produtividade interna, aquisição de importação tecnológica barata e contribuía para amenizar a inflação. Fora o fato que o país tinha alto poder financeiro, já que era responsável pela emissão da moeda na qual muitos contratos eram firmados, mantendo, assim, seu alto status no poder internacional, tanto político como econômico.

Esse fato é mais um motivo pelo qual não dá para comparar a economia do Brasil com a dos EUA. O poder econômico e político se dá pela valorização também da sua moeda e poder bélico.

Se considerar o Governo de Reagan como a retomada da hegemonia norte-americana, pode-se também dizer que o governo de Clinton foi um governo de afirmação dessa dominação.

Contudo, a política liberal, que foi um grande sucesso para economia norte-americana, ocasionou um desenvolvimento desigual para o resto dos países que tentaram utilizar as mesmas estratégias. Novamente, a China se sobressai ao elaborar seu próprio modelo de desenvolvimento que abriu para competição externa, mas mantendo controle sobre determinados preços-chave, como câmbio e juros, obtendo, assim, crescimento do produto, atraindo investimentos e formando reservas.

Apesar dos EUA serem ainda uma potência por manterem sua influência no padrão monetário internacional, o país vem perdendo aos poucos sua hegemonia, dando espaço a outras potências internacionais, como a China.

Assim, podemos dizer que comparar a política desenvolvida no Brasil com o EUA é totalmente sem sentido e incoerente, já que não tivemos o mesmo tipo de colonização, não temos o mesmo poder bélico e nem poder monetário perante outros países.

Considerações finais

Ao ler a matéria no jornal digital Fórum, despertou-se a vontade de se aprofundar melhor sobre o que o texto tem a nos dizer. Sendo assim, com base na proposta da Análise Textual Discursiva, foi possível fazer o levantamento das unidades e depois estabelecer as categorias, para só depois desen-

volver o metatexto. Com o metatexto, pôde-se fazer algumas considerações referentes às falas apresentadas pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes.

O primeiro ponto é que fica claro que a solução para o problema da miséria no Brasil não será resolvida com as privatizações, considerando que já houve essa tentativa nos governos Collor e FHC e em nada contribuiu para a estabilidade econômica do país. Além disso, há de se considerar o fato que alguns países optaram por manter as estatais e obtiveram maiores lucros, como a China e a Índia.

O segundo ponto, sobre o modelo econômico neoliberalismo, como já colocado no metatexto, esse modelo não tem todas as soluções para a miséria e os problemas econômicos. E, em alguns países periféricos como o Brasil, as ideologias empregadas por esse modelo não devem ser totalmente utilizadas, já que existe ainda a necessidade de se fazer políticas públicas de assistencialismo para a população brasileira.

O terceiro ponto, sobre a comparação com a economia internacional, no caso dos EUA, o senhor Ministro foi totalmente infeliz, já que o país em questão adotou políticas diferentes do Brasil exatamente porque teve uma colonização de população, ou seja, o país cresceu com seus imigrantes e, sendo assim, toda a população lutava por políticas de crescimento. Para tanto, utilizou políticas de proteção ao comércio interno para seu desenvolvimento e por isso se tornou uma potência, tendo também grande poder bélico, com aperfeiçoamento de armamento e sua moeda utilizada como padrão monetário internacional em contratos.

Com isso, podemos concluir que o Brasil não tem "fetiche por estatais" conforme declarado por Paulo Guedes, pois houve períodos de governos que privatizaram estatais. Mesmo assim, não houve o retorno que se emprega no neoliberalismo e sua comparação com os EUA não tem sentido, já que cada um tem histórico diferenciado de procedimentos adotados para o desenvolvimento econômico e crescimento do país.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **As Políticas Sociais e o Estado Democrático Pós-Neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.

- BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G.; MORAES, Roque. **Aprendentes do Aprender: Um Exercício de Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2021.
- LOIC, Wacquant. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.
- MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil Recente 1964-1992**. São Paulo: Ática, 2004.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- ROBERTSON, R. M. **História da economia americana**. Tradução: J. L. Mello. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, Descentralização e Desigualdades. **Lua Nova**, [s. l.], n. 48, p. 187-212, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/98sDNNkWSVGj39dp8CVfHDy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- TAVARES, Maria da Conceição. A retomada da hegemonia americana. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (org.). **Poder e Dinheiro — Uma Economia Política da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TEODORO, Plínio. **Guedes diz que Brasil tem “fetiche por estatais” e fala dos EUA: “Cadê a empresa de petróleo deles?”**. Revista Fórum, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro/2021/12/1/guedes-diz-que-brasil-tem-fetiche-por-estatais-fala-dos-eua-cad-empresa-de-petroleo-deles-106915.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

4.4 O mundo não deve sobreviver, tem que viver!

Renato Troian

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.4.4

Este texto é um exercício inicial que realizei para adentrar os meandros da Análise Textual Discursiva (ATD). Criei o meu próprio corpus para análise a partir das minhas vivências no curso *Análise Textual Discursiva (ATD): Teoria na prática*, além de minhas aprendizagens no curso Tecnólogo de Gestão Ambiental realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Alagoas (IFAL). Assim, os que lerem este texto irão se deparar com questões bem iniciais de meu “mergulho” na envolvente ATD.

O Corpus

Todos os países do mundo têm direito ao desenvolvimento econômico. A partir dele, é possível elevar a qualidade de vida da população, com uma parte da renda distribuída entre os menos favorecidos, estabilizando tensões sociais e políticas. Porém, sem a aplicação de leis ambientais e uma fiscalização eficiente por parte dos governos, o desenvolvimento pode cobrar um preço alto: piora das condições de vida humana, escassez de alimentos, diminuição da biodiversidade e a piora da mudança climática (Renato Troian).

Este texto, aqui chamado de corpus, foi de autoria minha, realizado com um processo de reformulação parafrástica com base em leituras realizadas por mim e aulas do Curso de Gestão Ambiental do IFAL, no qual sou discente. Foi feito para uma atividade do curso de *Análise Textual Discursiva*

(ATD): *Teoria na prática*, ministrado pelos professores Arthur Rezende da Silva e Valéria de Souza Marcelino.

Meu nome é Renato Troian da Silva, sou aposentado com 57 anos, e esta é minha primeira inserção neste mundo da ATD. Inscrevi-me para auxiliar na produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso do Tecnólogo em Gestão Ambiental do IFAL, também sou aluno no curso superior de Tecnologia em Produção Cervejeira do Unicesumar e do curso Técnico em Cervejaria do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai/Firjan).

A seguir, serão apresentadas as atividades do curso em questão, exatamente como foram postadas na plataforma utilizada, o *Google Classroom*. Os comentários feitos como forma de auxiliar a realização da atividade e o entendimento da ATD foram mantidos.

Unitarização:

F1RTS:⁷

Todos os países do mundo têm direito ao desenvolvimento econômico.

“Somos todos iguais.”

F2RTS:

Através dele, é possível elevar a qualidade de vida da população, com uma parte da renda distribuída entre os menos favorecidos, estabilizando tensões sociais e políticas.

“O desenvolvimento econômico é um regulador onde todos têm acesso a melhorias sociais de acordo com o seu padrão de vida.”

F3RTS:

Mas sem a aplicação de leis ambientais e uma fiscalização eficiente por parte dos governos, o desenvolvimento pode cobrar um preço alto: piora das condições de vidas humanas, escassez de alimentos, diminuição da biodiversidade e a piora da mudança climática.

7 F1RTS – código usado para identificar as unidades de significação extraídas do corpus.

“O desenvolvimento econômico não quer dizer destruir o meio ambiente em que vivemos.”

Quadro 1 – Comentário da professora do curso sobre a atividade realizada por mim.

Comentário retirado do Google Classroom

Boa noite, Renato! Vc fez a unitarização do seu corpus! Senti falta apenas do código, ele é importante. Pode ser algo bem simples... Minha sugestão é que vc traga algumas unidades de alguns autores (uns 2). A partir das unidades empíricas (essas que estão aí na atividade) e teóricas (q vc vai buscar) dê prosseguimento à sua análise, atê produzir um novo texto, o metatexto!

Fonte: Google Classroom utilizado no curso em questão.

Categorização e produção de Metatexto

O mundo não deve sobreviver, tem que viver!

Vivemos em um mundo em que a opulência é mostrada ao vivo nos meios de comunicação, a dominação dos países ricos que fazem guerras e constroem indústrias em países mais pobres para poluírem onde a lei ambiental é menos rígida.

De certo modo, essas indústrias contribuem para dividir a renda, e a população menos favorecida consegue aumentar seu rendimento com salários mais altos e uma liberdade, pois essa camada social consegue assim se socializar mais e ter um aumento de conforto em sua vida.

Porém, essa liberdade é sob pena de pesadas cobranças. O mundo em que vivemos está se deteriorando muito rapidamente; os níveis de poluição estão chegando a graus insuportáveis, e o meio ambiente que conhecíamos está sendo destruído de forma acelerada.

Os países estão se unindo e a população ficando consciente de que devemos ter indústrias voltadas à preservação do mundo em que vivemos.

Quadro 2 – Comentário da professora do curso sobre a atividade realizada por mim

Comentário retirado do Google classroom:

Renato, gostei muito que vc trouxe um texto escrito por vc, com suas ideias. Esse texto tem um início, um meio e um fim. O que falta é você dar corpo a ele. Enriquecer com falas de teóricos, com dados.

Divida seu texto em 3 partes e certamente você terá uma excelente discussão. Penso q vc poderia considerar essa divisão que apontei nos comentários para adotá-la como uma categorização.

Att, Valéria

Fonte: Google Classroom utilizado no curso em questão.

Produção de um metatexto: um exercício.

O mundo não deve sobreviver, tem que viver!

Vivemos em um mundo onde a opulência é mostrada ao vivo nos meios de comunicação, países ricos fazem guerras e constroem indústrias que poluem os países mais pobres. Na realidade, somos todos humanos, e não deveria haver diferenciação de credo, raça ou classe social.

Comentário 1: O artigo de Jacson Groos e de Marcelo Maduell Guimarães (2015) intitulado: *Igualdade, dignidade da pessoa humana e minorias: uma democracia social em construção*, é um artigo que aborda tema relevante para nossa discussão.

O tratamento e o respeito ao meio ambiente e ao ser humano não depende destes fatores. Um nível social maior deveria significar mais esclarecimento, porém, acontece o oposto: quanto menos renda, mais respeito tem com as pessoas e com o meio ambiente, e maior a renda, maior o descaso com a humanidade e o meio em que vivemos, poluindo através de indústrias que só visam o lucro.

De certo modo, essas indústrias contribuem para dividir a renda, e a população menos favorecida consegue aumentar seu rendimento com salários mais altos e uma liberdade maior, pois essa camada social consegue assim se socializar mais e ter um aumento de conforto em sua vida.

Comentário 2: Amartya Sen, em seu livro *Desenvolvimento como liberdade* e outros livros, desenvolve bem este assunto. Aborda temas, tais como, a pobreza não poder ser atribuída apenas pela falta de dinheiro, mas, pelo fato de *não ter* capacidade de realizar todo o potencial como um ser humano. Ainda nos fala sobre o crescimento econômico sem investimento no desenvolvimento humano constitui algo insustentável e antiético (SEN, 2010). O desenvolvimento econômico é um regulador social onde todos têm acesso a melhorias sociais de acordo com o seu padrão de vida.

Proporcionalmente 20% de aumento de um salário mínimo, essa pessoa vai ter este percentual para tentar sair da inércia e se sociabilizar, por exemplo. Esses 20% de aumento sobre 5 salários mínimos, também este outro indivíduo vai sair da sua inércia e utilizar para se sociabilizar. No final das contas, esse incremento de 20% em qualquer renda é um fator que dá uma liberdade maior na pessoa, pois pode procurar outros pontos de diversão, ou até estudar e trocar de carreira, um pequeno passo que, para pessoas focadas, significa um salto para a liberdade, não apenas trabalhar para viver.

Comentário 3: O artigo de autoria de Paulo Favero, No site Terra, publicado em 08 de setembro de 2020, diz: “Maior nível de escolaridade aumenta as chances de ter um salário melhor, afirma estudo”. (FÁVERO, 2020, [s. p.]).

O Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta um abismo social no mercado de trabalho quando se tem ou não um diploma universitário. Vale a pena ler, pois ele cita que tem um incremento de 144% no salário de acordo com estudos da OCDE.

Porém, essa liberdade é à custa de pesadas penas. O mundo em que vivemos está se deteriorando muito rapidamente; os níveis de poluição estão chegando a graus insuportáveis, e o meio ambiente que conhecíamos está sendo destruído de modo acelerado. O desenvolvimento econômico não quer dizer destruir o meio ambiente em que vivemos.

Existe hoje um turismo espacial, onde a minoria detentora da maior parte da fortuna do mundo parece estar alienada, indo procurar um outro planeta para colonizar. Nosso planeta “Terra” parece que vai ficar para extrair o restante de suas riquezas minerais e um lar para uma população que não tem recursos financeiros tentar sobreviver. Até fizeram um filme: *Não olhe para cima!* (direção e roteiro de Adam McKay), que faz uma crítica atual sobre a capacidade do egoísmo das classes mais privilegiadas.

Os países ricos fazem indústrias poluentes em países mais pobres, mandam pneu usado (lixo) para países mais pobres consumirem e acumularem, pois reciclar é custoso e, às vezes, o lucro diminui muito.

As mudanças de temperaturas globais estão produzindo mudanças climáticas em todo o mundo. Ondas de calor insuportáveis matando pessoas, grandes volumes de chuvas em um pequeno espaço de tempo, derretimento dos gelos polares, mudanças ambientais em áreas isoladas do mundo que extinguem espécies animais e vegetais únicos da região, diminuindo o número de biomas do nosso planeta.

Não temos para onde fugir, não adianta deixar de poluir a nossa atmosfera e nosso planeta, temos que despoluí-lo. Fazer usinas de despoluição, usar energias renováveis e sem emissão de gás carbônico, combustível limpo é mais caro que um combustível fóssil, mas temos que assumir essa conta que, no final, não é alta, ela é necessária para que a geração futura tenha uma vida mais saudável e que não venha conhecer a natureza em um jardim botânico ou em um zoológico. Esse zoológico que, no final das contas, é uma prisão onde os animais nem se reproduzem mais, pois vivem estressados e presos como sobreviventes em um campo de concentração, só concentra, não aumenta o número de exemplares. Até nós, humanos, ficamos presos em um zoológico, onde a tecnologia é nossa prisão e ficamos enjaulados pela internet.

Devemos ter consciência e consumir produtos de empresas que tenham verdadeiramente responsabilidade ambiental e social para ajudar os menos favorecidos e com caráter de responsabilidade ambiental para ajudar a todos. Os países estão se unindo e a população ficando consciente de que devemos ter indústrias voltadas à preservação do mundo em que vivemos.

Os governos que são eleitos por nós têm a grande tarefa de criar leis iguais para todo o mundo para frear estas corporações e indivíduos que só pensam no lucro, e não no futuro da humanidade e do Planeta Terra. Assim, educar as pessoas é importante, pois sem educação a mensagem de preservação não vai ser repassada.

Referências

- FÁVERO, Paulo. **Maior nível de escolaridade aumenta as chances de ter um salário melhor, afirma estudo.** Terra, 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/maior-nivel-de-escolaridade-aumenta-as-chances-de-ter-um-salario-melhor-afirma-estudo,e9c0ab94ffa16935fb0a594be894429fgaqxy419.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- GROSS, Jacson; GUIMARÃES, Marcelo Maduell. Igualdade, dignidade da pessoa humana e minorias: uma democracia social em construção. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 218 -235, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/124/125>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

4.5 Cartas pedagógicas: possibilidades da escrita de si construindo mosaicos de aprendizado professoral com a compreensão nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD)

Rosimeire Montanuci

DOI: 10.52695/978-65-88977-79-8.4.5

“Eu faço cartas como quem fala de coração a coração.
Eu faço cartas como quem chora, de desespero, de aflição.
Eu faço cartas como quem canta,
Como quem ri,
Como quem grita.
Eu vos faço cartas porque vos amo...”
(Paulo Freire).

Primeiros traços e arabescos

Iniciamos nossos arabescos nas provocações da epígrafe de Paulo Freire, considerando os debates decorridos no ano de 2021 alusivos às comemorações pelo Centenário de Paulo Freire.

Nas pressuposições de tantas formas de ser educador, defendidas por meio da significativa presença do gesto epistolar, o ato de contar a história de si

por meio de cartas, Paulo Freire (re)escrevia suas cartas com um gesto de amorosidade, falando de coração para coração a quem pretendia deixar sua mensagem para quem interessasse atuar e discutir a docência com decência. Assim, afiançamos que as cartas são caminhos que podemos adotar para falar de nós em diferentes possibilidades e momentos de nossa vida, (re)criando maneiras de ser e estar em um cotidiano na expectativa de comunicar e deixar para a posteridade o legado de uma existência, a fim de aproximar mentes e corações, produzindo e compartilhando saberes de si mesmo. A biografia e o pensamento de Paulo Freire se configuram no sentido de que sempre esteve permeado por uma íntima afinidade com o hábito da escrita de cartas, em que o educador falava de si e registrava sua militância de ser educador e o ato de educar em sua época.

Nas primeiras palavras sobre cartas como gênero textual, produzimos este metatexto, relacionando a hereditariedade do costume da escrita de cartas como originária de tempos muito longínquos e utilizada por várias pessoas para partilhar epístolas, informações, orientações e tantas outras maneiras de comunicar algo a alguém. Assim, como seres humanos legatários desse estilo de escrita, estamos convictos da responsabilidade de cuidar e perpetuar essa forma de manifestar nossas memórias e, por conseguinte, buscando fazer e ser tornar ponte de escritas pedagógicas no contexto experiencial, que, neste texto, denominamos práticas professorais.

Partindo das proposições acima, apresentamos este relato experiencial em contextos de aprendizado como um exercício do fazer a partir de uma teoria apreendida no percurso trilhado no curso *Análise Textual Discursiva ATD: Teoria na Prática*, cuja pretensão era que seus alunos elaborassem um metatexto como exigência de avaliação final. Na premissa da metodologia citada, elaboramos um metatexto afirmando o objetivo de refletir sobre as possibilidades de diálogo na escrita de cartas como potencial teórico-metodológico, conjecturada na expressão “Cartas Pedagógicas” como potencial teórico-metodológico conjecturado na expressão “cartas pedagógicas”, cunhada por Paulo Freire (2000) como forma de expressão de uma prática pedagógica. A partir da análise do corpus da pesquisa, resultou-se o metatexto que ora apresentamos, utilizando a metodologia Análise Textual Discursiva (ATD).

Nos encaminhamentos da reflexão sobre os pressupostos da “escrita de si”, em contexto da escrita das cartas pedagógicas, e assumido a preposição de se dar atenção e versar com esmero e cuidado sobre o processo de contar

um pouco do processo de vir a ser pessoa, defendemos a ideia de não permitir que a escrita de cartas pedagógicas seja vista como uma forma alienante e deturpada de (re)fazer e dar significados ao que se escreve sobre as suas próprias memórias. Assim, cuidando para que não seja um processo de escrita mecanizada acerca de um comunicado e/ou mensagem que se quer relatar sobre a sua história de vida.

Para avaliar o hábito da escrita de cartas, com foco nas Cartas Pedagógicas, trazemos como referência Dickmann (2020), que reforça a ideia de que a escrita de cartas pedagógicas é um gênero cultivado através dos tempos e alimentado pelo desejo de uma comunicação afetuosa, com seu foco na vida e obra de Paulo Freire, que contava um pouco de si na escrita de suas cartas.

Para Paulo Freire (2000), dentre grandes educadores e personalidades em espaços educacionais e da sociedade que fizeram parte da nossa história — a exemplo de Nelson Mandela, Che Guevara, Antônio Gramsci, Rosa de Luxemburgo, São Paulo Apóstolo e Francisco de Assis —, as cartas eram a forma de se fazer presente em um espaço e tempo carregado de histórias e emoções no ato de contar de si.

Na atualidade, encontramos José Pacheco, escritor e educador português (idealizador da Escola da Ponte) que se vale da escrita de cartas (que, neste texto, são abordadas como cartas pedagógicas). O educador se coloca como protagonista nas cartas para comunicar sua indignação com relação ao rumo a que a educação se encaminha, dentre tantos outros motivos educacionais. Ele se manifesta por meio de escrita de si mesmo na contemporaneidade.

Ao escrever e historicizar nossa compreensão e percepção sobre a importância da escrita de cartas pedagógicas e seus fundamentos epistêmico-metodológicos como registros de memórias de uma prática professoral em contextos de formação inicial dos saberes docentes constituídos e ressignificados por uma prática futura de um grupo de alunos em formação inicial, acreditamos contribuir para uma formação contextualizada em uma práxis pedagógica.

Neste exercício de Análise Textual Discursiva (ATD), apresentamos um corpus de pesquisa que cunhamos de *Relato Experiencial*, considerando uma prática docente realizada no decorrer de uma disciplina denominada *Organização e Gestão Escolar*, que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Química na modalidade de Educação a Distância (EAD), ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado

de Mato Grosso, com lócus no Campus Cuiabá Bela Vista. Como metodologia de análise do corpus da pesquisa-ensino, utilizamos o gênero textual cartas pedagógicas.

Os escritos de Gadotti (2011), delimitam a acuidade e a expressividade do costume de escrever cartas para nossos afetos, chamando atenção pelo fato posto de que não há como escrever cartas se não possuímos uma estreita trama com questões pessoais de quem as escreve e para quem as escreve.

Desse modo, destacamos que o gênero textual cartas acaba se tornando uma maneira de pessoalizar e expor a familiaridade entre o remetente e seu destinatário, promovendo uma aproximação entre quem escreve e quem lê, requerendo uma cumplicidade entre os envolvidos. Em busca dessa estreita ligação, Paulo Freire (2000) reinventa o protocolo epistolar, adotando a carta não somente como gênero de produção textual, mas como a própria interface de um colóquio, fomentando o modo de se inscrever como escritor e/ou leitor.

Em seguida, após a leitura e o fichamento do material tomado para análise no formato de cartas pedagógicas, foi escolhida como corpus apenas uma carta pedagógica como exercício da Análise Textual Discursiva (ATD). Para propiciarmos o anonimato da carta escolhida, atribuímos o nome fictício Attilio ao remetente. Após todo esse processo, iniciamos a organização das informações por meio de leituras, procurando nas cartas pedagógicas, por meio de um olhar reflexivo, o que nos parecia mais significativo para nossa proposta experiencial de estudar a trajetória de formação inicial de um aluno de um curso de licenciatura. Buscamos, assim, encontrar no texto os termos-chave que serão determinados pelos três grandes movimentos de uma ATD: a unitarização (desmontagem do texto); a categorização (estabelecimento de relações); culminado no que se denomina metatexto (emergência do novo).

A guisa do referencial teórico

Vários pesquisadores (CLANDININ; CONNELLY, 1995, 2015; FERRAROTTI, 2014; SOUZA, 2006; RODRIGUES-MOURA, 2020; PASSEGGI, 2011; JOSSO, 1999; NÓVOA; FINGER, 2010) publicizam pesquisas envolvendo temas como: autobiografias; histórias de vida e formação; o método (auto) biográfico e a formação; autobiografias, histórias de vida e formação. Podemos dizer que tais temáticas podem entrelaçar-se com a escrita de cartas pedagógicas, trazendo como resultado a escrita de si através de suas memórias.

Considerando pesquisas realizadas e em curso pelos autores supramencionados, percebemos que eles corroboram as ideias que defendemos neste metatexto acerca uso das Cartas Pedagógicas agregadas ao ensino e pesquisa no campo educacional. Compreendemos-nas como instrumentos investigativos para conhecer histórias e percursos de vida de pessoas em processo de formação (escolarização e formação de sujeitos), bem como para expressar sentidos e construir significados acerca de emoções, sentimentos e afetos permeados pela docência, perpassando a formação do sujeito no seu meio, as confluências do processo relacional e os saberes construídos para a prática, em um processo reflexivo. Tais pensamentos são extraídos dos autores Fraiha-Martins (2014), Gonçalves (2010) e Josso (1999).

Nos encaminhamentos de compreender a prática do uso das cartas pedagógicas em movimentos e espaços pedagógicos, trazemos Dickmann (2020) quando relaciona e descreve as dez características que uma carta pedagógica deve conter em sua estrutura de escrita:

1. **Ponto de partida:** Toda carta pedagógica tem seu início na história de vida e na realidade de quem escreve. [...]
2. **Objetivo da escrita:** É relevante nos perguntarmos qual o objetivo de escrever uma carta pedagógica? [...]
3. **Por que é pedagógica?** Qual a diferença de uma carta pedagógica para outras cartas em geral? [...]
4. **O efeito da carta pedagógica:** Quero refletir agora sobre o efeito que uma carta pedagógica causa nos interlocutores/as. [...]
5. **O conteúdo da carta pedagógica:** Num sentido mais pragmático, pode-se dizer que uma carta pedagógica é uma mensageira, que pode levar e trazer muitas coisas. [...]
6. **Escrever exige compromisso:** Escrever uma carta pedagógica exige compromisso de quem escreve com o que se escreve. [...]
7. **As potências da carta pedagógica:** As cartas pedagógicas têm duas potências, identificadas pelo professor Jaime José Zitkoski, que se expressam na capacidade de atingir as pessoas nos aspectos lógicos/racionais e de tocar o coração das pessoas. [...]

8. **Para quem escrevemos?** Gosto de expressar esta característica com outra pergunta: Quem é o outro ou a outra que vai receber a nossa carta pedagógica? [...]
9. **A resposta da carta pedagógica:** Permitam-me dizer o óbvio: uma carta pedagógica anseia por uma resposta. [...]
10. **O método de escrita da carta pedagógica:** As cartas pedagógicas podem ser escritas de uma diversidade de formas. [...]. (DICKMANN, 2020, p. 39, **grifos nossos**).

Corroborando a autora acima quando descreve as dez características que deve conter o texto de uma Carta Pedagógica, fica evidente o quão poderosa e interessante essa metodologia de ensino é em relação à adoção de práticas pedagógicas

Mosaico metodológico da/na trajetória da Análise Textual Discursiva (ATD)

Assumimos neste relato experiencial um tecer metodológico a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como aliadas as narrativas como método de materialização dos dados colhidos no respectivo corpus da pesquisa. Ao mesmo tempo, tais narrativas permitem a coleta de dados acerca da experiência do aluno ao se tornar aprendiz de um conteúdo. Tomamos como referência a escrita de uma carta pedagógica, a fim de delinear, de forma precisa, coerente e clara, os elementos que adotamos como suporte e unicidade da apreensão das vivências individuais e coletivas do estudante, colecionadas ao longo de uma vida de (auto)formação. Dessa forma, buscamos mostrar sua inserção em uma realidade de ser e estar no mundo. Mundo este onde estamos a todo momento na condição de aprendizes.

Estudos e pesquisas têm mostrado que as cartas pedagógicas, em contextos pedagógicos, são consideradas pelos pesquisadores como textos de campo valiosíssimos, podendo servir de apreciação e estímulo à reflexão. Tais textos permitem o acesso aos significados construídos ao longo de experiências vividas e mostras de afeto, conforme percebemos nas defesas teóricas de Clandinin e Connelly (2015), Stryker e Burke (2000) e Montanuci (2022).

Nos encaminhamentos da proposta da escrita deste metatexto, utilizamos como procedimento de análise das narrativas produzidas o material de pesquisa

de campo (produzidos por meio das cartas pedagógicas). Para tanto, elegemos o uso da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), como procedimento de análise de dados coletados nos pressupostos qualitativos, buscando abrolhar sentidos e tecer os relatos produzindo mosaicos de compreensões e transformando as cartas em uma narrativa abarcante, mediante dados que insurgem como forma de dar significado aos relatos memorialísticos e às histórias de vida escritas pelos alunos em suas cartas.

Situamos a discussão e a produção deste metatexto em um espaço de memórias considerando as narrativas como material de análise que podem nos remeter a um passado e, ao mesmo tempo, a um presente, adotando possibilidades de mudanças e construção de um novo ser e estar de si mesmo.

Foi recebida uma amostragem de 13 (treze) cartas pedagógicas de estudantes da disciplina em contexto de formação inicial em um conjunto investigativo de práticas docentes, cuja proposta metodológica de aplicação da teoria trabalhada foi definida pela escrita de cartas pedagógicas com o objetivo de fomentar a escrita criativa e afetuosa de uma narrativa epistolar. Tal proposta trouxe à discussão um diálogo que perpassou pela escrita de si no contexto de um processo de formação professoral, envolvendo a escrita das cartas pedagógicas como uma prática capaz de (re)inventar os modos de pensar, ser e fazer no contexto do aprender a ser professor, levando os alunos e a professora a um processo de reflexão sobre as aulas on-line e conteúdos trabalhados em um ambiente virtual de aprendizagem da disciplina em foco, atravessando os meros procedimentos formais da docência e passando a narrar o cotidiano do aprender.

Como já defendido neste relato experiencial, este texto trata-se de uma narrativa escrita a partir de apreensões de uma professora que adotou a metodologia de cartas pedagógicas em suas aulas, considerando os relatos mencionados como material empírico de investigação e análise da pesquisa de campo (as cartas) para compor os textos de pesquisa. Assim, fizemos a opção pela escolha de apenas uma carta dentre as 13 (treze) recebidas, a fim de tornar este metatexto uma escrita experiencial da análise de cartas pedagógicas por meio da ATD.

Para Moraes e Galiuzzi (2006), a metodologia ATD é acompanhada por um adensamento de percepções compreensivas ao se analisar um objeto de

estudo objetivo. Segundo os autores, o processo de compreensão do material a ser estudado se materializa a partir de:

[...] leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita. “O processo é de intensa impregnação. Se assim não fosse não seria possível tamanha produção”. Esta manifestação indica que, uma escrita mais fluida e de qualidade, é produto de envolvimento e de impregnação intensos com os materiais da análise (GALIAZZI; MORAES, 2006, p. 121).

Em um primeiro momento, o processo de compreensão se deu a partir de repetidas (re)leituras, unitarização e categorização dos dois filetes a partir da carta pedagógica do aluno tomada como objeto de análise, cujo objetivo foi de buscar unidades e unicidades de sentido nas epístolas dele. Foi possível encontrar elementos importantes e significativos na escrita da carta deste estudante, sendo os movimentos pedagógicos o mote considerado como pressuposto de análise.

Nas primeiras percepções, as categorias de análise se deram pela forma de como o aluno (re)conta sua trajetória de formação e aprendizagem com o olhar voltado para o agradecimento às pessoas que estiveram envolvidas nesse processo. No mesmo caminhar da compreensão dos dados, percebemos como ele (aluno) salienta suas aptidões e avanços acerca de como vem aprendendo a ser professor em (auto)formação. Destacamos no texto produzido pelo estudante palavras que julgamos potencializadoras para a Análise Textual Discursiva (ATD) na primeira fase que denominamos “Unitarização ou desmontagem do texto”, surgindo as seguintes possibilidades da análise: contribuições, reconhecimento, compromisso, respeito, admiração e gratidão. Isso nos mobilizou para uma análise no sentido de um maior aprofundamento sobre a história de vida do aluno durante seu processo de escolarização e até os dias de hoje, em seu curso de formação inicial em fluxo.

Notadamente, essas foram nossas primeiras unidades de sentido que teceram o mosaico de sentidos das memórias e das histórias sobre si, materializadas na trajetória de aprendizado do aluno. Despertando-nos para busca por evidências sobre esse percurso formativo, mediante uma metodologia de ensino (cartas pedagógicas) adotada em um ambiente virtual de aprendizagem

(AVA), onde o aluno (Attilio) foi motivado a escrever uma carta a alguém que lhe fosse caro e raro na sua trajetória de formação.

Debatendo os fios condutores do vir a ser pelas memórias de Attilio no ato de contar histórias de sua vida

A inclusão e a organização das unidades de sentido e significados encontrados na carta analisada como objeto de pesquisa de campo (as cartas pedagógicas) nos encaminharam para a ATD, que expressava a trajetória de formação do aluno no Curso de Licenciatura em Química, também caracterizado como formação inicial, em que é relatada a trajetória de formação e aprendizado, tendo como referência a disciplina em estudo já mencionada neste capítulo. Isso resultou na escrita de um texto formativo e afetuoso acerca das percepções desse aluno, as quais são constituídas por dois filetes de sentidos (categorias) que compõem o mosaico da escrita. Discutimos, em diálogo com a literatura pertinente sobre ATD e narrativas, a constituição de duas categorias de análise conforme descrevemos e especificamos os resultados mediante os dados colhidos na carta, materializando-se em dois filetes, a saber: as memórias de aprendizados constituídos em um tempo e espaço de formação e Afetos – emoções – anseios contidos na relação professor-aluno como configuração de um ato experiencial do (re)vivido e contado.

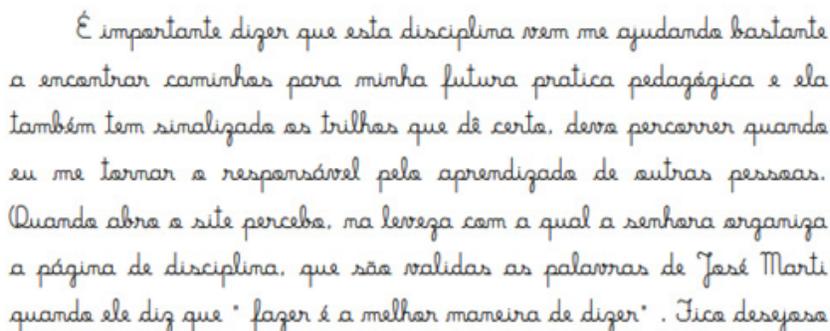
A próxima etapa foi a unitarização, na qual separamos o texto em unidades e significado. Para cada unidade (denominadas filetes de significado), selecionamos palavras-chave que nos orientaram para a construção de um título/enunciado descritivo, definido no texto como “Categorização ou estabelecimento de relações”, seguindo os pressupostos da metodologia ATD.

Categoria 1 – (filete): As memórias de aprendizados constituídos em um tempo e espaço de formação

Para apreender como se arranjam as memórias e histórias de vida de uma pessoa, é pertinente e necessário transpor-se ao passado para apreender evidências, sinais e expressões que se tecem no filete do mosaico do vir a ser construído pelo aluno em sua trajetória de escolarização e hoje em sua formação inicial. Essa retrospectiva se movimenta do sentido de conduzir o aluno para uma das portas que situam o seu lugar de ser e estar, e ainda como se centraliza e se encontra na sua história de vida, a qual afiança a

sua própria história e a (re)vive, nos adereços de suas memórias. Ao narrar o passado vivido, em especial seu processo de escolarização, Attilio narra suas emoções e sentimentos se projetando para um futuro em frente a uma reconfiguração de si mesmo, ao longo dos tempos e como será sua atuação como futuro professor de Química. Isso fica evidente no excerto de sua carta conforme imagem abaixo:

Imagem 1 – Excerto da carta de Attilio



É importante dizer que esta disciplina vem me ajudando bastante a encontrar caminhos para minha futura prática pedagógica e ela também tem sinalizado as trilhas que de certa, deve percorrer quando eu me tornar responsável pela aprendizagem de outras pessoas. Quando abre o site percebe, na leveza com a qual a senhora organiza a página de disciplina, que são validas as palavras de José Martí quando ele diz que " fazer é a melhor maneira de dizer " . Fico desejoso

Fonte: Carta de Attilio.

As marcas memorialísticas descritas por Attilio no fragmento acima retirado de sua carta denotam suas expectativas com sua futura profissão como professor, distinguindo-se com um movimento de ir e vir, trazendo o passado em conexão com o futuro, movimentando-se pelo tempo presente do aluno. Não porventura, trata-se de uma transfiguração da história de vida do aluno em seu processo de escolarização.

Clandinin e Connelly (2015) asseveram que o movimento do ir e vir conectando nosso passado com o futuro suscitam marcas expressivas de sentimentos de gratidão, sensações e uma reflexão subjetiva de como o momento se desdobrava e se desdobra para compreender, (re)viver e (re)contar suas histórias, sendo, sobretudo, uma forma de se reafirmar e discorrer em novas histórias de vida. Com a fala de autores acima, trazemos outro fragmento da escrita de Attilio, conforme evidenciado abaixo:

Imagem 2 – Fragmento da carta de Attilio

Logo me pus a pesquisar, minha curiosidade foi aguçada, como diz Paulo Freire, nasceu de repente, em mim, uma "curiosidade inquietadora". Daquelas que nos faz dar mais um passo, como quando Eduardo Galeano fala da Utopia, dizendo que ela serve para nos fazer caminhar.

Fonte: Carta de Attilio.

Na compreensão do excerto acima, Montanuci (2022) aprofunda o conceito de pensar as histórias narradas pelas pessoas como significados e possibilidades de não modificar uma trajetória de vida, mas sim pensar sobre suas próprias histórias contadas por estas pessoas. Assim, podemos afirmar que o conhecimento e a aproximação entre o participante e o pesquisador são importantes no argumento das apreensões percebidas do que não é dito por meio das palavras.

Categoria 2 – (Filete): afetos – emoções – anseios contidos na relação professor-aluno como configuração de um ato experiencial do (re)vivido e contado

Quando nos referimos ao processo da docência, nem só de conteúdos se fazem as salas de aulas e seus movimentos pedagógicos. Elas estão sim repletas de emoções e sentimentos que situam a inter-relação entre os partícipes desse ambiente em que se busca evitar a vivência uniforme e mecânica e construir um ambiente estimulado pelo processo criativo e colaborativo.

Diante de elementos expressos na carta de Attilio, destacamos uma grande influência do apaixonar-se pelos professores que lhe foram significativos na sua formação, não em um sentido de amor, mas de empatia, respeito e admiração.

Imagem 3 – Fragmento da carta de Attilio

Fiquei matutando por horas a fio de como eu poderia escrever uma "Carta pedagógica" para delinear meu aprendizado durante a período de assimilação de conteúdos teóricos e práticos da/na Disciplina – Organização e Gestão Escolar que a senhora vem ministrando com tanta criatividade, elegância e beleza acadêmica.

Fonte: carta de Attilio.

Com o olhar de afetividade, trazemos as emoções retratadas nos escritos de Attilio, em que é possível perceber como a tarefa de escrever uma carta mobilizou seus sentimentos e aguçou sua curiosidade, como ele mesmo afirma nas suas palavras:

Imagem 4 – Fragmento da carta de Attilio

Nesta tarde, fortemente aquecida por raios solares, venho contar das minhas aventuras/desventuras nas caminhar acadêmicas que venho trilhando. Devo iniciar tal conversa confessando meu desconforto ao iniciar estas linhas pedagógicas. Tal foi a surpresa que senti quando me deparei com a proposta desta escrita, para ser sincera, eu não fazia ideia da existência deste gênero textual: cartas pedagógicas.

Fonte: carta de Attilio.

Compreendendo a fala de Attilio, referendamos que a relação do homem com o mundo não tem razão se não começar pela percepção compreensiva do mundo que nos cerca, ou seja, pelos sentidos que buscamos daquilo que se mostra com significado para a vida num processo reflexivo. Nessa aproximação, as narrativas se apresentam como aliadas, ajudando o homem a se colocar como ator de sua própria vida na condução do ir e vir nas suas ações.

Concluindo o mosaico das tessituras da carta pedagógica

Após uma leitura cuidadosa das narrativas impregnadas na carta tomada como referência de análise da tessitura dos filetes que compõem esse mosaico do vir a ser um aluno em formação, destacamos que nosso objetivo maior esteve, desde o princípio da investigação, na forma de como se situou o processo de escolarização e trajetória de (auto)formação do aluno Attilio, procurando dar sentido em como a docência afetarà o futuro do aluno como professor de Química, num movimento de viver e reviver sua trajetória de formação.

É nesse sentido que nos apropriamos da carta pedagógica do aluno a fim de compreendermos a rica e valorosa experiência pela qual o aluno descreve o seu processo de escolarização e formação ao longo de sua trajetória acadêmica, sendo possível um aprofundamento, mesmo que superficial, de suas memórias e histórias de vida, fazendo um movimento cíclico de ir e vir.

O intuito do exercício de realizar uma ATD por meio de uma carta pedagógica não foi validar ou buscar verdades, mas compreender a experiência (re)vivida e (re)contada que teve grandes influências e sentimentos do/no aluno em um futuro breve se vir a ser professor de Química no estado de Mato Grosso.

Na maturidade desta experiência como professora a adotar a metodologia da escrita de cartas pedagógicas, assevero que a escrita da carta do aluno objetivou utilizar a produção textual de um pequeno texto, empregando a carta pedagógica como instrumento de avaliação dos conteúdos trabalhados na disciplina, pensando a mim possibilidades de rever minha atuação como professora em um curso de formação de professores.

Referências

- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* (ed.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- DICKMANN, Ivo. As dez características de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas Pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular 1. ed. Chapecó: Livrológica, 2020. p. 37-54. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
- FRAIHA-MARTINS, F. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8505>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. 144 p.
- GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; POMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença**. 2010. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- MONTANUCI, R. A narrativa como proposta metodológica na pesquisa em educação: a fenomenologia enquanto matriz epistemológica no método narrativas. In: OLIVEIRA, E. S. A. de (org.). **Epistemologia e pesquisa em educação: debates profícuos**. Curitiba: CRV, 2022.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- NÓVOA, A. (org.). Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.
- PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011. p. 103-132.

PEDRUZZI, A. N.; GALIAZZI, M. C. *et al.* Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312/3060>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RODRIGUES-MOURA, S. Mosaico do vir a ser uma Professora de Ciências: por entre Memórias de Escolarização, Histórias de Vida e Sentimentos da Docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20064, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Jp4V8FM9cn8fFkhvHMnmDsp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STRYKER, S.; BURKE, P. J. The past, present, and future of an identity theory. **Social Psychology Quarterly**, [s. l.], v. 63, n. 4, p. 284-297, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2695840>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Sobre autores e autoras

Andréa de Souza Brito

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos (2015) e Psicologia (2016), ambas concluídas na Universidade Estácio de Sá. Desenvolve pesquisa na área de educação quilombola em território remanescente quilombola. Interessa-se por estudos voltados para área de Educação Quilombola, Cultura Afro-Brasileira, Psicologia Social Comunitária e Gestalt Terapia.

Ariane Gutierrez

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal da Bahia. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau / Lauro de Freitas - BA (2017). Atualmente, é Coordenadora Pedagógica da Prefeitura de São Francisco do Conde-BA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional, Educação do Campo e Educação Inclusiva. Especialização em Transtorno do Espectro Autista pela *Child Behavior Institute of Miami*. Curso de extensão em Coordenação Pedagógica pelo Centro Educacional de Desenvolvimento Profissional (CEDEP).

Curso de extensão em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Curso de extensão em Alfabetização e Letramento e Curso de extensão em Pedagogia Waldorf pela Universidade do Estado da Bahia. Estuda desenvolvimento e programação de jogos e gamificação para educação inclusiva.

Arthur Rezende da Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP - Petrópolis). Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) em Campos dos Goytacazes, RJ. Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade São Camilo (Espírito Santo). Licenciado em Letras/Literatura (Universidade Iguaçu - Itaperuna-RJ) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF/Consórcio CEDERJ). Concursado como Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), cargo de nível superior da área pedagógica, do Instituto Federal Fluminense no Campus Santo Antônio de Pádua e professor efetivo da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), atuando na Licenciatura em Pedagogia da FAETEC de Santo Antônio de Pádua. Atualmente, é Diretor-Geral do Instituto Federal Fluminense – Campus Santo Antônio de Pádua, RJ, tendo sido reeleito para o quadriênio de 2020 a 2024.

Analice de Oliveira Martins

Possui Pós-Doutorado em Literatura Brasileira Contemporânea, pela Università degli Studi Roma Ter (2017); Doutorado em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004); Mestrado em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994); Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Francês) também pela UFRJ. Atualmente, atua na área de Letras, lecionando, como Professora Titular, no IFF campus Campos-Centro. É também colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem da UENF e professora titular dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* MPET (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias) e *lato sensu* em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, do IFF campus Campos-Centro. Suas pesquisas se relacionam aos diálogos entre literatura e estudos culturais; aos relatos de espaço; às questões de pertencimento e identidade cultural e também às fronteiras entre

literatura e tecnologia, investigando as novas condições de produção literária na contemporaneidade. É pesquisadora do NECEL (Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens). É autora do livro “Entremeios: ensaios sobre a literatura, cinema e comunicação”, publicado em 2008 pela editora Appris.

Danilo Almeida de Souza

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana – UFBA/UEFS (2019). Mestre e licenciado em Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/BA (2008, 2011). Especialista em Ensino de Física pela Universidade Cândido Mendes – UCAM/RJ (2017). Professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) (desde 2009), atualmente no campus Ilhéus, ministrando aulas em cursos técnicos de nível médio na forma integrada e subsequente. Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional) – ProfEPT/IFBA no campus Salvador. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa em Nanomateriais, Física Atômica e Molecular, Energias Renováveis e Ensino de Física. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade (GPEDI). É sócio/membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Tem experiência na área de Física, com ênfase em ensino de Ciências/Física. Dialoga com temas ligados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (sobretudo ensino médio integrado), Divulgação e Popularização da Ciência e tópicos de Educação no Ensino Médio.

Denise Lima Rabelo

Mestra em Educação e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Administração. Professora da rede estadual do Espírito Santo, no ensino médio integrado ao curso técnico de Administração.

Flávio Pereira Bastos

Especialista em Letras espanhol e francês (Programa Europeu de Línguas Modernas – Americampus/Erasmus Mundus). Graduado em História (Universidade Católica de Petrópolis, RJ e Universidad de Extremadura, Espanha). Professor.

Gabriela Albuquerque Lucio da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais (UFSB/IFBA). Graduada em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), onde atuou como aluna bolsista na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (INTECOOP) desenvolvendo projetos com a Associação de Produtores Rurais de Itajubá e Região (APRIR) na área de economia solidária, tecnologia social, agricultura familiar, cooperativismo, associativismo e agroecologia. Em 2017, fez parte de seu estágio no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), no Parque Nacional da Serra do Cipó. Participou da comissão organizadora do XIV Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social (ENEDS) e é integrante da Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (REPOS). Possui interesse na linha de Ambiente e Sociedade, na temática de Unidades de Conservação, Educação Ambiental, Educomunicação Socioambiental, Potência de Agir (Espinosa), Comunidades Tradicionais, Conflitos Socioambientais e Políticas Públicas.

Gedmar S. Carvalho

Doutorando em Ciências Naturais (PGCN/UENF). Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal Fluminense – Polo 34. Graduado em Matemática e Ciências Naturais pelo Centro Universitário Fluminense (1996). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Macaé. Tem experiência docente nas áreas de Matemática do ensino fundamental II e ensino médio e em Ciências Naturais do ensino fundamental II.

Geraldo Bull da Silva Júnior

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro e especialista em Educação Matemática pela Faculdade Saberes, Espírito Santo. Licenciado e bacharel em Matemática pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1994), Rio de Janeiro. Atualmente é professor de Matemática – Escola de Aprendizizes Marinheiros do Espírito Santo. Tem experiência na área de ensino de Matemática nos níveis fundamental, médio e superior. Atua principalmente com os seguintes temas: Matemática do Ensino Fundamental e Médio, Educação Matemática, Cálculo, Álgebra Linear e Geometria Analítica.

Heloisa Fernanda Francisco Batista

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

Paulo Henrique dos Santos Oliveira

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Graduando em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade de Uberaba (2009). Experiência prévia em pesquisa nos temas de manifestação cultural afro-brasileira (Congada) e empresas militares privadas no panorama da segurança internacional. Linhas de pesquisa atuais incluem: história das ideias no século XI, epistolografia e cultura política na Idade Média, história da educação no Brasil Colonial e filosofia brasileira. Membro dos grupos Studia Brasiliensia e Laboratório de Estudos Medievais (LEME-UFTM).

Priscila dos Santos Caetano de Freitas

Doutoranda em Ciências Naturais (UENF). Mestra em Ensino de Física (IFF). Licenciada em Física (IFF). Professora de Ciências da rede municipal de Campos dos Goytacazes-RJ.

Nilcimar dos Santos Souza

Doutor em Ciências (2017) pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências Naturais – UENF (2012). Licenciado em Química (2010) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professor do Curso de Licenciatura em Química, do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 2013. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, também da UFRJ. Interessa-se por pesquisas sobre as tecnologias digitais, tanto no desenvolvimento de recursos para a educação quanto nos seus impactos sociais. Interessa-se, também, por pesquisas com a educação popular, social e comunitária.

Octávio Cavalari Júnior

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012). Mestre em Ciências Contábeis, com concentração em Administração Estratégica pela FUCAPE Business School (2007). Graduado em Administração pela Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (2004). Especialista em Ensino pela FASE (2010). Atualmente, é voluntário da Associação Junior Achievement do Espírito Santo, professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e Diretor-Geral do Ifes Colatina. Tem experiência na área de Administração Privada e Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Cidadania corporativa, Fidelização de clientes, aprendizagem, ensino de matemática, educação a distância, afetividade e métodos quantitativos.

Renata Freitas Siqueira

Mestra em Economia pela UFMT. Especialista em Ensino de Língua Francesa e Administração Contábil, Financeira e Auditoria no Setor Público. Graduada em Letras/Francês e Economia, ambas pela UFMT. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Renato Troian da Silva

Aposentado. Discente em Tecnologia em Gestão Ambiental no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e sommelier.

Reginaldo Nhachengo

Doutorando em Políticas Públicas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ – Brasil). Mestre em Políticas Públicas pela School of Government and Public Policy of Jindal Global University (JSGP/JGU - Índia). Licenciado em Administração Pública pelo Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI - Moçambique) e técnico profissional em Administração Pública e Autárquica pelo Instituto de Formação em Administração Pública e Autárquica (IFAPA-Maputo). Professor da Universidade Joaquim Chissano (Moçambique).

Rosimeire Montanuci

Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2020). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2009). Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc - UFMT). Docente da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo IFMT (2006 – atual). Docente em cursos de Especialização lato sensu em IES particulares no estado de Mato Grosso. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Com experiência nas seguintes áreas: Políticas Públicas; Políticas de Formação de Professores; Políticas de Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores inicial e permanente, com ênfase em: Métodos e Técnicas de Ensino, Projetos Políticos Pedagógicos, Gestão Pedagógica. Didática e Práticas Pedagógicas. Com experiência em: avaliação de desempenho e competências, planejamento e avaliação da aprendizagem, didática geral, didática na EPT, metodologia científica, narrativas de formação de professores, elaboração de projetos de pesquisa, dentre outros.

Sebastião Rodrigues-Moura

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC-UFMT/UFPA/UEA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4254-6960>. E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br

Thaís Andressa Lopes de Oliveira

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (PCM-UEM) e Licenciada em Química pela mesma instituição. Possui especialização lato sensu em Docência do Ensino Superior e Neuroeducação e especialização em andamento em Educação à Distância pela Faculdade Campos Elíseos, vinculada à Universidade Paulista (UNIP) – Conceito 4 do MEC. É Representante Discente dos Programas de Pós-Graduação junto ao Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Exatas, CI/CCE-UEM (Gestão 2020-2022). Tem experiência na área de Educação em Química, na qual trabalhou com os seguintes temas: Aprendizagem Cooperativa, Multimídias em Ensino de Química, Pensamento Crítico e Abordagem Temática. Atualmente, suas pesquisas voltam-se ao papel do questionamento no processo educativo e suas implicações aos estudos da linguagem no Ensino de Ciências; as relações CTS/A e sua interface com a Abordagem Temática e o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico.

Tiago Vieira Pinto

Graduado em Administração pela Faculdade Santo Antônio de Pádua (2019). Atualmente é gestor escolar da CEPRA - Centro Educacional Professor Ruy Azevedo Ltda. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional.

Valéria de Souza Marcelino

Doutora em Ciências Naturais com ênfase em Ensino de Ciências e mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Graduada em Farmácia e especialista em Indústria pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é Coordenadora de Metodologias de Ensino do Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação do Instituto Federal Fluminense (IFF). Professora do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET), na Licenciatura em Química e no curso Técnico em Química do IFF. Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Avançados em Educação (NESAE) do IFF e Ciência, e Tecnologia e Sociedade (CTS) no Ensino de Física do IFRJ. E-mail: vmarcelino67@gmail.com

Vanessa Franco Neves

Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela UENF (2020 - 2022). Graduada em Letras Português/Literatura pela Uniflu (2018). Possui Pós-Graduação em Mídias e Novas tecnologias no ambiente escolar – Uniflu (2019). Durante a graduação, participou do Projeto de Remição de Pena pela Leitura no Presídio Masculino Carlos Tinoco da Fonseca (2017 - 2019). Professora de Redação do Pré-vestibular Social Teorema da UENF.

Recebi com muita alegria a notícia de que a Análise Textual Discursiva (ATD) estava em discussão pela Professora Valéria Marcelino em um curso de formação de pesquisadores. Valéria fez a disciplina à distância quando ainda nem imaginávamos o que se tornariam as lives síncronas, momentos de reuniões cotidianas nestes últimos tempos. Valéria se desafiou em sua tese a usar a metodologia de análise aprendida naquela disciplina, isso faz uma década. A ela, aliou-se o Prof. Arthur, com a intenção de democratizar o acesso à ATD. Quando leio sobre o lugar dos participantes do curso, encanto-me com a obra. Do norte ao sul, os ventos levam a ATD como possibilidade de analisar pesquisas em que a autoria do pesquisador é condição. Ou, dito de outra forma, se a pesquisa não transformar o pesquisador, qual seu sentido?

Que bom que o curso esteja com muita gente, pois, como sabemos, pela escrita se produzem transformações pessoais que levam a outras transformações, e estamos em momentos em que precisamos de análises críticas sobre o que estamos vivendo.

Prof.^a Maria do Carmo Galiazzi



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia