

**Antonilde Santos Almeida
Dayane Laurentino de Oliveira
Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio
(Orgs.)**

VOZES DO SEMIÁRIDO NA EDUCAÇÃO

**Cultura, Memória e
Práticas Pedagógicas**



Editora
EDUCUIDAR



**Antonilde Santos Almeida
Dayane Laurentino de Oliveira
Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio
(Orgs.)**

VOZES DO SEMIÁRIDO NA EDUCAÇÃO

**Cultura, Memória e
Práticas Pedagógicas**



Editora
EDUCUIDAR



**Antonilde Santos Almeida
Dayane Laurentino de Oliveira
Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio
(Orgs.)**

VOZES DO SEMIÁRIDO NA EDUCAÇÃO

**Cultura, Memória e
Práticas Pedagógicas**



Editora
EDUCUIDAR
Juazeiro - BA
2026



A Editora Educuidar segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



EDITORES DA EDITORA EDUCUIDAR:

Profa. Ms. Clara Maria Miranda de Sousa

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro

REVISÃO:

Os autores

CAPA E DIAGRAMAÇÃO:

Clara Maria Miranda de Sousa



<https://doi.org/10.65950/editoraeducuidar.vse062026>

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

Vozes do semiárido na educação: cultura, memória e práticas pedagógicas / [organizadores] Antonilde Santos Almeida, Dayane Laurentino de Oliveira, Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio. Juazeiro, BA: Editora Educuidar, 2026.

Vários autores.

ISBN 978-65-983361-8-9

1. Cultura 2. Educação 3. Pós-graduação 4. Prática pedagógica
5. Território I. Almeida, Antonilde Santos. II. Oliveira, Dayane
Laurentino de. III. Possídio, Simone Gabriela Bezerra Duarte.

26-367137.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Alexssandro Machado

Ms. Antoneide Santos Almeida Silva (UNEB)

Dr^a. Aurilene Rodrigues Lima (UNEB)

Dr^a. Dinani Gomes Amorim (UNEB/FACAPE)

Dr^a. Edonilce da Rocha Barros (UNEB)

Dr^a. Erika Höfling Epiphanio (Univasf)

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo (UNCISAL)

Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA)

Dr^a. Silvia Lúcia Lopes Benevides (UNEB)

Dr^a. Virgínia de Oliveira Alves Passos (Univasf)

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
--------------------------	-----------

1

Caminhos do Desenvolvimento Educacional no Tirocínio Docente.....	15
--	-----------

Michael Douglas Alves dos Santos

Edmerson dos Santos Reis

João José de Santana Borges

2

A Docência que floresce no Programa Residência Pedagógica (PRP): memórias na Educação Infantil.....	26
--	-----------

David Lucas Oliveira da Silva

Joanita Moura da Silva

3

Além da Sala de Aula: A Práxis do Pedagogo na Equidade Educacional no Semiárido.....	43
---	-----------

Sarah Ribeiro Pierri

Edonilce da Rocha Barros

4

A representação de Severin@ no poema Morte e Vida Severina: identidades, decolonialidade e convivência com o Semiárido.....	80
--	-----------

Marilange R.V. de Santana

Antonilde dos Santos Almeida

Céres Santos

5

Lugares de memória, ludicidade e práticas de letramento no ciclo de alfabetização: interfaces teóricas para a formação do leitor.....	114
--	------------

Indira Tainara Soares Teixeira

Cosme Batista dos Santos

6

Metodologias inovadoras no contexto da sala de aula: avanços e desafios contemporâneos.....140

Marilde Pereira Dias

Josenilton Nunes Vieira

7

Cidades que apodrecem: fendas silenciosas no Semiárido Urbano.....167

Jádson Araújo Santos

Josemar da Silva Martins

8

Pedagogias do território: cérebro, cultura e aprendizagem no Semiárido Brasileiro.....195

Dayane Laurentino de Oliveira

Edilane Carvalho Teles

9

O estágio docente no Ensino Superior: vivências, diálogos e aprendizagens sobre Educação do Campo.....226

Fernando Rodrigues Borges

Edonilce da Rocha Barros

10

Entre margens e correntes: a travessia do tirocínio docente no Ensino Superior.....247

Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio

Américo Júnior Nunes da Silva

Sobre os Autores.....275

Apresentação

Este livro constitui um mosaico de experiências, reflexões e insurgências epistemológicas que reconhecem o Semiárido não como espaço de ausência, mas como território de produção de conhecimentos, culturas, afetos e práticas educativas profundamente enraizadas na vida cotidiana de seus sujeitos.

O Semiárido fala.

Fala pelas mãos que escrevem, pelas memórias que resistem, pelas experiências que atravessam a docência, pelos territórios que educam e pelas vozes que se recusam ao silêncio. É desse lugar de pertencimento, de travessia e de construção coletiva que nasce *Vozes do Semiárido na Educação: Cultura, Memória e Práticas Pedagógicas*, obra organizada por Antonilde Santos Almeida, Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio e Dayane Laurentino de Oliveira, como expressão sensível e crítica da turma 2025 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGE-SA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Mais do que uma coletânea de artigos, este livro constitui um mosaico de experiências, reflexões e insurgências epistemológicas que reconhecem o Semiárido não como espaço de ausência, mas como território de produção de conhecimentos, culturas, afetos e práticas educativas profundamente enraizadas na vida cotidiana de seus sujeitos. Cada texto aqui apresentado nasce da escuta atenta das realidades vividas, das inquietações que atravessam a formação docente e da necessidade de pensar uma educação comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com a valorização dos saberes do território.

Os capítulos desta obra transitam entre diferentes margens do fazer educativo. Os textos que compõem esta coletânea dialogam com temas fundamentais para a compreensão da educação nos territórios semiáridos: cultura popular, identidade, memória coletiva, práticas

pedagógicas, formação docente, ancestralidade, currículo e experiências educativas desenvolvidas em escolas e comunidades. São reflexões que emergem das vivências cotidianas, das pesquisas acadêmicas e das práticas construídas na relação entre escola, território e comunidade.

Encontramos discussões que problematizam o tirocínio docente como experiência de formação e transformação humana; reflexões sobre alfabetização, letramento e consciência fonológica; análises sobre práticas pedagógicas inovadoras; debates sobre equidade educacional, educação do campo e educação profissional; além de leituras críticas sobre memória, literatura, identidade, cidade, subjetividade e ecologia no contexto semiárido.

Ao percorrer os capítulos, o leitor encontrará uma escrita que articula ciência, sensibilidade e compromisso político. As narrativas aqui reunidas revelam educadores e educadoras que compreendem a docência para além da técnica, assumindo-a como práxis ética, cultural e territorializada. Nesse movimento, o livro reafirma a importância de uma educação contextualizada, capaz de dialogar com as histórias, os modos de vida, as linguagens e as experiências que constituem o Semiárido brasileiro.

As discussões propostas também evidenciam a potência da memória como elemento formativo. Memória dos espaços escolares, das vivências acadêmicas, das práticas culturais, dos sujeitos invisibilizados e das paisagens que moldam existências. São textos que, ao mesmo tempo em que denunciam desigualdades históricas,

anunciam possibilidades outras de educação e de convivência com o Semiárido, rompendo com imaginários coloniais que insistem em associar esse território apenas à seca, à escassez e à precariedade.

Nesta obra coletiva, as vozes dos mestrandos e mes-trandas do PPGESA se entrelaçam como rios que se-guem diferentes cursos, mas deságuam em um mesmo horizonte: o compromisso com uma educação crítica, humanizadora e socialmente situada. Cada artigo carrega marcas singulares de pesquisa, experiência e pertencimento, compondo uma tessitura plural de pensamentos e práticas que fortalecem o campo da Educação no Semiárido.

Assim, *Vozes do Semiárido na Educação: Cultura, Memória e Práticas Pedagógicas* convida o leitor a percorrer caminhos de reflexão, escuta e sensibilidade. Que estas páginas possam ecoar para além dos muros acadêmicos, inspirando práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas com os sujeitos e territórios do Semiárido brasileiro.

Porque o Semiárido não silencia.

Ele ensina... cria ... resiste.

E, sobretudo, ele escreve suas próprias histórias.

As organizadoras.

Caminhos do Desenvolvimento Educativo no Tirocínio Docente

Michael Douglas Alves dos Santos

Pedagogo, mestrando – PPGESA/UNEB

Edmerson dos Santos Reis

Doutor em Educação - FAGED/UFBA

João José de Santana Borges

Doutor em Ciências Sociais - FFCH/UFBA

***Assim como a água se precipita à terra
e retorna aos céus,
O ser humano precipita-se à vida e à morte.
Nesse ínterim, cresce e apreende da
natureza ao logos:
Caminhos do desenvolvimento humano.***

INTRODUÇÃO

Seja pela fluidez da vida ou pela imortalidade da essência, a dualidade: força motriz presente no átomo (prótons e elétrons), por exemplo, é o que engendra a existência humana. Assim como em Heráclito “tudo flui” (Costa, 2002), e em Parmênides “nada muda” (idem) há pontos interseccionais que coexistem, entre alétheia e doxa ao arché (Abbagnano, 2007). Com isso, a experiência do tirocínio docente revelou-se, assim, como um espaço de tensão entre fluxo e permanência, no qual a formação do professor se constrói entre a doxa da prática cotidiana e a busca por uma alétheia pedagógica.

O que é inerente à prática emerge da força do que já é estruturado socialmente, sejam os *modus operandi*, sejam os currículos, os rituais pertinentes a esse contexto (decerto, entre o que permanece e o que modifica é o ser, o sujeito, os agentes). Agentes, esses que agem e imprimem no mundo suas marcas, assim como apreende do mundo seu conhecimento da natureza ao logos. Ou seja, num movimento arque na busca pela formulação da síntese (tese e antítese precisam coexistir), a teoria e a prática em busca de desaguar na práxis.

Posto isso, num movimento arqueu, compreendido à maneira paracelsiana como a força animadora que impulsiona e transforma os elementos (Paracelso, 1945), a formação docente passou a ser entendida como um processo em constante correspondência entre o que se encontra socialmente estruturado e aquilo que se movi-

menta no exercício da prática, pois, conforme o princípio hermético da correspondência (Iniciados, 2021), o que se organiza no plano da teoria reflete-se no plano da experiência e vice-versa, de modo que, portanto, na tensão contínua entre tese e antítese, teoria e prática tendem a desaguar na práxis como síntese viva e historicamente alocada nesse engendramento.

DAS MEMÓRIAS AO DIÁRIO

Ingressar no Ensino Superior como tirocinante docente não significou apenas ocupar outro lugar institucional, mas atravessar um limiar simbólico. Se, como ensina Heráclito, não se entra duas vezes no mesmo rio (Costa, 2002), tampouco se retorna à universidade do mesmo modo quando já se é atravessado pela pesquisa, pela docência e pelas inquietações que emergem da práxis. O tirocínio docente, nesse sentido, apresentou-se como um espaço de tensão produtiva entre o que já estava estruturado e aquilo que se movimentava na experiência viva da sala de aula.

Seguindo, inserido no componente curricular Sociologia e Comunicação, no curso de Jornalismo e Multi-meios da UNEB, DCH III, Juazeiro-BA, o tirocínio foi além da mera observação passiva, houve participação ativa em um processo formativo que exigia escuta, mediação e corresponsabilidade. Assim, desde as reuniões iniciais de alinhamento com o colegiado, ficou evidente que o ensino universitário se constrói por meio de acor-

dos, negociações e ajustes constantes, em que currículo, avaliação e práticas extensionistas dialogam com as condições reais do contexto institucional.

Por conseguinte, as primeiras aulas revelaram um cenário fértil para o diálogo crítico. A apresentação dos fundamentos da sociologia clássica, por exemplo, não se limitou à exposição de conceitos consagrados, mas buscou estabelecer correspondências entre os clássicos e os fenômenos contemporâneos que atravessam o campo da comunicação com investigações *in locus* nos espaços de Ciência e Informação da universidade, a Biblioteca Universitária Campus III. Em dado momento, ao propor que os estudantes analisassem matérias jornalísticas à luz da sociologia, instaurou-se um movimento em que teoria e realidade passaram a se refletir mutuamente, requirindo a ativação da dimensão crítica do conhecimento.

Ademais, esse exercício de correspondência tornou-se ainda mais evidente quando os paradigmas sociológicos foram revisitados (a partir do cinema, dos estudos dirigidos e das discussões coletivas). A impossibilidade técnica de exibição de um filme em sala de aula, suspensa por conexão à internet comprometida, por exemplo, não interrompeu o processo formativo; ao contrário, exigiu reorganização metodológica, reafirmando que o planejamento, embora necessário, não se realiza de forma linear. Nesse ponto, a docência revelou-se como prática, atravessada por contingências, decisões imediatas e pela capacidade de transformar imprevistos em possibilidade pedagógica como bem adotadas pelo titular do componente Prof. João José em diversos outros momentos.

Já minha primeira atuação direta em sala, ao abordar a Escola de Frankfurt, marcou um momento singular dessa travessia. A exposição oral, articulada a recursos audiovisuais e a um jogo interativo, não teve como objetivo apenas a explanação de conteúdos, mas a construção de um ambiente de participação e engajamento crítico. Ao relacionar os conceitos frankfurtianos à profissão jornalística e às discussões sobre informação, conhecimento e ética/sabedoria, percebi que a sala de aula se constituía como espaço de circulação de saberes, afetos e sentidos, onde o ensinar e o aprender aconteciam concomitantemente.

A vivência do tirocínio também evidenciou que a formação docente se dá nos momentos de presença plena e igualmente nas ausências ou assincronias (elemento de meu projeto de mestrado). Posto que, uma falta motivada por questões de saúde (virose) revelou o quanto o trabalho pedagógico é coletivo e interdependente, sustentado por uma rede de docentes e estudantes que mantém o fluxo do processo educativo, e a mediação também pode acontecer remotamente tendo como suporte da aprendizagem as tecnologias. Essa percepção reforçou a ideia de que a docência é uma prática fluida compartilhada, e não um exercício solitário e estático.

Outrossim, as atividades externas, especialmente as visitas ao Acervo Dom José Rodrigues¹, ampliaram o ho-

1 Acervo Dom José Rodrigues, coordenado pelo Prof. Dr. Francisco de Assis Silva e vice coordenado pelo Prof. Tadeu Ferreira Gomes

rizonte formativo ao deslocar a aprendizagem para fora da sala de aula. Ou seja, o contato com jornais, boletins e registros históricos de conflitos sociais da região permitiu aos estudantes perceberem que os conceitos sociológicos não habitam apenas os livros, mas estão inscritos na memória, no território e nas lutas concretas. Portanto, a análise dos movimentos sociais, da reforma agrária, luta das mulheres, dos conflitos ambientais e das disputas por direitos diversos, enquanto prática revelou-se como exercício de leitura crítica da realidade regional, fortalecendo o vínculo entre universidade e território.

Sobre os estudos pragmáticos ao longo do semestre, a sociologia contemporânea entrou em cena como possibilidade de aprofundamento analítico. Autores como Bourdieu, Elias, Goffman e Latour foram mobilizados como lentes interpretativas. Assim, as discussões sobre campo, habitus, modos de existência e construção social do conhecimento contribuíram para que os estudantes comesçassem a formular problemas de pesquisa, compreendendo a investigação científica como processo histórico-social.

Ao final desse rio que nos transpassa e transpassamos, a culminância do componente curricular, materializada nos seminários e no sarau de autores, sintetizou esse percurso formativo. Sendo que, as apresentações evidenciaram a capacidade dos estudantes de articular teoria sociológica, análise de dados empíricos e leitura crítica da comunicação. Nesse momento, tornou-se visível que o conhecimento produzido ao longo do semestre não era apenas acumulativo, mas resultante de um pro-

cesso de transmutação, no qual teoria e prática se reorganizavam em uma práxis compartilhada.

POR UM OLHAR CRÍTICO

Por outro lado, além daquele momento mais descritivo, pensar o tirocínio docente para além da narrativa da experiência exige deslocar o olhar do acontecimento imediato para o campo mais amplo em que ele se inscreve. A sala de aula universitária, longe de ser um espaço neutro, constitui-se como território atravessado por forças históricas, sociais e culturais que moldam práticas, discursos e expectativas, podendo também funcionar como um tipo de “tecnologia disciplinadora”, como formulei em um dos artigos disciplinares durante o mestrado, outrora chamado de “tecnologia política” como um conceito foucaultiano (Foucault, 1987), o que no lugar-comum do campo semântico normalmente chamamos de “cultura acadêmica”. Nesse sentido, a docência vivenciada não pode ser compreendida apenas como exercício técnico, mas como prática social, na qual se confrontam estruturas institucionais, trajetórias pessoais e projetos de formação.

À luz de Paulo Freire (1974), ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, implica-se mais a um ato ético-político de diálogo e problematização do mundo. Tal experiência do tirocínio, revelou que o conhecimento ganha densidade quando se faz encontro, quando a palavra circula e se deixa atravessar pela escuta. Contudo, esse

ideal freiriano convive, em tensão permanente, com as exigências formais da universidade, com currículos pré-definidos, tempos cronometrados e avaliações normatizadas, que por vezes estreitam o espaço do diálogo e da criação colocando-os numa disputa (Arroyo, 2013). É nesse entremeio que a prática docente se ressignifica, buscando fissuras por onde o pensamento crítico possa emergir.

No plano cultural, a inserção do ensino de Sociologia e Comunicação no contexto do semiárido brasileiro evidenciou a potência do território como produtor de sentidos. As visitas ao acervo, o contato com narrativas de conflitos sociais e a leitura de jornais locais revelaram que a teoria sociológica não paira acima da realidade, se enraíza em histórias concretas de luta, resistência e pertencimento. Como sugere Bourdieu e Passeron (1992), os sujeitos agem a partir de disposições socialmente constituídas, e a docência, ao tornar visíveis essas disposições, pode contribuir para deslocamentos no modo de perceber e interpretar o mundo.

No campo acadêmico, a experiência também expôs as ambivalências da formação universitária contemporânea. Se, por um lado, há abertura para metodologias dialógicas, interdisciplinares e extensionistas, por outro, persistem lógicas de produtividade, fragmentação do saber e hierarquização dos conhecimentos. Portanto, a prática do tirocínio, ao tensionar essas lógicas, tornou-se um exercício de resistência sensível, ainda que limitado pelas condições institucionais e situacionais.

Assim, a análise crítica da experiência revela que a docência se constitui como campo de forças, onde se entrelaçam permanência e transformação, estrutura e movimento. A práxis docente, nesse cenário, se apresenta como paradoxal, como processo inacabado, marcado por incertezas, ajustes e aprendizados contínuos. Em suma, ao reconhecer as contradições que atravessam o ensino superior, a experiência do tirocínio afirma a educação como espaço de possibilidade, onde, mesmo sob o peso das estruturas, ainda é possível fazer emergir uma prática poética, crítica e comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler e recriar o mundo.

CONCLUSÕES INACABADAS

Em suma, ao término dessa travessia, o tirocínio docente revelou-se menos como ponto de chegada e mais como leito de um rio em constante metamorfose, onde a formação se faz no entre: entre o que flui e o que permanece. Na superfície da doxa, a prática cotidiana pulsa com seus gestos, limites e improvisos; em profundidade, porém, move-se a busca silenciosa por uma alétheia pedagógica, que não se entrega pronta, se insinua na experiência vivida. Ademais, à maneira de Heráclito e Parmênides, compreendi que educar é sustentar essa tensão fecunda, em que o movimento não dissolve a estrutura, nem a permanência sufoca o devir.

Outrossim, o arqueu, como sopro animador da transformação, atravessou a práxis docente tal qual um fogo discreto, alquimizando teoria e prática em correspon-

dência viva, onde o que se pensa ecoa no que se faz e o que se faz ressignifica o que se pensa. Portanto, ensinar e aprender configuraram-se como gestos éticos de diálogos e criações, nos quais os sujeitos deixam marcas no mundo ao mesmo tempo em que são por ele moldados.

Em suma, como diz Cora Coralina (1983) “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.”, ou seja, a docência emergiu como experiência poética da existência, uma práxis em que o conhecimento se acumula, se recria, incessantemente, no movimento sensível entre pensamento, experiência e vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de filosofia** / Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. - 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. - 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CORALINA, Cora. Meu Melhor Livro de Leitura. In:

VINTÉM DE COBRE: Meias Confissões de Aninha. Goiânia: UFG Editora, 1983.

COSTA, Alexandre. **Heráclito:** fragmentos contextualizados / tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

INICIADOS, Os Três. **O CAIBALION:** estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia. São Paulo: Pensamento, 2021.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

A Docência que floresce no Programa Residência Pedagógica (PRP): memórias na Educação Infantil

David Lucas Oliveira da Silva

Pedagogo, mestrando – PPGESA/UNEB

Joanita Moura da Silva

Doutora em Políticas Sociais e Cidadania/UCSal

***A união das diversas etapas da educação é essencial,
pois ninguém consegue dizer a palavra verdadeira
sozinho, a análise da realidade só se torna verídica
em comunhão com os/as pensadores do passado e
com quem vivencia a relação ensino-aprendizagem
no seu cotidiano da sala de aula.***

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) instiga os/as licenciandos/as a romperem os enormes muros que separam as escolas de Educação Básica e Imaculadas Instituições de Ensino Superior (IES). Introduzindo, assim, na formação dos/as aprendizes de docente a possibilidade da realização de pesquisas colaborativas (Brasil, 2023) entre profissionais e estudantes. A união das diversas etapas da educação é essencial, pois ninguém consegue dizer a palavra verdadeira sozinho (Freire; Guimarães, 2021), a análise da realidade só se torna verídica em comunhão com os/as pensadores do passado e com quem vivencia a relação ensino-aprendizagem no seu cotidiano da sala de aula.

Consoante a isso, as intervenções propostas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) são precedidas de uma intensa observação das competências da Base Comum Curricular (BNCC) que os/as crianças ainda não adquiriram mediante a sua etapa formativa na Educação Infantil (Brasil, 2018). Possibilitando, a construção da identidade do/a futuro/a educador/a a partir da pesquisa rigorosa. Entre as demandas identificadas dos/as estudantes da Creche Professor Fernando Dantas¹ uma das mais marcantes foram as lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica².

Destarte, houve a urgência/emergência do desenvol-

1 Escola pública de Educação Infantil que assiste as crianças remanescentes quilombolas do Alto da Maravilha, bairro de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

2 A consciência fonológica constitui-se enquanto a compressão plena dos sons presentes na língua.

vimento da consciência fonológica nas crianças. Porém, até mesmo os/as residentes possuíam uma enorme lacuna formativa no domínio desse conceito. Sem a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) seriam diplomados/as mais um grupo de pedagogos/as sem subsídios teóricos e mitológicos para trabalhar a consciência fonológica na sala de aula. Deste modo, emergiriam no futuro gerações de discentes que fariam a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem ter conhecimento pleno dos sons produzidos pelas palavras.

Dito isso, é mister frisar que tanto o Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VII) de 2008 quanto o de 2019 não fazem nenhuma menção do estudo da consciência fonológica. Contrariando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pontua a necessidade do ensino da consciência fonológica para que as crianças passem a perceber o som das palavras (Brasil, 2018). Para atenuar essa lacuna, a preceptora Vilma Maria ofereceu aos/as residentes intensos processos formativos sobre a temática.

Com isso, durante o Programa Residência Pedagógica (PRP) para maior incorporação dos/as discentes recorreu-se às expressões artísticas nas sistematizações didáticas na sala de aula. Tendo em vista que se buscava a associação da palavra escrita com o som, as atividades tiveram como base a poesia musicada para essa conexão. Desenvolvendo estudos das músicas/poesias de Vinícius de Moraes (2002) do seu livro a Arca de Noé

para a construção de conhecimentos sobre a rima e de músicas selecionadas de Caetano Veloso para a suscitar o conceito de aliteração nas crianças. Mediante aos pressupostos apresentados, esse texto objetiva refletir o desenvolvimento da consciência fonológica nos/as discentes através da poesia e música durante o Programa Residência Pedagógica na Creche Professor Fernando Dantas.

Diante desses pressupostos o presente trabalho busca refletir o desenvolvimento da consciência fonológica nos/as discentes através da poesia e música durante o Programa Residência Pedagógica na Creche Professor Fernando Dantas. Para tanto, recorreu-se ao paradigma qualitativo (Severino, 2013) e da pesquisa-ação colaborativa que segundo Pimenta e Lima (2017) é uma abordagem intrínseca ao Programa Residência Pedagógico a partir da união da Instituições de Ensino Superior (IES) e das escolas de Educação Básica. O domínio da consciência fonológica é essencial para as crianças da Educação Infantil conseguirem se alfabetizar ao adentrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em face disso, as intervenções do Programa Residência Pedagógica (PRP) tiveram como base o uso da poesia e música de Vinicius de Moraes para o estudo das rimas e de Caetano Veloso para a construção da compreensão do conceito de aliteração nas crianças. Portanto, é possível afirmar que discussões propostas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilitam que algumas das lacunas como o da consciência fonológica patrocinadas pelo esvaziamento dos cursos de licenciatura sejam supridas.

CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

As atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) aqui relatadas ocorreram a partir de uma parceria entre da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VII) e a Creche Municipal Professor Fernando Dantas situada no quilombo urbano do bairro Alto da Maravilha do município de Senhor do Bonfim, Bahia. Ocorreu durante 18 meses, especificamente entre novembro de 2022 e abril de 2024.

O bairro onde realizaram-se os trabalhos do Programa Residência Pedagógica (PRP) foi erguido por homens e mulheres anteriormente submetidos a condição de escravizados/as, que em busca de sua liberdade passaram a viver entre as ladeiras de um dos morros das cadeias da Serra do Espinhaço sendo batizado de Maravilha. As crianças assistidas pelo programa são o alvorecer da resistência ancestral dos/as quilombolas que formam a comunidade. Entretanto, pela marginalização do bairro orquestrado pelo racismo presente nessa pequena cidade do semiárido baiano, os/as discentes muitas vezes são postas em uma posição de subalternização.

Assim, o Programa Residência Pedagógica (PRP) permite aos seus integrantes vivenciarem seu enquadramento funcional ainda durante a graduação. Desta forma, os seis residentes da extensão Creche Professor Fernando Dantas articularam suas atividades tendo como base a pedagogia dos projetos, em um movimento cíclico.

co entre formação sobre a temática, escrita do subprojeto, confecção de material didático, aplicação do projeto, autoavaliação coletiva e construção do relatório.

Dito isso, foram desenvolvidos na escola de Educação Infantil os seguintes subprojetos: O exercício da coordenação motora fina para o desenvolvimento pleno da psicomotor dos/as discentes da Creche Professor Fernando Dantas; Poetizando as infâncias: o uso da rima no desenvolvimento da consciência fonológica; Poetizando as infâncias: o uso da aliteração no desenvolvimento da consciência fonológica; No Quilombo da Maravilha: o conhecimento é a raiz da liberdade.

MEMÓRIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Esse programa institucional permitiu o desenvolvimento de “experiências de estágio com práticas colaborativas em estágio com pesquisa” (Pimenta; Lima, 2017, p. 249), suscitando ações integrativas entre as instituições. Nesse contexto, a universidade e o/a aprendiz de docente são distanciados da sua condição de vislumbrar a prática pedagógica de maneira fantasiosa. Em face disso, é mister afirmar que a cisão do curso de formação de educadores/as e chão da escola de Educação Básica leva os/as discentes ao estado de alienação (Marx, 2017), tendo em vista que essa classe de profissionais em construção dedica seu tempo no exercício cotidiano do aprendizado de epistemologias educacionais. Porém, é negado o direito de vislumbrar o fruto do seu futuro

trabalho na sala de aula.

Consoante a isso, o Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilitou uma imersão profunda na práxis pedagógica, isto é, um movimento cíclico de reflexão-ação-reflexão (Freire, 2021). Esse processo ocorreu desde as atividades de pesquisa – intrínsecas na pedagogia de projetos – na sala de aula mediante a observação das demandas de aprendizagem dos/as discentes, elaboração e execução de um subprojeto de intervenção e por fim uma autoavaliação do que foi realizado.

Destarte, uma trabalhadora relatou durante um círculo de cultura organizado por Freire (2021, p. 18): “gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo”. Do mesmo modo, o/a educador/a em suas atividades cotidiano de ensino-aprendizagem para transformar seu trabalho pedagógico em práxis é necessário ter momentos de diálogo sobre suas vivências cotidianas para conseguir problematizá-las. Contudo, o Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilitou a vivência profunda nesse processo.

O contato com a arte entre suas múltiplas expressões possibilita que os sujeitos sejam nutridos pelo caldo cultural produzido ao longo dos séculos. Desta forma, diante da arte os indivíduos se humanizam. Mesmo que seja através da manifestação artística mais marginalizada pelo sistema capitalista: a poesia. Na perspectiva de Vinícius de Moraes (1991) a sociedade burguesa menospreza o trabalho do poeta pois a poesia não pode ser mercantilizada como um quadro que é posto em uma

parede ou uma peça teatral que tem seus ingressos vendidos.

Destarte, possibilitar o contato com a poesia desde a infância faz com que as crianças cresçam vendo o mundo de outro modo. A potência dessa prática pedagógica ganha maior força quando se trata dos/as filhos/as da classe trabalhadora que não tem acesso às expressões artísticas clássicas, em razão da burguesia ter monopolizado o acesso à arte universal nos museus dos grandes centros urbanos. Sendo assim, Newton Duarte (2016) reflete que se para uma criança pegar uma colher é necessário milhares de conexões neuronais, imagine o metabolismo psíquico diante de uma obra prima da humanidade.

Diante disso, é preciso ressaltar que o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi de suma importância para o desenvolvimento da prática docente dos cursos de licenciatura, sobretudo para os/as pedagogos/as em formação. Durante as atividades do PRP sediado no Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ocorreu um intenso processo de desenvolvimento da didática dos residentes, pois a grande maioria nunca havia tido um contato direto com a sala de aula.

Após trâmites de seleção de bolsistas e voluntários do PRP realizou-se reuniões para que a equipe do programa fosse devidamente apresentada. Por conseguinte, houve a orientação de um encontro com a coordenadora e os demais residentes na Creche Professor Fernando Dantas, mas nesse período as atividades de ensino das escolas municipais de Senhor do Bonfim. Em face desse

cenário houve a criação de um grupo de estudos sobre os mais variados temas em educação que se estendeu por todo o mês de janeiro.

Com a retomada do ano letivo em 2023 passamos a ter um maior contato com a escola, docentes, gestoras e colaboradoras/es da instituição. Esse fato se evidenciou no mês de fevereiro, onde nós fizemos presente durante a jornada regional de educação e os períodos formativos da jornada municipal de educação de Senhor do Bonfim. Em diálogo com os/as educadores/as do município ocorreram as primeiras aproximações com a realidade concreta de uma escola de Educação Infantil.

Posteriormente, ao longo do mês de março, desenvolvemos o trabalho de escolha da sala que atuaremos como residentes, em um trabalho intenso de observação. Dentre os relatórios escritos, destaco o do dia 22 de março que será transcrito de forma *ipsis litteris* no corpo desse texto na estrutura de narrativa. Na manhã do dia 22 de março de 2023 nós dirigimos a Escola Municipal Fernando Dantas para o quarto encontro presencial na instituição de ensino, esta que seria o primeiro contato com os discentes. Conforme acordado nos encontramos na sala de professores às 7h30 para receber as orientações da preceptora, sendo assim nos foi solicitado uma observação nas turmas de Educação Infantil com o intuito de escolhermos uma das salas para atuarmos como residentes. Deste modo, nos subdividimos em duplas para visitarmos as classes.

Inicialmente, participamos das atividades da pré-escola II que é composta por 20 discentes com a média

etária de 5 anos. A turma é coordenada pela educadora regente, que é licenciada em letras e pós-graduada em psicopedagogia. Além disso, a sala conta com uma auxiliar para um estudante altista e um discente que ainda não recebeu diagnóstico. Logo que chegamos na turma a educadora reorganizou a estrutura da turma, instigando que os sujeitos aprendentes estruturassem a classe em forma de dois círculos. Posteriormente, a educadora apresentou de forma clara a organização do trabalho pedagógico para o dia, materializada por um roteiro móvel na parede. Ademais, destaco a orientação dirigida às crianças pela educadora: “não deixe ninguém segurar em sua mão” (diário de bordo 22/03/2023), suscitando assim a autonomia dos sujeitos aprendentes.

Por conseguinte, adentramos no maternal II que é constituído por 14 discentes de 3 anos de idade. A docente da turma que possui graduação incompleta em libras e magistério, a classe possui ainda uma auxiliar para uma discente PCD. Ao chegarmos à turma estava em um momento lúdico com os brinquedos oferecidos pela instituição, que se culminou em um exercício de contagem. A posteriori a educadora iniciou a oração do pai nosso na turma e em seguida cantou junto com as crianças uma música de bom dia. Por volta das 9h todas as turmas foram reunidas no pátio para um momento de integração e contação da história da gotinha viajante.

Quando os estudantes retornaram às suas salas, nos dirigimos a pré-escola I que possui 24 discentes de 4 anos de idade, tendo a educadora formada em magistério e uma cuidadora. Ao entrarmos as crianças foram

bem acolhedoras e já contaram o queriam ser quando crescessem. Enquanto isso, a docente construía uma gotinha feita de farinha de trigo. Adentramos também em todas as outras turmas do matutino e logo após nos reunimos para escolher uma das classes para desenvolvermos nosso trabalho como residente pedagógico.

Após esses primeiros contatos com a escola, durante o mês de abril aconteceu um trabalho intensivo sobre a formação sobre o conceito de psicomotricidade, esta que, durante a graduação no curso de licenciatura em pedagogia tivemos o mínimo contato. Nesse sentido, a coordenadora dedicou uma manhã para a discussão sobre a temática. Por conseguinte, foi-nos solicitado a elaboração de um projeto sobre coordenação motora fina que colocaríamos durante quatro semanas na Creche Professor Fernando Dantas. Durante esse processo, a dificuldade consistia na divergência entre o projeto acadêmico diante do solicitado pela escola.

A posteriori, realizou-se um encontro para que fizéssemos os planos de aula do programa, cabe destacar que ao longo dos seis semestres no curso de Licenciatura em Pedagogia nunca tinha produzido um plano de aula. Deste modo, o Programa Residência Pedagógica (PRP) vem suplantando as lacunas no distanciamento da universidade com a educação básica. Antes de ministrar a primeira aula nos dedicamos na organização dos livros e materiais pedagógicos da sala de leitura da instituição. Por fim, a nossa prática pedagógica foi posta à prova quando tivemos que ministrar nossa primeira aula.

Sendo assim, ao longo do período de aplicação do

projeto de psicomotricidade houve os primeiros contatos com a docência em uma classe de Educação Básica. Pois, anteriormente a prática educacional era vista como um conjunto de abstrações que consistiam apenas na negação do que é realizado no cotidiano escolar. Com as atividades nas salas de Educação Infantil de uma escola pública do semiárido baiano houve o início da consolidação do monitor como educador de fato. Nessa conjuntura o desenvolvimento da psicomotricidade na primeira infância é salutar para o desenvolvimento pelo do/a discente que necessitará em breve do domínio da coordenação motora fina para o trabalho de escrita.

ENTRE POESIA E MÚSICA NOS ACORDES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim, a presença do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Creche Professor Fernando Dantas situada em uma comunidade quilombola urbana do município de Senhor do Bonfim, Bahia, permite que as mentes dos sujeitos infantes sejam povoadas de textos poéticos. Com isso, desenvolve-se nas crianças a consciência fonológica a partir da incorporação do conhecimento sobre rimas. Possibilitando o desenvolvimento da autonomia discente, pois o atravessamento com diversos poemas e a habilidade com rimas, permitirá no futuro que estas crianças escrevam suas próprias poesias.

Outrossim, o projeto Poetizando as Infâncias constituiu como uma experiência de imersão na obra a Arca de Noé do poeta e diplomata Vinícius de Moraes (2004).

Permitindo, muito além da compreensão do conceito de rima, em virtude de o contato com a poesia impactar até a expressão corporal das crianças. Ademais, essas atividades nutriram o desenvolvimento de múltiplas performances dos/as discentes em um sarau realizado na culminância do projeto.

Durante a Educação Infantil a terra é preparada, o solo fecundado e as primeiras sementes da alfabetização são lançadas nas consciências. Nesse processo, germinam-se as primeiras letras que serão abstraídas pelas crianças. Porém, para se atingir a compreensão plena de uma língua não basta apenas incorporar o seu sistema alfabético, nem tampouco aprender a codificar e decodificar seus signos (Soares, 2004). Frequentemente, os/as discentes adentram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a ausência de um nutriente essencial para que a alfabetização floresça: a consciência fonológica.

Dentro do lexema da consciência fonológica encontram-se: a rima, aliteração e conhecimento silábico. Destarte, o domínio do conceito de aliteração constitui-se como um saber científico sofisticado do campo linguístico, pois a compreensão do som inicial das palavras é uma necessidade cotidiana dos seres humanos. Assim, para o desenvolvimento de uma sensibilidade auditiva dos fonemas, recorreu-se à música para povoar as mentes infantis com melodias, sons e palavras. Consoante a isso, Loureiro (2010, p. 33) escreve que “a palavra música surge no próprio grego e sua origem vem da expressão *mousiké*, que em conjunto com a poesia e a dança se denomina como: a ‘arte das musas’”.

Sendo assim, no Programa Residência Pedagógica (PRP) presente na Creche Professor Fernando Dantas ao passo que ecoava os versos de Orfeu³ para as crianças, também deu primeiros subsídios para o domínio dos sons iniciais das palavras. Nesse universo de poesia e música ofereceu-se para os/as discentes a oportunidade de “comer Caetano” (Calcanhotto, 1998, 24 s) através de suas melodias que tecem um jogo linguístico com as aliterações. Com isso, as crianças passaram a “caetanear o que há de bom” (Viana, 2009, 1 min 55 s) e a alterar os sons.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilita aos/as aprendizes de docentes a oportunidade de superar as lacunas formativas materializadas pelas contradições presentes nos currículos dos cursos de licenciatura. Sendo suscitadas discursões que muitas das vezes não foram abordadas ao longo da sua graduação. Além disso, através da aproximação dos/as residentes com o chão da escola é permite que sejam emergidos/as na realidade concreta de uma instituição de Educação Básica.

Contudo, o lexema da consciência fonológica apresenta-se enquanto a concretude do esvaziamento dos currículos dos cursos de formação docente que distanciam os/as educadores/as das demandas contemporâ-

3 Deus grego que inspira os artistas, sobretudo os músicos.

neas da relação ensino-aprendizagem. Mostrando-se a utilização da poesia e música dos clássicos da Música Popular Brasileira (MPB) como instrumento eficaz para o desenvolvimento de conhecimentos sobre rima e aliteração. Portanto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) através dos movimentos de reflexão das práticas didáticas e de pesquisa para a identificação das demandas dos/as discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, 17 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> . Acesso em 04 de mar. de 2024.

CALCANHOTTO, Adriana. **Vamos comer Caetano**. São Paulo: Som livre, 1998. (3 min 9 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4R1Undxy91I-fbwWFmzss3i> . Acesso em 04 de mar. de 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica de currículo. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: Diálogos sobre Educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 232 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: livro I. 2. ed. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. 894 p. Título original: Das kapital.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004. 47 p.

MORAES, Vinicius de. **Para viver um grande amor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1991. 222 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 310 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 304 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: ca-

David Lucas Silva • Joanita Moura
minhos e descaminhos. Porto Alegre, 2004.

VIANA, Djavan Caetano. **Sina**. São Paulo: Som livre, 2009. (5 min 32 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2kgT6sMwXd3mdeXhBbLMQe>. Acesso em 04 de mar. de 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB – Campus VII). **Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Senhor do Bonfim, Bahia, 2011.

Além da Sala de Aula: A Práxis do Pedagogo na Equidade Educacional no Semiárido

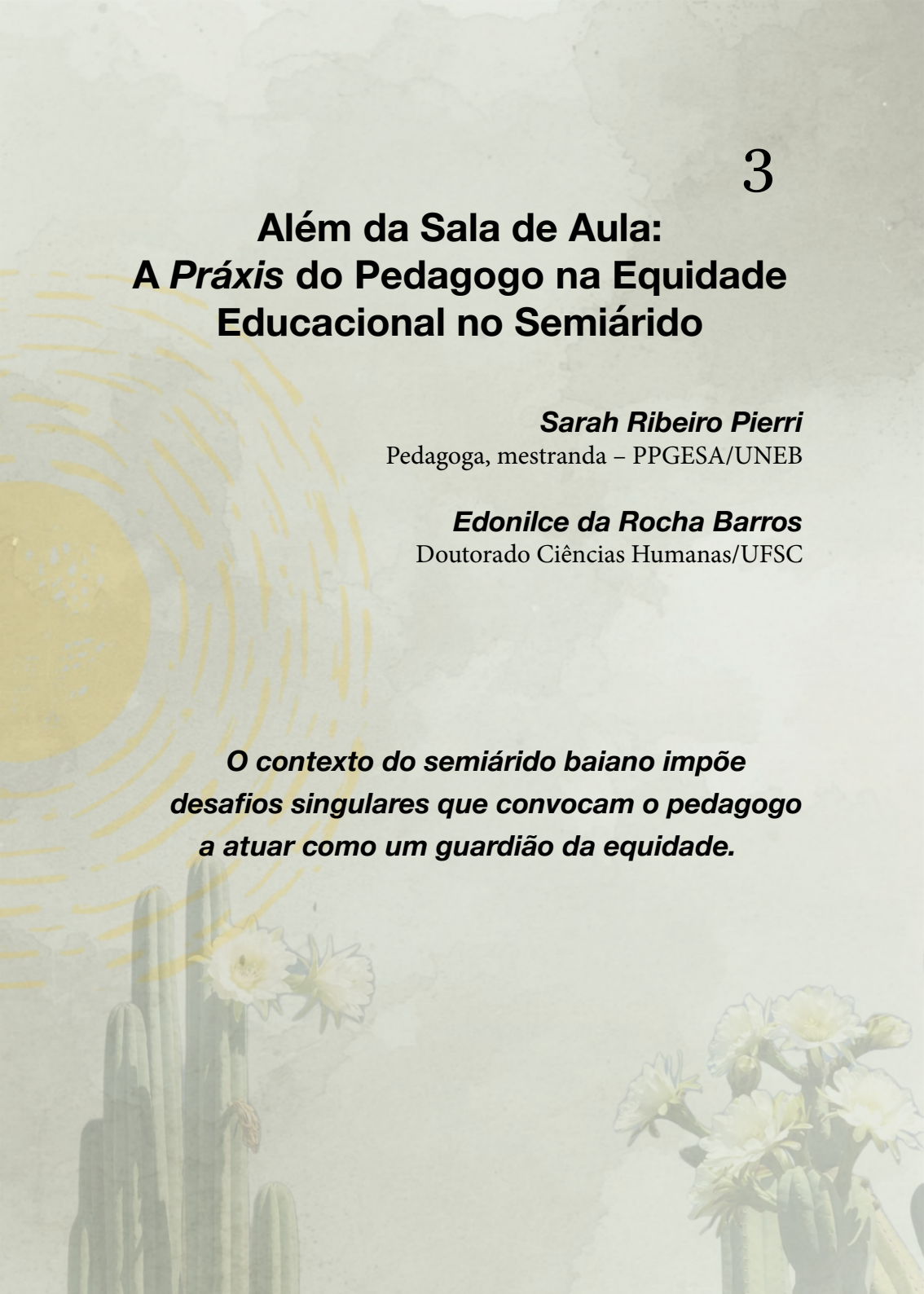
Sarah Ribeiro Pierri

Pedagoga, mestranda – PPGESA/UNEB

Edonilce da Rocha Barros

Doutorado Ciências Humanas/UFSC

***O contexto do semiárido baiano impõe
desafios singulares que convocam o pedagogo
a atuar como um guardião da equidade.***



INTRODUÇÃO

É necessário confrontar o senso comum que restringe a função do pedagogo apenas à docência, compreendendo-a para além dos limites materiais da sala de aula. O fazer pedagógico assume contornos complexos em espaços de gestão, coordenação e acompanhamento pedagógico, onde se torna a mediação necessária entre a norma institucional e o sucesso do estudante.

De igual maneira, no cenário do Instituto Federal da Bahia (IFBA), também é preciso contrapor a visão de que seu papel seja eminentemente administrativo (secretariado). Prática pedagógica, em verdade, denota-se como ato político-pedagógico.

A distinção entre ambas é fundamental para a compreensão do presente estudo e o que se busca evidenciar: enquanto o ato meramente administrativo caracteriza-se por focar na eficiência, cumprimento de prazos, organização de dados e relatórios, o ato político-pedagógico envolve escolhas sobre que tipo de sociedade queremos desenvolver focado no processo de aprendizagem e na formação humana.

Justamente por caracterizar-se como um agir político-pedagógico, reserva-se ao corpo de pedagogos a intervenção em conflitos para gerar diálogo, empatia e adaptação do currículo sempre que necessário para que ele faça sentido para a realidade do local em que se encontra o estudante. A instituição escolar não deve res-

tringir-se à mera transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de ritos burocráticos e avaliativos. Conforme a perspectiva de Freire, a educação exige intencionalidade e sentido; nesse contexto, a atuação do pedagogo torna-se fundamental para mediar a estrutura institucional e garantir que a *práxis* educativa esteja alinhada a um projeto claro de formação humana.

Fundamentado na perspectiva da pesquisa implicada, este estudo utiliza uma experiência de pouco mais de uma década na esfera federal como campo empírico de investigação. A trajetória acumulada entre diferentes instituições de ensino não se limita a um registro histórico; ao contrário, constitui o *locus* de observação de um intelectual implicado que analisa criticamente sua própria inserção na divisão social do trabalho.

Tal vivência permite colocar a instituição em análise, partindo do pressuposto de que o pesquisador, ao estar inserido em seu campo, transforma o objeto de estudo e utiliza sua subjetividade como uma categoria analítica fundamental para desvelar as contradições institucionais.

Tal percurso é analisado sob a ótica da pesquisa implicada (Paulo, 2005), na qual o pesquisador não assume uma neutralidade positivista (Löwy, 2000), mas analisa criticamente suas pertencas institucionais e o lugar que ocupa na divisão social do trabalho. Estar implicado significa admitir que o investigador é objetivado por aquilo que pretende objetivar (Paulon, 2005), transformando sua vivência profissional em um saber-fazer inventivo e sensível às contradições do campo.

Este estudo não se restringe a um relato de cunho memorialista; configura-se, antes, como uma análise de implicação (Paulon, 2005), na qual a trajetória no serviço público federal iniciada precocemente após a graduação constitui o campo empírico. Tal percurso permite investigar como a subjetividade do pesquisador opera como categoria analítica para desvelar as contradições institucionais.

Assim, como aponta a literatura, a qualidade de uma análise qualitativa depende intrinsecamente da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador sobre sua própria práxis.

Quanto ao universo da investigação, ressalta-se que a atuação profissional analisada concentra-se no Semiárido Baiano (SAB). É imperativo compreender que este *locus* não se restringe a uma delimitação física, mas configura-se como um território em disputa (Arroyo, 2011). Ao romper com a visão estigmatizada de um lugar marcado apenas pela seca, revela-se um espaço onde a materialidade das desigualdades históricas incide diretamente sobre a ação educativa, demandando do pedagogo uma postura crítica e comprometida com a realidade local.

Dessa maneira, o semiárido sai do estereótipo marcado pela escassez hídrica para ser compreendido como um lugar de interação de dimensões materiais, funcionais e simbólicas. A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB) surge, portanto, como um marco teórico que desmascara a farsante narrativa hegemônica e colonizadora dos currículos es-

colares, os quais ao longo das épocas omitiram as potencialidades desta região. Neste sentido, o semiárido, território marcado por históricas desigualdades socioeconômicas, como atuação, exige que o pedagogo atue como um guardião da equidade (Brasil, 2010).

Inclusive, a este aspecto destacado, diplomas legais e regulamentares dos Institutos Federais prescrevem que eles têm como missão institucional a promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento regional, atuando como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (Brasil, 2010) que buscam incorporar setores da população historicamente alijados dos processos de desenvolvimento.

Nos Institutos Federais, cujo foco é o desenvolvimento regional e a inclusão social emancipatória, a gestão pedagógica deve dialogar com as vulnerabilidades locais para garantir que a educação não seja apenas um acesso, mas uma permanência com êxito. Nesse sentido, a educação é compreendida pela Pedagogia Histórico-Crítica como a produção da humanidade em cada indivíduo, onde a escola cumpre sua função social ao socializar o saber sistematizado, transformando a cultura popular em cultura erudita (Saviani, 2011) sem excluí-la, mas dotando o estudante de instrumentos para ler e transformar a realidade.

Nunca demais registrar que essa transição da cultura popular para a erudita não deve acontecer por meio de um apagamento das identidades locais, o que tornaria a escola uma instituição estrangeira; ao seu lugar. Como adverte Josemar Martins, o Pinzoh (2006), a educação

não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa. Uma escola que ignora o contexto do semiárido torna-se colonizadora, pois passa a falar em nome de um sujeito abstrato e de uma realidade urbana que não pertence ao estudante sertanejo.

Sob essa ótica, destaca-se como função essencial do pedagogo a promoção do compromisso político-pedagógico da instituição, articulando o saber sistematizado à materialidade da vida dos educandos. Essa mediação permite que o conhecimento escolar sirva como instrumento de emancipação, possibilitando ao estudante a leitura crítica de seu mundo e o fortalecimento de sua identidade territorial no semiárido.

Tendo em vista todos esses pressupostos acima destacados, questiona-se: de que maneira a práxis do pedagogo em funções extraescolares, no contexto de um Instituto Federal no semiárido, pode mediar a contradição entre a norma burocrática e a materialidade da vida dos estudantes para garantir a permanência escolar?. Para responder a essa problemática, a metodologia adotada fundamenta-se no relato de experiência associado à pesquisa bibliográfica e documental, buscando compreender a ação social no ‘mundo da vida’ acadêmica.

A PRÁXIS EM PERSPECTIVA DIALÉTICA: A Função Social da Escola na Pedagogia Histórico-Crítica

A educação, na lógica da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), é definida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular,

a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Entretanto, a socialização desse saber deve evitar o que Martins denomina como “educação escolar descontextualizada e colonizadora”, que se dirige hegemonicamente a partir da realidade do sudeste urbano do Brasil, tratando o semiárido como um outro exótico ou miserável. A prática pedagógica no IFBA deve, portanto, promover a descolonização da educação, favorecendo um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular. Nesse sentido, o papel específico da escola é a socialização do saber sistematizado, ou seja, o conhecimento elaborado e metódico, em contraposição ao saber espontâneo e fragmentado, como destaca Saviani ao falar sobre o clássico na educação e que permanece essencial para a compreensão da realidade

Para que a função social da escola seja plenamente cumprida no Instituto Federal, a gestão deve atentar para a materialidade da ação educativa. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria encontra seu critério de verdade na prática social; logo, a desconsideração das condições materiais e organizacionais configura-se como uma inconsistência teórica que compromete o processo de humanização.

Neste cenário, destaca-se o papel do pedagogo, definido por Libâneo (2010) como o profissional qualificado para atuar em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes. Essa “visão da totalidade” não é apenas uma aspiração teóri-

ca, mas se manifesta na diversidade de frentes de atuação ocupadas pelo pedagogo no campus.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Juazeiro, a instituição consolida-se como um polo de desenvolvimento regional e inclusão social no semiárido baiano. O campus atua como uma ‘incubadora de políticas sociais’, cuja missão transcende o ensino técnico para promover a justiça social e a equidade em um território historicamente marcado por desigualdades. Sua estrutura acadêmica abrange desde o Ensino Médio Integrado, nos cursos de Administração e Segurança do Trabalho, até a oferta de cursos subsequentes para especialização profissional, além da implementação do curso superior de Tecnologia em Logística. Nesse cenário, a unidade operacionaliza o tripé ensino, pesquisa e extensão por meio de uma gestão pedagógica que dialoga com as vulnerabilidades locais. É neste contexto que se insere também a presente análise, fundamentada em uma atuação de cinco anos como pedagoga neste campus, vivência que permite converter o cotidiano institucional em um campo de observação crítica e de compromisso com a permanência e o êxito estudantil.

A dimensão intelectual e estratégica do cargo de pedagoga neste local é evidenciada pela participação ativa em frentes fundamentais do cotidiano acadêmico. Essa atuação abrange a análise técnica de planos de ensino e a mediação pedagógica por meio de orientações sistemáticas a docentes e discentes. Além disso, a inserção em reuniões com os pares, nos colegiados de curso e em

instâncias como o Plano de Implantação de Curso (PIC) e as Comissões como a da Interseccional de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio (CIPEA) reforça o papel da profissional como articuladora estratégica. Tais vivências, somadas à atuação nas bancas de heteroidentificação e na coordenação do programa PartiuIF, demonstram que o pedagogo não é um agente periférico, mas o artífice que assegura a sustentação institucional necessária para que o tripé ensino-pesquisa-extensão se consolide no semiárido.

Este intelectual implicado assemelha-se à figura do tecelão que, ao integrar a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), compreende que ‘a manhã não se tece com um único fio’. Nessa perspectiva, a *práxis* do pedagogo revela-se como um esforço coletivo de articulação, no qual a diversidade de saberes e trajetórias compõe a trama necessária para a transformação da realidade educacional no semiárido.

Articulada a essas ações, a *práxis* do pedagogo promove uma ‘ecologia de saberes’, na qual as histórias, lutas e fazeres das comunidades locais são incorporados e reelaborados como conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o profissional atua como mediador entre o conhecimento acadêmico e a realidade territorial, conferindo novos significados ao processo de ensino e aprendizagem. Ele deve ser um problematizador; que percebe a complexidade do mundo e incentiva o aluno à descoberta, reconhecendo que a escola não é o único lugar de produção de conhecimento, mas um espaço de encontro entre sujeitos que buscam aprender e conviver.

Assim, esse profissional mobiliza saberes didático-pedagógicos, administrativos e legais para articular a estrutura institucional em favor da aprendizagem. No contexto específico do semiárido baiano, essa atribuição ampla transmuta-se em uma resistência ética: o pedagogo deve mediar a materialidade local, lutando contra a descontinuidade de políticas públicas que inviabilizam o avanço educacional e a permanência dos sujeitos historicamente excluídos.

Assim, a experiência acumulada ao no serviço público federal revela que é preciso romper com a visão da atuação do pedagogo no IFBA como mero secretário de suporte ao ensino. Nesse sentido, ao analisar a Resolução nº 13/2016 base legal que regulamenta as atribuições do pedagogo no IFBA, embora essa resolução esteja desatualizada pois em 10 anos a sociedade muda, bem como as práticas profissionais (incluir), observa-se que as competências previstas, ramificando-se em frentes estratégicas de gestão e inclusão social.

Essa práxis evidencia-se na participação em comissões de relevância social, como a Banca de Heteroidentificação, que atua na garantia da política de cotas e no combate às desigualdades raciais, e na Coordenação Local do Programa PartiuIF, ferramenta essencial de promoção da formação e democratização da aprendizagem, assim, o fazer pedagógico no semiárido, não se limita a processos administrativos, mas se consolida como uma ação política em defesa da humanização e da equidade no serviço público.

O PEDAGOGO COMO INTELECTUAL IMPLICADO NA GESTÃO

A definição da identidade do pedagogo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige a superação de visões reducionistas, ainda muito presentes no imaginário social, que limitam sua atuação exclusivamente à docência em sala de aula ou ao secretariado burocrático. É necessário romper com o senso comum que desconsidera a natureza intelectual e política do cargo, reduzindo a complexidade da práxis pedagógica a funções meramente executoras ou administrativas. Conforme a distinção de Libâneo, o pedagogo *stricto sensu* é o profissional qualificado para atuar em múltiplas instâncias da prática educativa, estejam elas direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes.

Essa identidade multifacetada já se delineia no próprio Edital de ingresso n. 03/2022, que ao definir o perfil do cargo, exige do pedagogo a competência técnica para implementar, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico, atuando como articulador do trabalho coletivo e facilitador da comunicação institucional. No contexto do IFBA, essa descrição sumária do ‘saber’ exigido no concurso ganha materialidade institucional através da Resolução nº 13/2016, que organiza a práxis pedagógica em três eixos fundamentais: o acompanhamento ao trabalho docente, o suporte ao discente e a assessoria estratégica à gestão. Na prática, essa ‘visão da totalidade’ se materializa em ações sistemáticas como o acompanhamento pedagógico e social do processo de

ensino-aprendizagem, englobando jornadas pedagógicas, acolhimento a novos estudantes e atendimentos individuais ou coletivos a famílias. A atuação exige ainda a inserção em instâncias de decisão, como Conselhos de Classe (Diagnóstico e Final) e de Curso, além da participação estratégica em núcleos como CGAE, NEABI e CIPEA, e comissões de saúde mental e permanência e êxito. Assim, o que a norma prescreve, o pedagogo traduz como compromisso cotidiano.

Essa perspectiva fundamenta-se no entendimento de que a Pedagogia possui um conceito abrangente, referindo-se às finalidades da ação educativa e aos objetivos sócio-políticos que estabelecem as formas organizativas e metodológicas do fazer escolar.

Paralelamente a essa amplitude teórica, existe hoje um tensionamento jurídico e político em torno da regulamentação formal do cargo de pedagogo no Brasil, o que evidencia as disputas sobre a identidade desse profissional. Um exemplo central desse embate é o Projeto de Lei n. 1.735/19, que propõe regulamentar o exercício da profissão. No entanto, entidades representativas manifestam-se de forma divergente. A Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) posiciona-se de modo contrário à regulamentação, argumentando que a profissão já é amparada por normas consolidadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A ANFOPE defende que a criação de um conselho regulador poderia restringir a atuação do pedagogo e estabelecer hierarquias desnecessárias dentro do ambiente escolar. No mesmo sen-

tido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) alerta que tal regulamentação pode impor limitações severas à carreira, fragmentando a categoria e enfraquecendo a luta coletiva dos trabalhadores da educação.

Portanto, esse cenário reforça a complexidade de um cargo que, ao mesmo tempo em que luta para superar a visão reducionista de ser “apenas sala de aula” e de “secretária”, resiste a tentativas de engessamento burocrático que poderiam silenciar sua dimensão intelectual e política.

No cenário institucional dos Institutos Federais, o trabalho do pedagogo técnico em espaços de gestão e supervisão demanda a mobilização de um arcabouço diversificado de conhecimentos. Para o exercício dessa práxis, o profissional deve articular saberes didático-pedagógicos, administrativos e legais da educação, integração esta que lhe confere uma visão da totalidade educacional (Souza; Cruz; Silva, 2014). Ao operar nessa interseção entre a teoria pedagógica e a norma administrativa, o pedagogo deixa de ser um mero executor burocrático para tornar-se o articulador capaz de assegurar que a máquina institucional funcione em prol da aprendizagem e da formação humana integral. Assim, o pedagogo *stricto sensu* atua como o especialista que garante a sustentação da estrutura para que o ensino, a pesquisa e a extensão floresçam de forma indissociável.

Vale ressaltar, que embora a trajetória desta profissional tenha se concentrado majoritariamente em espaços de gestão e não na regência de classe, essa posição

não configura um distanciamento da realidade educativa. Pelo contrário, a atuação nos bastidores da instituição permitiu o desenvolvimento de uma escuta sensível e de uma observação participante. O embasamento para orientar a prática docente advém da análise das contradições que emergem nos atendimentos, nas escutas ativas e no acompanhamento dos fluxos escolares.

Vale também ressaltar que este trabalho busca superar o tecnicismo burocrático muito enraizado em ambientes como os institutos federais, encontrando amparo na ecosofia de Félix Guattari, que integra os registros do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana. Ao registrar mais de 1.000 acompanhamentos no sistema de registro de atendimento pedagógico a docentes e discentes, aliado à participação ativa em diversas comissões e áreas educativas, o pedagogo não está mais apenas cumprindo um fluxo, mas lidando com a materialidade do que somos e com as realidades urbanas de cidades como Juazeiro, Sobradinho e cidades circunvizinhas. Tais casos materializam a superação da ‘norma fria’ contida na Resolução nº 13/2016. Enquanto a normativa burocrática poderia sugerir apenas o registro do fluxo, a intervenção pedagógica exigiu a subversão da rigidez em favor da vida. A atuação nesses episódios demonstra que o pedagogo não é um mero fiscal de prazos, mas o mediador que impede que a instituição se torne ‘estrangeira’ ao sofrimento ou à realidade geográfica do educando, garantindo que o suporte institucional se converta em democratização real do saber.

Como aponta Minayo, o investigador (ou o pedagogo em sua *práxis*) só conhece a realidade na medida em que a cria, transformando a vivência em um construto científico e social. O pedagogo atua, portanto, como o arquiteto que garante a sustentação da estrutura institucional, permitindo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganhe vida na transformação social dos sujeitos (Nóvoa, 1992).

O LIMBO NORMATIVO: A RESOLUÇÃO Nº 13 E O DESCOMPASSO COM A PRÁXIS NO IFBA

O tensionamento que caracteriza o cotidiano do pedagogo no semiárido nasce, em parte, do percurso entre a polivalência exigida no Edital 03/2022 e a execução ritualista das normas e as vivências reais no ambiente acadêmico. Enquanto o edital cobra um vasto repertório teórico que abrange desde a psicologia do desenvolvimento até a gestão democrática e políticas de ações afirmativas, a estrutura administrativa muitas vezes tenta reduzir as atribuições previstas na Resolução nº 13/2016 a fluxos processuais.

Embora a resolução determine que o pedagogo deve fomentar a implementação do Projeto Pedagógico Institucional e analisar os calendários acadêmicos sob o ponto de vista da legislação, a classificação do cargo como Técnico-Administrativo (TAE) cria um obstáculo para que essa mediação intelectual seja reconhecida como atividade fim, e não apenas meio. Esse cenário reforça o vácuo regulamentar, onde a riqueza dos saberes pedagógicos solicitados na entrada na instituição entra

em choque com a rigidez de um ordenamento que privilegia o registro documental em detrimento da escuta sensível.

Como foi dito, no contexto institucional do IFBA, a atuação do pedagogo é balizada pela Resolução nº 13 DE 29 DE MARÇO DE 2016, que define as atribuições formais do cargo. Contudo, a análise dessa normativa à luz da minha experiência na educação no semiárido revela o que se pode chamar de um limbo normativo (Oliveira; Fonseca, 2020): um descompasso profundo entre o texto estático da resolução e a complexidade da práxis exigida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa desatualização normativa acirra o que a literatura denomina como limbo identitário. O pedagogo, embora classificado como Técnico-Administrativo em Educação (TAE) pela Lei nº 11.091/2005, exerce uma função intelectual de mediação pedagógica que a estrutura burocrática tenta reduzir a uma dimensão meramente executora.

A descontextualização da Resolução nº 13 reforça a rigidez do ordenamento (Arroyo, 2011), na qual rituais burocráticos e normas anacrônicas recaem sobre os profissionais como um peso sagrado, cerceando a autoria e a criatividade exigidas no trato com as vidas precarizadas que adentram os Institutos Federais. Ao prescrever atribuições dissociadas dos desafios contemporâneos de permanência e êxito, a norma converte-se em entrave, perdendo sua função primordial de suporte pedagógico.

A permanência de uma resolução desatualizada gera, ainda, o risco de reduzir o trabalho pedagógico a uma

gestão bancária, onde o profissional é visto apenas como um executor de fluxos e registros. Superar esse descompasso exige que o pedagogo assuma seu papel de intelectual implicado, transformando o saber-fazer cotidiano em um ato de resistência contra a burocratização que segrega.

A crítica à Resolução nº 13/2016 não é apenas técnica, mas uma disputa ética pelo reconhecimento do setor pedagógico como território de garantia de direitos e de socialização do saber sistematizado. Propõe-se que a norma, apesar de tentar, deixe de ser um entrave burocrático para assumir o caráter de documento orientador, abrindo-se à análise das vivências de cada campus. Conforme defende Veiga (1995), o projeto da escola não pode ser uma construção imposta de fora para dentro, mas um processo democrático que respeite a singularidade de cada local, pois a autonomia pressupõe a liberdade de propor, de decidir e de realizar o próprio trabalho (Veiga, 1995, p. 14).

O descompasso entre a classificação administrativa do cargo e a realidade da EPT é desafiado pela materialidade dos registros pedagógicos. Enquanto a estrutura burocrática pode sugerir uma função executora, a realidade de um IF revela uma dinâmica de atendimento contínuo nos três turnos, com mais de mil acompanhamentos anuais formais e informais que agora são registrados para tentar silenciar críticas devido ao trabalho subjetivo do cargo. No entanto, agora, para o setor pedagógico, esses números não são meras estatísticas; eles representam a escuta sensível e a mediação das contra-

dições que emergem no cotidiano escolar, fundamentando o zelo pela aprendizagem e o combate à evasão.

SUPERANDO O TECNICISMO: COMPETÊNCIA TÉCNICA COMO MEDIAÇÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge como uma resposta necessária para superar os limites das pedagogias não críticas, entre elas o tecnicismo, que sob os princípios de neutralidade, racionalidade e produtividade, tendeu a objetivar o trabalho docente e reduzi-lo a um conjunto de tarefas simplificadas e executórias. Enquanto o tecnicismo separa o pensar (especialista) do fazer (professor), a PHC defende que a competência técnica é o saber-fazer necessário para que o compromisso político deixe de ser apenas um discurso e se materialize na prática social.

Nesta perspectiva, a competência técnica não é um fim em si mesma, mas a mediação fundamental para a realização do compromisso político com as camadas populares. Como destaca Saviani (2011), não se faz política sem competência e o compromisso sem competência é descompromisso. No contexto do semiárido, essa compreensão permite ressignificar o trabalho do pedagogo: ele deixa de ser um ato puramente burocrático para tornar-se uma condição de possibilidade para o aprender e o ensinar bem. Isso ocorre porque o currículo é a escola funcionando, ou seja, a organização do conjunto de atividades nucleares no espaço e tempo escolares, onde

a gestão pedagógica é a engrenagem que sustenta essa materialidade.

Portanto, ao gerir as atividades de planejamento, coordenação e avaliação da prática educativa (Pimenta, 2002), o pedagogo está, na verdade, organizando o espaço pedagógico para que ele se constitua como um ambiente de intenso estímulo intelectual. Supera-se, assim, a visão do pedagogo como uma simples peça de engrenagem burocrática. Nesta perspectiva, a convergência entre a competência técnica do pedagogo e a gestão administrativa serve como o suporte que limpa o terreno para o ato educativo. Tal mediação é o que assegura o cumprimento da função social da escola: a socialização do saber sistematizado e a promoção da autonomia do estudante diante das vulnerabilidades do território.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA GESTÃO ACADÊMICA: TERRITÓRIOS EM DISPUTA NO SEMIÁRIDO

O currículo não é um conjunto estático de normas, mas um território em disputa. Existe uma tensão constante entre a rigidez dos ordenamentos burocráticos e a necessidade de autonomia e criatividade docente para atender às vidas precarizadas que chegam às escolas do campo e das periferias. No contexto do semiárido, o pedagogo deve atuar contra a sacralização das normas institucionais que, segundo Arroyo (2011), é o sujeito que não ignora a materialidade das vidas dos sujeitos educativos, deixando rituais seletivos e segregadores

que muitas vezes rotulam o aluno pobre como incapaz. A gestão democrática exige que o profissional transforme a norma fria em processos acolhedores, garantindo o direito à diversidade de conhecimentos e de modos de vida

Considerando que o ambiente escolar não é um espaço de neutralidade técnica, mas sim território em disputa, conforme Arroyo (2011), quando os ordenamentos curriculares, as normas e as sequências de prazos costumam recaem sobre a gestão e sobre os estudantes como um peso sagrado, algo tido como inevitável e inquestionável de forma acrítica, rituais administrativos como a matrícula, o jubilamento e o cumprimento estrito de prazos podem converter-se em rituais de segregação.

Esses rituais segregam ao ignorar que as vidas precarizadas que chegam ao IFBA no semiárido carregam vivências e tempos de aprendizagem que não se encaixam na linearidade burocrática. Se o pedagogo se limita à ética do cumprimento fiel da norma fria, corre o risco de legitimar rituais de passagem que julgam e condenam o aluno popular por não se adequar. A Educação Contextualizada emerge como necessidade imperativa, pois, conforme Reis e Teles (2019), o processo de contextualização curricular “imprime sentido aos saberes escolares e reconhece os educandos e educadores, sujeitos da práxis pedagógica, como seus protagonistas”.

Nesta perspectiva, o setor pedagógico assume a função de guardião dessa contextualização, zelando para que o currículo não seja uma colcha de retalhos imposta por editoras ou diretrizes distantes, mas um projeto

vivo. Agir como o arquiteto da sustentação institucional significa garantir que a secretaria acadêmica, os conselhos de classe e os planos de ensino sejam espaços onde o saber sistematizado dialogue permanentemente com o saber popular. O pedagogo estratégico é aquele que se recusa a ser um mero fiscal da norma fria para tornar-se o articulador que devolve a voz aos sujeitos que historicamente a tiveram usurpada, assegurando que o IFBA seja, de fato, um território de convivência e emancipação no semiárido.

Portanto, a *práxis* pedagógica nesses espaços exige uma postura de resistência ética. É necessário reconhecer o setor pedagógico como um espaço de autoria, onde o pedagogo buscar mediar a norma em favor da dignidade humana. Agir eticamente, sob esta perspectiva, significa recusar a função de mero reprodutor de exclusão para tornar-se o articulador que transforma processos burocráticos em rituais de acolhimento e garantia do direito ao conhecimento.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem crítica (Bogdan; Biklen, 1994), fundamentada no método do materialismo histórico-dialético. Sob este prisma, a realidade não é um dado estático, mas um construto derivado do referencial dos sujeitos, cabendo ao pesquisador interpretar o significado da ação social (Minayo, 2012). A escolha do método justifica-se pela busca da essência do fenômeno em sua totalidade e contradição (Frigotto, 2001), per-

mitindo analisar o embate entre a norma institucional e a materialidade no semiárido. Complementarmente, adota-se a análise de implicação, reconhecendo que o investigador está inserido e é afetado pelo campo que pretende objetivar (Paulon, 2005).

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan; Biklen, 1994). Distanciando-se da pretensão de neutralidade positivista, este estudo adota a análise de implicação como ferramenta analítica fundamental. Conforme Paulon, o observador inserido em seu campo de observação transforma, por definição, seu objeto de estudo, o que exige a inclusão da subjetividade de quem pesquisa como categoria analítica.

Estar implicado significa admitir que o pesquisador é objetivado por aquilo que pretende objetivar (Paulon, 2005). Assim, a observação participante ao longo do período no serviço público federal é tratada não como mera memória pessoal, mas como o locus de um intelectual implicado. Essa inserção prolongada permitiu um contato aprofundado com os sujeitos em seus contextos ecológicos naturais, priorizando a compreensão dos comportamentos a partir de suas próprias perspectivas.

O material analítico foi construído por meio de um processo de ordenação e organização de materiais secundários (normativas e documentos oficiais) e primários (observações participantes e vivências registradas). A análise dos dados não seguiu um modelo mecânico, mas baseou-se no movimento de compreender, inter-

pretar e problematizar a realidade observada.

Para conferir fidedignidade aos achados, utilizou-se a técnica da impregnação (Minayo, 2012), que consiste em uma leitura atenta, reiterativa e exaustiva das notas de campo e das vivências acumuladas. Essa técnica permite que o pesquisador se deixe invadir pelos dados para compreender a lógica interna das vivências e as estruturas de relevância que emergem do cotidiano escolar. A impregnação não se limitou à saturação de dados, mas constituiu o movimento dialético de ir da síncrese (visão caótica do real) à síntese (concreto pensado) (Saviani, 2011).

Isso permitiu identificar que o trabalho no setor pedagógico não é um setor morto, mas um território onde o pedagogo atua como especialista em educação com visão da totalidade. Neste sentido, a técnica da impregnação não se confunde com um relato de memória pessoal; antes, constitui o exercício do intelectual implicado (Paulon, 2005).

Esse esforço de síntese buscou ultrapassar o nível meramente descritivo, transformando a experiência vivida em um concreto pensado: uma narrativa teorizada e contextualizada que revela as contradições entre a burocracia e a garantia de direitos no semiárido.

Para compreender a complexidade da gestão escolar no semiárido, utiliza-se o método do materialismo histórico-dialético. Conforme Frigotto (2001), esse método permite apreender a totalidade social, revelando como a norma (o ideal) se choca com a materialidade da vida dos servidores/estudantes (o real).

Este método permite assimilar o objeto (o fazer pedagógico na EPT) em sua totalidade, analisando as contradições existentes entre a norma burocrática e a materialidade da vida dos estudantes.

A categoria da totalidade é empregada para investigar o fenômeno educacional não como um fato isolado, mas interligado às suas relações sociais, políticas e culturais. Já a categoria da contradição é fundamental para desvelar os antagonismos do campo, permitindo enxergar as ideologias que influenciam a evasão e a permanência escolar, buscando romper com modelos hegemônicos.

O caminho metodológico percorreu as seguintes etapas: 1. Pesquisa Bibliográfica e Documental: Levantamento crítico de material já publicado (livros, periódicos e teses) e análise de normativas institucionais, resoluções do IFBA e fora dele. 2. Observação Participante: Registro sistemático da práxis pedagógica em espaços institucionais como pedagoga. 3. Análise de Conteúdo: Um processo de ordenação e impregnação, onde as vivências e observações foram organizadas em unidades de sentido. O objetivo final é a produção de uma narrativa teorizada que seja fiel a realidade do cargo de pedagogo, material capaz de propor caminhos para a superação dos desafios da educação no semiárido cuja materialidade da vida impõe desafios que a norma, por si só, não alcança.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CAMPO

A análise de uma trajetória no serviço público revela a complexidade intrínseca ao cargo de pedagogo. De acordo com Souza, Cruz e Silva (2014, p. 1), a atuação do pedagogo nos Institutos Federais exige a mobilização de amplos saberes que dão visão da totalidade educacional, posicionando este profissional como um articulador estratégico entre os conhecimentos didáticos, administrativos e legais. Como observado na literatura sobre os Institutos Federais, o pedagogo atua como um parceiro estratégico da equipe docente, garantindo que o suporte institucional sirva à finalidade última da escola: a socialização do saber sistematizado.

Nesse cenário, o pedagogo, ao gerir esses dados, atua para que a instituição não se converta apenas em uma agência de assistência social, mas garanta que o suporte seja o meio para a socialização do saber sistematizado. Como aponta a literatura, a permanência deve ser assegurada não apenas por obrigatoriedade legal, mas como um pilar da democratização real do ensino.

Afinal, como assevera Saviani (2011, p. 55), a democratização da educação passa, necessariamente, pela democratização do saber, o que implica garantir que as camadas populares não apenas acessem a escola, mas nela permaneçam e dominem os conhecimentos universais.

Um dos achados mais significativos desta investigação reside no tensionamento provocado pela classificação do cargo de pedagogo como Técnico-Administrativo em Educação (TAE). A vivência profissional revela que essa categorização fomenta um confronto simbólico

entre as carreiras técnica e docente, alimentando o denominado limbo identitário (Oliveira; Fonseca, 2020). Nesse cenário, o pedagogo frequentemente não é reconhecido como par pelos docentes, ao mesmo tempo em que não se identifica plenamente com as funções de caráter estritamente burocrático.

Tal fragmentação da identidade pedagógica é alimentada por uma visão hierarquizada, muitas vezes herdada do tecnicismo, que tenta apagar a natureza intelectual e política do cargo para reduzi-lo a uma dimensão meramente executora.

Como apontam Souza, Cruz e Silva (2014), o fato de especialistas em educação estarem inseridos em uma carreira administrativa acirra desavenças e pode provocar um retrocesso a modelos de supervisão escolar de caráter fiscalizador, o que prejudica a construção de uma educação de qualidade e a visão da totalidade educativa.

Portanto, o embate entre técnicos e docentes reflete a disputa entre a norma fria da máquina administrativa e a urgência de uma práxis pedagógica colaborativa e humanizadora no semiárido. No entanto, a trajetória no semiárido prova que o pedagogo é o arquiteto que garante que a estrutura institucional seja forte o suficiente para que o ensino, a pesquisa e a extensão floresçam.

No IFBA, o pedagogo técnico atua como um especialista em educação; que mobiliza saberes administrativos, legais e didáticos para dar visão à totalidade educacional. A dificuldade de ser classificado como técnico-administrativo em alguns contextos pode gerar “atritos”

com o corpo docente, prejudicando o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Esses “atritos” observados entre o corpo técnico e o docente no cotidiano do Instituto Federal não devem ser interpretadas sob o prisma de conflitos interpessoais isolados, mas sim como a manifestação de uma contradição institucional profunda, passível de análise pelo método do materialismo histórico-dialético.

A pesquisa confirma um descompasso entre a formação inicial e as demandas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visto que a maioria dos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia ainda foca exclusivamente na Educação Básica, dentro da sala de aula, ainda assim, a formação acadêmica e as demandas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é algo discutível.

Assim, essa lacuna exige que o pedagogo aprenda o exercício do cargo na prática, muitas vezes por meio de tentativa e erro, que na experiência desta pesquisadora, a maior dificuldade identificada é a de se apropriar de um fazer inventivo e de um *know-how* próprio que muitas vezes é invisibilizado pela hierarquia administrativa.

Estudos sobre a atuação de pedagogos no âmbito do IFB e IFSP sugerem que, para qualificar os trabalhos, é indispensável que este profissional tenha proatividade e iniciativa. Na gestão de programas como o PartiuIF, o pedagogo não deve ser apenas um executor de fluxos, mas o arquiteto; que garante que a estrutura institucional suporte o tripé ensino, pesquisa e extensão.

No exercício de uma gestão problematizadora, o

pedagogo organiza os fluxos acadêmicos ao conferir estrutura e sentido às demandas fragmentadas da comunidade. Ao realizar essa devolução organizada do conhecimento e das práticas, o pedagogo cumpre sua função social de promover a humanização e a conscientização dos sujeitos dentro da instituição pública.

Assim, a trajetória analisada revela que a superação do tecnicismo ocorre através da autoria de projetos que dialogam com a realidade local. Iniciativas como projetos focados aos discentes para superação das dificuldades de aprendizagem, no enfrentamento da evasão nos cursos técnicos exemplificam o que Saviani denomina como competência técnica mediando o compromisso político.

Neste sentido, a trajetória desta pesquisadora que é marcada por uma especificidade formativa: a inserção direta no cargo de pedagogia com a realização de acompanhamento pedagógico logo após a conclusão da graduação que sem a vivência prévia da docência em sala de aula na Educação Básica, adentrou ao serviço público de nível federal em uma universidade pública no cargo de formação, ou seja, pedagogia.

Essa transição imediata trouxe, inicialmente, algumas dificuldades de se aproveitar a gama teórica da graduação na prática do cargo, com um viés totalmente fora da sala de aula, e foi uma limitação para o enfrentamento de situações cotidianas. No entanto, tal lacuna não desvalidou o currículo profissional, pois o desejo por conhecer foi maior que a carência, e, com especialização em gestão escolar e psicopedagogia, favoreceu

superação das fragilidades na formação inicial do pedagogo para a EPT.

O contorno desse desafio deu-se por meio da *práxis* (Saviani, 2011), especialmente na atuação em diversas comissões, atendimento a docentes e discentes (maioria), bem como a coordenação em processos seletivos, eventos diversos além do atual programa do Ministério da Educação atuando primeiramente como apoio pedagógico, inclusive, este exercício permitiu diretamente mediar demandas específicas da área de Ciências Humanas dentro projeto, havendo um reencontro com a dimensão didático-curricular que acrescentou bagagem e vivência profissional em sala de aula. Essa experiência viabilizou transitar do nível operacional para uma discussão mais densa sobre as demandas de ensino e aprendizagem, provando que a competência técnica na gestão é a mediação necessária para que o compromisso político com o estudante se materialize.

E hoje, como coordenadora local do programa PartiuIF, este pesquisadora, sente-se honrada em poder aprofundar vivências como pedagoga, para além de gerir, organizar e planejar o aspecto humano, mas o continuo acompanhar os estudantes em sua permanência e êxito.

CONCLUSÃO

A análise da práxis pedagógica desenvolvida deste percurso no serviço federal permitiu concluir que a atuação do pedagogo fora da sala de aula é um pilar estratégico para a consolidação da função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O percurso investigativo, fundamentado no relato de experiência e na análise de implicação, demonstra que o trabalho em espaços de gestão, coordenação não se reduz a ritos burocráticos, mas constitui um ato político-pedagógico essencial para a democratização do acesso e, sobretudo, para a garantia da permanência e êxito dos estudantes.

O contexto do semiárido baiano impõe desafios singulares que convocam o pedagogo a atuar como um guardião da equidade. A pesquisa evidencia que a evasão escolar nesta região é um fenômeno multifatorial, onde a dificuldade em conciliar o mundo do trabalho com as exigências acadêmicas se destaca como o principal entrave externo. Nesse cenário, a gestão estratégica de programas como o PartiuIF deixa de ser um mero fluxo administrativo para se tornar uma ferramenta de escuta pedagógica e diagnóstico humano, permitindo que a instituição responda às necessidades reais de um território marcado por profundas desigualdades socioeconômicas.

Assim, entre os desafios identificados, sobressai a questão da materialidade da ação pedagógica. Conforme aponta Saviani, o trabalho educativo exige continuidade e pressupõe condições materiais adequadas; contudo, o

pedagogo frequentemente enfrenta a descontinuidade de políticas públicas e a precariedade de recursos que dificultam a transformação da teoria em prática social efetiva. Somam-se a isso as tensões institucionais decorrentes de uma visão hierarquizada que, por vezes, fragmenta a identidade do pedagogo ao classificá-lo estritamente como técnico-administrativo, como exemplo, os conflitos de percepções por parte de alguns docentes, dificultando a compreensão da totalidade do processo educativo.

Outro desafio premente é o descompasso entre a formação inicial e as demandas complexas da EPT. A polivalência exigida que transita entre a supervisão escolar, a orientação de alunos e a gestão administrativa muitas vezes não encontra respaldo nos currículos acadêmicos tradicionais, exigindo do profissional um esforço contínuo de formação continuada e apropriação de um know-how inventivo construído no cotidiano do serviço público.

Diante do percurso analisado, retoma-se a questão central desta investigação: como a práxis na gestão media a contradição entre a norma e a vida? A resposta reside na compreensão de que o pedagogo técnico, ao habitar o entrelugar entre o administrativo e o pedagógico, atua como o tradutor necessário da norma fria para a materialidade das existências no semiárido. A práxis na gestão educacional revela-se, portanto, como um território de disputa ética pela dignidade humana.

Mediar essa contradição exige que o profissional recuse a gestão bancária e puramente burocrática para as-

sumir o papel de arquiteto da permanência. No IFBA Campus Juazeiro, essa mediação não é abstrata; ela se materializa quando o rigor das Normas Acadêmicas é tensionado pela escuta sensível de uma estudante que viaja horas de ônibus ou que enfrenta o silenciamento de suas crises subjetivas. Ao transformar fluxos processuais em rituais de acolhimento, o pedagogo garante que a escola não seja estrangeira ao seu território, mas um espaço de convivência que, como adverte Pinzoh (2006), se recusa a ignorar o chão que pisa.

Em suma, a trajetória analisada confirma que o pedagogo TAE é o arquiteto da sustentação institucional, provando que a competência técnica, quando aliada ao compromisso político, é capaz de converter a rigidez normativa em um projeto coletivo de emancipação. Resistir à visão de um cargo meramente executivo e transformá-lo em um espaço de autoria e acolhimento é, essencialmente, uma disputa ética pela dignidade humana. Este estudo culmina na produção de um concreto pensado que demonstra que a educação no semiárido não pode ignorar o chão que pisa. Ao devolver a voz aos sujeitos historicamente alijados, o pedagogo estratégico garante que o IFBA cumpra sua função social de transformar desigualdades em convivência sustentável e emancipação humana.

A trajetória analisada confirma que este profissional é o arquiteto que garante a sustentação da estrutura institucional para que o ensino, a pesquisa e a extensão floresçam, reafirmando a pedagogia como a ciência da humanização e do compromisso com a transformação

social no semiárido. Atuar como pedagogo neste contexto exige a compreensão de que a educação só faz sentido quando mobiliza significados nos contextos e nos sujeitos históricos que os constituem.

Em suma, a trajetória aqui descrita só confirma que a educação no semiárido não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa. Sem esquecer que o pedagogo estratégico é aquele que, para além da sala de aula, constrói uma educação com o pé na realidade, devolvendo a voz aos que a tiveram usurpada. Somente assim, o IFBA cumprirá sua função de transformar o destino imposto pelas desigualdades em um projeto coletivo de emancipação humana e convivência sustentável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. **Lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**. [S. l.], 2017.

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar**. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION, 4., 2012. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2012.

ARAÚJO, Edelecia Barbosa de; LIMA, Andreza Maria de. **Evasão nos Institutos Federais: a produção científica da pós-graduação brasileira no período 2014- 2018**. In: CON-

GRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 7., 2020.
Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2020.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC, 2010.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, v.41, n. 144, p. 772-789, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FA-

ZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

IFBA. **Relato de experiência no IFBA.** [S. l.: s. n.], [ano?].

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação Contextualizada no Semi-árido:** reconstruindo saberes e tecendo sonhos. Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro, [S. l.], v. 1, p. 34-48, [ano?].

MARTINS, Josemar da Silva (Pinzoh). **A materialidade do que somos.** Revista ComSertões, Juazeiro: UNEB/DCH, v. 1, n. 5, p. 47-62, jul./dez. 2017.

MARTINS, Josemar da Silva (Pinzoh). Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-Árido:** reflexões teórico-práticas. 3. ed. Juazeiro: Selo Editorial-RESAB, 2006. p. 37-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

PAULON, Simone Mainieri. **A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção.** Psicolo-

gia & Sociedade, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.

REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-Árido:** reflexões teórico-práticas. 3. ed. Juazeiro: Selo Editorial-RESAB, 2006. 156 p.

REIS, Edmerson dos Santos. Desafios e bases para a construção de uma nova política de Gestão Educacional no Semi-Árido Brasileiro e no Brasil. In: REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). **Educação para a Convivência com o Semi-Árido:** reflexões teórico-práticas. 3. ed. Juazeiro: Selo Editorial-RESAB, 2006. p. 63-96.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho (org.). Contextualizar a educação, dar sentido aos saberes. Curitiba: CRV, 2019. 86 p. SALES, Márcia Andrade. **Pesquisa aplicada e implicada:** políticas e gestão da educação básica e superior. [S. l.]: Pimenta Cultural, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil:** perspectiva histórica. Revista PAIDÉIA, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O pedagogo no terceiro milênio: enfrentando os desafios postos pelas tra-**

mas do saber, do fazer e do poder. In: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. *Identidade do Pedagogo*. São Paulo: FEUSP, 1996.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. **A pesquisa nos mestrados profissionais em educação.** *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 20, n. 2, p. 143-161, 2018.

SOUZA, Carolina Ribeiro de; CRUZ, Shirleide P. S.; SILVA, Kátia A. C. P. C. **O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia:** algumas análises. In: COLÓQUIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2014. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2014.

A representação de Severin@ no poema Morte e Vida Severina: identidades, decolonialidade e convivência com o Semiárido

Marilange R.V. de Santana

Pedagoga, mestranda – PPGESA/UNEB

Antonilde dos Santos Almeida

Licenciada em Letras, mestranda – PPGESA/UNEB

Céres Santos

Doutora em Ciências da Comunicação/USP

Severin@ nos obriga a admitir que a literatura pode denunciar, mas que cabe à crítica recuperar o que o poema não pôde dizer, corpos, afetos, histórias que escapam ao regime de visibilidade colonial.

INTRODUÇÃO

O que faz uma região existir no imaginário de um país? Quem autoriza as narrativas que definem um território como seco, pobre, frágil, resiliente, forte, atrasado ou lendário? E, sobretudo: quem lucra com a hegemonia política, simbólica e historicamente quando o Nordeste é reduzido a um enredo único? Esses questionamentos evidenciam que as representações do Semiárido não são apenas construções culturais; são dispositivos de poder que organizam percepções, legitimam hierarquias e sustentam desigualdades que persistem no Brasil contemporâneo.

Morte e Vida Severina, publicado em 1955, é do autor João Cabral de Melo Neto e tornou-se uma das narrativas mais difundidas sobre a experiência do sertão, ajudando a consolidar imagens que atravessaram décadas e influenciaram tanto políticas públicas quanto leituras sobre identidade regional. A jornada de Severin@ grafada aqui com arroba como estratégia de deslocamento e ampliação do marco identitário não opera apenas como ficção poética, mas como lugar privilegiado para observar como o olhar sobre o Nordeste foi historicamente construído, repetido e instituído.

A relevância social e acadêmica deste estudo emerge justamente da necessidade de revisitar obras canônicas não como verdades estabelecidas, mas como arquivos vivos que carregam escolhas, silenciamentos e disputas. O Nordeste representado no poema não é um dado natural; é fruto de operações discursivas que, como argu-

mentam Alfredo Gomes (1998) e Albuquerque Júnior (2011), produzem efeitos reais na forma como o Semiárido é compreendido e vivido. Analisar essas construções significa intervir criticamente em um debate que continua atual: o da invenção, apropriação e circulação das narrativas sobre a região.

Ao adotar a fabulação crítica como abordagem metodológica, este artigo busca não apenas interpretar a travessia de Severin@, mas compreender os mecanismos pelos quais certas imagens ganham estabilidade enquanto outras permanecem invisibilizadas. Essa perspectiva permite identificar como o poema articula dimensões socioterritoriais, simbólicas e estéticas que, por muito tempo, serviram como matriz para a consolidação de um “Nordeste imaginado”, frequentemente distante da complexidade e da pluralidade das experiências vividas no Semiárido. Nessa pesquisa, mostramos a racionalização e o espetáculo que é feito com o outro a partir do racismo como bem comercial apontando o lugar, a seca e o povo nordestino como algo que deva ser uma atividade econômica que sirva ao império internacional e ao mundo doméstico, principalmente de outras regiões do país. Aqui foi exposto o que pesquisamos sobre as representações de severin@ no poema Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto.

Construímos uma interpretação a partir dos níveis: social e geográfico, existencial e filosófico, simbólico e metafórico, religioso e dramático na visão demonstrada pelo poeta sobre a jornada de severin@ numa crítica social, de acordo com o gênero e estilo do autor, bem como

sob o olhar da significação do nome, do contexto e das suas representações. Com isso, esperamos que você leitor@ se deleite com o que pensamos e que nossas contribuições possam lhes trazer outras possibilidades de representação de si e de outros/as.

O NORDESTE: REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E REINVENÇÕES

Quando falamos de Nordeste, quais os fios e representações tecem essa composição? De acordo com Hall (2016), as representações não espelham a realidade: elas produzem sentidos, as quais contêm elementos, organizam narrativas que estabilizam imagens e podem se constituir como conceitos. No caso do Nordeste essa moldura foi sendo construída por enredos de tradição que se cristalizaram ao longo dos anos. Isso se fundamenta na discussão feita por Albuquerque Júnior (2011), o autor enfatiza que a divisão geográfica naturalizada nos mapas, são fragmentos de uma história de enfrentamentos que se tornaram limites territoriais. Mas não somente, Albuquerque Júnior (2011) diz que o Nordeste é uma invenção que foi se constituindo a partir de discursos, memórias e enfrentamentos.

Para Albuquerque Júnior (2011) antes de ser Nordeste já existiam práticas, paisagens *nordestinizadoras*. Isso é fundamental para pensar os signos que sustentam as representações do imaginário: o da seca, da vida e da morte no sertão, do povo sertanejo nordestino.

Diante disso cabe questionar: o que realmente no-

meamos quando dizemos a palavra “seca”? O que há por trás dessa palavra que, repetida há séculos, tornou-se parte da identidade de um povo? Seria a seca um fenômeno físico ou uma linguagem simbólica que organiza o(s) modo(s) como o(s) Brasil(is) narra/inventa o seu próprio povo e território? E o Nordeste, existe antes da palavra ou nasce com ela? Em que medida esse território foi inventado pelas narrativas que o descreveram como espaço de atraso, miséria e fé? De que forma essas representações moldaram o sujeito nordestino/a, convertendo-o em imagem, mito e estereótipo?

É nesse campo de indagações e disputas que Gomes (1998) situa a seca como representação social, compreendida como um sistema simbólico que organiza o(s) modo(s) como pensamos o sertão, o sertanejo e a própria ideia de Nordeste e Nordestino/a. Gomes (1998) ao dialogar com Moscovici (1978), entende que as representações sociais não são reflexos da realidade, mas práticas de poder que constroem visões de mundo, legitimam ações e silenciam interesses. Assim, o discurso da seca, reiterado pela literatura regional, pelos meios de comunicação e pelas políticas públicas, converte-se num imaginário social de escassez, no qual a pobreza é naturalizada e a desigualdade apresentada como fatalidade.

A seca, portanto, deixa de ser um evento natural e se torna um dispositivo simbólico de controle, capaz de colonizar a imaginação e fixar o sertanejo na condição de subalterno. Nessa narrativa hegemônica, o Semiárido aparece como espaço da falta e o nordestino, como

sujeito condenado à resistência, o sobrevivente que confirma o mito da miséria inevitável.

De acordo Albuquerque Júnior (1999) a identidade nordestina foi forjada por elites políticas e intelectuais que, ao buscar construir uma unidade regional, fabricaram imagens homogêneas: o solo seco, o povo sofrido, o cangaço, a fé. Enquanto Gomes (1998) analisa o imaginário da seca, Albuquerque Júnior (2011) denuncia a engenharia simbólica que inventou o Nordeste, uma operação de poder que converte diferenças em essências e transforma o discurso em geografia.

O que ambos evidenciam é que a seca e o Nordeste são construções narrativas sustentadas por representações que moldam afetos, políticas e subjetividades. Pensar a representação social, nesse contexto, é compreender como o discurso se materializa em modos de vida, em currículos, fronteiras simbólicas. A realidade do Semiárido é, antes de tudo, uma realidade discursiva: o que se pensa sobre ela define o que nela é possível existir.

Contudo, tanto Gomes (1998) quanto Albuquerque Júnior (2012) indicam que esse imaginário não é estático. Se a seca foi transformada em metáfora de ausência, ela pode ser [re]inscrita como símbolo de potência; se o Nordeste foi inventado como espaço da falta, ele pode ser reimaginado como território de criação e convivência. Esse deslocamento se concretiza nas práticas da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e em projetos educativos que reconhecem o Semiárido como um espaço pedagógico e político, onde a convivência substitui a

resignação e a autonomia subverte a dependência.

A educação para a convivência com o Semiárido emerge, assim, como ato de descolonização simbólica. Ela propõe uma revisão crítica das representações hegemônicas e incentiva a invenção de novas narrativas sobre o território e seus sujeitos. Conviver é reeducar o olhar, recusar a lógica da escassez e reconhecer no sertão um lugar de saber, de invenção e de vida abundante. Transformar o Semiárido é também transformar o imaginário: abrir espaço para que o Nordeste deixe de ser o que disseram dele e passe a ser o que ele mesmo decide narrar.

A partir das reflexões de Gomes (1998) e Albuquerque Júnior (2011), compreende-se que o Semiárido é mais do que uma realidade geográfica: é um campo de disputas simbólicas e políticas. A seca, entendida como representação social, revela os mecanismos de poder que constroem e mantêm determinadas visões de mundo, enquanto a ideia de Nordeste, como mostra Albuquerque Júnior (2011) em *A Invenção do Nordeste*, uma identidade regional pautada pela desigualdade. Repensar essas representações é um gesto de emancipação intelectual e pedagógica.

A representação social da seca, conforme Alfredo Gomes (1998), é tomada como ponto de partida para problematizar as construções discursivas sobre o sertão. Portanto, a educação para a convivência com o Semiárido precisa ser compreendida como prática crítica e libertadora, capaz de desconstruir os discursos que naturalizam a pobreza e de afirmar o Semiárido como

território de saberes, tecnologias e resistências. A convivência não se limita à adaptação climática, mas se expande como projeto ético e epistemológico de transformação do olhar. Quando o sertão é reconhecido em sua complexidade e em sua potência, o Nordeste deixa de ser invenção e passa a ser criação viva, um lugar que fala por si, a partir de suas vozes, histórias e sonhos.

SERTÃO, IMAGINÁRIOS SOCIAIS E TRAVESIAS DISCURSIVAS

Moreira (2018) discute o imaginário do sertão como um movimento instável de imagens que atravessam os séculos. Trata-se de um campo profundamente afetado pelas transformações políticas, econômicas, midiáticas e culturais ocorridas desde os anos 1990. Segundo a autora, as políticas neoliberais de incentivo à cultura, especialmente através da Lei Rouanet, produziram um deslocamento significativo: os sertões tornaram-se uma das temáticas mais recorrentes nos projetos financiados, o que levou à reestilização das imagens tradicionais construídas pela literatura regionalista e pela pintura modernista.

A seca, o coronelismo, a migração, a religiosidade extrema foi construindo molduras e estéticas capazes de dialogar com o mercado cultural e com as sensibilidades urbanas contemporâneas. Moreira (2018) cita como exemplo emblemático o filme Central do Brasil (1998), que introduz outra narrativa sobre o interior do país: o sertão surge como lugar de procura das raízes, traves-

sia afetiva e disputa por pertencimento, condensado na figura de Dora, professora aposentada que viaja para o Nordeste em busca do passado de um menino. Em *Eu, Tu, Eles* (2000), Moreira (2018) destaca a emergência de mulheres sertanejas como protagonistas, capazes de tensionar estereótipos hegemônicos e criar narrativas que escapam da rigidez patriarcal que marcou a representação do sertão durante todo o século XX.

Moreira (2018) ressalta que isso não eliminou totalmente a cultura coronelista, mas reconfigurou e criou outros cenários. Ou seja, o que antes dos anos 1990 girava em torno de “uma praça e uma igreja” se ampliou para cisternas, universidades, territórios de cidadania. Isso tudo se deve às políticas de transferência de renda durante o governo Lula, bem como à organização dos chamados “territórios de cidadania” que emolduram o sertão nordestino. Para Moreira (2018) isso traz outros movimentos que colocam a região em evidência tanto nas questões culturais, mas principalmente nos aspectos econômicos.

Diante disso podemos pensar como esse imaginário midiático mobiliza os discursos no que se refere ao Nordeste, ao sertão, ao povo e a seca. E como essa dinâmica autoriza e desautoriza quem pode falar. De acordo com Martins (2006) há uma narrativa hegemônica produzida no Sudeste urbano, espaço onde se concentram as indústrias editoriais e midiáticas as quais historicamente movimentam o cânone literário e cultural. Ainda de acordo com Martins (2006) nós, os/as brasileiros/as fomos anunciados/as de forma universalista. E a natu-

realização desse universalismo é uma herança direta dos processos coloniais. O autor destaca que as máquinas catequéticas que perseguiram a diversidade religiosa e cultural nos séculos XVI e XVII cedem lugar, na modernidade, a outra ortodoxia: a do racionalismo científico que se reduz, em muitos momentos, ao pretexto da objetividade. Dessa maneira, segundo Martins (2006) os saberes tradicionais, camponeses, étnicos e corporais são associados ao atraso.

Moreira (2018) também fala que mesmo com a reestilização do sertão nordestino por meio das políticas públicas os velhos hábitos não foram eliminados, por exemplo, o coronelismo, a migração e a seca continuaram como signos regionais. De acordo com Moreira (2018) a democratização midiática dos anos 2000 por meio das rádios comunitárias, impressos populares e outras práticas comunicativas foi importante para dar voz aos silenciados(as), porém também despertou interesses do capital, que tensiona, o protagonismo dos povos sertanejos nordestinos. Tanto Moreira (2018) quanto Martins (2006) contribuem para compreender as representações do imaginário do Semiárido, as quais devem ser pensadas a partir de disputas históricas. De um lado a educação hegemônica e de outro as políticas culturais e sociais que se moldam como imagens, além disso as tensões capitalistas e as hierarquias e perversidades coloniais.

Martins (2006) propõe romper com o universalismo pretensioso, e enfatiza que precisamos descolonizar e construir em redes que tenham como foco as questões

locais, as quais foram silenciadas e negadas historicamente. Quando se trata de literatura, Albuquerque Júnior (2011) traz uma questão um pouco mais radical que é o Sertão como invenção discursiva a partir do imaginário nacional construído desde o século XIX. Para o autor, a obra *Os Sertões* expõe uma dicotomia fundante entre o paulista e o sertanejo. Isso, segundo Albuquerque Júnior (2011) opera como dispositivo de poder entre povos.

Dessa forma Moreira (2018), Martins (2006) e Albuquerque Júnior (2011) corroboram no sentido de que o Nordeste e o Sertão são uma construção histórica discursiva. Imagens tanto da mídia, da Educação e da literatura operam como dispositivos poderosos que validam uns e desautorizam outros(as) de contar suas histórias. É importante reconhecer essas questões para avançar na construção de outros imaginários que sejam tecidos por muitas vozes e principalmente, reconhecidos pelos seus diversos territórios de saberes e modos de existir.

CORPO E GÊNERO NO NORDESTE: QUEM CABE NAS REPRESENTAÇÕES?

Nomear é necessário? E quando nomeamos o que devemos considerar? Que contextos definem essas nomeações? De acordo com Lugones (2007) essa nomeação é construída historicamente a partir do patriarcado. A autora nos convida a pensar que o gênero nasce a partir das dicotomias cristalizadas pelo sistema colonizador a citar: homem/ mulher, público/privado, racional/

emocional e que foram propagadas de maneira universal e também como instrumentos de poder. Lugones (2007) ajudar a compreender que primeiro se nomeia o homem, o corpo viril, o sujeito público e a partir dele se nomeia a mulher. Ela alerta ainda que essa é parte de uma lógica colonial, que vai definindo quem pode existir e ser incluído ou não nas narrativas.

Quando se fala em Nordeste, Albuquerque Júnior (2013) enfatiza que tanto Nordeste quanto o nordestino são um produto histórico erguido por elites do início do século XX, os quais inscrevem numa invenção regionalista, viril e guardião do moralismo tradicional. Ou seja, nomeia-se primeiro o corpo do homem e da mulher e, posteriormente, o nordestino. Ainda de acordo com Albuquerque Júnior (2013) nomeia-se o corpo do homem como sujeito legítimo da região e depois a mulher, sendo que só vai aparecer quando a seca a empurra para a cena, não como sujeito principal. Segundo Albuquerque Júnior (2013) o discurso regionalista do século XX se constrói a partir das *viúvas da seca*, mulheres cujos maridos migraram em busca de trabalho, e as mesmas ficavam responsáveis pela casa, filhos e comunidade.

Nesse contexto as mulheres aparecem nomeadas como parte de identidade regional, um corpo que resiste ao abandono. Então Lugones (2007) pensa o gênero como tecnologia colonial, um tecido criado pela modernidade composta de afetos, trabalho e heterossexualidades. Já Albuquerque Júnior (2013) como um imaginário inventado pelas elites do século XX, uma nacionalidade inventada e estampada, inclusive nos jornais. Ou seja,

Lugones (2007) nos ajuda a compreender a estrutura que movimenta e sustenta o patriarcado historicamente.

No caso de Albuquerque Júnior (2013), contribui para pensar como o Nordeste, o nordestino depois homem e, por último, a mulher, foram inventados e o porquê dessas invenções e discursos no contexto da regionalização. Portanto, ao aproximarmos a crítica ao colonialismo de Lugones (2007) à Albuquerque Júnior (2013) compreendemos que nomear, representar é carregado de engrenagens historicamente construídas. Entre o nomear e o não nomear está o apagamento de muitos corpos, suas exclusões e vidas roubadas.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, adotando a Análise do Discurso, conforme proposta por Fairclough (2001), compreendendo o discurso como prática social, material e simbólica, capaz de [re]produzir relações de poder, formas de subjetivação e imaginários sociais. Aqui será analisado o Poema Morte e Vida Severina (1955) de João Cabral de Melo Neto, destacando a representação de Severin@. Interessa-nos a leitura do referido poema considerando o contexto histórico de produção às construções discursivas e campos de sentido. Além disso, como são nomeados: o Nordeste, o Sertão, a seca, e ainda que posições e representações de sujeitos são produzidas a partir da nomeação da figura de Severin@.

A leitura se articula à fabulação crítica como prática metodológica e do poema como território de invenção, inspirada em Saidiya Hartman (2008). Esta abordagem compreende a escrita como gesto especulativo e político, capaz de atravessar o visível e o inaudito nas narrativas sobre o Nordeste. Assim, a análise do poema não busca apenas descrever o que o texto mostra, mas compreender o que ele faz ressoar: suas pausas, silêncios, desdobramentos e deslocamentos.

Para tanto, a abordagem considera diferentes planos social e geográfico, existencial e filosófico, simbólico e metafórico, religioso e dramático para compreender como a jornada de Severin@ se constitui como fabulação da experiência nordestina. O método combina leitura poética e análise crítica, considerando as camadas formais, discursivas e simbólicas que configuram a representação do sertão, do corpo e da travessia.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, não há coleta de dados empíricos, mas sim leitura e análise do Poema Morte e Vida Severina. E para isso, a seleção dos excertos foi guiada por sua relevância para a constituição do personagem e para os discursos que emergem da sua representação. As etapas da pesquisa se desenvolveram da seguinte forma: 1. A nomeação de Severin@ tensionando representações hegemônicas e a elaboração de categorias de análise. 2. A prática de circulação dialogando com os discursos presentes no contexto da época e suas representações de Nordeste, de Sertão, seca, esperança, vida e morte. Fabulação Crítica para tensionar os limites do poema, as possibilidades suprimidas pelo

arquivo da seca, neste caso o corpo de Severin@.

Não se pretende aqui deixar análise com opiniões únicas, exatas, mas principalmente mostrar algumas das ideias, da visão e dos sentidos que temos para que quem estiver lendo este texto possa refletir sobre as impressões que já nos foram deixadas e as que vemos e/ou queremos construí-las.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

O poema escolhido foi *Morte e Vida Severina*, publicado em 1955 e foi escrito por João Cabral de Melo Neto. Esse autor é nordestino, pernambucano, considerado um modernista da segunda geração e desenvolveu uma escrita com rigorosidade estrutural e com versos que expressam a realidade de forma contundente. No poema, o Nordeste que se circulava no Brasil, dos anos 1950, era o da seca e da fome. Nele é possível perceber um incômodo ou mesmo uma denúncia dessa forma de inscrever o nosso povo.

De acordo com Albuquerque Júnior (2011) na década de 1950 o Brasil vivia um desenvolvimentismo com estrutura arcaica de exploradores: latifundiários, coronéis. Em consequência disso, a fome e a miséria. João Cabral quebra essa visão cristalizada há décadas e expõe a violência que atravessa o corpo Severin@.

Nos estudos realizados anteriormente à análise, encontramos e apontamos aqui informações mais gerais sobre o poema João Cabral de Melo Neto: narra a jornada de um retirante nordestino chamado Severino. É auto natalino pernambucano, mostra a luta do personagem

contra miséria, fome e morte, no caminho caatingueiro para o Recife, se reflete à luta dos que enfrentam uma “vida severina”, com dificuldades, trazendo a esperança a partir do nascimento de um bebê, representando assim a continuidade da vida se comparado à chegada do menino Jesus. O poema nasce, portanto, como denúncia e contranarrativa fazendo uma relação estreita entre as palavras e as coisas. Ainda de acordo com Albuquerque Júnior (2011) João Cabral buscava denunciar a retórica da falação e tentava não fazer uma metalinguagem. Ou seja, uma poesia que nasce do trabalho de construção e não da inspiração.

É um poema com 18 quadros, divididos em duas partes: Severino viaja pelo sertão, agreste de Pernambuco (13 cenas) e a chegada ao litoral - mudança de cenário (cinco cenas). Tem uma linguagem objetiva, regionalista e versos de redondilha maior com sete sílabas poéticas/heptassílabo, num ritmo de sete sílabas, na poética popular e na literatura de cordel, com contagem feita diferente das sílabas gramaticais, feita pela fala natural, terminando na última sílaba tônica do verso, um ritmo marcado por sete impulsos de voz, uma forma usada na literatura de cordel pela sonoridade, fácil de ser cantada e memorizada. Morte e vida Severina já teve várias adaptações para teatro, cinema e animação.

Iniciamos a abertura dessa análise, tratando e discutindo sobre a nomeação de Severin@. Decidimos utilizar o @ nos apropriando de duas questões: a não identificação do nome próprio: tendo uma especificação a quem se refere, principalmente ao gênero, não direcio-

nando ao nome que foi dado à pessoa ao nascer, já que a origem da palavra tem diversos significados. Um deles é “*Handle*” que é uma identificação única em plataformas *online* podendo ser o mesmo que o nome de usuário, mas também como um apelido ou outra palavra que pode ser diferente do nome próprio.

Como a palavra do título e a personagem não se remete ao nome próprio e sim ligada à questão da origem dela: severa, dura, utilizada como diminutivo por representações hegemônicas como ideias e valores dominantes que um grupo social impôs naturalizando como visão de mundo para obter consentimento e manter a supremacia. Derivando ainda do conceito de hegemonia e que se manifestam em práticas simbólicas — como mídia, educação e cultura — frequentemente silenciando ou marginalizando grupos minoritários.

A outra questão foi desconstruir a masculinização universal presente na obra original, abrimos espaço para reconhecer que a experiência retratada não se restringe aos homens, mas ao povo nordestino. A morte e vida Severina atravessa também o corpo das mulheres, das crianças, das pessoas binárias e não binárias, submetidas às mais diversas opressões ao longo da história. Ao propor Severin@, direcionamos a leitura para além do corpo dos Severinos retratados por Cabral, chamamos para um olhar plural de todas as vidas humanas e, assim, incorporamos a discussão de gênero e representações dentro do texto.

Diante disso, destacamos aqui as categorias de análise de Morte e Vida Severina: *migração e*

retirantes, pobreza e miséria, vida e morte, solidariedade e esperança e crítica social, já que a obra retrata a migração forçada do sertão para o litoral, impulsionada pela seca e a pobreza, e a saga do retirante em busca de uma vida melhor.

Outras categorias tão importantes quanto, não aparecem neste texto e não foram especificamente aqui pontuadas: *regionalismo, folclore, religiosidade e o gênero dramático* ou épico-lírico da obra por acreditarmos que seria pertinente escrever outros textos em momentos posteriores pois temos muito mais a dizer.

Há no poema, uma forte denúncia da desigualdade social e das condições precárias de vida do trabalhador rural, explorado e em constante luta pela sobrevivência. A dualidade entre vida e morte é central, com a morte sendo uma presença constante e esperada, enquanto a vida é marcada pela resistência e pela busca por sentido. Apesar das dificuldades e da dura realidade, a obra destaca a solidariedade entre os retirantes como uma forma de enfrentar as adversidades e a persistência da esperança, mesmo em pequenos gestos de compaixão.

O poema ainda traz uma crítica direta às desigualdades regionais, à falta de políticas públicas e à negligência histórica do governo com a população do Nordeste, se apropriando do gênero dramático/épico-lírico. E mesmo sendo um poema, é classificado como um poema dramático (ou “Auto de Natal Pernambucano”) por apresentar elementos de teatro como diálogos, personagens e um conflito central. Também possui características épicas e líricas.

A obra está fortemente ancorada no regionalismo nordestino e incorpora elementos do folclore e da cultura popular da região com uma linguagem direta e próxima do registro oral, dialogando com o público e distanciando-se do hermetismo que marcava produções anteriores. Demonstrando uma narrativa que investiga a formação da identidade cultural do migrante, evidenciando como ela é influenciada pelo espaço geográfico e pelas condições sociais que atravessam sua trajetória.

Tudo isso pode ser visto nos quadros ilustrativos abaixo, a partir da análise do que é dito através dos discursos na categoria sobre a migração e os retirantes quando o autor afirma que são muitos os retirantes que se chamam severinos e que caminham sobre o sol quente e a terra seca, explicando para o leitor que, ele é e para onde vai, idealizando coisas que não tinha naquela terra onde vivia.

Quadro 1

— O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. (Melo Neto, 1955, p. 79)	(...) Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos, já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia. (Melo Neto, 1955, p. 79)	(..)Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar algum roçado da cinza. Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra (Melo Neto, 1955, p. 79)
---	---	---

Pobreza e miséria são outras categorias que são representadas nas linhas escritas pelo poeta quando afirma que aquele Severino que havia morrido só tem um hectare de terra e que esta é pouco generosa e que mesmo seguindo viagem, passando por alguns lugares pernambucanos, pouca coisa se modifica, pois, mesmo querendo trabalhar para sustentar o caminho que queria seguir ou sua permanência, não encontrava quem desse notícia.

Quadro 2

— Ter um hectares de terra, irmão das almas, de pedra e areia lavada que cultivava. — Mas que roças que ele tinha, irmãos das almas que podia ele plantar na pedra avara? — Nos magros lábios de areia, irmão das almas, os intervalos das pedras, plantava palha. (Melo Neto, 1955, p. 82)	Vejo que o Capibari-be, como os rios lá de cima, é tão pobre que nem sempre pode cumprir sua sina e no verão também corta, com pernas que não caminham. (Melo Neto, 1955, p. 85)	(...) Mas isso depois verei: tempo há para que decida primeiro é preciso achar um trabalho de que viva. Vejo uma mulher na janela, ali, que se não é rica, parece remediada ou dona de sua vida: vou saber se de trabalho poderá me dar notícia. (Melo Neto, 1955, p. 85)
---	--	--

Outras categorias representadas no poema são vida e morte. Nelas é possível ver a naturalização da morte pelos tantos severinos que lá existissem diferenciando-se apenas pelo tipo contrapondo-se pela idade: antes dos 30 anos - velhice, antes dos 20 anos – emboscada e em qualquer idade de fome, fraqueza e doença podendo até nem “vingar” por questões de desnutrição da própria mãe.

Quadro 3

E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte severina: que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). (...) (Melo Neto, 1955, p. 80)	— A quem estais carregando, irmãos das almas, embrulhado nessa rede? dizei que eu saiba. — A um defunto de nada, irmão das almas, que há muitas horas viaja à sua morada. — E sabeis quem era ele, irmãos das almas, sabeis como ele se chama ou se chamava? (Melo Neto, 1955, p. 81)	(...) — E foi morrida essa morte, irmãos das almas, essa foi morte morrida ou foi matada? (Melo Neto, 1955, p. 81)
---	--	---

As últimas categorias, mas não menos importantes são a solidariedade, a esperança e a crítica social. Tantas perguntas feitas pela senhora na janela foram realizadas para que se pudesse afirmar o que as pessoas do lugar faziam, para dar também a certeza de que ali não era o lugar que ele procurava e de que lá, ele não ficaria e que a viagem deveria continuar para poder encontrar tra-

balho, onde se alimentar, encontrando assim uma terra que poderia prosperar numa terra, fácil, doce e rica na qual ele estaria o dia todos, todos os dias do mês inteiro.

Isso nos fez compreender que o autor de *Morte e vida Severina* não só representava o Nordeste, o Semiárido e a seca, ele também nos mostrou a realidade na qual se vivia naquela época e de como se vivia na condição de retirante fazendo uma denúncia social de maneira real, clara e deixando o sentimentalismo de lado. João Cabral adentra a condição humana do povo nordestino mostrando a luta, a sobrevivência e os açoitamentos da seca, da fome e da morte.

Com estilo e linguagem objetiva, o autor traz através do diálogo uma escrita curta e descritiva (jornada geográfica do sertão ao litoral), sem exageros e representando fielmente (locais e paisagens reais) o que ele via enquanto vivente daquela terra apresentando-nos personagem coletivo e um anti-herói representando muitos retirantes de ontem, mas também alguns de hoje que se tornam perdidos em terras secas de solidariedade, de humanidades e com cada um em sua individualidade.

Quadro 4

— Esses roçados o banco já não quer financiar mas diga-me, retirante, o que mais fazia lá? (...) (Melo Neto, 1955, p. 89)	— Com a vinda das usinas há poucos engenhos já nada mais o retirante aprendeu a fazer lá? — Ali ninguém aprendeu outro ofício, ou aprenderá mas o sol, de sol a sol, bem se aprende a suportar. (Melo Neto, 1955, p. 90)	(...) — Como aqui a morte é tanta, só é possível trabalhar nessas profissões que fazem da morte ofício ou bazar. Imagine que outra gente de profissão similar, farmacêuticos, coveiros, doutor de anel no anular, restando contra a corrente da gente que baixa ao mar, retirantes às avessassobem do mar para cá. (Melo Neto, 1955, p. 90)	(...) o que pensei ser mentira. Quem sabe se nesta terra não plantarei minha sina? Não tenho medo de terra (cavei pedra toda a vida), e para quem lutou a braço contra a piçarra da Caatinga será fácil amansar esta aqui, tão feminina. (...) (Melo Neto, 1955, p. 92)
--	---	--	--

As categorias e aqui apresentadas, foram vistas a partir da ideia triangulação metodológica visando hermenêutica pois declara, anuncia, interpreta, esclarece e, por último, traduz no intuito de tornar compreensível

ou pelo menos mostrar uma compreensão sobre aquilo que está sendo escrito, lido, visto. Os estudos aqui apresentados versaram muito sobre a contribuição significativa de Hall (2016) que mostrou o papel da representação das pessoas, os sentidos, os significados e as linguagens utilizadas no poema.

Além disso, foi possível também fazer análise sócio-histórica do caminho percorrido por Severino que representou tantos outros e tantas outras Severinas, seus ideais, seu discurso, suas interpretações e as [re]interpretações que foram feitas da vida cotidiana através da fala do autor. Hall (2016) também afirma sobre o discurso, o poder e o sujeito que nos leva a pensar sobre os discursos (não) ditos sobre o outro e sobre nós. Principalmente quando se faz vários questionamentos: quem é esse ou essa Severin@. O que representa? Quem @ representa? O que se faz dessa representação? Quais os sentidos dessas representações? Pensar em representação social, seja do Nordeste, da seca ou do Semiárido, é pensar como Moscovici (2007). Pensar no poder das ideias: quem pensa e o que se pensa sobre as pessoas, sobre a história e a atualidade das representações sociais. Além disso, é também para pensar nas representações e nos comportamentos regionais em relação à literatura. No caso deste poema, nos comportamentos da região do Semiárido baiano, pensar nos papéis discrepantes que essas pessoas têm na sociedade, na comunicação própria de pessoas nordestinas e na comunicação imprópria que estabelecem com elas na vida cotidiana, como nos diz Goffman (2002).

Trouxemos Goffman (2002) para ver como a fabulação crítica está embutida na representação que Cabral (1995)

A representação de Severin@ no poema Morte e Vida Severina

traz no poema mostrando as representações do eu já que ele exhibe a vida nordestina como uma performance teatral numa dramaturgia social com cenário em local público e real fazendo com que quem esteja lendo, ouvindo ou vendo perceba os elementos expressivos de cada cena ou personagem. Isso nos dá uma imagem idealizada de nós mesmos, mas que possamos também gerenciar a impressão que o outro tem. O que Goffman (2002) diz pode ser confirmado nas várias representações a partir de ilustrações em capas de livros, peças teatrais e vários outros recursos teatrais.



Fonte: Pesquisa *on-line* feita pelas autoras, 2025.

Por isso, a ideia da fabulação surgiu a partir da inter-

pretação de Hartman (2021) para compreender as experiências individuais para apontar uma coletividade. A autora também afirma que é necessário ver as narrativas das pessoas para se entender como se revela a [re]construção das suas histórias a partir da realidade local. Essas ilustrações representam o que autora aponta, o que ouviu de uma trabalhadora doméstica para reconstruir memórias e experiências de pessoas que foram ignoradas em registros oficiais, principalmente na literatura em relação ao deslocamento do pessoal para o coletivo através de percepções da vida, seu cotidiano, sobre as interações com colegas, também migrantes da Antilhas, e sobre o trabalho de faxineira em Marselha, na França, após ler um perfil de Carolina Maria de Jesus e se identificar com as situações vividas pela escritora brasileira.

Ao longo desta análise, retomamos as representações do Nordeste, do sertão e das identidades produzidas historicamente como paisagens de falta, fome e morte. Porém, ao tencionarmos o poema por meio da fabulação crítica, percebemos que Morte e Vida Severina não é apenas um retrato do que o sertão foi, mas também um arquivo silencioso de vidas que não puderam ser contadas. A fabulação crítica, a partir de Saidiya Hartman (2021), torna-se, assim, uma forma de recuperar aquilo que o poema deixa à margem pelo próprio limite de sua forma hegemônica e de seu contexto histórico.

Hartman (2021) nos provoca a perguntar: que vidas permanecem invisíveis quando a história oficial narra apenas a dor? Que subjetividades resistem quando o arquivo registra apenas a carência, a seca, a morte? Nesse

sentido, Severin@ não é somente um personagem coletivo; é o lugar onde se inscreve a violência das narrativas que nomeiam e reduzem sujeitos a estereótipos. É também a figura que nos obriga a imaginar o que não foi dito: as memórias, os afetos, as subjetividades que atravessam a travessia sertaneja.

Ao grafarmos Severin@, recusamos a masculinização universal do poema e abrimos espaço para pensar as vidas que não tiveram nome possível na obra original. Não se trata de corrigir João Cabral, mas de reconhecer que a leitura contemporânea exige o deslocamento das categorias identitárias, especialmente, como demonstra Lugones (2007), o gênero é uma tecnologia colonial que organiza quem pode existir plenamente e quem só aparece como sombra. Fabular, então, é perguntar o que há por trás da morte repetida no poema. De que matéria é feito o cansaço de Severin@? O que sonha quem caminha léguas em busca de sobrevivência? Que futuro se imagina quando a morte é horizonte cotidiano? São essas perguntas que transformam a leitura do poema em gesto político: devolvemos densidade humana ao que foi narrado apenas como tipo social.

Além disso, que corpo é o de Severin@? Nem mesmo a miséria opera de maneira igual em todos corpos. E a partir da Fabulação Crítica cabe várias perguntas: E de que Severin@ estamos falando? Mulheres nordestinas? São tantas, tantas que nem são nomeadas, sobretudo pela questão étnico-racial. Mas e se falássemos a partir destes corpos, os pretos, os indígenas, os ribeirinhos. Que Nordeste apresentaríamos? Segundo Guena,

Silva e Santos (2022) os discursos que narram o Nordeste frequentemente silenciam ou reduzem a presença de corpos negros e indígenas, produzindo relações que despolitizam a questão étnico-racial da região.

Ao trabalhar com a fabulação crítica, percebemos que a seca não é apenas fenômeno natural, mas linguagem de poder; que a morte não é apenas destino, mas sintoma de desigualdades estruturais; que a esperança não se resume ao nascimento final, mas pulsa na própria insistência de Severin@ em existir. Que outras dores e mortes se revelariam se reconhecermos que não uma única experiência Severin@? Encerramos esta análise afirmando que a fabulação crítica nos permite ler Morte e Vida Severina para além do que o poema documenta. Ela nos autoriza a reescrever imaginários e a reconhecer que cada Severin@ carrega uma história que a linguagem hegemônica não registrou. Ao fazer isso, devolvemos humanidade às vidas diluídas pelo arquivo (o próprio corpo silenciado) e abrimos possibilidades de construir novas narrativas para o Nordeste e seu povo, não somos um amontoado de corpos iguais, somos histórias contidas de várias subjetividades, não apenas o retirante com fome e sede, somos corpos vivos para além dos ossos expostos na estrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem a dizer sobre a obra analisada nesta escrita, o poema de João Cabral de Melo Neto, Morte e vida Severina de 1955. Obra esta que utiliza uma estrutura simbólica de um “Auto de Natal”, um gênero teatral de origem ibérica através da colonização pelos portugueses e espanhóis apontando para um desfecho de esperança, uma narrativa que reside no retrato fiel e na crítica social contundente da realidade brasileira.

Realidade essa que também é vivenciada pelas autoras deste artigo que, assim como o poeta, também são nordestinas e moram no Semiárido, nos estados da Bahia e do Piauí. E participam, desenvolvem projetos de pesquisa para um Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos de um programa que versa sobre a Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Escrever esse texto foi de suma importância para duas professoras universitárias graduadas em Letras e Pedagogia com projetos que tratam sobre literatura com pesquisas que caminham sob o olhar da Linha 02 Educação, Comunicação e Interculturalidade e da Linha 03 versando sobre o campo educacional, a cultura escolar e o currículo.

Falar sobre literatura no campo escolar, sobre as representações e a cultura de um povo para refletir no currículo, é um dos nossos papéis como professoras e como nordestinas. Trazer à tona como somos vistos por nós mesmos e por outras pessoas faz com que busquemos a nossa essência.

Com leituras e várias discussões, foi possível com-

preender como pode ser vista a cultura escolar . O que há de vida nas existências que o arquivo classificou como restos? É nesse lugar que operamos: onde a literatura se encontra com o indizível, onde o corpo retirante não é apenas metáfora, mas experiência marcada pela colonialidade.

A figura de Severin@ permite ver esses limites: o que aparece como universal é, na verdade, restrito; o que é apresentado como descrição neutra do real é, na verdade, um arranjo histórico que produz invisibilidades. Fabular, então, se torna necessidade política: é imaginar a vida onde o discurso oficial só reconhece morte; é recolher fragmentos de humanidade onde o Estado registrou carência; é permitir que Severin@ fale a partir de si, e não apenas como sintoma.

Assim, mais que analisar um poema, tratou-se de enfrentar a pergunta que ele não formula, mas insiste: quem tem direito de ser representado como vida no Brasil? Severin@ nos obriga a admitir que a literatura pode denunciar, mas que cabe à crítica recuperar o que o poema não pôde dizer, corpos, afetos, histórias que escapam ao regime de visibilidade colonial. Portanto, a análise retorna ao início: nomear não é inocente, nunca foi. Mas reescrever, fabular e tensionar são movimentos que permitem à crítica devolver à experiência nordestina aquilo que lhe foi tomado: a complexidade, a dignidade e a pluralidade de nossos modos de existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: VideoFilmes. Intérpretes: Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira, Marília Pêra et al. Roteiro: João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 1998, 1 DVD (113 min), filho. cor. Legendado. (Ficção).

EU Tu Eles. Direção: Andrucha Waddington. Produção: Conspiração Filmes. Intérpretes: Regina Casé, Lima Duarte, Stênio Garcia, Luiz Carlos Vasconcelos et al. Roteiro: Elena Soárez. Rio de Janeiro: Columbia TriStar, 2000, 1 DVD (104 min), filho. cor. Legendado. (Ficção).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo. **Imaginário social da seca: suas implicações para a mudança social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

GUENA, Márcia; SILVA, Andréa Rosendo da; SANTOS, Cê-res. **Relações raciais e comunicação: análise da produção intelectual da Intercom (1998-2021)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 45, Anais

[...], Campina Grande/PB, 2022. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/o809202210143262f25db852a6>. Acesso em: 09 Dezembro 2025.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tradução livre para uso acadêmico a partir do original: *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, Bogotá, n. 6, p. 73–102, 2007.

LUGONES, María. **Heterossexualismo e o sistema de gênero colonial/moderno**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 939–952, 2014. Tradução oficial do original de 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 12 de Nov. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HARTMAN, Saidiya. *Vênus em dois atos*. Tradução de Fernanda Silva e Sousa; Marcelo R. S. Ribeiro. **EcoPós**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 1–14, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27640. Disponível em: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br>. Acesso em: 05 de Dezembro de 2025.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

A representação de Severina no poema Morte e Vida Severina

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 3. ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006.p.37-68.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. [S.l.: s.n.], s.d. Disponível em: https://dn721903.ca.archive.org/o/items/severina_202102/Morte%20e%20vida%20severina%20by%20Jo%C3%A3o%20Cabral%20de%20Melo%20Neto%20%5Bde%20Melo%20Neto%2C%20Jo%C3%A3o%20Cabral%5D%20%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

MOREIRA, Gislene. **Sertões contemporâneos: rupturas e continuidades no semiárido**. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Lugares de memória, ludicidade e práticas de letramento no ciclo de alfabetização: interfaces teóricas para a formação do leitor

Indira Tainara Soares Teixeira

Pedagoga, mestranda – PPGESA/UNEB

Cosme Batista dos Santos

Doutor e mestre em Linguística Aplicada/UNICAMP

Ao valorizar as vivências culturais dos estudantes e promover práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem, a escola contribui para a formação de leitores capazes de interpretar, produzir e atribuir sentidos à linguagem em diferentes contextos sociais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca contribuir com as discussões acerca da alfabetização e do letramento no ciclo inicial da escolarização, destacando o papel da ludicidade como estratégia pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando a complexidade dos processos envolvidos na formação do leitor, entende-se que a alfabetização não pode ser compreendida apenas como a aprendizagem técnica do sistema de escrita alfabética, mas como um processo mais amplo, que envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu contexto cultural.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências culturais dos estudantes, reconhecendo que a escola constitui um espaço privilegiado de construção e circulação de saberes. Ao considerar as vivências culturais, as narrativas históricas e os conhecimentos que fazem parte do cotidiano das crianças, o processo de alfabetização pode tornar-se mais significativo, aproximando a aprendizagem escolar das realidades sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

A partir dessa perspectiva, este artigo propõe discutir as relações entre ludicidade, alfabetização, práticas de letramento e memória cultural, dialogando com as contribuições teóricas de Maurizio Gnerre (1998), Harvey J. Graff (1994), Ángel Rama (1984), Magda Soares (2004), Maria do Rosário Mortatti (2009) e Brian V. Street (2014), autores que, em diferentes campos de

estudo, problematizam a cultura escrita, os processos de alfabetização e as práticas sociais de letramento. A interlocução com esses autores permite compreender que a leitura e a escrita não se restringem ao domínio de códigos linguísticos, mas se configuram como práticas culturais atravessadas por relações sociais, históricas e simbólicas.

Nesse contexto, a noção de lugares de memória apresenta-se como um elemento relevante para pensar o processo educativo, especialmente quando se considera a relação entre memória, cultura e formação dos sujeitos. Os lugares de memória, entendidos como espaços simbólicos nos quais se preservam e se ressignificam experiências históricas e identidades coletivas, podem constituir importantes recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na escola. Ao dialogar com as memórias e narrativas que compõem o patrimônio cultural de uma comunidade, a escola amplia as possibilidades de construção de aprendizagens que fazem sentido para os estudantes.

Ao mesmo tempo, as práticas lúdicas assumem um papel significativo nesse processo, uma vez que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e significativos para as crianças. Por meio de jogos, brincadeiras, dramatizações e outras atividades lúdicas, os estudantes são convidados a interagir, experimentar e construir conhecimentos de forma ativa, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de interpretação do mundo que os cerca.

No ciclo de alfabetização, etapa fundamental da formação escolar da criança, a ludicidade pode atuar como importante mediadora das práticas de leitura e escrita, contribuindo para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira mais prazerosa e significativa. Ao integrar atividades lúdicas às propostas pedagógicas, o professor cria condições para que os estudantes se envolvam de forma mais efetiva com as práticas de linguagem, ampliando suas experiências com a leitura, a escrita e a produção de sentidos.

Entretanto, é importante destacar que a ludicidade não deve ser compreendida apenas como entretenimento ou passatempo no contexto escolar. Quando planejadas de forma intencional, as atividades lúdicas podem constituir estratégias pedagógicas potentes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, contribuindo para que as crianças se apropriem das práticas de letramento presentes em sua realidade social e cultural.

Dessa forma, ao analisar a presença do lúdico nas práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, este estudo busca evidenciar como a articulação entre ludicidade, memória cultural e práticas de letramento pode contribuir para a formação de leitores mais críticos e participativos. Compreende-se que a valorização das experiências culturais, das narrativas históricas e dos lugares de memória presentes nas comunidades pode ampliar as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, aproximando a escola das realidades socioculturais dos estudantes e fortalecendo o processo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Durante muito tempo, acreditou-se que a alfabetização consistia apenas na sistematização e repetição de sílabas. Pais e educadores que partilhavam dessa concepção entendiam que o domínio dessas estruturas seria suficiente para distinguir os indivíduos alfabetizados daqueles considerados analfabetos. Nessa perspectiva, a alfabetização era compreendida como uma ferramenta restrita ao domínio de um código linguístico, cuja função seria apenas possibilitar a leitura e a escrita de palavras.

Com o avanço dos estudos no campo da educação e da linguística, essa compreensão passou a ser questionada. Pesquisas mais aprofundadas evidenciaram que a criança, ao ingressar na escola, já possui conhecimentos prévios e experiências com a linguagem que não podem ser desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a criança deixa de ser vista como uma “lousa em branco”, como durante muito tempo se acreditou, passando a ser compreendida como um sujeito que já estabelece relações com a linguagem e com diferentes práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu cotidiano.

A alfabetização corresponde a uma das etapas mais importantes do desenvolvimento escolar da criança. Embora ela já possua conhecimentos de mundo e contato com diferentes textos que circulam em seu dia a dia, é no ambiente escolar que se estabelece um contato mais

sistemático com as práticas de leitura e escrita. Dessa forma, para compreender a complexidade desse processo, torna-se necessário situar os conceitos que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento.

De acordo com Soares (2004), alfabetizar consiste em ensinar o sistema de representação gráfica da língua, enquanto letrar refere-se à inserção do sujeito nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Assim, o processo de letramento amplia a compreensão da alfabetização ao considerar que o domínio do sistema de escrita deve estar articulado à participação em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Nessa mesma direção, Maurizio Gnerre (1998), ao discutir as relações entre linguagem, escrita e poder, destaca que o domínio da escrita não se limita à aquisição de uma competência técnica, mas se relaciona com dinâmicas sociais mais amplas, envolvendo processos de inclusão e exclusão social. Para o autor, o acesso à cultura escrita implica também o acesso a formas legítimas de participação social. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita precisa ultrapassar o caráter meramente mecânico da aprendizagem do alfabeto, incorporando práticas significativas que dialoguem com os contextos sociais e culturais dos sujeitos.

Harvey J. Graff (1994) também contribui para essa reflexão ao problematizar a concepção tradicional que associa automaticamente a alfabetização ao progresso econômico e social. Em *Os labirintos da alfabetização*, o autor argumenta que a relação entre letramento e desenvolvimento não é linear nem automática, sendo

influenciada por diferentes fatores históricos, sociais e políticos. Para Graff, práticas alfabetizadoras que desconsideram as condições culturais e sociais dos sujeitos tendem a apresentar limitações, sobretudo quando se baseiam em métodos homogêneos e descontextualizados que não dialogam com a realidade dos alfabetizados.

Diante dessas perspectivas teóricas, compreende-se que a alfabetização deve ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem que vai além da simples decodificação de signos linguísticos. Trata-se de um processo que envolve a formação de sujeitos capazes de participar das práticas sociais de leitura e escrita, apropriando-se da cultura escrita de forma crítica e significativa. Nesse contexto, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização considerem as experiências culturais dos estudantes, criando condições para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira significativa e contextualizada.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOCIAL E A DIMENSÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO

Brian V. Street (2014) propõe a noção de letramentos sociais ao defender que as práticas de leitura e escrita não podem ser compreendidas apenas como habilidades técnicas e universais, mas como práticas culturais situadas em contextos sociais específicos. Para o autor, o letramento deve ser entendido como um fenômeno social, marcado por diferentes usos, significados e fun-

ções que variam de acordo com os contextos históricos, culturais e institucionais em que se manifestam. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar um sistema de códigos gráficos, mas participar de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A abordagem dos letramentos sociais amplia, portanto, a compreensão do processo de alfabetização ao reconhecer que a leitura e a escrita fazem parte de práticas culturais que circulam em diferentes espaços da vida social. A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental ao possibilitar que as crianças tenham acesso a diferentes experiências de leitura e escrita, ampliando suas formas de participação na cultura escrita. Desse modo, o ensino da linguagem precisa considerar não apenas os aspectos formais da escrita, mas também os contextos sociais e culturais nos quais essas práticas se realizam.

Sob essa ótica, as atividades lúdicas podem ser compreendidas como importantes mediadoras das práticas de letramento no ambiente escolar. Jogos, dramatizações, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e outras experiências lúdicas constituem situações em que as crianças são convidadas a interagir, comunicar-se e produzir sentidos por meio da linguagem. Ao participar dessas atividades, os estudantes não apenas exercitam habilidades linguísticas, mas também se apropriam de formas culturais de expressão, comunicação e interação social.

O brincar, nesse sentido, favorece a construção de

experiências significativas de aprendizagem, uma vez que permite que a criança explore diferentes possibilidades de uso da linguagem em situações concretas de interação.

Durante as brincadeiras, as crianças mobilizam narrativas, criam personagens, interpretam situações e atribuem sentidos às experiências vividas, ampliando suas formas de compreensão do mundo. Dessa forma, a ludicidade contribui para que o processo de alfabetização ultrapasse uma perspectiva mecânica e descontextualizada, aproximando-se das práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, as práticas lúdicas possibilitam integrar elementos do imaginário infantil e das experiências culturais que fazem parte do cotidiano das crianças. Ao dialogar com histórias, brincadeiras tradicionais, narrativas familiares e outras manifestações culturais, a escola pode criar situações de aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes, contribuindo para a construção de práticas de letramento mais significativas. Nesse processo, o lúdico favorece a interação entre os sujeitos, o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento do interesse pela leitura e pela escrita.

Entretanto, para que essas práticas se consolidem de forma efetiva no contexto escolar, torna-se necessário que a escola repense suas concepções de ensino e suas metodologias de trabalho. Em muitas situações, o processo de alfabetização ainda é concebido de forma restrita, centrado na aprendizagem da codificação e da decodificação de signos linguísticos, o que acaba limi-

tando as possibilidades de construção de experiências mais amplas de letramento. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as instituições escolares reorganizem suas práticas pedagógicas, buscando desenvolver propostas educativas que considerem as particularidades das crianças e os contextos culturais nos quais estão inseridas.

Diante disso, compreende-se que a escola precisa promover ambientes de aprendizagem que valorizem a interação, a criatividade e a participação ativa dos estudantes. Ao integrar a ludicidade às práticas pedagógicas, é possível criar situações didáticas mais dinâmicas e significativas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada. Assim, a articulação entre letramentos sociais e práticas lúdicas apresenta-se como uma possibilidade relevante para fortalecer os processos de alfabetização, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar de maneira crítica e reflexiva das práticas sociais mediadas pela linguagem.

MEMÓRIA CULTURAL E LUGARES DE MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO

A discussão acerca das práticas de leitura e escrita no contexto escolar também pode ser ampliada quando se considera a relação entre memória, cultura e formação dos sujeitos. A escola, enquanto espaço de produção e circulação de conhecimentos, não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas constitui-se também

como um lugar no qual diferentes saberes culturais são mobilizados, reinterpretados e ressignificados pelos sujeitos que nela convivem. Nesse sentido, compreender o processo educativo implica reconhecer que a aprendizagem se constrói em diálogo com as experiências culturais, históricas e sociais que fazem parte da vida dos estudantes.

A memória cultural desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que grupos sociais preservam e transmitem suas histórias, valores, tradições e formas de compreender o mundo. As narrativas, os costumes, as manifestações culturais e os acontecimentos históricos que marcam a trajetória de uma comunidade constituem elementos importantes para a construção das identidades individuais e coletivas e por isso não devem ser ignorados no ambiente escolar. Quando essas memórias são reconhecidas e valorizadas no espaço escolar, elas podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Nesse contexto, a noção de lugares de memória torna-se particularmente relevante para pensar as relações entre educação, cultura e linguagem. Os lugares de memória podem ser compreendidos como espaços simbólicos nos quais se concentram experiências históricas, narrativas coletivas e referências culturais que contribuem para a construção da identidade de um grupo social. Esses lugares podem assumir diferentes formas, como espaços físicos, acontecimentos históricos, tradições culturais ou narrativas compartilhadas que perma-

necem vivas na memória coletiva de uma comunidade.

Ao considerar a presença dessas memórias no cotidiano das crianças, a escola amplia as possibilidades de construção de práticas educativas que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes. A valorização das experiências culturais e das histórias que fazem parte do contexto social dos alunos permite que o processo de aprendizagem se torne mais significativo, uma vez que estabelece conexões entre os conhecimentos escolares e as vivências do mundo social.

Essa perspectiva encontra diálogo com as reflexões de Ángel Rama (1984), especialmente quando o autor discute a constituição da cultura escrita na América Latina. Em sua obra *A cidade das letras*, Rama analisa o papel da escrita na organização das estruturas sociais e na construção das formas de poder e de produção do conhecimento. Para o autor, a cultura escrita esteve historicamente associada a determinados grupos sociais que detinham o controle dos saberes legitimados, o que contribuiu para a exclusão de outras formas de conhecimento e de expressão cultural.

Ao trazer essa reflexão para o campo da educação, torna-se possível compreender que a escola desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à cultura escrita. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é necessário reconhecer que os estudantes chegam ao ambiente escolar trazendo consigo experiências culturais, saberes e memórias que fazem parte de suas trajetórias de vida. Ao considerar esses elementos no processo educativo, a escola contribui para ampliar

as possibilidades de participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, as contribuições de Brian V. Street (2014) também são relevantes para compreender a relação entre memória cultural e práticas de letramento. Ao defender a perspectiva dos letramentos sociais, o autor argumenta que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas em contextos culturais específicos e se relacionam com valores, crenças e formas de organização social. Dessa forma, as práticas de letramento não podem ser compreendidas como neutras ou universais, pois assumem significados distintos de acordo com os contextos nos quais são produzidas e utilizadas.

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que as memórias culturais e as narrativas que circulam em uma determinada comunidade podem constituir importantes recursos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na escola. Histórias locais, tradições culturais, relatos familiares e acontecimentos marcantes da história de uma comunidade podem ser mobilizados como elementos que enriquecem as experiências de letramento no contexto escolar.

Ao dialogar com essas referências culturais, a escola contribui para que os estudantes reconheçam a leitura e a escrita como práticas que fazem parte de sua própria realidade social. Dessa forma, o ensino da linguagem deixa de ser percebido apenas como uma atividade escolar abstrata e passa a ser compreendido como uma ferramenta de interpretação e produção de sentidos sobre o mundo.

Assim, ao considerar a relação entre memória cultural, lugares de memória e práticas de letramento, abre-se a possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas que valorizem os saberes culturais presentes nas comunidades. Essa perspectiva contribui para a construção de experiências educativas mais contextualizadas, nas quais a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais que dialogam com a história, a cultura e a identidade dos sujeitos.

LUDICIDADE E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

É possível observar que, em muitas escolas, existe uma preocupação excessiva com os conteúdos que precisam ser apresentados às crianças e com as metodologias que os professores utilizarão para mediar os conhecimentos. Entretanto, dentro dessas instituições, essa preocupação muitas vezes acaba deixando em segundo plano a necessidade de criar condições para que as crianças participem ativamente das propostas pedagógicas, compreendendo de forma significativa aquilo que estão aprendendo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada a principal legislação que orienta a educação brasileira, garante o acesso das crianças cada vez mais cedo ao ambiente escolar formal, representando um importante avanço na garantia de direitos educacionais. Contudo, esse acesso também exige que as instituições escolares repensem suas práticas pedagógicas,

uma vez que, em muitos contextos, a organização do ensino ainda limita a criatividade, a autonomia, a participação e a autoestima das crianças, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Com o avanço dos estudos no campo da educação, especialmente a partir do início do século XX, diferentes perspectivas pedagógicas passaram a defender a necessidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo para os estudantes. Nesse contexto, o papel da criança no processo educativo passou a ser ressignificado, deixando de ser compreendida como um sujeito passivo para assumir uma posição mais ativa na construção do conhecimento.

A partir dessas transformações, diferentes educadores passaram a questionar o distanciamento existente entre a escola e a realidade vivenciada pelos alunos. A defesa de uma educação mais participativa, muitas vezes associada às propostas de uma “escola ativa”, contribuiu para ampliar o debate sobre a necessidade de considerar as experiências, interesses e necessidades das crianças no planejamento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a organização das atividades escolares, especialmente no ciclo de alfabetização, passou a demandar maior atenção por parte dos educadores. As propostas pedagógicas precisam ser planejadas com intencionalidade educativa, considerando as particularidades das crianças e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. Dessa forma, torna-se possível criar situações de aprendizagem que favoreçam não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e

escrita, mas também a construção de experiências significativas de aprendizagem.

Entretanto, para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, torna-se necessário romper com concepções tradicionais que compreendiam a alfabetização apenas como um processo de memorização de letras, sílabas e palavras isoladas. Durante muito tempo, a criança foi vista como um sujeito passivo, que chegava à escola sem qualquer conhecimento sobre a linguagem escrita, cabendo ao professor apenas transmitir os conteúdos considerados necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em contraposição a essa perspectiva, diferentes estudos passaram a destacar a importância de estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as atividades lúdicas apresentam-se como importantes aliadas no processo educativo, contribuindo para tornar as práticas pedagógicas mais significativas e motivadoras para os estudantes.

A palavra lúdico tem origem no termo latino *ludus*, que remete à ideia de jogo, brincadeira e divertimento. Ao longo do tempo, o conceito ampliou-se, passando a ser compreendido como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o lúdico não se restringe apenas a momentos de entretenimento, mas constitui uma forma de interação com o mundo que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

De acordo com Luckesi (2000, apud Grilo et al.,

2002), o que caracteriza o lúdico é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia. Assim, mais do que simples brincadeiras, as atividades lúdicas representam experiências significativas que permitem às crianças explorar o mundo, interagir com os colegas e construir conhecimentos de forma mais livre e criativa.

Por meio de jogos e brincadeiras, a escola pode introduzir elementos de motivação e prazer no processo de ensino e aprendizagem, criando situações nas quais as crianças se sintam estimuladas a participar das atividades propostas. Nessas experiências, os estudantes constroem sentimentos, conhecimentos e formas de interpretar o mundo que os cerca, explorando novas possibilidades de representação da realidade de acordo com suas necessidades, interesses e curiosidades.

Jean Piaget (1987) também destaca a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, ao afirmar que o jogo constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Para o autor, brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo por meio do qual a criança experimenta, interpreta e reorganiza suas experiências com o mundo.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de alfabetização precisa ser desenvolvido de forma significativa e prazerosa para a criança. As estratégias lúdicas, quando integradas às práticas pedagógicas, configuram-se como importantes recursos para favorecer o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Uma aula que incorpora elementos lúdicos tende a estimular a criatividade, a participação e o interesse dos estudantes, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, desperta-se o desejo de aprender, a vontade de participar e a satisfação diante das descobertas realizadas ao longo do processo educativo.

Kishimoto (1994) destaca que, quando as atividades lúdicas são planejadas com intencionalidade pedagógica, elas deixam de ser percebidas apenas como momentos de diversão e passam a constituir importantes estratégias educativas. Nesse sentido, ao reconhecer a presença de uma organização e de objetivos nas atividades lúdicas, as crianças tendem a se envolver mais intensamente nas propostas apresentadas, favorecendo a concentração e a assimilação dos conteúdos trabalhados.

Dessa forma, torna-se indispensável que a escola repense suas práticas pedagógicas, incorporando a ludicidade como elemento significativo no processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar jogos, brincadeiras e outras experiências lúdicas às atividades escolares, cria-se um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo para as crianças em processo de alfabetização.

Assim, compreender a relação entre brincar e aprender permite reconhecer que a ludicidade pode contribuir para tornar o processo de alfabetização mais prazeroso e significativo. Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças interagem, socializam e constroem conhe-

cimentos coletivamente, ampliando suas experiências com a linguagem e fortalecendo suas habilidades de leitura e escrita.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A discussão acerca da ludicidade no processo de alfabetização também evidencia a importância do papel desempenhado pelo professor na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Embora o brincar constitua uma dimensão presente na experiência humana desde a infância, sua incorporação no processo educativo exige planejamento, intencionalidade pedagógica e compreensão teórica acerca de suas potencialidades para a aprendizagem.

Nesse sentido, a ludicidade não pode ser compreendida apenas como uma atividade de entretenimento ou como um momento de pausa nas rotinas escolares. Quando integrada de forma consciente às práticas pedagógicas, ela se configura como um importante recurso didático, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, contribuindo também para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita no ciclo de alfabetização.

As brincadeiras e os jogos possibilitam que a criança explore diferentes formas de expressão, imaginação e representação da realidade. Ao participar dessas experiências, os estudantes mobilizam conhecimentos, constroem significados e estabelecem relações com o mundo que os cerca. Dessa forma, o brincar favorece a

interação social, estimula a criatividade e amplia as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

No contexto da alfabetização, essas experiências podem assumir um papel ainda mais significativo, pois contribuem para que as crianças se envolvam de maneira ativa nas atividades relacionadas à leitura e à escrita. Ao participar de jogos, dramatizações, contação de histórias e outras atividades lúdicas, os estudantes passam a experimentar diferentes formas de uso da linguagem, aproximando-se das práticas sociais de letramento de maneira mais dinâmica e significativa.

Entretanto, é importante destacar que a simples realização de atividades lúdicas não garante, por si só, a aprendizagem das crianças. Para que essas práticas contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, torna-se necessário que sejam planejadas de forma intencional, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o professor alfabetizador assume um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem.

Cabe ao educador organizar situações didáticas que possibilitem a participação ativa das crianças, promovendo experiências que articulem ludicidade, linguagem e interação social. Ao atuar como mediador, o professor orienta as atividades, observa as interações estabelecidas entre os alunos e intervém quando necessário, contribuindo para ampliar as possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Além disso, a atuação docente exige sensibilidade

para reconhecer os conhecimentos prévios, as experiências culturais e as formas de expressão presentes no cotidiano das crianças. Ao considerar esses elementos no planejamento das atividades pedagógicas, o professor contribui para aproximar o processo de alfabetização das vivências socioculturais dos estudantes, fortalecendo a construção de práticas de letramento mais significativas.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de formação docente voltada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Em muitos contextos escolares, ainda é possível observar a permanência de metodologias tradicionais que priorizam a repetição mecânica de conteúdos e limitam as possibilidades de participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se fundamental que os educadores ampliem suas reflexões sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização, buscando construir propostas educativas mais dinâmicas e significativas.

Nesse sentido, o planejamento das atividades pedagógicas precisa considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as formas pelas quais os estudantes podem interagir com esses conhecimentos. A organização de situações de aprendizagem que integrem jogos, brincadeiras, narrativas e outras experiências culturais pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais estimulante e participativo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Assim, o professor alfabetizador desempenha um papel essencial na mediação das práticas de letramento no contexto escolar. Ao planejar e conduzir atividades que integrem ludicidade, linguagem e cultura, o educador cria condições para que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de forma significativa.

Dessa forma, compreender a importância da mediação docente no processo de alfabetização implica reconhecer que o ensino da leitura e da escrita deve ir além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo que envolve a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir sentidos por meio da linguagem, participando de forma crítica das práticas sociais mediadas pela cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou refletir sobre a importância de compreender o processo de alfabetização para além da simples aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A partir das discussões teóricas realizadas, evidenciou-se que a alfabetização, quando articulada às práticas de letramento, deve considerar os contextos culturais, sociais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na mediação das práticas de leitura e escrita, contribuindo para a inserção dos estudantes na cultura escrita de forma crítica e significativa.

As reflexões apresentadas ao longo do trabalho permitiram compreender que o processo de formação do leitor envolve diferentes dimensões do desenvolvimento

humano, entre elas os aspectos cognitivos, sociais, culturais e simbólicos que atravessam as experiências educativas. Nesse contexto, a valorização das experiências culturais e das memórias coletivas presentes nas comunidades pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de aproximar o ensino da realidade vivenciada pelos estudantes.

A partir das contribuições teóricas de autores como Soares, Gnerre, Graff, Rama e Street, foi possível compreender que as práticas de leitura e escrita estão profundamente relacionadas às formas de organização social e cultural das sociedades. Dessa forma, o processo de alfabetização precisa considerar não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a participação dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse cenário, a ludicidade apresenta-se como uma importante estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento das práticas de letramento no ciclo de alfabetização. As atividades lúdicas, quando planejadas com intencionalidade educativa, podem contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, estimulando a participação ativa das crianças nas atividades de leitura e escrita e ampliando suas possibilidades de interação com a linguagem.

Além disso, o brincar possibilita que as crianças explorem diferentes formas de expressão, imaginação e representação da realidade, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da interação social e da construção de conhecimentos. Ao integrar jogos, brincadeiras e outras experiências lúdicas às práticas pedagógicas, a

escola cria condições para que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais dinâmica e significativa.

Entretanto, é importante destacar que a presença do lúdico no contexto escolar não deve ser compreendida apenas como um recurso metodológico isolado, mas como parte de um conjunto de práticas pedagógicas que buscam promover experiências educativas mais amplas e contextualizadas. Nesse sentido, o papel do professor alfabetizador torna-se fundamental na mediação dessas práticas, uma vez que cabe ao educador planejar, organizar e conduzir situações de aprendizagem que articulem linguagem, cultura e interação social.

Dessa forma, compreender a alfabetização a partir de uma perspectiva que articule cultura escrita, práticas sociais de letramento e ludicidade permite ampliar as possibilidades de construção de experiências educativas mais significativas para as crianças no ciclo de alfabetização. Ao valorizar as vivências culturais dos estudantes e promover práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem, a escola contribui para a formação de leitores capazes de interpretar, produzir e atribuir sentidos à linguagem em diferentes contextos sociais.

Assim, conclui-se que a integração entre ludicidade, práticas de letramento e contextos culturais constitui um caminho promissor para fortalecer os processos de alfabetização no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância dessas dimensões no processo educativo, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes,

favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILO, Marlene Correro *et al.* **O lúdico na educação infantil.** São Paulo: Loyola, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Metodologias inovadoras no contexto da sala de aula: avanços e desafios contemporâneos

Marilde Pereira Dias

Pedagoga, mestranda – PPGESA/UNEB

Josenilton Nunes Vieira

Doutor em Educação/UFRN

***(...) metodologias consideradas inovadoras
somente se legitimam quando contribuem
efetivamente para a construção do
conhecimento, para o desenvolvimento da
autonomia intelectual e para a ampliação das
possibilidades de aprendizagem.***

INTRODUÇÃO

A escola tem papel fundamental e decisivo na formação multidimensional do indivíduo, considerando os aspectos do desenvolvimento intelectual, moral, emocional do indivíduo, bem como as lógicas de sociabilidade. Isso implica que a instituição escolar assume um papel social de extrema relevância, e para tanto, precisa ter o compromisso de propiciar ações metodológicas voltadas à construção ativa de conhecimentos e valores éticos fundamentais à convivência humana. Nesse contexto, torna-se necessário pensar novos conceitos e metodologias aplicados ao ensino-aprendizagem, bem como fortalecer a formação continuada do corpo docente, no sentido de que este possa compreender os novos papéis do ser docente, considerando os cenários de protagonismo discente, bem como a interação positiva entre professor e estudante como dimensões essenciais do trabalho pedagógico.

Este artigo tem o objetivo de discutir metodologias inovadoras no contexto da sala de aula, refletindo acerca dos avanços e desafios contemporâneos e das práticas pedagógicas que possam proporcionar um ambiente dinâmico e favorável ao ensinar e aprender. Tal discussão ganha relevância em um cenário marcado por mudanças demasiadamente velozes e que demandam novas formas de organização do ensino sem perder de vista a função social da escola pública.

A construção do texto, de caráter bibliográfico, de-

corre da necessidade de produzir um estudo teoricamente embasado em autores que tratam da inovação na educação, considerando especialmente as contribuições de Jaume Carbonell ao discutir os limites e possibilidades das pedagogias inovadoras. Para o autor, a escola vive permanentemente entre continuidade e mudança, sendo equivocada tanto a idealização da inovação como solução automática quanto a defesa acrítica do tradicionalismo pedagógico.

Sabe-se que são muitos os desafios que perpassam o trabalho docente quando este se orienta por uma visão inovadora. Estudos recentes apontam que mudanças metodológicas não se consolidam apenas pela introdução de novas estratégias ou tecnologias, mas exigem transformações na cultura escolar, nas relações pedagógicas e nas condições estruturais de ensino.

Considera-se o tema relevante por envolver discussão atual para aqueles comprometidos com uma educação voltada à aprendizagem significativa. Contudo, se o objetivo é alcançar um processo educativo transformador, não basta considerar apenas aspectos psicológicos da aprendizagem ou a formação docente em abstrato. Torna-se indispensável analisar as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a escola, incluindo processos de mercantilização da educação e políticas neoliberais que, segundo Carbonell (2002), podem transformar a inovação em discurso tecnocrático centrado na eficiência e nos resultados mensuráveis.

Nesse contexto, torna-se igualmente necessário compreender que a inovação pedagógica não pode ser pen-

sada de forma desvinculada da realidade social, cultural e territorial na qual a escola está inserida. Em diversas regiões do Brasil, especialmente no Semiárido, tem-se ampliado o debate em torno da educação contextualizada, perspectiva que busca superar a histórica desarticulação entre currículo escolar e realidade vivida pelos estudantes. Tal abordagem propõe que o conhecimento escolar dialogue com os saberes locais, com as experiências socioculturais e com as especificidades ambientais e territoriais que marcam o cotidiano das comunidades.

De acordo com Martins (2006), grande parte da educação escolar brasileira foi estruturada a partir de uma lógica descontextualizada, que tende a reproduzir narrativas hegemônicas e conhecimentos produzidos em contextos distantes da realidade de muitos estudantes. Nesse sentido, a escola frequentemente ignora saberes locais, modos de vida e experiências culturais que compõem o cotidiano dos sujeitos, o que contribui para um processo de distanciamento entre o conhecimento escolar e a vida social. Para o autor, discutir a contextualização da educação implica também enfrentar processos de descolonização curricular, questionando modelos educativos que historicamente desconsideraram a diversidade sociocultural e territorial do país.

Nessa perspectiva, a educação para a convivência com o Semiárido surge como uma proposta que busca integrar o processo educativo às condições concretas de vida das populações que habitam essa região, valorizando seus saberes, suas práticas culturais e suas relações com o território. Tal abordagem não se limita à inserção

pontual de conteúdos regionais no currículo, mas propõe uma reorganização das práticas pedagógicas a partir da realidade local, articulando conhecimento científico, saberes populares e experiências comunitárias (Martins, 2006).

Assim, a discussão sobre metodologias inovadoras precisa considerar que inovar não significa apenas introduzir novas estratégias didáticas ou tecnologias educacionais, mas também construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com os contextos socioculturais e territoriais dos estudantes. A inovação pedagógica, nesse sentido, relaciona-se à capacidade da escola de reconhecer a diversidade de realidades presentes no país e de produzir experiências educativas socialmente significativas, que contribuam para a formação crítica dos sujeitos e para a democratização do conhecimento.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO

A discussão contemporânea sobre inovação pedagógica tem evidenciado que mudanças significativas no processo educativo não se restringem à adoção de novas metodologias ou tecnologias, mas envolvem transformações mais amplas na relação entre escola, currículo e realidade social. Nesse sentido, a perspectiva da educação contextualizada tem se consolidado como um importante referencial teórico e prático para repensar as práticas educativas, especialmente em regiões mar-

cadadas por especificidades socioculturais e ambientais, como o Semiárido brasileiro.

Segundo Martins (2006), a proposta de educação para a convivência com o Semiárido surge a partir da crítica à descontextualização histórica da educação escolar, que frequentemente ignora as condições de vida, os saberes e as experiências das populações que habitam essa região. Para o autor, muitos currículos e materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras foram elaborados a partir de realidades urbanas e industrializadas, desconsiderando a diversidade territorial do país e contribuindo para a reprodução de uma educação distante das vivências concretas dos estudantes.

Nesse cenário, a contextualização do ensino não deve ser compreendida apenas como uma estratégia metodológica pontual, mas como um movimento mais amplo de reconstrução das práticas pedagógicas. Contextualizar implica reconhecer que o conhecimento escolar se constrói em diálogo com a realidade social, cultural e ambiental dos sujeitos, incorporando temas, experiências e problemáticas que fazem parte do cotidiano das comunidades. Trata-se, portanto, de um processo que envolve a valorização dos saberes locais, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de percursos formativos mais significativos para os estudantes.

No caso do Semiárido brasileiro, essa perspectiva tem se materializado na proposta de educação para a convivência com o Semiárido, que busca superar visões estereotipadas da região e reconhecer suas potenciali-

dades sociais, culturais e ambientais. Ao invés de compreender o Semiárido apenas a partir das dificuldades associadas ao clima e à escassez hídrica, essa abordagem propõe que a escola contribua para o desenvolvimento de conhecimentos que permitam compreender o funcionamento do ecossistema local, valorizar práticas culturais e fortalecer formas sustentáveis de relação com o território (Martins, 2006).

Dessa forma, a educação contextualizada amplia o próprio conceito de inovação pedagógica. Inovar, nesse sentido, não significa apenas introduzir novas metodologias de ensino, mas reorganizar o currículo e as práticas educativas de modo que o processo de ensino-aprendizagem dialogue com a realidade social dos estudantes. Isso implica reconhecer que temas ligados ao território, à cultura local, às formas de trabalho e às condições ambientais podem constituir importantes pontos de partida para a construção do conhecimento escolar.

Ao articular saberes científicos e saberes produzidos nas experiências cotidianas das comunidades, a educação contextualizada contribui para tornar o ensino mais significativo, aproximando escola e realidade social. Nesse processo, a inovação pedagógica assume um caráter crítico e socialmente comprometido, orientado não apenas pela busca de novas metodologias, mas pela construção de práticas educativas capazes de promover reconhecimento cultural, participação social e formação cidadã.

INDICADORES EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS ESTRUTURAIS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O Brasil historicamente tem enfrentado dificuldades em comparação a outros países no que se refere a indicadores educacionais. O Programme for International Student Assessment (PISA), avaliação internacional coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), evidencia desafios persistentes no desempenho dos estudantes brasileiros.

No ciclo de 2022, o país apresentou médias significativamente inferiores à média da OCDE em Leitura, Matemática e Ciências (OCDE, 2023), o que reforça a necessidade de políticas públicas consistentes e de reorganizações pedagógicas capazes de garantir aprendizagens essenciais e reduzir desigualdades estruturais.

No âmbito nacional, outros indicadores confirmam esse cenário. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), construído a partir das taxas de aprovação e do desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revela avanços pontuais, porém ainda insuficientes para assegurar equidade e qualidade plena na educação básica (Brasil, 2023).

Os resultados do SAEB demonstram que parte significativa dos estudantes conclui etapas escolares sem alcançar níveis adequados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Paralelamente, dados do Censo Escolar indicam persistência de distorção idade-série,

evasão e desigualdades regionais, especialmente no Ensino Médio (Brasil, 2023).

Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também evidenciam que fatores socioeconômicos continuam influenciando fortemente trajetórias escolares, revelando que acesso, permanência e aprendizagem não se distribuem de forma homogênea no território nacional (IBGE, 2023).

Entretanto, a leitura desses indicadores precisa ser crítica. Avaliações em larga escala não explicam, isoladamente, as causas do desempenho escolar. Como argumenta Carbonell (2002), políticas educacionais fortemente influenciadas por racionalidades neoliberais tendem a enfatizar métricas quantitativas, rankings e comparações internacionais, convertendo a qualidade educativa em desempenho mensurável e, muitas vezes, reduzindo a complexidade do fenômeno educacional a números. Nessa lógica, corre-se o risco de submeter a escola a processos de padronização, controle e responsabilização que reforçam práticas tecnocráticas e alimentam dinâmicas de mercantilização da educação.

A centralidade excessiva nos indicadores pode deslocar o debate pedagógico para uma lógica de produtividade, aproximando a educação de modelos gerenciais próprios do mercado. Carbonell (2002) alerta que reformas orientadas por imperativos econômicos frequentemente produzem mudanças estruturais superficiais, sem alterar concepções pedagógicas profundamente enraizadas. Assim, a modernização pode ocorrer no plano do discurso e da aparência, novos programas, novas

nomenclaturas, novas tecnologias, sem que haja transformação efetiva das práticas didáticas e da cultura escolar.

Nesse sentido, não se trata de responsabilizar individualmente professores ou estudantes pelos resultados apresentados nas avaliações. O baixo desempenho e as desigualdades educacionais articulam-se a condições concretas de escolarização: infraestrutura precária em determinadas regiões, formação docente fragmentada, instabilidade de políticas públicas, rotatividade de programas governamentais e ausência de continuidade nos projetos pedagógicos. Além disso, a ampliação da lógica competitiva entre escolas e redes, incentivada por comparações públicas de desempenho, pode reforçar desigualdades em vez de superá-las.

Diante desse cenário, a escola brasileira é chamada a enfrentar uma transição complexa: reinventar-se, inovar e transformar, ao mesmo tempo em que precisa garantir condições materiais e simbólicas para a realização do trabalho pedagógico. A inovação, nesse contexto, não pode ser compreendida como resposta imediata aos resultados de avaliações externas, tampouco como simples estratégia para melhorar índices estatísticos, mas para contribuir para uma aprendizagem de fato significativa e ativa.

Conforme argumenta Carbonell (2002), mudanças educacionais que não enfrentam questões estruturais tendem a permanecer epidérmicas, configurando “síntomas de modernidade” que pouco alteram práticas centenárias.

Assim, o debate sobre metodologias inovadoras ganha relevância não como modismo pedagógico ou como estratégia de elevação de rankings, mas como possibilidade de reorganização crítica do ensinar e aprender. Inovar implica questionar concepções tradicionais de ensino, enfrentar desigualdades, problematizar a mercantilização do conhecimento e reafirmar a escola como espaço público de formação humana integral.

Nesse sentido, os indicadores educacionais devem ser compreendidos como instrumentos diagnósticos que iluminam desafios estruturais, mas jamais como fins em si mesmos ou como parâmetros exclusivos de qualidade.

Para compreender os desafios contemporâneos da inovação educacional, é necessário considerar também as origens históricas da própria instituição escolar. Conforme argumenta Fino (2008), a escola moderna consolidou-se no contexto da sociedade industrial, estruturando-se segundo princípios organizacionais semelhantes aos do modelo fabril.

Nesse cenário, a educação escolar foi concebida para formar indivíduos capazes de atender às demandas da produção industrial, o que contribuiu para a organização de um currículo fragmentado em disciplinas, fortemente hierarquizado e orientado por princípios de eficiência, controle e padronização.

Esse modelo educativo, associado ao paradigma industrial de organização social, influenciou profundamente a forma como a escola passou a estruturar seus tempos, espaços e práticas pedagógicas. A divisão do co-

nhecimento em disciplinas, a centralidade do professor como transmissor do saber e a organização da aprendizagem em etapas padronizadas são características que refletem essa lógica. Entretanto, embora a sociedade tenha passado por profundas transformações científicas, tecnológicas e culturais, a estrutura escolar permanece, em muitos aspectos, vinculada a esse paradigma histórico (Fino, 2008).

Nesse sentido, compreender os limites da inovação pedagógica exige reconhecer que parte das dificuldades enfrentadas pela escola contemporânea decorre da permanência de estruturas institucionais e curriculares concebidas para responder a demandas sociais de outro período histórico. Assim, inovar na educação implica também questionar paradigmas consolidados e refletir sobre novas formas de organização curricular, pedagógica e institucional capazes de dialogar com as transformações da sociedade contemporânea.

O PROCESSO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: SENTIDOS, DISPUTAS E LIMITES

Segundo o Movimento de Inovação na Educação (MIE), inovar na educação envolve pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, desenvolver os estudantes de forma integral e compreender o processo educativo como construção coletiva e dialógica (Movimento De Inovação da Educação, s.d.).

Ao retomar essa compreensão, é importante destacar que a inovação não pode ser confundida com mera novidade instrumental, nem com substituição apresada do que é tradicional. Há práticas tradicionais que permanecem vitais e importantes; do mesmo modo, há “novidades” que não transformam nada, apenas mudam a aparência do ensino.

Não é de hoje que a inovação no campo educacional aparece nas discussões acadêmicas e profissionais. Essas discussões atravessam universidades, escolas, formações docentes e políticas públicas, sendo efetivadas ou negadas no cotidiano escolar. Nesse cenário, o Movimento de Inovação na Educação (MIE) contribui para ampliar a compreensão de inovação ao adotar uma perspectiva multidimensional, alinhada às diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica.

À luz das análises de Carbonell (2002), contudo, torna-se fundamental compreender que a inovação educativa não é um conceito neutro ou universalmente consensual, mas um campo atravessado por disputas ideológicas, interesses institucionais e projetos distintos de sociedade e de formação humana. O autor alerta que muitas propostas apresentadas como inovadoras podem funcionar apenas como processos de modernização superficial, alterando formatos e instrumentos sem modificar as concepções pedagógicas estruturantes.

Segundo essa perspectiva, a inovação educacional não se restringe à introdução de tecnologias ou meto-

dologias isoladas, mas envolve a articulação de cinco dimensões estruturantes: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade. A dimensão da gestão refere-se à corresponsabilização coletiva na construção e implementação do projeto político-pedagógico; o currículo orienta-se pelo desenvolvimento integral e pela valorização das identidades territoriais; o ambiente contempla tanto a infraestrutura quanto as relações humanas e culturais que sustentam a aprendizagem; a metodologia pressupõe o protagonismo estudantil, a personalização dos percursos formativos e o uso intencional de diferentes recursos e linguagens; e a intersetorialidade reconhece que a inovação resulta da articulação entre diferentes atores sociais e institucionais.

Carbonell reforça que compreender a inovação como processo multidimensional implica reconhecer que mudanças pedagógicas efetivas não acontecem isoladamente na metodologia, mas exigem transformação na cultura escolar, nas relações de poder e nas formas de organização do currículo e da instituição.

Nesse debate, Fino e Sousa (2008) destacam a importância de diferenciar conceitos frequentemente utilizados de forma indistinta no campo educacional, como reforma, mudança e inovação. Segundo os autores, as reformas educacionais geralmente correspondem a intervenções planejadas no âmbito das políticas públicas ou da gestão educacional, envolvendo alterações normativas, curriculares ou administrativas. Essas reformas podem produzir mudanças institucionais importantes, mas nem sempre resultam em transformações efetivas

nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola.

A mudança, por sua vez, refere-se a alterações mais visíveis ou estruturais no funcionamento da instituição escolar, podendo envolver reorganizações curriculares, introdução de novos recursos ou redefinições administrativas. No entanto, a inovação pedagógica implica um nível mais profundo de transformação, pois envolve mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, nas relações pedagógicas e na cultura escolar. Nesse sentido, os autores afirmam que pode haver mudança sem que necessariamente ocorra inovação, enquanto toda inovação pressupõe algum tipo de mudança significativa nas práticas educativas (Fino; Sousa, 2008).

Na prática pedagógica tradicional, o professor assume o papel de expositor e o aluno torna-se receptor passivo, limitado ao registro das informações transmitidas. Esse modelo vem sendo questionado por estudiosos que defendem práticas mais dialógicas e participativas. Contudo, Carbonell alerta que a crítica ao modelo tradicional não deve conduzir à idealização ingênua das pedagogias ativas ou espontaneístas, pois muitas experiências inovadoras fracassaram exatamente por priorizar atividade pela atividade, sem intencionalidade formativa consistente.

Paulo Freire (1996) destaca que o educador precisa assumir postura crítica e investigativa, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído coletivamente. Assim, o professor inovador caracteriza-se pela abertu-

ra às indagações dos estudantes e pela constante reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a inovação pedagógica deve evitar tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo pedagógico. Carbonell critica abordagens que confundem protagonismo discente com ausência de mediação docente ou com ativismo desordenado, no qual a realização de atividades substitui a construção efetiva do conhecimento.

Uma escola do campo ou da cidade, mesmo sem recursos tecnológicos avançados, pode inovar se consegue reorganizar tempos e espaços, personalizar percursos formativos e sustentar intencionalidade pedagógica. Assim, inovação passa a ser compreendida como mudança com sentido educativo, e não como adesão a modismos pedagógicos ou tendências mercadológicas que transformam metodologias em produtos educacionais.

O DESAFIO DE INOVAR NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E CONDIÇÕES CONCRETAS

A emergência de novos paradigmas coloca a educação diante de desafios complexos. (Cortella, 2014, p. 69) sintetiza essa realidade ao afirmar que muitos estudantes são do século XXI, muitos professores do século XX e muitos métodos ainda do século XIX. Esse descompasso não se resolve por decreto nem pela simples introdução de metodologias da moda, mas por processos formativos contínuos e por revisões mais profundas das concepções de ensino e aprendizagem.

Se as crenças docentes permanecem as mesmas, por exemplo, a ideia de que ensinar é “passar conteúdo”, a tecnologia apenas moderniza a aparência do ensino. Moran alerta que ensinar com novas mídias só será revolucionário se mudarmos paradigmas convencionais.

Carbonell amplia essa crítica ao afirmar que a modernização tecnológica frequentemente é confundida com inovação, quando na realidade pode apenas reproduzir modelos tradicionais em novos suportes. Assim, computadores e plataformas digitais podem assumir a mesma função transmissiva anteriormente exercida pelo livro didático (Carbonell, 2002).

Essa reflexão também aparece nas análises de Brazão (2016), que alerta para o risco de associar inovação educacional exclusivamente à introdução de tecnologias digitais na escola. Segundo o autor, a presença de computadores, softwares educativos ou plataformas digitais não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Quando incorporadas sem mudanças nos paradigmas educativos, essas ferramentas tendem a reproduzir modelos tradicionais de ensino, baseados na lógica instrucionista e na centralidade da transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, Brazão destaca que a inovação educacional exige mudanças mais profundas nas concepções de ensino e aprendizagem, envolvendo a superação de modelos instrucionistas e a construção de práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e colaborativas. A transformação da escola, portanto, depende menos da introdução de tecnologias e mais da capaci-

dade de repensar o currículo, as relações pedagógicas e os modos de construção do conhecimento no ambiente escolar.

Além disso, existe um ponto estrutural incontornável: políticas públicas reconhecem a relevância das condições de trabalho docente, mas frequentemente deixam lacunas sobre o que seriam condições mínimas para inovação pedagógica. A realidade envolve turmas numerosas, falta de recursos, fragilidades na infraestrutura e demandas sociais complexas. O autor também chama atenção para o impacto das políticas neoliberais na educação, que tendem a reduzir o papel do Estado, estimular processos de privatização e transformar a escola em espaço regulado por lógicas de mercado, produtividade e competição. Nesse cenário, a inovação pode ser instrumentalizada como discurso de eficiência, deslocando o foco da formação integral para resultados mensuráveis.

Assim, inovar na sala de aula exige compreender que metodologias inovadoras precisam dialogar com a cultura escolar e com as condições reais de implementação. Carbonell define inovação como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe (Carbonell, 2002, p. 19).

A definição evidencia que a inovação envolve transformações profundas na organização do ensino. Dessa forma, avanços reais acontecem quando há mudança na cultura pedagógica, enquanto propostas baseadas apenas na adoção de técnicas ou atividades podem resultar em mudanças rasas e inconsistentes.

RESISTÊNCIAS DOCENTES, TECNOLOGISMO E OS LIMITES DAS PEDAGOGIAS ATIVAS

Dadas as exigências educacionais, o professor que não investe em formação pode enfrentar dificuldades teóricas e metodológicas. Contudo, a resistência docente não deve ser interpretada apenas como recusa individual.

Carbonell demonstra que resistências também são respostas a processos de mudança impostos verticalmente, sem participação docente, ou a reformas educacionais que aumentam a pressão sobre professores sem oferecer suporte adequado.

Projetos inovadores precisam reconhecer a complexidade desses processos e evitar culpabilização. É também necessário evitar o tecnicismo: não é a simples introdução de TICs que produz inovação.

O autor critica ainda a confusão entre pedagogias ativas e ativismo pedagógico. A atividade constante, sem objetivos claros e sem articulação curricular, pode gerar superficialidade do conhecimento e desgaste docente, reforçando práticas fragmentadas e pouco reflexivas.

Freire afirma que a reflexão crítica sobre a prática é

essencial para a formação permanente, reforçando que inovação é processo contínuo e não evento isolado.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS E CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Diante de indicadores educacionais e da percepção de que práticas mecânicas podem produzir apatia e desinteresse, torna-se relevante considerar possibilidades metodológicas que ampliem a participação e autoria discente. Moran define metodologias como diretrizes que orientam processos de ensino e aprendizagem e se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas (Moran, 2018, p. 4). Assim, a escolha metodológica, quando coerente com objetivos formativos, pode auxiliar significativamente a construção do conhecimento em um contexto ativo e colaborativo.

O professor continua na posição de mediador e facilitador, mas isso não significa passividade docente: significa uma docência que planeja situações didáticas, propõe desafios, organiza interações, faz intervenções qualificadas e acompanha processos, abrindo espaço para que o estudante aprenda com autonomia, responsabilidade e cooperação. Nessa perspectiva, metodologias ativas favorecem protagonismo discente e mobilizam competências como trabalho em equipe, pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação.

Entretanto, conforme alerta Carbonell (2002), a

adoção de metodologias ativas não deve ser realizada de maneira acrítica ou como solução universal para os problemas educacionais. O autor destaca que muitas práticas rotuladas como inovadoras acabam reduzidas a ativismo pedagógico, caracterizado pela multiplicação de atividades, projetos ou dinâmicas sem intencionalidade formativa clara, resultando em aprendizagens superficiais e fragmentadas.

Entre as possibilidades, o ensino híbrido é apresentado como abordagem que combina atividades presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais, alternando momentos online e offline e reorganizando tempos e espaços de aprendizagem. A sala de aula invertida desloca parte do estudo teórico para casa, reservando o tempo coletivo da sala para debates e produção.

A gamificação e o uso de jogos aparecem como estratégias de engajamento, pois dialogam com culturas juvenis e promovem aprendizagem por meio de desafios e feedbacks. A aprendizagem baseada em projetos aproxima escola e vida, articulando conhecimentos interdisciplinares e propondo tarefas ligadas a problemas reais. Já a aprendizagem baseada em problemas estimula os estudantes a levantar questões, buscar interpretações e elaborar soluções (Moran, 2018).

Todavia, o autor alerta que o protagonismo discente não pode ser confundido com ausência de direção pedagógica. A mediação docente continua sendo elemento central do processo educativo, sendo responsável por organizar experiências que transformem atividade em aprendizagem significativa.

Carbonell reforça que propostas metodológicas inovadoras precisam estar articuladas a mudanças mais amplas na cultura escolar, caso contrário tornam-se apenas adaptações superficiais que preservam a lógica transmissiva tradicional sob novas roupagens.

Mesmo quando se discute tecnologia, é necessário inserir o debate no campo das desigualdades. O acesso à internet e a equipamentos permanece desigual no país. Nesse contexto, Carbonell (2002) observa que o discurso da inovação pode ser apropriado por agendas neoliberais que associam inovação à eficiência tecnológica e à lógica de mercado, favorecendo processos de mercantilização da educação e ampliando desigualdades entre instituições com diferentes níveis de recursos.

A inovação, portanto, é mais ampla do que “digitalização”: ela envolve o sentido do aprender, o vínculo com o território, a personalização de percursos e a reorganização do trabalho pedagógico em seus diferentes tempos e espaços.

Nessa direção, Fino (2008) também estabelece uma distinção importante entre modelos pedagógicos instrucionistas e construcionistas. No modelo instrucionista, o ensino está centrado na transmissão de conteúdos previamente organizados, cabendo ao professor o papel de expositor e ao estudante a função de receptor das informações. Já nas abordagens construcionistas, a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa do estudante na construção do conhecimento, envolvendo investigação, experimentação, resolução de problemas e interação com diferentes fontes de informação.

A inovação pedagógica aproxima-se, portanto, de perspectivas educacionais que valorizam processos ativos de aprendizagem, nos quais o estudante assume papel mais participativo na construção do conhecimento e o professor atua como mediador do processo educativo. Isso implica compreender o currículo de forma mais sistêmica, superando a fragmentação disciplinar e promovendo experiências formativas que articulem diferentes saberes e contextos sociais.

Ainda nessa direção, (Libâneo, 2001, p. 22) afirma que o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos e que a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Assim, metodologias inovadoras só se justificam quando contribuem efetivamente para aprofundar o conhecimento, fortalecer a autonomia intelectual e reduzir desigualdades educacionais, evitando transformar inovação em mero discurso de modernização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as metodologias inovadoras no contexto da sala de aula, analisando seus avanços e desafios à luz de referenciais críticos da educação. A análise desenvolvida evidenciou que a inovação pedagógica não pode ser reduzida à introdução de tecnologias ou à adoção de estratégias metodológicas pontuais, mas envolve transformações mais profundas nas concepções de ensino, nas relações pedagógicas e na organização curricular.

Ao longo da discussão, destacou-se que a inovação educacional se constitui como processo complexo, atravessado por condições estruturais, políticas educacionais e dinâmicas próprias da cultura escolar. Nesse sentido, mudanças superficiais ou meramente instrumentais tendem a produzir apenas adaptações do modelo tradicional de ensino, sem alterar significativamente as práticas pedagógicas.

A partir do diálogo com diferentes referenciais teóricos, evidenciou-se que a inovação pedagógica exige reflexão crítica sobre a prática docente, intencionalidade formativa e articulação entre currículo, metodologia e contexto sociocultural dos estudantes. Assim, metodologias consideradas inovadoras somente se legitimam quando contribuem efetivamente para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a inovação educacional não deve ser compreendida como modismo pedagógico ou resposta imediata às pressões por resultados educacionais, mas como processo coletivo, crítico e contextualizado. Nesse horizonte, inovar implica repensar práticas, reorganizar tempos e espaços escolares e fortalecer o compromisso da escola com a formação humana e com a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 19 fev. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 19 fev. 2026.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Esta-

belece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Divulgados os resultados do Pisa 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2026.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, Éden de; BRAZÃO, Paulo. Educação contemporânea e inovação pedagógica: um novo paradigma. **Revista on line de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022119, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17221>.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo de investigação. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 277-287.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARTINS, Josemar da Silva. **Contextualizando contexto. RESAB, Caderno Multidisciplinar** – Educação e contexto do semiárido brasileiro: múltiplos espaços para o

exercício da contextualização, Juazeiro: Selo Editorial RE-SAB, ano 04, n. 05, v. 01, p. 17-35, jun. 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 11-26, 2008.

Cidades que apodrecem: fendas silenciosas no Semiárido Urbano

Jádson Araújo Santos

Pedagogo, mestrando – PPGESA/UNEB

Josemar da Silva Martins

Doutor em Educação/UFBA

***A degradação do meio ambiente urbano
reflete, também, a erosão das subjetividades,
marcada pela banalização do absurdo e
pela ausência de cuidado com o comum.***

***A cidade que se insinua moderna e próspera
convive, paradoxalmente, com práticas arcaicas
de descarte, negligência e abandono,
que recaem com mais força
sobre as periferias.***

ENTRE AS FENDAS DO SEMIÁRIDO URBANO: O DESPERTAR DE UM OLHAR

A experiência cotidiana é, muitas vezes, o ponto de partida mais potente para a reflexão crítica sobre as dinâmicas urbanas, ambientais e sociais que atravessam nossos territórios. No trajeto diário entre o bairro Piranga e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro (BA), é possível se deparar com cenas que, embora recorrentes, são profundamente reveladoras do modo como se estrutura o espaço urbano e como ele expressa desigualdades históricas e socioambientais. Um desses espaços é o bairro Novo Encontro situado entre o Alto do Cruzeiro e a rodovia de acesso à bairros mais ao centro da cidade. Ele é marcado por um contexto majoritariamente popular e atravessado por um riacho/canal que, longe de ser apenas um elemento geográfico, condensa uma série de contradições urbanas e ecológicas.

Ao caminhar por esse bairro, ou mesmo ao observá-lo pelas janelas empoeiradas dos transportes públicos, o que primeiro salta aos olhos não é apenas a paisagem, é a inscrição profunda da precariedade em cada traço urbano. O riacho/canal que o corta, feito uma cicatriz aberta na terra, vive soterrado por lixo doméstico e entulhos diversos. Suas margens, sufocadas por mato alto e resíduos descartados ao acaso, funcionam como depósitos improvisados de um cotidiano que transborda abandono.

As ruas, desordenadas em sua malha, revelam

um urbanismo fragmentado, marcado por esgotos a céu aberto, poças de água parada e a ausência quase total de infraestrutura. Durante as chuvas intensas agora mais frequentes e violentas, impulsionadas pelas mudanças climáticas o cenário se agrava: o canal transborda, invade casas com uma enxurrada de dejetos, misturando o que é da terra com o que foi descartado nela. A água suja entra sem pedir licença, arrastando pertences, memórias e dignidades, impondo às famílias riscos sanitários, perdas materiais e o medo recorrente de um desastre cotidiano.

Esse retrato não é exceção, visto que ecoa por toda a cidade, espalhando-se como uma sombra espessa que não apenas cobre, mas corrói. Uma mancha viva que distorce o presente e compromete o futuro. Essa não é apenas uma crise ambiental ou urbanística é a própria estrutura da negligência que se materializa na paisagem, tornando visível o que muitos insistem em não ver.

Ele compõe uma paisagem urbana do desperdício, nos termos de Martins (2017), na qual o lixo deixa de ser um elemento dissonante e se torna parte estrutural da cidade. A presença de resíduos em locais públicos, a queima de lixo a céu aberto como móveis velhos, restos de poda ou entulho e a repetição desse ciclo compõem um cotidiano em que o descaso é normalizado. Não se trata apenas de um problema ambiental pontual, mas de uma forma de sociabilidade em que a sujeira, o excesso e o abandono são integrados à experiência urbana, tornando-se quase invisíveis, por sua frequência e banalização.

Tal processo, contudo, não está apenas no plano físico. Conforme argumenta Félix Guattari (1990), em *As Três Ecologias*, a crise ecológica deve ser compreendida em sua dimensão ampliada, incluindo a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia mental. Para Guattari, os problemas mais profundos não se restringem à degradação da natureza, mas revelam uma deterioração generalizada da subjetividade e das relações humanas. A sujeira urbana e as atitudes de descuido em relação ao meio ambiente refletem, portanto, um modo de existir afetado por erosões invisíveis, como sugere Martins (2004), que se manifestam nas escolhas cotidianas e nas formas como os sujeitos se relacionam com o espaço urbano.

Esse quadro exige que ultrapassemos a lógica das soluções institucionais centralizadas e passemos a valorizar os gestos micropolíticos de reinvenção do cotidiano. Guattari (1990) ressalta que transformações duradouras não virão apenas das instâncias do poder formal, mas da multiplicação de pequenas atitudes que reconfiguram nossa relação com o mundo. A paisagem urbana do desperdício é, assim, também uma paisagem de resistência possível, na medida em que torna visível a urgência de pensar em novas formas de conviver e de construir coletivamente o território.

O presente artigo é fruto da experiência com a disciplina Urgências Socioambientais do Semiárido Brasileiro, do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade

do Estado da Bahia (UNEB), Campus III, sob a regência do professor Dr. Josemar da Silva Martins, no ano de 2025.

A pesquisa nasceu de um movimento de estranhamento diante dessa realidade aparentemente naturalizada, tornando-se um incômodo emergido da vivência diária dos autores entre os bairros periféricos de Juazeiro e que se converteu em inquietação teórica e um profundo desejo de problematizar esse cenário. Nesse sentido, optou-se por uma abordagem qualitativa, por permitir uma análise mais profunda dos significados e contradições que estruturam a vida urbana e ambiental da cidade. Além disso assumiu o caráter de uma pesquisa exploratória, de cunho descritivo e bibliográfico, pois buscamos compreender os fenômenos observados à luz de referenciais teóricos cuidadosamente selecionados. Como instrumento metodológico, foi utilizado a observação simples, realizada durante os deslocamentos cotidianos pela cidade, especialmente em trechos que revelam o abandono estrutural e os modos como os sujeitos se relacionam com ambiente em que vivem.

Partindo dessa vivência concreta e das reflexões suscitadas por ela, esta escrita propõe discutir a constituição da paisagem urbana do desperdício como expressão de uma crise ecológica e subjetiva, ancorando-se nas contribuições de Martins (2017); Martins (2004); Guattari (1990), dentre outros autores, para pensar a urgência de novas práticas sociais e ambientais nos contextos urbanos do Semiárido baiano. Trata-se, portanto, de uma tentativa de construir pontes entre o cotidiano e a

teoria, evidenciando como as ruas de Juazeiro podem nos ensinar sobre os desafios e as possibilidades da ecologia contemporânea.

TECENDO SENTIDOS: TRAMAS CONCEITUAIS SOBRE O ABSURDO URBANO

A CIDADE EM RUÍNAS SILENCIOSAS: CONTEXTUALIZANDO JUAZEIRO E SEUS BAIRROS CENTRAIS E PERIFÉRICOS

Juazeiro da Bahia é uma cidade do norte baiano, localizada às margens do Rio São Francisco e faz divisa com a cidade de Petrolina em Pernambuco através da ponte Presidente Dutra. O município conta com uma população de 237.821 habitantes, distribuídos em um território de 6.721,237 km², com densidade demográfica de aproximadamente 35,88 hab/km². A cidade baseia sua economia principalmente na fruticultura irrigada, que tem se expandido cada vez mais ao longo dos anos, elevando o município ao status de potência nacional nesse setor (IBGE, 2022).

É importante pontuar que Juazeiro, apesar de ser uma cidade urbanizada, pertence ao Semiárido Brasileiro, que é composto por 1.477 municípios localizados em 11 Estados da federação e conta com uma área equivalente a 1.335.298 km² de acordo com a última delimitação estabelecida pela Resolução Condel/Sudene nº176, de 03 de janeiro de 2024 (Ibge, 2024; Insa, 2024). Sendo assim, a cidade sofre com os problemas comuns a região, como períodos de estiagem prolongada e mais

recentemente os processos de desertificação, que tem tornado a vida, especialmente no interior cada vez mais difícil.

Dada sua vasta extensão territorial e diversidade geográfica, o município de Juazeiro (BA) é constituído por uma ampla rede de bairros urbanos e distritos rurais, cada qual com suas singularidades sociais, históricas e culturais. Entre os bairros da zona urbana de Juazeiro, destacam-se: Alagadiço, Alto da Aliança, Alto da Maravilha, Alto do Alencar, Alto do Cruzeiro, Angary, Antônio Conselheiro, Antônio Guilhermino, Argemiro, Cajueiro, Castelo Branco, Country Club, Coréia, Dom José Rodrigues, Expedito Nascimento, Itaberaba, Jardim Flórida, Jardim Vitória, Jardim Primavera, João Paulo II, João XXIII, Nossa Senhora da Penha, Nossa Senhora das Grotas, Novo Encontro, Padre Vicente, Pedra do Lord, Piranga, Quidé, Santo Antônio, entre outros. Esses bairros apresentam especificidades socioespaciais, mas compartilham desafios estruturais relacionados à mobilidade urbana, à coleta e tratamento de resíduos, à segurança hídrica e à arborização.

Além dos bairros urbanos, Juazeiro conta com importantes distritos rurais que desempenham papel fundamental na dinâmica socioeconômica do município, especialmente no setor agropecuário. São eles: Carnaíba do Sertão, Itamotinga, Junco, Juremal, Maniçoba, Massaroca, Pinhões e Salitre. Essas comunidades rurais, embora historicamente conectadas à terra e aos modos de vida tradicionais, também enfrentam adversidades como o acesso precário a serviços públicos, estradas em

más condições e vulnerabilidade hídrica, sobretudo em tempos de estiagem prolongada.

Convém problematizar, ainda, que quando se fala em Semiárido, a primeira coisa que vem à mente é o aspecto campesino desse território, especialmente porque nesses locais as características climáticas próprias dessa região são mais facilmente percebidas. Assim sendo, evidencia-se que poucos estudos se direcionam a problematizar as localidades urbanas do Semiárido, o que é um erro, pois embora não sofram tão diretamente com os aspectos climáticos, concentram problemáticas socioambientais importantes de serem discutidas.

Em vista disso, tomando Juazeiro por base, é importante destacar que por trás do discurso desenvolvimentista, o município revela profundas contradições socioambientais. Tais problemáticas se manifestam na precariedade do saneamento básico, na falta de uma arborização adequada, nas enchentes recorrentes durante os períodos chuvosos, na presença de esgoto a céu aberto e o constante mau cheiro em diversas áreas da cidade. A esse quadro somam-se ainda outros fatores agravantes, como a presença de fuligem no ar proveniente da queima de cana-de-açúcar realizada pela Agrovale, o lançamento irregular de esgoto no Rio São Francisco e a intensificação das condições de aridez climática.

Erguida sobre o cruzamento de riachos, Juazeiro transformou suas veias hídricas em canais de dejetos, símbolos escancarados do abandono histórico e da falta de políticas públicas eficazes. Juazeiro é, portanto, uma cidade de cicatrizes abertas, ferida por seus canais

poluídos, marcada por subjetividades adoecidas e revelando um modo de vida que se nutre do descuido, da insensibilidade e da alienação (Martins 2017). O que se observa é a naturalização do absurdo, onde o acúmulo material parece valer mais do que a vida em plenitude. A cidade torna-se assim o espelho de uma destruição da sensibilidade, da empatia, da coletividade.

Essa realidade ressoa nas ideias de Félix Guattari (1990), ao afirmar que as crises ecológicas não se limitam aos processos de degradação material da natureza. Segundo o autor, elas também expressam um esgotamento das subjetividades e das maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam com o meio social e natural. Nessa perspectiva, enfrentar tal crise implica a construção de novas maneiras de viver e conviver, fundamentadas no trabalho coletivo.

Diante disso, Juazeiro se apresenta não apenas como um espaço físico em ruína, mas como uma metáfora de nossas próprias contradições. A cidade é palco de uma ecologia da indiferença, onde a destruição do ambiente reflete a degradação das almas. Em suas margens rachadas, ressoam gritos silenciados da natureza e dos corpos que nela sobrevivem. Cabe-nos, então, escutar e recomendar em outras bases, com outros sonhos.

PAISAGENS DO DESPERDÍCIO: LIXO, CANAL E A NATURALIZAÇÃO DA DEGRADAÇÃO

Ao passar diariamente pelo bairro Novo Encontro, em Juazeiro-BA, seja a pé, de carro, ônibus, moto, etc,

é impossível não ser tomado por um sentimento de desconcerto diante da paisagem urbana. O que deveria ser um espaço de convivência harmoniosa entre cidade e natureza revela-se como um retrato da negligência crônica. O riacho/canal que atravessa o bairro, outrora um curso d'água promissor, foi reduzido a um depósito de lixo, esgoto e abandono. A água mal corre, subjugada pelo entulho, pelos dejetos e pelo odor insuportável que se tornou parte do cotidiano.

Esses canais urbanos, formados a partir de antigos riachos naturais, cortam a cidade como cicatrizes abertas. Suas águas, que um dia brotaram vida, hoje exalam sinais da morte imposta por um urbanismo predatório. O que deveria ser veias pulsantes da cidade tornou-se ferida exposta, liberando odores, provocando doenças e corrompendo memórias sobre o solo de um território agredido.

Hoje, esses cursos d'água são canais de morte, corredores de degradação ambiental, transformados em símbolos da tragédia urbana e ecológica. Carvalho e Nigro (2017) observam que os riachos urbanos foram transformados em canais a céu aberto, com a destruição da mata ciliar e o uso indevido como sistema de esgotamento sanitário. A vida aquática desapareceu, assim como as espécies vegetais e animais que dependiam da água limpa para subsistir.

Perante esse cenário, naturalizamos o absurdo e o que antes era inaceitável tornou-se cotidiano. De acordo com Martins (2017), essa banalização da degradação compõe o que ele denomina de paisagem do desperdício.

cio, uma configuração urbana onde o lixo, o esgoto e a desordem não apenas existem, mas são incorporados à estética da cidade. Essa paisagem é mais do que o resultado de políticas públicas ausentes ou falhas, ela é expressão visível de um modelo de cidade que exclui, invisibiliza e marginaliza os menos favorecidos.

O lixo tornou-se uma chaga aberta no corpo urbano de Juazeiro, não apenas nos bairros mais vulneráveis, mas espalhado como uma praga silenciosa que corrói toda a cidade, do centro aos seus limites mais periféricos. Ele se insinua em cada esquina, em cada terreno baldio, nos corredores comerciais e nas áreas residenciais que outrora foram consideradas nobres. A sujeira já não é um acontecimento excepcional, é parte constitutiva da paisagem, um elemento fixado na rotina, incorporado à estética cotidiana e, sobretudo, à subjetividade dos que ali habitam.

A presença constante dos resíduos parece já não provocar repulsa, tampouco indignação. É como se os olhos da cidade tivessem se acostumado à ferida aberta, como se as marcas do abandono estivessem tão fundas que se tornaram invisíveis. O lixo está ali, todos o veem, mas poucos o percebem de fato, pois a naturalização do absurdo é um dos sintomas mais cruéis do descaso social. Em meio às urgências pessoais e aos pensamentos encapsulados por uma lógica individualista, refletir criticamente sobre o espaço urbano tornou-se um luxo raro.

Mucelin e Bellini (2008) nos ajudam a compreender esse fenômeno ao afirmarem que as paisagens urbanas, embora compostas por elementos visíveis e cotidianos,

muitas vezes passam despercebidas pelos moradores, que, tomados pela repetição dos dias, deixam de problematizar o ambiente em que vivem. O ordinário se torna opaco e o lixo, que deveria ser sinal de alarme, torna-se ruído de fundo.

Terrenos baldios, mesmo em zonas centrais ou de maior prestígio, transformam-se em depósitos improvisados daquilo que a cidade não quer encarar: seu próprio reflexo. A sujeira, neste caso, é muito mais do que matéria descartada, é a expressão visível de uma ordem urbana desigual e marcada pela indiferença coletiva (Martins, 2017).

O lixo em Juazeiro não é apenas um problema ambiental ou de infraestrutura, é um espelho da nossa falência simbólica. Ele denuncia o colapso do cuidado e do senso de pertencimento. Uma cidade que aprende a conviver com o lixo, sem espanto ou revolta, é uma cidade que precisa urgentemente reaprender a olhar para si mesma.

A prática recorrente de queimar lixo a céu aberto, muitas vezes em plena luz do dia, é mais um capítulo desse enredo de destruição. Sofás velhos, entulhos, restos de móveis e plásticos são consumidos por chamas improvisadas em terrenos baldios e esquinas esquecidas, numa tentativa desesperada de “limpar” aquilo que o poder público ignora. Mas o que se apaga no fogo se espalha no ar, sob forma de fumaça tóxica, agravando doenças respiratórias e perpetuando o ciclo de vulnerabilidade socioambiental.

Além disso, cabe pontuar que o processo de degra-

dação não se restringe à dimensão material do espaço urbano, pois ele alcança também o plano simbólico da vida social, afetando as maneiras pelas quais os sujeitos percebem a cidade e se reconhecem no mundo. Nesse sentido, Félix Guattari (1990) argumenta que a crise ecológica deve ser compreendida igualmente como crise das subjetividades, pois emerge quando se fragilizam os vínculos que conectam os indivíduos entre si, com o ambiente e com a própria experiência de existência.

Esse descompasso entre o cotidiano degradado e a indiferença coletiva lembra a lógica retratada no filme *O poço* (2019) do diretor Galder Gaztelu-Urrutia, onde os personagens presos num sistema vertical de distribuição desigual de recursos fazem de tudo para sobreviver, inclusive deixando pouco ou quase nada para as pessoas localizadas na parte de baixo desse sistema. Logo no começo do filme é dito uma frase que sintetiza muito bem essa lógica, a saber: “Há três tipos de pessoas: as de cima, as de baixo e as que caem”. A frase ressoa como uma denúncia da nossa sociedade, onde o egoísmo e a indiferença são os alicerces da injustiça, onde a solidariedade é devorada pela pressa e pelo consumo, e onde quem está abaixo precisa sobreviver com os restos ou com o lixo.

A cada chuva intensa, o canal transborda, invade casas, arrasta objetos, espalha doenças. Os bueiros entupidos, frequentemente obstruídos pelos próprios resíduos descartados pela população, expõem uma circularidade perversa: aqueles que sofrem os efeitos da degradação são também, muitas vezes, agentes dela, não por malda-

de, mas por desinformação, por alienação, por exclusão, por falta de alternativas. A ausência de políticas públicas eficazes e de uma Educação Ambiental verdadeiramente significativa transforma a cidade em um grande teatro de repetições de tragédias.

Por fim, recorreremos novamente a Guattari (1990) ao refletir sobre a urgência e a necessidade de reinventar nossas existências e de produzir novas interrelações entre natureza, cultura e subjetividade. A paisagem do desperdício só será superada quando compreendermos que cuidar da cidade é também cuidar de nós mesmos, e que nenhuma transformação será possível sem uma ecologia que seja, ao mesmo tempo, do ambiente, da sociedade e da alma.

A CRISE ECOLÓGICA NAS MARGENS URBANAS: PERSPECTIVAS PARA UMA REINVENÇÃO COTIDIANA

A paisagem degradada das margens urbanas, como a que se observa nos riachos/canais e terrenos baldios de Juazeiro-BA, expressa uma crise que vai muito além da dimensão ambiental. Não se trata apenas do lixo acumulado, do esgoto a céu aberto ou da destruição da mata ciliar. O que se revela nesses espaços é um colapso mais profundo, uma falência nas formas de se relacionar com o ambiente, consigo mesmo e com o outro. É nesse ponto que os escritos de Félix Guattari, especialmente em *As Três Ecologias* (1990), oferecem uma chave potente para interpretar e intervir nesse cenário.

Guattari (1990) propõe que a crise ecológica contemporânea seja compreendida de forma tridimensional: como crise do meio ambiente, das relações sociais e das subjetividades. A destruição ecológica, para ele, está profundamente ligada à degradação dos modos de vida e ao empobrecimento das experiências afetivas e relacionais. O lixo visível que se acumula nas periferias urbanas é, portanto, apenas a face mais explícita de uma ecologia existencial devastada.

Nesse sentido, Guattari (1990), ao tratar da ecologia profunda, convida a olhar além do visível, alcançando aquilo que está oculto e impregnado nos modos de ser e viver. A ecologia ambiental não pode ser dissociada dos modos de produção capitalista que operam sobre os ecossistemas e sobre os sujeitos, interferindo violentamente na natureza e nas relações humanas. A situação se agrava nas margens urbanas, onde as violações ambientais são atravessadas pela precariedade das condições de vida e pela ausência de políticas públicas eficazes.

A ecologia social, por sua vez, diz respeito às formas como os indivíduos se relacionam em comunidade. Nas bordas das cidades, essas relações estão frequentemente marcadas por exclusões, marginalizações e rompimentos dos laços de solidariedade, o que compromete a convivência coletiva. Já a ecologia mental envolve os modos de subjetivação e os processos afetivos, que, segundo o autor, estão sendo corroídos pelo capitalismo contemporâneo. Esse sistema atua diretamente sobre a subjetividade, esvaziando o desejo, homogeneizando

percepções e promovendo o isolamento psíquico, especialmente entre populações vulnerabilizadas (Guattari, 1990).

Face ao exposto Guattari (1990, p.8) assevera que:

Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões.

Nesse contexto, Guattari (1990) desenvolve o conceito da ecosofia, como uma forma de agregar de maneira orgânica, as três dimensões da ecologia e caminhar rumo a uma ética voltada para a transformação das formas de existência. O objetivo dessa proposta é estimular a criação de subjetividades mais receptivas às relações humanas e aos vínculos afetivos para com o meio ambiente.

Em contraste com visões estritamente utilitaristas da natureza, a ecosofia se apresenta como uma orientação prática e reflexiva que busca reconfigurar as relações entre sociedade, ambiente e modos de vida, apontando para a criação de formas de convivência mais sensíveis e comprometidas com a continuidade da vida (Trevisan; Camargo; Braga, 2014).

A proposta ecosófica nos convida a enxergar a natureza como um organismo vivo, um campo simbólico onde pequenas atitudes cotidianas têm o poder de trans-

formar relações e territórios. Nesse sentido, aplicando a nossa realidade, seria pensar a paisagem urbana não como um espaço a ser apenas administrado, mas como um lugar de produção de subjetividades e de promoção de práticas que ajudem a superar a crise ecológica em sua totalidade.

Autores como Cavalcante (2017) reforçam que a eco-sofia é essencial para a formação de uma consciência ambiental crítica, capaz de integrar dimensões éticas, sociais e culturais na relação com o mundo, despertando no indivíduo a percepção de que ele é parte constitutiva da natureza e, incentivando-o assim a adotar atitudes pautadas na ação consciente diante das problemáticas ambientais e existenciais. Martins (2004), por sua vez, destaca que a verdadeira transformação ecológica requer uma mudança profunda nos modos de pensar, sentir e agir, superando os discursos verdes superficiais e promovendo uma reforma íntima nas relações humanas e ambientais.

Destacamos ainda a importância das pequenas ações, que isoladas parecem pouco significativas, mas em cadeia podem realmente contribuir para uma mudança nos modos de ser e estar no mundo, perspectiva apoiada por Guattari (1990, p.56) ao afirmar que “Assim, toda uma catálise da retomada da confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos”.

Nesse horizonte de reconstrução do sensível, é pertinente recorrer também às reflexões de Bruno Latour (2004), que afirma ser necessário abandonar as sepa-

rações clássicas que opõem natureza e sociedade, compreendendo que a realidade comum é constituída pela interação entre múltiplos agentes, tanto humanos quanto não humanos. Ao desenvolver a noção de uma política da natureza, o autor sustenta que o coletivo não é algo dado ou fixo, mas um arranjo em permanente construção, que deve ser continuamente redefinido por meio do diálogo, da escuta e da negociação entre os coletivos que compõe os espaços naturais e sociais.

Essa proposta ressoa com a ecosofia de Guattari, pois indica que a saída para a crise ecológica não está apenas na gestão técnica de recursos, mas na criação de novos métodos de convivência que incluem vozes silenciadas e saberes ignorados. Nas fendas silenciosas das margens urbanas, onde o lixo se acumula e a escuta rareia, o apelo à reconstrução do coletivo emerge como um gesto radical de reapropriação da vida e de reinvenção política do cotidiano.

Como alerta Guattari (1990), não haverá superação da crise ecológica sem que enfrentemos, simultaneamente, o colapso da subjetividade. A ecosofia, portanto, não é apenas um conceito, mas uma prática vital de resistência e reencantamento com o mundo, visto que é nas margens muitas vezes esquecidas e nos pequenos gestos cotidianos que brotam formas de existência mais harmônicas e solidárias.

RASTROS NA RUÍNA: PERCURSOS METODOLÓGICOS POR ENTRE AS FENDAS URBANAS

Essa pesquisa nasceu do incômodo, de um olhar que, ao se deparar com o cotidiano, recusou-se a naturalizar o absurdo. O estranhamento, aqui, não é fraqueza, é força germinativa. Foi ao percorrer diariamente o bairro Novo Encontro em Juazeiro-BA, que algo rompeu o véu da rotina e revelou uma paisagem marcada não apenas pela presença do lixo, mas pela ausência de sentido. Era como se as águas gritassem, os riachos/canais denunciassem, e os resíduos falassem de um abandono que atravessa o espaço e invade também a alma. Assim, esta pesquisa não parte apenas de um problema externo, ela emerge de uma experiência vivida, crua, de uma inquietação que toca o corpo e mobiliza a escrita.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, bibliográfico e descritivo, que busca compreender não apenas os aspectos materiais da crise ambiental urbana, mas também suas expressões simbólicas e subjetivas. Inspirada pelo pensamento de Félix Guattari (1990), especialmente pela sua concepção das três ecologias, esta investigação se propõe a ir além da denúncia do lixo visível e rastrear os contornos da degradação que infecta nossas formas de vida e nossa própria percepção do espaço.

A abordagem qualitativa justifica-se por permitir captar os significados construídos socialmente, acessando a complexidade dos sentidos atribuídos as paisagens urbanas marcadas pela degradação ambiental. Diante disso, não estamos interessados em dados que

fossem mensuráveis ou quantificáveis, mas sim em buscar compreender a natureza dos fenômenos estudados. Perspectiva explicada por Minayo (2001, p.21-22) ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Posteriormente caminhamos para uma pesquisa de caráter exploratório que pode ser classificada de acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3) como:

As pesquisas exploratórias vêm sendo utilizadas cada vez mais para investigar os fenômenos complexos da realidade educacional. Esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acontecimentos da educação que precisam ser explorados. Não se trata de uma simples consulta popular, o propósito é envolver o sujeito que participará desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento.

O caráter exploratório se evidenciou na tentativa de compreender um fenômeno ainda pouco discutido nos marcos das políticas públicas de Juazeiro, e que demanda uma visão atenta e aberta a múltiplas possibilidades de leitura e interpretação.

Somado a isso é também uma pesquisa bibliográfica, por dialogar com autores e obras que discutem a ecolo-

gia, as problemáticas socioambientais e a subjetividade. Tais referenciais não são tomados como verdades fixas, mas como caminhos que ajudam a compor o mosaico de sentidos em torno do problema. Em relação a isso Sousa, Oliveira e Alves (2021, p.65-66) destacam que:

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados.

Assim, buscamos obras em livros e artigos científicos que pudessem nos ajudar a compor de forma aprofundada esse cenário que presenciamos e dialogar assim com os referenciais teóricos com o intuito de construir um conhecimento mais sólido e reflexivo sobre a realidade que se apresentou.

Essa pesquisa também teve a dimensão descritiva que de acordo com Gil (2008), é aquela que tem o objetivo de observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, buscando caracterizar determinado evento ou a relação entre suas variáveis. Esse tipo de pesquisa é essencialmente útil quando se pretende descrever aspectos de uma realidade específica. Ela esteve presente então no esforço de narrar a paisagem com minúcia e sensibilidade, reconhecendo que descrever é, também, interpretar e dar visibilidade ao que, muitas vezes, é silenciado pelo hábito.

Como instrumento de pesquisa utilizamos a observação simples que Gil (2008) define como uma técnica de

coleta de dados que consiste na observação direta dos fenômenos, tais como ocorrem espontaneamente, sem a interferência do pesquisador. Ela permite captar aspectos do cotidiano e da realidade estudada de forma natural, sendo especialmente útil em estudos exploratórios e descritivos. A observação neste caso foi uma forma de aproximar-se dos detalhes que revelam a estrutura simbólica da exclusão urbana.

A perspectiva ecosófica, proposta por Guattari, permeou toda a pesquisa como horizonte ético, estético e político. Ela convida a pensar a crise ambiental como crise das formas de existência, exigindo, portanto, não apenas soluções técnicas, mas uma reinvenção cotidiana dos modos de habitar o mundo. Ao assumir esse referencial, a pesquisa se alinha a uma pedagogia do sensível, que aposta na possibilidade de transformação a partir do cuidado, da atenção e da ressignificação dos espaços vividos.

Dessa forma, esta metodologia busca ser, ao mesmo tempo, rigorosa, sensível e crítica porque a paisagem do desperdício que aqui se observa não se revela com números, mas com olhos dispostos a ver o que já foi esquecido, com ouvidos que escutam os silêncios da cidade, com o corpo que sente e mente que se recusa a aceitar o inaceitável como normal.

ENTRE A PAISAGEM DO DESPERDÍCIO E A CRISE DAS SUBJETIVIDADES

A análise dos dados obtidos por meio da observação simples dos espaços urbanos, especialmente no bairro Novo Encontro, em Juazeiro (BA), revela um cenário marcado por profundas contradições socioambientais. As imagens recorrentes de lixo nos antigos riachos, hoje canais urbanos, a presença de esgoto a céu aberto, os terrenos baldios utilizados como depósitos improvisados de resíduos, a prática frequente da queima de lixo e demais problemáticas socioambientais supracitadas, configuram um quadro de degradação que ultrapassa a dimensão meramente ambiental.

Os registros empíricos evidenciam que os cursos d'água urbanos, originalmente estruturantes da paisagem natural da cidade, foram progressivamente convertidos em canais de escoamento de dejetos, em nome de um urbanismo predatório, que foi feito desconsiderando totalmente as particularidades ambientais existentes no município. Essa dinâmica confirma a reflexão de Martins (2017) ao caracterizar determinadas configurações urbanas como paisagens do desperdício, nas quais o lixo deixa de ser um elemento excepcional e passa a “fundir-se” a própria estrutura da vida cotidiana.

Durante o processo de observação, verificou-se que a presença constante de resíduos sólidos em espaços públicos e as problemáticas socioambientais recorrentes no município já não provocam, na maioria das situações, reações de estranhamento ou indignação coletiva. Ao contrário, percebe-se uma espécie de naturalização

da degradação ambiental, na qual o acúmulo de lixo, os odores desagradáveis, a deterioração dos espaços urbanos, as podas mal realizadas, a poluição dos leitos d'água, queimadas e etc, passam a ser incorporados ao cotidiano como algo comum. Essa percepção reforça a ideia de que o problema não se limita à ausência de políticas públicas eficazes de gestão socioambiental, mas envolve também transformações nas formas de relacionamento que os sujeitos mantêm com o ambiente em que vivem (Martins, 2017).

Nesse sentido, os dados coletados dialogam e confirmam as reflexões de Guattari (1990), que afirma que a crise ecológica deve ser compreendida a partir da articulação entre a ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental. No caso analisado, a degradação dos riachos urbanos e a proliferação de resíduos nas paisagens da cidade apresentam não apenas um colapso ambiental, mas também um processo de fragilização das relações sociais e das subjetividades.

Outro aspecto importante identificado na análise refere-se ao caráter circular do problema, pois em diversos momentos observou-se que os mesmos sujeitos que sofrem os efeitos das enchentes, do mau cheiro e da poluição são também, muitas vezes, responsáveis por propagar essas práticas. Essa dinâmica não pode ser interpretada de forma simplista, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo marcado por desigualdades sociais, ausência de políticas públicas consistentes e fragilidade de processos educativos voltados à conscientização ambiental.

Essa realidade evidencia a necessidade de compreender a crise socioambiental urbana não apenas como um problema técnico ou administrativo, mas como um fenômeno complexo que envolve dimensões culturais, políticas e subjetivas. Nesse sentido, a análise dos dados reforça a importância de abordagens que integrem educação ambiental, participação comunitária e políticas públicas voltadas ao planejamento urbano e à gestão sustentável do território.

As reflexões propostas por Latour (2004) também contribuíram para aprofundar o entendimento de que esse cenário é fruto da separação entre ser humano e natureza, além de ajudar a evidenciar a necessidade de mobilizar o coletivo para promover mudanças reais nesse cotidiano marcado por tantas contradições sociais e ambientais. Assim, repensar a gestão do meio urbano implica reconhecer a necessidade de construir novas formas de convivência entre os diferentes elementos que compõem o território.

Por fim, os dados analisados indicam que a paisagem urbana de Juazeiro expressa uma crise multidimensional que articula degradação ambiental, desigualdades sociais e fragilização das subjetividades e isso revela, ao mesmo tempo, a urgência de construir novos modos de relação com o espaço urbano, capazes de promover formas mais solidárias e sustentáveis de habitar a cidade.

ENTRE O CAOS E A ESPERANÇA: CAMINHOS PARA REPENSAR O COMUM

Essa pesquisa nasceu do estranhamento diário da paisagem cotidiana da cidade de Juazeiro-BA. Uma paisagem marcada pelo lixo, pelo descaso e por uma degradação que é, ao mesmo tempo, ambiental e subjetiva.

O percurso investigativo, de caráter qualitativo, exploratório, descritivo, bibliográfico e ancorado na observação simples, permitiu uma aproximação sensível com o território e com os sentidos que nele se entrelaçam. O riacho/canal do Novo Encontro transformado em lixeira a céu aberto, assim como os demais riachos urbanos e os terrenos baldios tomados por resíduos, revelam mais do que um problema de gestão urbana, expõe feridas abertas de um modelo de cidade que exclui, invisibiliza e adoece.

A paisagem do desperdício, como aponta Martins (2017), não se limita à materialidade do lixo. Ela se infiltra na forma como as pessoas se relacionam com o espaço, com o outro e consigo mesmas. A degradação do meio ambiente urbano reflete, também, a erosão das subjetividades, marcada pela banalização do absurdo e pela ausência de cuidado com o comum. A cidade que se insinua moderna e próspera convive, paradoxalmente, com práticas arcaicas de descarte, negligência e abandono, que recaem com mais força sobre as periferias.

Percebemos no decorrer desse estudo que reconhecer essa realidade é também o primeiro passo para transformá-la. A partir da ecosofia proposta por Guattari (1990), entende-se que as soluções não virão ape-

nas de políticas públicas ou ações estruturais, mas da construção de novos modos de habitar o mundo, modos que envolvem ética, sensibilidade e compromisso com a vida em todas as suas dimensões. É preciso reinventar a cidade partindo do cotidiano, das pequenas práticas de cuidado e dos gestos que ressignificam os espaços.

Assim, esta pesquisa não se encerra em si mesma. Pelo contrário, ela aponta para a urgência de continuar olhando, sentindo e agindo. Os problemas socioambientais visíveis são apenas a superfície de um problema profundo que envolve desigualdades, desinformação, ausência do Estado e esgotamento subjetivo. O enfrentamento dessa crise exige uma urbanização inclusiva e, sobretudo, uma ética coletiva que recoloque a vida no centro do debate. Que o estranhamento que nos moveu permaneça como força inquietante e como chamado à transformação.

PERCURSO BIBLIOGRÁFICO: PENSAMENTOS QUE REGARAM ESTA ESCRITA

CARVALHO, Maria Lúcia Araújo de; NIGRO, Matteo. Convivência sustentável com o verde em cidades do Semiárido: Contextos e nexos. *In*: CARVALHO, Luzineide Dourado (Org.). **Convivência e cidade**: questões do verde urbano no semiárido brasileiro. Juazeiro-BA: Editora Oxente, 2017, p.22-49.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A Ecosofia De Félix Guattari: Uma análise da filosofia para as questões ambientais. **Cadernos Cajuína**, V. 2, N. 2, 2017, p.72-78. Disponível em:

<<https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/468/465>>. Acesso em: 11 maio.2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papi-rus, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍS-TICA – IBGE. **Cidades e Estados**: Juazeiro (BA). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/juazeiro.html>>. Acesso em: 08 maio.2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTI-CA – IBGE. **Semiárido brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/geocien-cias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html>>. Acesso em: 08 maio. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO (INSA). **Delimi-tação do Semiárido Brasileiro** (2024). Campina Gran-de: INSA, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/insa/pt-br/centrais-de-conteudo/mapas/mapas-em-pdf/delimi-tacao-do-semiarido-brasileiro-2024.pdf/view>>. Acesso em: 11 maio. 2025.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LOSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **RIAEE-Revista Ibero-Ameri-cana em Educação**, Araraquara, v.18, n.00, p.1-18, 2023.

Cidades que apodrecem: fendas silenciosas no Semiárido Urbano

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247>>. Acesso em: 11 maio. 2025.

MARTINS, Josemar da Silva. A materialidade do que somos. **ComSertões**, Juazeiro, v.5, n.1, p.1-15, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/4288/2684>>. Acesso em: 06 maio.2025.

MARTINS, Josemar da Silva. **Erosões Invisíveis**: O desafio de Ultrapassagem do Discurso Ecológico. Texto-base de palestra proferida no “Seminário Permanente com Pesquisadores da Educação”, realizado pela Fundação Clemente Mariani. Salvador, BA, 17/08/2004, conferência não publicada. Acesso em: aula da disciplina Urgências Socioambientais no Semiárido Brasileiro, 1º semestre 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.9-29.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e Impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, 20 (1), p.111-124, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sn/a/q3QftHsxztCjbWxKmGBcmSy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 maio.2025.

O poço (The Platform). Direção: Galder Gaztelu-Urrutia. Madri: Basque Films; Mr. Miyagi Films; Plataforma La Película AIE; RTVE; TV3, 2019. 1 video (94 min).

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Sarama-

go de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.42, p.64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 11 maio.2025.

TREVISAM, Elisaide; CAMARGO, Maria Paula Zanchet de; BRAGA, Isaque Trevisam. Ecosofia e Desenvolvimento Sustentável: Uma base fundamental para a efetivação dos direitos humanos. **Revista Argumentum**, Marília/SP, v.25, n.3, p.411-430, set-dez.2014. Disponível em: <<https://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1803>>. Acesso em: 11 maio.2025.

Pedagogias do território: cérebro, cultura e aprendizagem no Semiárido Brasileiro

Dayane Laurentino de Oliveira
Pedagoga , mestranda– PPGESA/UNEB

Edilane Carvalho Teles
Doutora em Comunicação/USP

***Ao valorizar os saberes locais e integrá-los
ao processo educativo, a escola contribui para
promover uma aprendizagem mais significativa,
crítica e socialmente comprometida, formando
sujeitos capazes de compreender e transformar a
realidade em que estão inseridos.***

INTRODUÇÃO

A educação brasileira desenvolve-se em um país marcado por profundas desigualdades regionais, sociais e culturais, o que impõe à escola o desafio de construir práticas pedagógicas sensíveis às realidades territoriais nas quais está inserida. No caso do Semiárido, esse desafio torna-se ainda mais evidente, uma vez que a região reúne uma complexa combinação de fatores históricos, ambientais, sociais e culturais que influenciam diretamente os processos educativos. Segundo a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE, 2021), o Semiárido brasileiro abrange 1.477 municípios distribuídos em nove estados, ocupando uma área de aproximadamente 1,3 milhão de quilômetros quadrados e concentrando cerca de 30 milhões de habitantes, o que representa aproximadamente 14% da população nacional. Trata-se, portanto, de um território amplo e diverso, cujas dinâmicas sociais e culturais exigem uma abordagem educacional contextualizada.

Historicamente, o Semiárido foi representado por discursos que enfatizavam a seca, a escassez de recursos naturais e as dificuldades econômicas da região, e essas representações contribuíram para a consolidação de uma visão estigmatizada do território, frequentemente associado à pobreza e à vulnerabilidade social. No entanto, pesquisadores e movimentos sociais têm buscado ressignificar essa compreensão, destacando que o Semiárido não deve ser entendido apenas a partir de suas limitações climáticas, mas também como um espaço de

produção de cultura, saberes e estratégias históricas de convivência com o ambiente. Conforme argumenta Arroyo (2014, p. 35), “os territórios populares são espaços de produção de conhecimentos e experiências sociais que precisam ser reconhecidos e valorizados pela escola, pois neles se forjam identidades, memórias e lutas que constituem os sujeitos da educação”. Nessa direção, compreender o território como dimensão formativa implica reconhecer que os processos educativos são influenciados pelas experiências culturais, sociais e históricas vividas pelos sujeitos.

A escola, portanto, não pode ser concebida como uma instituição dissociada da realidade de seus estudantes, mas como um espaço que dialoga com as práticas culturais, as memórias coletivas e os saberes presentes nas comunidades. Para Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que significa que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências e suas formas de compreender o mundo. Nesse sentido, o conhecimento se constrói a partir da interação entre saberes escolares e saberes produzidos no cotidiano social, a valorização do contexto sociocultural dos estudantes também está presente nas reflexões de Saviani (2013), que destaca a importância de compreender a educação como um fenômeno social historicamente situado. Para o autor, a prática pedagógica deve considerar as condições concretas da realidade social, articulando o conhecimento sistematizado com as experiências vividas pelos sujeitos. Assim, a escola pode contribuir para

a formação de indivíduos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de atuar sobre ele.

No contexto do Semiárido, essa perspectiva ganha especial relevância, uma vez que a região possui uma rica diversidade cultural, marcada por práticas tradicionais, narrativas comunitárias, festividades populares e modos específicos de relação com o ambiente natural, esses elementos constituem importantes referências simbólicas para os estudantes, podendo ser incorporados às práticas pedagógicas como estratégias de aproximação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida. Conforme destacam diversos estudos sobre educação contextualizada no Semiárido (Reis; Silva, 2019; Cruz; Leal, 2020), a valorização dos saberes locais contribui para fortalecer a identidade cultural dos estudantes e ampliar o significado social da aprendizagem. Além das contribuições da pedagogia crítica e da educação contextualizada, as pesquisas desenvolvidas no campo da neurociência têm trazido novos elementos para compreender os processos de aprendizagem, estudos recentes indicam que o cérebro humano aprende de forma mais significativa quando o conhecimento está associado a experiências emocionalmente relevantes e culturalmente situadas. Nesse sentido, compreender a aprendizagem apenas como um processo cognitivo desvinculado das experiências sociais e emocionais dos estudantes revela-se uma perspectiva limitada.

As pesquisas desenvolvidas por Immordino-Yang (2016, p. 18) indicam que “emoção e cognição estão profundamente interligadas no funcionamento do cérebro

bro, atuando de forma integrada na construção do conhecimento”. A autora argumenta que os processos de aprendizagem tornam-se mais significativos quando os estudantes conseguem estabelecer relações entre o conteúdo escolar e suas próprias experiências de vida, mobilizando sentimentos, valores e significados culturais, dessa forma, o aprendizado não ocorre apenas no plano intelectual, mas envolve também dimensões afetivas e sociais.

De maneira semelhante, os estudos de Damásio (2012, p. 145) evidenciam que “as emoções desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na tomada de decisões, influenciando diretamente os processos cognitivos”. Para o autor, os processos cognitivos são influenciados pelas experiências emocionais dos indivíduos, o que significa que o aprendizado está profundamente ligado às vivências pessoais e aos contextos culturais nos quais os sujeitos estão inseridos, essas contribuições permitem compreender que práticas pedagógicas capazes de dialogar com o território e com as experiências culturais dos estudantes podem favorecer processos de aprendizagem mais significativos. Quando o conteúdo escolar se conecta com elementos do cotidiano, como histórias da comunidade, práticas culturais, modos de vida e experiências familiares, os estudantes tendem a demonstrar maior interesse e engajamento no processo educativo.

Nesse contexto, emerge a noção de pedagogias do território, entendida como uma abordagem educativa que reconhece o espaço vivido pelos estudantes como

fonte de conhecimento, experiência e aprendizagem. As pedagogias do território buscam integrar o currículo escolar às realidades locais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a cultura, a memória e os saberes das comunidades, essa perspectiva contribui para fortalecer o vínculo entre escola e território, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com as experiências vividas pelos estudantes.

No caso específico do Semiárido brasileiro, pensar pedagogias do território significa reconhecer que as estratégias históricas de convivência com o clima, os saberes tradicionais sobre o uso da terra, as práticas culturais e as narrativas comunitárias constituem importantes recursos educativos. Ao incorporar esses elementos ao processo pedagógico, a escola pode contribuir para a valorização da identidade cultural dos estudantes e para a construção de aprendizagens mais significativas. Diante dessas reflexões, este artigo tem como objetivo discutir as relações entre território, cultura e aprendizagem no contexto educacional do Semiárido brasileiro, articulando contribuições da educação contextualizada e da neurociência para compreender como práticas pedagógicas sensíveis ao território podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Busca-se, assim, refletir sobre o papel das pedagogias do território na construção de uma educação que reconheça a diversidade cultural e social da região, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e território.

O SEMIÁRIDO COMO TERRITÓRIO DE SABERES, CULTURA E MEMÓRIA

O Semiárido brasileiro constitui um território marcado por uma profunda diversidade social, cultural e ambiental, localizado majoritariamente na região Nordeste, o Semiárido abrange uma vasta extensão territorial caracterizada por clima predominantemente seco, chuvas irregulares e vegetação típica da caatinga. Entretanto, para além das características climáticas frequentemente associadas à região, o Semiárido configura-se como um espaço de produção de conhecimentos, práticas culturais e experiências sociais construídas historicamente pelas populações que nele vivem.

Segundo a SUDENE (2021), a região abriga uma população estimada em 30 milhões de habitantes, distribuídos em nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, constituindo um dos maiores territórios semiáridos habitados do mundo. Durante muito tempo, a imagem do Semiárido foi construída a partir de narrativas que enfatizavam a seca, a escassez de água e as dificuldades econômicas da região. Essas representações contribuíram para consolidar uma visão estigmatizada do território, frequentemente associada à ideia de atraso ou subdesenvolvimento. No entanto, estudos mais recentes têm buscado desconstruir essa perspectiva, evidenciando que o Semiárido é também um espaço de resistência, criatividade e produção cultural. Conforme destaca Arroyo (2014, p. 42), “os territó-

rios populares são espaços ricos em experiências sociais e saberes construídos no cotidiano das comunidades, os quais precisam ser reconhecidos como parte fundamental dos processos educativos”.

A convivência com o Semiárido, conceito amplamente difundido por organizações sociais e pesquisadores da região, propõe uma mudança de paradigma na forma de compreender o território. Em vez de considerar a seca como um problema a ser combatido, essa perspectiva defende a necessidade de desenvolver estratégias de adaptação e convivência com as condições climáticas locais. De acordo com a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA, 2018, p. 12), a convivência com o Semiárido “envolve práticas sociais, tecnológicas e culturais que permitem às populações locais utilizar de maneira sustentável os recursos disponíveis, valorizando os conhecimentos tradicionais e as experiências comunitárias construídas historicamente”. Nesse contexto, as comunidades do Semiárido desenvolveram ao longo do tempo diversos saberes relacionados ao manejo da terra, à preservação da água e à produção agrícola adaptada às condições climáticas da região, esses conhecimentos, muitas vezes transmitidos de geração em geração, constituem um patrimônio cultural significativo que expressa a capacidade de adaptação e resistência das populações locais.

No entanto, apesar de sua relevância social e cultural, tais saberes nem sempre são reconhecidos ou valorizados no ambiente escolar, historicamente, tem privilegiado conhecimentos considerados universais e

científicos, muitas vezes distanciados da realidade vivida pelos estudantes. Essa dissociação entre saberes escolares e saberes locais pode contribuir para tornar o processo educativo menos significativo para os alunos, que nem sempre conseguem estabelecer relações entre o conteúdo aprendido na escola e suas experiências cotidianas, para Freire (1996, p. 85), “a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo que o conhecimento se constrói a partir da interação entre diferentes saberes e experiências sociais”.

A valorização dos saberes locais no contexto educativo também é discutida por Saviani (2013, p. 67), que enfatiza “a importância de compreender a educação como uma prática social situada historicamente”. Para o autor, a escola deve promover a mediação entre o conhecimento sistematizado e as experiências vividas pelos estudantes, possibilitando que o processo educativo contribua para a compreensão crítica da realidade. No caso do Semiárido, essa mediação torna-se particularmente importante, pois a região possui uma riqueza cultural expressa em diferentes manifestações artísticas, religiosas e sociais. Festas populares, tradições orais, músicas, literatura de cordel e práticas comunitárias constituem elementos fundamentais da identidade cultural das populações locais. Esses aspectos representam importantes fontes de aprendizagem, pois expressam formas de conhecimento que dialogam diretamente com a história e a experiência das comunidades.

A memória coletiva também desempenha um papel significativo na construção das identidades culturais no

Semiárido, as narrativas sobre o território, as histórias de vida dos moradores e as experiências compartilhadas pelas comunidades constituem importantes registros da trajetória social da região. Segundo Bosi (2003, p. 53), “a memória social representa um espaço de preservação das experiências humanas, permitindo que diferentes gerações mantenham vínculos com suas histórias e tradições, constituindo-se como elemento fundamental da identidade cultural”. Ao considerar a memória como elemento educativo, a escola pode contribuir para fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover uma aprendizagem mais significativa, pois trabalhar com histórias da comunidade, relatos de moradores antigos e experiências familiares permite que os alunos reconheçam o valor de suas origens e compreendam o território como espaço de produção de conhecimento. Nesse sentido, a valorização do território no contexto educativo contribui para ampliar as possibilidades pedagógicas da escola.

Ao incorporar elementos da cultura local, das práticas comunitárias e das experiências cotidianas dos estudantes, o processo educativo torna-se mais próximo da realidade vivida pelos sujeitos, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas, essa perspectiva dialoga com a ideia de educação contextualizada, amplamente discutida por pesquisadores e educadores que atuam no Semiárido brasileiro. Conforme destacam Reis e Silva (2019, p. 22), a educação contextualizada “propõe que o ensino seja desenvolvido a partir das características sociais, culturais e ambientais do território,

permitindo que os conteúdos escolares sejam trabalhados de forma articulada com a realidade dos estudantes”. Nesse contexto, o território deixa de ser apenas um espaço geográfico e passa a ser compreendido como um espaço educativo, repleto de experiências, saberes e práticas culturais que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer o território como fonte de conhecimento, a escola contribui para fortalecer o vínculo entre educação e realidade social, dessa forma, compreender o Semiárido como território de saberes, cultura e memória representa um passo importante para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências dos estudantes. Ao valorizar os conhecimentos produzidos pelas comunidades e ao integrar esses saberes ao currículo escolar, a escola pode contribuir para promover uma educação mais significativa, capaz de dialogar com as identidades culturais e com os desafios sociais da região.

CÉREBRO, EMOÇÃO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO

Nas últimas décadas, os avanços no campo da neurociência têm contribuído significativamente para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem humana, a partir de estudos que investigam o funcionamento do cérebro, pesquisadores têm demonstrado que aprender não é apenas um processo cognitivo baseado

na memorização de conteúdos, mas envolve uma complexa interação entre aspectos biológicos, emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, compreender como o cérebro aprende torna-se fundamental para repensar práticas pedagógicas que favoreçam experiências educativas mais significativas, durante muito tempo, as teorias educacionais concentraram-se principalmente nos aspectos cognitivos da aprendizagem, considerando o cérebro como um sistema responsável apenas pelo processamento de informações.

Entretanto, pesquisas contemporâneas têm evidenciado que emoção e cognição estão profundamente interligadas no funcionamento cerebral. De acordo com Damásio (2012, p. 158), “as emoções desempenham um papel central nos processos de tomada de decisão, na construção do conhecimento e na forma como os indivíduos interpretam suas experiências, não sendo possível dissociar razão e emoção no funcionamento cerebral”. Essa compreensão representa uma mudança significativa na forma de pensar a educação, pois indica que a aprendizagem não ocorre de maneira dissociada das experiências emocionais dos estudantes.

Ao contrário, as emoções influenciam diretamente a atenção, a motivação e a memória, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, quando os estudantes se envolvem emocionalmente com determinado conteúdo, as conexões neurais associadas à aprendizagem tendem a se fortalecer, favorecendo a retenção e a compreensão do conhecimento. Nesse contexto, os estudos desenvolvidos por Immordino-Yang (2016, p.

24) demonstram que “as experiências educativas que mobilizam emoções e significados pessoais produzem aprendizagens mais profundas e duradouras”. A autora argumenta que o cérebro humano aprende de forma mais eficaz quando o conhecimento está relacionado a experiências culturalmente significativas e socialmente relevantes para os estudantes, pois “as emoções atuam como organizadoras dos processos cognitivos, direcionando a atenção e facilitando a consolidação da memória” (Immordino-Yang, 2016, p. 37).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que o processo educativo não pode ser reduzido à simples transmissão de conteúdos. A aprendizagem envolve também dimensões afetivas, sociais e culturais que influenciam a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Assim, práticas pedagógicas que valorizam as experiências de vida dos alunos tendem a gerar maior engajamento e participação no processo educativo. No contexto do Semiárido brasileiro, essa reflexão ganha especial relevância, uma vez que os estudantes trazem consigo experiências culturais, sociais e ambientais profundamente relacionadas ao território onde vivem.

As práticas de convivência com o clima, os saberes sobre a terra, as histórias familiares e as tradições comunitárias constituem referências importantes na formação das identidades desses sujeitos. Quando essas experiências são reconhecidas e incorporadas às práticas pedagógicas, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Além disso, a neurociência também tem demonstrado que a curiosidade e o interesse são fatores essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Dehaene (2020, p. 93), “o cérebro humano possui mecanismos específicos que favorecem a aprendizagem quando os indivíduos estão motivados e interessados no conteúdo apresentado, ativando circuitos neurais relacionados à atenção e à recompensa”. Nesse sentido, estratégias pedagógicas que despertam a curiosidade dos estudantes contribuem para ativar processos cognitivos relacionados à atenção e à memória.

Ao relacionar o conhecimento escolar com o contexto cultural e territorial dos estudantes, a escola cria condições para que o processo de aprendizagem seja percebido como algo relevante para a vida cotidiana. Essa aproximação entre conhecimento escolar e realidade vivida favorece o envolvimento emocional dos estudantes, fortalecendo os processos cognitivos associados à aprendizagem. Outro aspecto importante evidenciado pelas pesquisas em neurociência refere-se ao papel das experiências significativas na consolidação da memória.

As informações que possuem significado pessoal ou emocional tendem a ser armazenadas de forma mais duradoura no cérebro, Dehaene (2020, p. 156) explica que “a memória de longo prazo é fortemente influenciada pela relevância emocional e contextual das informações, sendo que experiências significativas ativam múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, fortalecendo as conexões neurais”. Dessa forma, quando os conteúdos escolares são trabalhados de maneira contextualizada,

relacionando-se com experiências concretas da vida dos estudantes, as chances de aprendizagem efetiva aumentam.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que exploram elementos da cultura local, da história da comunidade e das experiências vividas pelos estudantes podem contribuir para fortalecer os processos de aprendizagem. Atividades como entrevistas com moradores da comunidade, registros de memórias familiares, projetos sobre o território ou estudos sobre a cultura local representam estratégias que aproximam o conhecimento escolar da realidade dos estudantes.

Essas práticas pedagógicas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a reflexão crítica, a capacidade de análise e a construção de significados sobre o mundo. Ao relacionar o conteúdo escolar com o contexto social e cultural do território, os estudantes passam a compreender o conhecimento como algo vivo, que dialoga com suas próprias experiências. Assim, as contribuições da neurociência reforçam a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o território como elemento fundamental no processo educativo. Ao valorizar as experiências culturais, sociais e emocionais dos estudantes, a escola cria condições para que o aprendizado se torne mais significativo e duradouro.

No contexto do Semiárido brasileiro, essa perspectiva contribui para fortalecer a ideia de que o território não é apenas um espaço geográfico, mas também um espaço de aprendizagem. Ao integrar os saberes locais,

as experiências comunitárias e os conhecimentos científicos no processo educativo, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos estudantes.

Assim, compreender a relação entre cérebro, emoção e aprendizagem permite ampliar as possibilidades de atuação da escola, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com o território e valorizem as experiências culturais das comunidades. Essa abordagem reforça a importância das chamadas pedagogias do território, que reconhecem o espaço vivido pelos estudantes como uma fonte rica de conhecimentos e aprendizagens.

PEDAGOGIAS DO TERRITÓRIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

A reflexão sobre pedagogias do território parte da compreensão de que os processos educativos não ocorrem de forma isolada da realidade social, cultural e ambiental em que os sujeitos estão inseridos. A escola, enquanto instituição social, encontra-se situada em determinados contextos históricos e territoriais que influenciam diretamente as experiências de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, pensar pedagogias do território implica reconhecer que o espaço vivido pelos sujeitos constitui uma importante fonte de conhecimentos, experiências e significados que podem ser incorporados às práticas pedagógicas.

No contexto do Semiárido brasileiro, essa perspectiva assume uma relevância particular, uma vez que as comunidades da região possuem uma longa trajetória de convivência com o ambiente, marcada pela construção de saberes relacionados ao uso da terra, à preservação da água, à produção agrícola e às formas de organização comunitária. Esses conhecimentos, muitas vezes transmitidos oralmente entre gerações, constituem um patrimônio cultural significativo que pode contribuir para enriquecer o processo educativo.

Ao reconhecer o território como espaço educativo, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar o conhecimento escolar às experiências vividas pelos estudantes em suas comunidades, conforme argumenta Freire (1996, p. 96), “o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e suas experiências de vida”. Para o autor, a educação torna-se mais significativa quando os conteúdos trabalhados na escola dialogam com o cotidiano dos educandos, permitindo que estes se reconheçam como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Essa compreensão também dialoga com as reflexões de Arroyo (2014, p. 58), que destaca a importância de reconhecer os territórios populares como espaços de produção de conhecimentos. Segundo o autor, “as experiências vividas pelas comunidades constituem importantes referências para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades sociais dos estudantes, pois nelas se expressam formas de conhecimento que

dialogam com as trajetórias e identidades dos sujeitos”.

No âmbito da prática pedagógica, as pedagogias do território podem se materializar por meio de diferentes estratégias que aproximam o currículo escolar da realidade vivida pelos estudantes. Uma dessas possibilidades consiste na realização de projetos educativos que investiguem aspectos históricos, culturais e ambientais da comunidade. Ao desenvolver pesquisas sobre o território onde vivem, os estudantes passam a compreender a escola como um espaço de construção coletiva de conhecimento.

Atividades que envolvem entrevistas com moradores antigos, registros de histórias de vida e produção de relatos sobre a trajetória das comunidades permitem que os estudantes reconheçam a importância da memória coletiva na construção da identidade cultural do território. Conforme destaca Bosi (2003, p. 67), “trabalhar com a memória dos mais velhos é resgatar não apenas fatos do passado, mas formas de sentir, de pensar e de se relacionar com o mundo que constituem a base da cultura de um povo”. Essas práticas contribuem para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada.

As manifestações culturais presentes no Semiárido também podem ser incorporadas ao processo educativo como recursos pedagógicos, como expressões artísticas como a literatura de cordel, as músicas regionais, as festas populares e as tradições religiosas representam importantes elementos da cultura local que podem ser explorados em diferentes áreas do conhecimento.

Ao trabalhar esses elementos na escola, os professores contribuem para valorizar a cultura da região e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Além disso, as práticas pedagógicas que exploram o território podem incluir atividades de observação e investigação do ambiente natural, como estudos sobre a vegetação da caatinga, o clima da região, as formas de uso da água e as práticas agrícolas desenvolvidas pelas comunidades representam oportunidades para que os estudantes compreendam melhor as relações entre sociedade e natureza no contexto do Semiárido. Cruz e Leal (2020, p. 45) destacam que “a abordagem interdisciplinar dos temas relacionados ao Semiárido permite que os estudantes estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, compreendendo a complexidade das relações que constituem o território”. Essas experiências pedagógicas favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes, como a observação, a investigação e a reflexão crítica.

Ao relacionar o conhecimento escolar com o território onde vivem, os estudantes passam a perceber a aprendizagem como algo conectado à sua realidade, o que pode contribuir para aumentar o interesse e o engajamento no processo educativo. Nesse contexto, a educomunicação também pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de pedagogias do território, projetos que envolvem a produção de vídeos, podcasts, jornais escolares ou registros fotográficos sobre a comunidade permitem que os estudantes se tornem protagonistas na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que

registram e divulgam aspectos culturais e sociais do território. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da expressão criativa e da comunicação, habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Essas práticas educacionais favorecem a participação ativa dos estudantes no processo educativo, estimulando a expressão de suas ideias e a construção coletiva de saberes. Além disso, contribuem para fortalecer a relação entre escola, cultura e comunidade, ampliando as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A valorização do território no contexto educativo também contribui para fortalecer a identidade cultural dos estudantes. Ao reconhecer que suas histórias, tradições e experiências possuem valor no espaço escolar, os alunos passam a desenvolver uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem e com sua própria identidade social.

Nesse sentido, as pedagogias do território representam uma importante estratégia para promover uma educação mais significativa e contextualizada no Semiárido brasileiro, ao integrar os saberes locais ao currículo escolar, a escola contribui para construir um processo educativo que reconhece a diversidade cultural e social da região. Dessa forma, compreender o território como espaço educativo permite ampliar as possibilidades pedagógicas da escola, favorecendo a construção de práticas que dialoguem com as experiências dos estudantes e com os desafios presentes em suas comunidades. Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que valorize o conhecimento produzido nos diferentes con-

textos sociais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

ESCOLA, CULTURA E MEMÓRIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A relação entre escola, cultura e memória constitui um elemento fundamental para a construção de processos educativos que dialoguem com as realidades sociais e históricas dos estudantes, em contextos como o Semiárido, onde as comunidades possuem uma forte tradição cultural e uma rica história coletiva, reconhecer a importância da memória e das práticas culturais no ambiente escolar torna-se uma estratégia pedagógica relevante para promover aprendizagens mais significativas. A escola, enquanto espaço de formação social, desempenha um papel importante na mediação entre diferentes formas de conhecimento.

De um lado, encontra-se o conhecimento científico e sistematizado, tradicionalmente presente nos currículos escolares; de outro, os saberes produzidos no cotidiano das comunidades, que se manifestam por meio das experiências culturais, das narrativas orais e das práticas sociais construídas ao longo do tempo. Para Saviani (2013, p. 72), “a função da educação escolar consiste justamente em promover a mediação entre esses diferentes tipos de conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam a realidade de maneira crítica e ampliada”.

Nesse sentido, a valorização da cultura e da memória

no contexto educativo contribui para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, ao reconhecer os saberes presentes nas experiências familiares e comunitárias dos estudantes, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais próximo da realidade vivida pelos sujeitos. A memória coletiva, nesse contexto, desempenha um papel significativo na construção da identidade cultural das comunidades.

As histórias compartilhadas entre gerações, os relatos sobre o território e as experiências vividas pelos moradores constituem importantes registros da trajetória social de determinado grupo. Conforme destaca Bosi (2003, p. 85), “a memória social representa uma forma de preservação das experiências humanas, permitindo que diferentes gerações mantenham vínculos com suas histórias e tradições, funcionando como alicerce da identidade cultural”.

Ao incorporar a memória coletiva no processo educativo, a escola contribui para valorizar as identidades culturais dos estudantes e para fortalecer o sentimento de pertencimento ao território, atividades pedagógicas que envolvem o resgate de histórias da comunidade, entrevistas com moradores antigos ou registros de experiências familiares permitem que os estudantes reconheçam a importância de suas origens e compreendam o território como espaço de construção de conhecimento.

No contexto do Semiárido, essas práticas pedagógicas tornam-se particularmente relevantes, uma vez que as comunidades da região possuem uma forte tradição oral, muitas das histórias sobre o território, as estraté-

gias de convivência com o clima e os conhecimentos sobre a natureza foram transmitidos ao longo do tempo por meio de narrativas compartilhadas entre gerações. Conforme observam Reis e Silva (2019, p. 38), “a oralidade constitui um dos principais meios de transmissão dos saberes tradicionais no Semiárido, sendo fundamental que a escola reconheça e valorize essa forma de conhecimento”.

Além disso, as manifestações culturais presentes na região, como festas populares, músicas, danças e literatura de cordel, constituem importantes expressões da identidade cultural do Semiárido. Esses elementos podem ser incorporados ao processo educativo como recursos pedagógicos que aproximam o conhecimento escolar das experiências culturais dos estudantes. Ao trabalhar com esses elementos culturais na escola, os professores contribuem para ampliar o significado social da aprendizagem, os conteúdos escolares deixam de ser percebidos como algo distante da realidade dos estudantes e passam a ser compreendidos como ferramentas que ajudam a interpretar e compreender o mundo em que vivem.

Essa perspectiva também dialoga com as contribuições de Freire (1996, p. 110), que destaca a importância de uma educação comprometida com a valorização das experiências e dos saberes dos sujeitos, para o autor, “o processo educativo deve estimular a reflexão crítica sobre a realidade social, permitindo que os estudantes se reconheçam como participantes ativos na construção do conhecimento”.

Ao valorizar a cultura e a memória no contexto educativo, a escola contribui para fortalecer a identidade cultural dos estudantes e para promover uma aprendizagem mais significativa, quando os alunos percebem que suas histórias, tradições e experiências possuem valor no espaço escolar, tendem a desenvolver uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem. Além disso, práticas pedagógicas que exploram a memória e a cultura local também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a interpretação, a análise crítica e a capacidade de construir narrativas sobre a realidade social.

Essas habilidades são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o contexto em que vivem. Nesse sentido, a articulação entre escola, cultura e memória representa um caminho importante para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas. Ao reconhecer o território como espaço de produção de saberes, a escola amplia as possibilidades educativas e fortalece o vínculo entre conhecimento e realidade social.

Dessa forma, promover uma educação que valorize a cultura e a memória das comunidades do Semiárido significa reconhecer que aprender também é compreender as histórias, as experiências e os saberes construídos coletivamente ao longo do tempo. Essa perspectiva contribui para construir processos educativos mais sensíveis às identidades culturais dos estudantes e às particularidades do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada ao longo deste artigo buscou discutir as relações entre território, cultura e aprendizagem no contexto educacional do Semiárido brasileiro, articulando contribuições da educação contextualizada e da neurociência para compreender o potencial das chamadas pedagogias do território na construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Inicialmente, foi possível observar que o Semiárido brasileiro, frequentemente associado a narrativas de escassez e dificuldade, constitui também um território rico em saberes, experiências culturais e estratégias históricas de convivência com o ambiente. As comunidades da região desenvolveram ao longo do tempo conhecimentos relacionados ao uso da terra, à preservação da água e à organização social, os quais representam importantes patrimônios culturais que precisam ser reconhecidos e valorizados no espaço escolar.

Nesse contexto, reconhecer o território como espaço educativo implica compreender que os processos de aprendizagem não ocorrem de forma isolada da realidade social dos estudantes. Ao contrário, as experiências vividas pelos sujeitos em suas comunidades influenciam diretamente a maneira como o conhecimento é construído e compreendido, sendo fundamentais para a construção de significados e para o desenvolvimento da identidade cultural.

As contribuições da neurociência também reforçam essa perspectiva ao evidenciar que emoção, experiên-

cia e aprendizagem estão profundamente interligadas. Pesquisas desenvolvidas por Damásio (2012), Immordino-Yang (2016) e Dehaene (2020) demonstram que o cérebro aprende de maneira mais significativa quando o conhecimento está associado a experiências culturalmente relevantes e emocionalmente marcantes, ativando múltiplas áreas cerebrais e fortalecendo as conexões neurais relacionadas à memória e à compreensão. Dessa forma, práticas pedagógicas que dialogam com o território, com a cultura local e com as experiências dos estudantes tendem a favorecer processos de aprendizagem mais profundos e duradouros.

Ao integrar os saberes da comunidade ao currículo escolar, a escola contribui para ampliar o significado social da aprendizagem e para fortalecer o vínculo entre conhecimento escolar e realidade vivida. As pedagogias do território, nesse sentido, representam uma importante estratégia para promover uma educação mais contextualizada no Semiárido. Ao reconhecer o território como fonte de conhecimento, essas abordagens educativas valorizam a cultura local, a memória coletiva e as experiências cotidianas dos estudantes, promovendo maior engajamento e participação no processo educativo.

Além disso, práticas pedagógicas que exploram elementos culturais e históricos da comunidade contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes ao território, quando os alunos percebem que suas histórias e tradições são valorizadas no ambiente escolar, desenvolvem uma relação mais posi-

tiva com o processo educativo e com sua própria identidade social.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escola na preservação e valorização da memória coletiva das comunidades, ao promover atividades que envolvem o registro de histórias locais, relatos de moradores e experiências familiares, a escola contribui para manter viva a memória social do território, permitindo que as novas gerações estabeleçam vínculos com suas tradições e com a história de suas comunidades. Nesse sentido, a articulação entre escola, cultura e território representa um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades sociais dos estudantes.

Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que reconheça a diversidade cultural e territorial do país, contribuindo para a superação de visões estigmatizadas e para a valorização das potencialidades presentes em cada região. Conclui-se, portanto, que pensar pedagogias do território no contexto do Semiárido brasileiro significa reconhecer que aprender também é compreender o lugar onde se vive, suas histórias, suas culturas e seus desafios.

Ao valorizar os saberes locais e integrá-los ao processo educativo, a escola contribui para promover uma aprendizagem mais significativa, crítica e socialmente comprometida, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Convivência com o Semiárido**: princípios e práticas para o desenvolvimento sustentável. Recife: ASA Brasil, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste**. Delimitação do Semiárido brasileiro. Recife: SUDENE, 2021.

CRUZ, Maria Helena Santana; LEAL, Alzeni de Oliveira. Educação contextualizada no Semiárido: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Contexto**, Juazeiro, v. 8, n. 2, p. 42-58, 2020.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos**: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina... e ainda como podemos aprender melhor. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, learning**,

and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Maria do Socorro (org.). **Educação contextualizada no Semiárido:** fundamentos e práticas. Juazeiro: UNEB, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, José de Arimatea da. **Memória, cultura e educação no Semiárido brasileiro.** Fortaleza: EdUECE, 2020.

O estágio docente no Ensino Superior: vivências, diálogos e aprendizagens sobre Educação do Campo

Fernando Rodrigues Borges

Pedagogo, mestrando – PPGESA/UNEB

Edonilce da Rocha Barros

Doutora em Ciências Humanas/UFSC

(...) a formação do professor se constrói no cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas, nos desafios enfrentados e na capacidade de transformar vivências em saberes que orientam a atuação docente.

INTRODUÇÃO

O conhecimento não é algo que se possa dar a alguém, mas algo que deve ser despertado.” A reflexão de Platão ilumina, de forma precisa, o sentido formativo da docência quando compreendida como um processo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se ancora na relação, na escuta e na experiência. Ensinar, nesse horizonte, é provocar o pensamento, mobilizar saberes e criar condições para que o outro se reconheça como sujeito do conhecimento. Essa compreensão se tornou especialmente significativa ao longo da vivência do tirocínio docente no ensino superior.

A presente produção tem como foco a experiência vivenciada no âmbito do estágio docente realizado no VII Período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na disciplina Educação do Campo, ministrada pela professora Edonilce da Rocha Barros durante o segundo semestre do ano de 2025. A partir de memórias narrativas, o texto propõe uma reflexão sobre o exercício da docência universitária, enfatizando a condução dialógica das aulas, a centralidade das experiências dos estudantes — em sua maioria professores em exercício nas redes pública e privada de ensino — e a construção do conhecimento ancorada na realidade vivida e compartilhada pelo grupo.

Mais do que relatar acontecimentos, este ensaio busca compreender os sentidos formativos dessa experiência, articulando vivência e reflexão crítica. Parte-se do entendimento de que o estágio docente não se configura como um momento meramente técnico, mas como um

espaço privilegiado de formação, no qual o tirocinante é constantemente interpelado a repensar concepções, metodologias e posturas diante do ensinar e do aprender.

Nesse percurso, defende-se a ideia de que a experiência do tirocínio docente evidenciou que a formação do professor se constrói no confronto com as realidades concretas da docência, nas decisões cotidianas tomadas em sala de aula e na reflexão crítica sobre a prática, possibilitando transformar vivências em saberes pedagógicos que orientam a futura atuação no ensino superior, especialmente quando fundamentada em princípios dialógicos e nos pressupostos da Educação do Campo.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: O ESTÁGIO DOCENTE COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

O estágio docente no ensino superior representa um marco singular na trajetória formativa de quem se propõe a trilhar os caminhos da docência universitária. Longe de se configurar apenas como um requisito curricular, o tirocínio docente se apresenta como um espaço de reflexão crítica sobre o ensinar e o aprender, aproximando teoria, prática e experiência. Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014), a docência universitária demanda não apenas domínio do conhecimento específico, mas também a construção de saberes pedagógicos que se constituem no exercício da prática e na reflexão sistemática sobre ela.

No contexto do VII Período do curso de Pedagogia, turno noturno, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o estágio assumiu contornos ainda mais significativos por se desenvolver no âmbito da disciplina Educação do Campo, um campo de estudos que, segundo Arroyo, Molina e Caldart (2011), nasce da luta dos sujeitos do campo por uma educação que reconheça seus territórios, saberes e modos de vida. Assim, desde o início, a experiência do estágio foi atravessada pela compreensão de que ensinar, especialmente nesse campo, exige uma postura ética e política comprometida com a realidade dos educandos.

Assumir o lugar da docência em formação implicou, portanto, reconhecer os próprios limites e abrir-se ao diálogo com um grupo de estudantes que já carregava consigo uma importante bagagem profissional. Tal experiência reafirma o que Nóvoa (1992) destaca ao afirmar que a formação docente se constrói no entrelaçamento entre a história pessoal, a trajetória profissional e as experiências coletivas vividas nos espaços educativos.

No contexto do estágio docente no ensino superior, o diagnóstico inicial da turma constitui uma etapa fundamental para o planejamento das atividades pedagógicas e para que se possa desenvolver as melhores e mais assertivas estratégias didáticas. Esse momento permite ao docente compreender aspectos como o perfil acadêmico dos estudantes, suas experiências formativas, expectativas em relação à disciplina e conhecimentos

prévios acerca dos conteúdos trabalhados. De acordo com Libâneo (2013), o planejamento didático deve partir da análise das condições concretas de aprendizagem dos estudantes, pois o ensino se torna mais significativo quando considera as características socioculturais e cognitivas da turma. Nesse sentido, as primeiras aulas assumem papel estratégico na construção da relação pedagógica, favorecendo o diálogo entre professor e estudantes e possibilitando a identificação de interesses, dificuldades e potencialidades do grupo. Conforme aponta Freire (1996), o processo educativo se inicia pelo reconhecimento dos saberes dos educandos, sendo o diálogo um elemento essencial para a construção coletiva do conhecimento. Além disso, o estágio docente configura-se como um espaço formativo no qual o professor em formação articula teoria e prática, desenvolvendo competências pedagógicas por meio da observação, da intervenção e da reflexão crítica sobre sua atuação em sala de aula. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o estágio constitui um momento privilegiado da formação docente, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade do trabalho pedagógico e desenvolver uma postura investigativa diante da prática educativa.

Reconhecer a necessidade de observação das especificidades da turma, assim como identificar as potencialidades latentes e os conhecimentos prévios inerentes ao perfil pedagógico dos estudantes, passou a ser a tarefa principal durante as primeiras aulas, onde o tirocinante assumiu o papel de observador, com poucas in-

tervenções durante o andamento das aulas, e buscando construir uma relação de confiança que pudesse facilitar o diálogo e a fluidez das discussões em sala de aula nos momentos oportunos.

A turma do VII Período de Pedagogia era composta por nove alunos, sendo que uma das alunas não pôde frequentar as aulas por estar em licença maternidade. Essa ausência, longe de ser apenas um dado administrativo, provocou reflexões importantes sobre as condições de permanência no ensino superior, especialmente para mulheres que conciliam maternidade, trabalho e estudo. Além desta aluna, outras três também conciliavam a maternidade, o trabalho e o estudo, fato que traz mais desafios ao tirocinante que, mesmo sem experiência na docência de ensino superior, precisou estar atento a estas especificidades. Tais questões dialogam com as análises de Arroyo (2013), que chama atenção para os sujeitos historicamente invisibilizados pelas políticas educacionais e para a necessidade de uma universidade mais sensível às múltiplas realidades sociais.

Os alunos presentes, em sua maioria, traziam consigo trajetórias marcadas pela docência nas redes pública e privada de ensino nas cidades de Juazeiro–BA e Petrolina– PE. Eram professores em exercício, que chegavam à universidade após longas jornadas de trabalho. Essa condição reforçava o caráter singular do turno noturno, frequentemente desconsiderado pelas políticas institucionais, mas que, por todo o contexto que envolve a docência universitária, exige práticas

pedagógicas diferenciadas, capazes de dialogar com o cansaço físico e emocional dos estudantes trabalhadores.

Uma experiência marcante do estágio aconteceu em um momento de atividade interdisciplinar, onde os alunos foram levados à biblioteca do Campus. Embora a turma já estivesse nos momentos finais do curso, nenhum deles nunca tinha estado naquele espaço, e o motivo pelo qual a ida à biblioteca era uma novidade para todos estava no horário de funcionamento do setor, que fechava antes de iniciar o horário do turno noturno. Naquele dia, em específico, foi necessário se fazer um ajuste com o responsável pelo setor para que a biblioteca se mantivesse aberta para proporcionar a atividade. Esta situação, por mais simples que possa parecer, reforça o caráter desafiador de se estudar à noite no Campus, pois, além de todos os percalços comuns da vida cotidiana das estudantes-mães-trabalhadoras, ainda era necessário enfrentar as dificuldades impostas pela própria estrutura administrativa da Universidade.

Diante desse cenário, o estágio docente no ensino superior evidencia-se como uma experiência atravessada por múltiplas nuances, que vão desde a compreensão das condições concretas de vida dos estudantes até as limitações estruturais das instituições. Tais desafios exigem do professor em formação não apenas domínio teórico, mas, sobretudo, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação às realidades vividas pelos educandos. Conforme destaca Libâneo (2013),

o trabalho docente se efetiva na articulação entre objetivos, conteúdos e métodos, sempre orientado pelas condições reais de ensino e aprendizagem, o que implica reconhecer as desigualdades, os ritmos e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o estágio docente se consolida como um espaço formativo complexo, no qual ensinar demanda mais do que transmitir conhecimentos: requer compreender o contexto, problematizar a prática e construir, de forma crítica e reflexiva, caminhos possíveis para uma educação mais significativa e socialmente comprometida.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGO, ESCUTA E CONSTRUÇÃO COLETIVA

A condução da disciplina Educação do Campo, regida pela Professora Doutora Edonilce da Rocha Barros, evidenciou uma opção clara por uma prática pedagógica dialógica, ancorada na escuta e na valorização das experiências dos alunos. Tal postura encontra respaldo na perspectiva de educação compartilhada por Freire (1987), que compreende o ensino como um ato de diálogo e de problematização da realidade, no qual professores e estudantes constroem juntos o conhecimento.

Os conteúdos trabalhados não eram apresentados de forma fragmentada ou descolada da realidade, mas constantemente articulados às vivências concretas dos alunos. Essa dinâmica reforça o entendimento de

Caldart (2012) de que a Educação do Campo não pode ser pensada apenas como uma modalidade educativa, mas como um projeto político-pedagógico que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo formativo.

As aulas se constituíam como espaços de debate, nos quais os textos acadêmicos serviam como mediadores da reflexão crítica, e não como verdades acabadas. Essa prática reafirma o que Tardif (2014) denomina como saberes experienciais, aqueles construídos no cotidiano da profissão docente e que precisam ser reconhecidos como parte legítima da formação.

Como processo inicial da reflexão relacionada a Educação do Campo, buscou-se trazer à tona as impressões e conhecimentos prévios da turma acerca do ruralismo brasileiro e de quê forma a educação rural emergiu ao longo do tempo no país. Aqui abrimos um parêntese para destacarmos as reconhecidas diferenças existentes entre o que se caracterizou como educação rural, e a perspectiva emancipatória peculiar da Educação do Campo. Durante a discussão, uma das alunas surpreendeu ao abordar a obra “O Povo Brasileiro”, onde Darcy Ribeiro apresenta interpretações que permitem compreender como o ruralismo brasileiro exerceu forte influência sobre a configuração histórica da educação no país. Um dos argumentos centrais de Ribeiro (1995) é que a formação social brasileira, marcada por uma economia agrária, latifundiária e profundamente desigual, produziu uma estrutura social excludente, na qual a educação nunca foi conce-

bida como um direito universal, mas como privilégio das elites. Nesse contexto, o mundo rural foi historicamente associado ao atraso e à subalternidade, o que contribuiu para a negligência de políticas educacionais voltadas às populações do campo. Além disso, Darcy Ribeiro (1995) evidencia que o modelo de sociedade herdado da colonização — baseado na concentração de terras e na exploração do trabalho — desestimulou a formação crítica das camadas populares, favorecendo uma educação voltada à manutenção da ordem social vigente. Assim, a escola, quando presente no meio rural, tendia a reproduzir valores urbanos e elitizados, desconsiderando os saberes, as culturas e as necessidades dos sujeitos do campo. Desse modo, o ruralismo brasileiro não apenas limitou o acesso à educação, mas também influenciou seu caráter excludente e descontextualizado, reforçando desigualdades históricas que ainda desafiam a construção de uma educação mais democrática e emancipatória.

A compreensão da formação histórica da educação rural do Brasil era o ponto de partida para o entendimento da perspectiva diametralmente oposta trazida pela Educação do Campo. Pressupostos básicos como o urbanocentrismo, a elitização, a exclusão e a descontextualização do ensino rural que emergiu no Brasil, desde o período colonial até os anos finais do Século XX, seriam importantes argumentos para que fosse possível situar a importância da ascensão da educação rural como contraponto ao modelo vigente. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar possibilidades para a sua produção ou construção, o que implica reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de suas próprias histórias. Nessa direção, a Educação do Campo se fundamenta no diálogo, na valorização dos saberes populares e na problematização da realidade, buscando romper com práticas educativas bancárias e promover a consciência crítica. Trata-se, portanto, de uma educação comprometida com a autonomia dos sujeitos, com a valorização de seus territórios e identidades, e com a construção de práticas pedagógicas que contribuam para a transformação das condições sociais historicamente marcadas pela desigualdade e pela exclusão. A apresentação de vídeos como o Documentário “40 Horas na Memória”, que trata da conhecida “Experiência de Angicos” liderada por Paulo Freire no ano de 1963, com entrevistas feitas pela equipe da TV UFERSA (Universidade Federal Rural do Semiárido) com pessoas que participaram da experiência que proporcionava um letramento inovador e contextualizado, foram recursos didático-metodológicos que contribuíram para a melhor compreensão da perspectiva emancipadora que a Educação do Campo traz na sua concepção.

Ao tratarmos dos primórdios da Educação do Campo, e não haveria como levantar este tema sem abordar o histórico das lutas e conquistas dos movimentos sociais diretamente relacionados à reforma agrária no Brasil, trouxeamos a formação das ligas camponesas, na década de 1960, e a repressão feita a estes movimentos durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-

1985), onde muitos trabalhadores rurais e lideranças dos movimentos sociais camponeses acabaram sendo presos. A abordagem tinha como principal objetivo estabelecer um paralelo entre as lutas sociais pela posse da terra e a necessidade de uma educação concebida pelos camponeses e para os camponeses. Neste momento, chamo atenção para uma das profícuas discussões sobre os antecedentes históricos da educação do campo, onde questionamos os alunos sobre o primeiro contato e as primeiras impressões que eles tiveram com o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra por meio da mídia. Quase todos responderam que a visão que tinham do movimento estava relacionada com ilegalidades, atos violentos, ou invasões de propriedades privadas. Caldart (2012) mostra que ao longo do tempo a imagem, projetada pela mídia hegemônica, do MST é de violência e de ilegalidade, e que sempre se procurou esconder a finalidade maior do movimento e a necessidade de se buscar, por meio das lutas e conquistas, condições de vida e de educação mais equânimes para os povos camponeses.

Importante ressaltar que a metodologia dialógica, de construção coletiva do conhecimento por meio do debate, com a participação ativa dos estudantes, promoveu um ambiente de aprendizagem rico, e contribuiu de forma decisiva para a compreensão das diferenças existentes entre a educação rural e a educação construída no campo e para o campo. Molina (2012) nos mostra que o projeto político-pedagógico e os currículos das escolas do campo precisam ser construídos

no território, com e para os camponeses, assim como as políticas governamentais de assistência a esta população e aos profissionais docentes que atuam no campo. Caldart (2012) reforça que a compreensão da Educação do Campo como um projeto emancipatório está intrinsecamente ligada ao histórico das lutas camponesas no Brasil, especialmente aquelas voltadas à conquista da terra e à afirmação de direitos sociais básicos. Tais lutas não se restringem à dimensão econômica da reforma agrária, mas incorporam também a reivindicação por uma educação construída a partir das realidades, saberes e necessidades dos sujeitos do campo. A mesma autora também destaca que os movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram protagonistas na formulação de propostas educativas que rompem com o modelo tradicional, urbano e excludente, historicamente imposto ao meio rural. Nesse sentido, a Educação do Campo emerge como resultado de processos coletivos de resistência e organização, defendendo uma formação crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social, na qual os próprios camponeses assumem o papel de sujeitos ativos na construção do conhecimento e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

OS ALUNOS COMO ARTÍFICES DO CONHECIMENTO

Um dos aspectos mais marcantes da experiência do estágio docente no ensino superior foi o reconhecimento dos alunos como sujeitos de saber. Suas falas evidenciavam conhecimentos construídos na prática docente, no enfrentamento cotidiano das contradições do sistema educacional, bem como nas suas experiências de vida. Conforme argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e se originam de diferentes fontes, incluindo a experiência profissional, a formação acadêmica e a vivência pessoal.

Nesse sentido, a disciplina Educação do Campo se configurou como um espaço de legitimação desses saberes, rompendo com a lógica tradicional que hierarquiza o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes produzidos no chão da escola. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo, que, segundo Molina (2012), defende uma pedagogia enraizada nos territórios e nas experiências concretas dos sujeitos.

O debate contemporâneo sobre a docência no ensino superior tem enfatizado a necessidade de romper com a lógica hierarquizada que historicamente estrutura as relações pedagógicas universitárias, nas quais o professor ocupa a posição central de detentor do saber e os estudantes assumem um papel passivo no processo educativo. Autores como Libâneo (2013) e Nóvoa (1992) apontam para a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a construção coletiva do conheci-

mento, a colaboração e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes. Nessa perspectiva, a docência universitária passa a ser compreendida como uma atividade relacional, dialógica e reflexiva, que exige do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também competências pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Tal movimento implica a valorização de metodologias ativas, da problematização e da aprendizagem significativa, contribuindo para a superação de estruturas verticalizadas e para a construção de ambientes educativos mais democráticos, inclusivos e emancipatórios, alinhados às demandas formativas da contemporaneidade.

Duas das alunas do curso eram oriundas de escolas em espaços rurais, em todas as discussões elas reconheciam as diferenças existentes entre a educação rural (urbanocêntrica e voltada para a formação de mão de obra) e a educação do campo (baseada numa formação omnilateral do indivíduo e comprometida com a criação de consciência crítica nos estudantes). Quando falávamos sobre as dificuldades e desafios da implementação de políticas de Educação do Campo pelas instituições governamentais, estas estudantes sempre traziam experiências pessoais enriquecedoras, que retratavam tais dificuldades, dando um caráter realístico àquilo que estava nos textos e vídeos apresentados. Essa comunhão entre a teoria e a experiência de vida dos estudantes tornou os momentos de aula muito produtivos, facilitando a compreensão dos componentes curriculares trabalhados.

A organização das metodologias utilizadas na condução da disciplina buscou trabalhar as experiências de vida dos estudantes, suas bagagens profissionais, e promoveu um debate horizontal, uma construção coletiva do conhecimento que trouxe resultados satisfatórios do ponto de vista dos objetivos metodológicos planejados. Nessa direção, reconhecer e mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes torna-se um elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas significativas no ensino superior. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o processo formativo se fortalece quando o docente parte da realidade concreta dos educandos, compreendendo suas trajetórias, experiências e inserções profissionais como dimensões constitutivas da aprendizagem. Tal perspectiva rompe com práticas descontextualizadas e reafirma o estágio e a docência como espaços de investigação da realidade, nos quais ensinar implica também aprender com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De modo complementar, Pimenta e Anastasiou (2014) defendem que a aprendizagem universitária se torna mais potente quando articula teoria e prática, especialmente ao considerar as vivências profissionais dos estudantes, muitos dos quais já atuam em suas áreas de formação. Nesse sentido, o professor deixa de ser o único produtor do conhecimento e passa a atuar como mediador, organizando situações didáticas que favoreçam a troca de saberes e a problematização das experiências, contribuindo para a construção de conhecimentos mais críticos e contextualizados.

Essa compreensão encontra ressonância nas ideias de Paulo Freire (1987), tanto em *Pedagogia do Oprimido* quanto em *Pedagogia da Autonomia*, ao enfatizar que não há ensino sem aprendizagem e que ambos se constituem em um movimento dialógico. Para Freire, os saberes dos educandos devem ser ponto de partida do ato educativo, pois é a partir deles que se constrói uma educação problematizadora e libertadora. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) reforça que o ensino eficaz depende da articulação entre conteúdos escolares e a realidade sociocultural dos alunos, o que exige do docente sensibilidade para reconhecer e integrar tais experiências ao processo de ensino. Assim, valorizar os conhecimentos prévios e as vivências dos estudantes não é apenas uma estratégia didática, mas uma condição fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente referenciada no contexto do ensino superior.

Trabalhar os conteúdos relacionados à Educação do Campo podendo trazer aos estudantes, como prática metodológica, a perspectiva humanista e omnilateral da formação, da mesma forma que a pedagogia camponesa se organiza, culminou por traduzir um exemplo de prática pedagógica assertiva para os futuros pedagogos da turma. Ao promovermos um processo de construção do conhecimento baseado na dialogicidade e na escuta ativa dos conhecimentos experienciais compartilhados foi possível obtermos resultados que superaram as expectativas, do ponto de vista do entendimento da proposta inovadora trazida pela Educação do Campo.

APRENDER A ENSINAR: O ESTÁGIO COMO EXERCÍCIO DE ESCUTA

O estágio revelou-se, sobretudo, como um exercício permanente de escuta. Em uma turma composta majoritariamente por professores em exercício, tornou-se evidente que a prática docente no ensino superior exige humildade intelectual e abertura ao aprendizado mútuo. Essa compreensão converge com as reflexões de Nóvoa (1992), para quem a docência se constrói na partilha de saberes e na capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática.

A escuta atenta das experiências dos alunos possibilitou a construção de um ambiente pedagógico mais horizontal, no qual o conhecimento emergia do diálogo e da problematização coletiva. Tal dinâmica reafirma o princípio de Freire (1996) de que não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino, e que ambos se constituem na relação entre sujeitos históricos. Muitas foram as experiências trazidas pelos estudantes no decorrer do curso, enfatizando projetos desenvolvidos em escolas públicas como experiências de sucesso e a socialização de trabalhos desta natureza contribuiu de forma muito significativa para a aprendizagem no espaço universitário.

A Educação do Campo também considera de maneira importante este viés. Neste contexto, a escuta ativa dos estudantes se configura como um princípio fundante para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade dos sujeitos e com a

transformação social. Inspirada nas concepções de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1987), a escuta deixa de ser um ato passivo e passa a ser compreendida como uma atitude ética e política, na qual o educador reconhece os educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências legítimas. No âmbito da Educação do Campo, essa escuta se materializa no diálogo com as vivências ligadas à terra, ao trabalho, à cultura e às formas de organização coletiva, permitindo que o processo educativo se construa a partir das demandas concretas das comunidades camponesas e não de modelos abstratos e descontextualizados.

Além disso, a escuta ativa, quando orientada pelos princípios da Educação do Campo, contribui para a valorização das identidades e para o fortalecimento do protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento. Conforme discutido por Caldart (2011), a educação pensada “pelos e para os sujeitos do campo” exige práticas pedagógicas que considerem suas vozes como centrais na definição dos conteúdos, metodologias e finalidades do ensino. Nesse sentido, ouvir atentamente os estudantes implica também reconhecer suas lutas, seus saberes tradicionais e suas perspectivas de futuro como elementos constitutivos do currículo. Assim, a escuta ativa não apenas qualifica o processo de ensino-aprendizagem, mas também reafirma a educação como prática social emancipatória, enraizada nos territórios e nas experiências coletivas dos povos do campo.

Conduzir aulas no turno noturno impôs desafios

importantes à prática docente. O cansaço acumulado pelos alunos, resultado de um dia inteiro de trabalho, exigia estratégias pedagógicas que fossem ao mesmo tempo rigorosas e sensíveis. Importante salientar que um dos desafios da docência no ensino superior, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), diz respeito à qualidade da mediação pedagógica, que deve estar diretamente relacionada à capacidade do professor de reconhecer e respeitar as condições concretas dos estudantes. Nesse contexto, a flexibilização metodológica, o diálogo constante e a valorização das experiências dos alunos mostraram-se fundamentais para manter o engajamento e a participação de toda a turma. Essa postura reforça a ideia de que a docência universitária não pode ser pensada de forma homogênea, devendo considerar as especificidades dos sujeitos e dos turnos em que o ensino ocorre, e o exercício constante da escuta ativa dos estudantes envolvidos no processo contribuiu de forma decisiva para que se pudesse alcançar os objetivos pretendidos no caminhar da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta produção permitiram revisitar a experiência do estágio (tirocínio) docente no ensino superior como um processo formativo marcado pelo diálogo, pela escuta e pela construção coletiva do conhecimento. Ao narrar as vivências no âmbito da disciplina Educação do Campo, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia,

buscou-se evidenciar a importância de uma prática pedagógica que reconhece os estudantes como sujeitos de saber, valoriza suas trajetórias profissionais e articula o conhecimento acadêmico às realidades concretas vividas nos territórios onde atuam.

A análise das memórias construídas durante o estágio revelou que a docência universitária, quando fundamentada em princípios dialógicos, desloca o professor do lugar de centralidade do saber e o convoca a assumir o papel de mediador do processo formativo. A condução das aulas, pautada no debate e na problematização, mostrou que a Educação do Campo se afirma não apenas como um campo teórico, mas como um projeto pedagógico comprometido com a leitura crítica da realidade, com a valorização das experiências e saberes tradicionais, com as identidades territoriais e com a formação de sujeitos capazes de pensar e transformar seus contextos.

Do ponto de vista da aprendizagem pessoal, o tirocínio docente possibilitou compreender que ensinar, em turmas de graduação, é, sobretudo, um exercício de escuta atenta, sensibilidade e reflexão permanente sobre a prática. A experiência evidenciou que a formação do professor se constrói no cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas, nos desafios enfrentados e na capacidade de transformar vivências em saberes que orientam a atuação docente. Nesse sentido, o estágio reafirmou a docência como um processo inacabado, em constante construção.

Como reflexão final, permanece a compreensão de

O estágio docente no Ensino Superior: vivências, diálogos e aprendizagens que a educação, para cumprir seu papel formador, precisa criar espaços em que o conhecimento seja despertado, compartilhado e ressignificado coletivamente, tal como anunciado na introdução desta produção. Fica, assim, o convite à reflexão: de que modo as práticas docentes no ensino superior têm possibilitado esse despertar do conhecimento e reconhecido, de fato, as experiências e os saberes que os estudantes trazem consigo? Essa questão, longe de se encerrar aqui, aponta para a continuidade do caminho formativo e para a necessidade permanente de repensar a docência como prática ética, dialógica e profundamente humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas**. Brasília: INEP; MEC, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TV UFERSA. **Documentário “40 Horas na Memória”**. *YouTube*, 20 jan. 2016. 1 Vídeo (33 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOriJc&t=1893s>. Acesso em: 14 out. 2025.

Entre margens e correntes: a travessia do tirocínio docente no Ensino Superior

Simone Gabriela Bezerra Duarte Possídio
Pedagoga, mestranda – PPGESA/UNEB

Américo Júnior Nunes da Silva
Doutor em Ciências Humanas/UFSCar

***A formação docente, como o rio,
não se repete nem se encerra.
Segue em fluxo, refazendo seus contornos,
incorporando novas águas e produzindo outros
modos de ser e de ensinar.***

INTRODUÇÃO - O PRIMEIRO CONTATO COM AS ÁGUAS

Há experiências que não nos atravessam de uma só vez; elas nos tocam aos poucos, como quem entra em um rio sentindo, primeiro, a temperatura da água (Larrosa, 2002). Há também rios que não aparecem nos mapas, mas que correm silenciosamente dentro de nós, constituindo modos de ser, sentir e aprender no mundo, e a docência é um deles.

O ingresso na sala de aula universitária, no contexto do Estágio Docente Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), configurou-se como a aproximação desse rio: uma margem já conhecida, mas águas ainda não plenamente vividas. Nesse espaço, instaurou-se uma tensão formativa entre o já vivido, enquanto professora da educação básica, e o que começava a se constituir, a docência no ensino superior (Silva; Silva, 2023). Este artigo nasce, portanto, dessa travessia.

O Estágio foi realizado na disciplina de Alfabetização, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III, no Departamento de Ciências Humanas. A escolha por essa disciplina esteve diretamente relacionada ao objeto de investigação desenvolvido no mestrado, sobretudo pela proximidade teórica e metodológica com as discussões sobre alfabetização, formação docente e práticas pedagógicas situadas.

Inspirado na metáfora heraclitiana, segundo a qual

ninguém entra duas vezes no mesmo rio, o texto compreende a docência como experiência em movimento: um fluxo que transforma, simultaneamente, o sujeito que ensina e o contexto em que ensina. Nessa perspectiva, a experiência não é algo que simplesmente ocorre, mas aquilo que nos atravessa e nos constitui (Larrosa, 2002), permitindo compreender a formação docente como um processo contínuo de produção de sentidos (Nóvoa, 2019).

Nesse percurso, o Estágio Docente Superior deixa de se configurar como exigência formativa e passa a ser compreendido como espaço de constituição da práxis pedagógica (Silva; Silva, 2023). A docência revela-se, assim, como um campo dinâmico, em que teoria e prática se tensionam e se articulam na produção de saberes docentes, em consonância com a compreensão de formação como construção identitária situada (Nóvoa, 2019).

Entre as margens do saber acadêmico e o fluxo vivo da prática pedagógica, a alfabetização é aqui compreendida não apenas como conteúdo ou campo teórico, mas como prática social, histórica e culturalmente situada (Soares, 2016; Ferreiro; Teberosky, 1999). No contexto dos territórios semiáridos, essa compreensão articula-se ao princípio da educação contextualizada, que reconhece o território como elemento constitutivo dos processos educativos (Martins, 2011).

Metodologicamente, este trabalho configura-se como um ensaio qualitativo, de caráter memorialístico, crítico e reflexivo, ancorado na problematização das expe-

riências vividas no Estágio Docente Superior. O estudo toma como corpus as vivências construídas no contexto da disciplina de Alfabetização, mobilizando registros de memória, narrativas da experiência e reflexões produzidas ao longo do processo formativo. A análise foi desenvolvida a partir de uma abordagem interpretativa, na qual as experiências foram revisitadas, organizadas e tensionadas à luz dos referenciais teóricos da formação docente e da alfabetização, não com vistas à generalização, mas à produção de sentidos.

Nessa perspectiva, a experiência é compreendida como elemento formador que atravessa, afeta e ressignifica o sujeito em formação (Larrosa, 2002), permitindo interpretar o tirocínio docente como espaço de construção reflexiva, no qual teoria e prática se articulam na produção de saberes situados.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a formação docente como travessia, analisando de que modo as experiências no Estágio Docente Superior contribuem para a construção da identidade profissional (Nóvoa, 2019), para o fortalecimento da práxis pedagógica e para a produção de saberes contextualizados, especialmente no campo da alfabetização, em contextos do semiário.

O CONTEXTO COMO CORRENTE FORMATIVA: APRENDIZAGENS NO FLUXO DA EXPERIÊNCIA

O contexto em que se deu o tirocínio não se configurou apenas como cenário, mas como elemento constitutivo da aprendizagem. O curso de Pedagogia, a turma de Alfabetização e o território do Semiárido exigiram uma postura de escuta sensível, abertura ao diálogo e reconhecimento do outro como sujeito produtor de saberes. Nessa direção, o contexto deixa de ser compreendido como dado externo à prática pedagógica e passa a ser concebido como campo vivo de relações, atravessado por histórias, culturas e experiências que produzem sentidos formativos (Martins, 2011).

Ao trabalhar a alfabetização nesse espaço, tornou-se evidente que o contexto ensina quando é lido, interpretado e legitimado como instância formadora. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire, ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o processo educativo se ancora nas experiências concretas dos sujeitos (Freire, 1996, p. 39). Assim, alfabetizar não pode ser reduzido à transmissão de códigos linguísticos, mas deve ser compreendido como prática situada, que emerge das relações entre sujeitos e seus territórios (Soares, 2016)

As narrativas das(os) estudantes da turma de Alfabetização, marcadas por suas trajetórias escolares, práticas pedagógicas e vivências no semiárido, atuaram como correntes que tensionaram certezas e amplia-

ram compreensões. Nesse movimento, o saber deixou de ser concebido como algo a ser transferido e passou a ser construído na relação. Tal perspectiva encontra ressonância em Larrosa, ao afirmar que a experiência é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), indicando que o processo formativo se dá naquilo que nos atravessa e nos transforma, e não na simples acumulação de informações.

Nessa direção, o contexto revelou-se como espaço de produção de saberes da experiência, os quais, conforme Pimenta (1996, p. 75), constituem dimensões fundamentais da formação docente, articulando-se aos saberes teóricos e práticos na construção da identidade profissional. Ao reconhecer os saberes trazidos pelas(os) estudantes, fui convocada a deslocar minha própria posição docente, abandonando posturas prescritivas em favor de uma prática mais dialógica e problematizadora.

Além disso, ao situar a alfabetização no contexto do Semiárido, emergiu a necessidade de pensar a educação a partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo o território como espaço legítimo de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a educação contextualizada se apresenta como princípio ético e pedagógico, pois implica articular os saberes escolares às experiências, culturas e condições de vida dos sujeitos (Martins, 2011).

Essa compreensão também se articula com as reflexões de Soares, ao destacar que a alfabetização não pode ser reduzida a métodos ou técnicas, mas deve ser entendida como inserção do sujeito nas práticas sociais

de leitura e escrita (Soares, 2016, p. 27–28).

Assim, o contexto deixa de ser apenas pano de fundo e passa a ocupar o centro do processo formativo, configurando-se como elemento que orienta, tensiona e ressignifica a prática pedagógica.

Desse modo, o tirocínio docente revelou que ensinar, nesse território, exigia mais do que domínio teórico: exigia sensibilidade para escutar o que emerge das margens, atenção às correntes que atravessam a sala de aula e disposição para reconhecer que o conhecimento se produz no encontro. O contexto, como rio vivo, não apenas acolhe a prática, mas a transforma, convidando o sujeito docente a deslocar-se, a reaprender e a se reconstruir continuamente no fluxo da experiência.

AS TRANSFORMAÇÕES NA TURMA: O DIÁLOGO PEDAGÓGICO NO FLUXO DA EXPERIÊNCIA

Ao longo do processo formativo, a turma apresentou mudanças perceptíveis, que não se deram de forma imediata ou linear, mas como um movimento gradual, semelhante às águas de um rio que, ao encontrar novos percursos, reorganizam seu fluxo. Inicialmente marcada pela busca por respostas prontas, orientações prescritivas e pela expectativa de modelos a serem seguidos, a turma foi, aos poucos, deslocando-se para uma postura mais crítica, reflexiva e participativa diante das discussões propostas.

Esse deslocamento não pode ser compreendido

como resultado exclusivo das intervenções docentes, mas como fruto de um processo relacional, no qual as experiências, as inquietações e as vozes das(os) estudantes passaram a ocupar centralidade no espaço formativo. Observou-se, assim, a passagem de uma lógica transmissiva para uma perspectiva dialógica de ensino, na qual o conhecimento deixou de ser concebido como algo a ser depositado e passou a ser construído coletivamente, no encontro entre sujeitos.

Tal movimento dialoga diretamente com a concepção freireana de educação, que se opõe à educação bancária e defende o ensino como prática de liberdade, fundada no diálogo, na problematização e na participação ativa dos sujeitos (Freire, 1996, p. 47). Para Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, o que se evidenciou à medida que as(os) estudantes passaram a questionar, argumentar e posicionar-se criticamente diante dos conteúdos trabalhados.

As interações em sala revelaram que o conhecimento se constitui na relação, sendo atravessado pelas experiências de vida, pelas trajetórias formativas e pelas leituras de mundo de cada sujeito. As falas da turma, antes marcadas por insegurança, tornaram-se mais densas, articuladas e críticas, indicando um movimento de apropriação do conhecimento que ultrapassa a reprodução de conceitos. Esse processo pode ser compreendido à luz de Larrosa (2002, p. 22), ao afirmar que a experiência formativa não se reduz à informação, mas ao que nos acontece e nos transforma.

O diálogo pedagógico constituiu-se, nesse contexto, como eixo estruturante do processo formativo. Não se tratou de um recurso metodológico, mas de uma prática que implicou abertura ao outro, reconhecimento da alteridade e disposição para o confronto respeitoso de ideias. Conforme destaca Pimenta (1996), a formação docente envolve a articulação entre diferentes saberes, sendo o diálogo elemento fundamental para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, tais saberes também se constituem na experiência e na prática profissional (Tardif, 2014).

Ao longo das aulas, as intervenções propostas, longe de conduzirem a respostas únicas, provocaram estranhamentos, dúvidas e deslocamentos que impulsionaram o pensamento. Em diversos momentos, foram as perguntas das(os) estudantes que redirecionaram o percurso das discussões, evidenciando que o processo de ensino aprendizagem se constrói na abertura ao novo e na imprevisibilidade do encontro. Nesse sentido, ensinar revelou-se também como um processo de aprendizagem, marcado pela troca e pela reconstrução contínua de sentidos, uma vez que, como afirma Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Além disso, ao tratar da alfabetização como prática social, histórica e culturalmente situada, as discussões em sala contribuíram para que a turma problematizasse concepções reducionistas e tecnicistas do ensino da leitura e da escrita. Nesse ponto, destaca-se a contribuição de Soares (2016), ao afirmar que a alfabetização

não se limita ao domínio do sistema de escrita, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais significativas de leitura e escrita.

Desse modo, as transformações observadas na turma evidenciam que o processo formativo não se dá pela transmissão de conteúdos, mas pela construção de um espaço dialógico, no qual sujeitos e saberes se encontram, se tensionam e se transformam mutuamente. O que antes era margem fixa tornou-se corrente em movimento; o que era silêncio, tornou-se palavra; e o que era busca por respostas, transformou-se em produção de perguntas.

Assim, o diálogo pedagógico revela-se não apenas como estratégia didática, mas como fundamento ético e político da prática docente, reafirmando que a formação se constrói no entre, no espaço vivo da relação, onde ensinar e aprender se tornam indissociáveis no fluxo da experiência.

A TRANSFORMAÇÃO DA DOCENTE EM FORMAÇÃO: DESLOCAMENTOS NO FLUXO DA EXPERIÊNCIA

Ao final do tirocínio, tornou-se evidente que já não sou a mesma que adentrou aquele espaço formativo. Como quem atravessa um rio, não se sai dele igual a quando se entrou: algo se desloca, ainda que de forma quase imperceptível. Essa transformação não ocorreu de modo abrupto, nem se deixou capturar em um único instante, mas constituiu-se como um movimento contí-

nuo, silencioso, tecido nas entrelinhas das experiências vividas, nos encontros, nos deslocamentos e nas inquietações que atravessaram o percurso.

A experiência, nesse sentido, não se configurou como acúmulo de práticas ou conteúdos, mas como corrente que, ao tocar, modifica: um acontecimento formador capaz de afetar, deslocar e ressignificar a maneira como compreendo o conhecimento e a prática docente.

Tal compreensão encontra respaldo em Larrosa (2002), indicando que a formação não se reduz à aquisição de saberes, mas se constitui naquilo que nos atravessa e nos transforma. Nesse processo, fui sendo convocada a abandonar a segurança de um saber previamente organizado para me abrir ao imprevisível da prática, reconhecendo que a docência se constrói na relação com o outro e com o contexto (Freire, 1996).

A relação com a teoria, nesse movimento, passou a ser mediada pela experiência. Se, anteriormente, os referenciais teóricos eram mobilizados como fundamentos relativamente estáveis, ao longo do tirocínio passaram a ser constantemente interrogados à luz das situações vividas em sala de aula. Essa dinâmica evidencia o que Pimenta (1996) denomina como articulação entre saberes teóricos, saberes da experiência e saberes da prática, constituindo a base da formação docente, saberes que, como destaca Tardif (2014), se constroem no cotidiano da prática profissional.

Nesse contexto, a docência assumiu um caráter mais dialógico e reflexivo, afastando-se de perspectivas prescritivas e aproximando-se de uma prática pedagógica

aberta à escuta, ao questionamento e à problematização. Tal deslocamento dialoga com a perspectiva freireana de educação, que compreende o ensinar como um ato que exige disponibilidade para o diálogo, humildade epistemológica e reconhecimento do outro como sujeito do processo educativo (Freire, 1996, p. 47). Ensinar, nesse sentido, deixou

de significar conduzir o processo a partir de respostas prontas e passou a implicar a criação de condições para a construção coletiva do conhecimento.

A confiança docente, por sua vez, também foi ressignificada. Se, em um primeiro momento, ela se apoiava na expectativa de domínio dos conteúdos e na capacidade de responder às demandas da turma, ao longo da experiência passou a se sustentar na escuta atenta, na sensibilidade diante das diferenças e na capacidade de problematizar as próprias práticas. Essa mudança revela uma compreensão mais complexa da docência, que, conforme destaca Pimenta (1996), não se funda na acumulação de informações, mas na capacidade de refletir criticamente sobre a ação pedagógica e de produzir sentidos a partir dela, perspectiva que se aproxima da noção de profissional reflexivo proposta por Schön (2000).

Além disso, ao lidar com as incertezas e com o imprevisível do cotidiano formativo, fui compreendendo que a docência não se fortalece na busca por controle absoluto, mas na abertura ao inacabamento. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de formação como processo contínuo, inacabado e em permanente cons-

trução (Nóvoa, 2019), no qual o sujeito se constitui na relação com o mundo e com os outros. Nesse sentido, a experiência do tirocínio reafirma o que Larrosa (2002, p. 24) aponta ao destacar que a experiência exige tempo, suspensão do automatismo e disposição para ser afetado.

No campo da alfabetização, essa transformação também se fez presente. A compreensão do ensino da leitura e da escrita deixou de estar centrada em métodos e técnicas e passou a ser entendida como prática social, histórica e culturalmente situada. Conforme destaca Soares (2016), alfabetizar implica inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita, o que exige do docente uma postura crítica e contextualizada. Nessa mesma direção, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que a aprendizagem da língua escrita não se reduz à memorização de códigos, mas envolve processos ativos de construção pelo sujeito. Assim, a transformação da docente em formação implicou reconhecer que ensinar a ler e escrever é, também, ensinar a ler o mundo e a posicionar se nele (Freire, 1996).

Desse modo, a transformação vivida ao longo do tirocínio não se limita a uma mudança de postura ou de prática, mas configura-se como um processo de reconstrução da própria identidade docente. A professora que emerge dessa travessia é menos marcada pela busca de certezas e mais aberta às perguntas; menos orientada por respostas prontas e mais comprometida com o diálogo; menos centrada na transmissão e mais implicada na construção coletiva do conhecimento.

Assim, ao olhar para o percurso realizado, compreendo que não foi apenas a prática que se transformou, mas o próprio modo de ser docente. A experiência, como rio que atravessa e modifica, redesenhou minhas margens, deslocou minhas certezas e me convidou a habitar a docência como espaço de movimento, reflexão e permanente reinvenção.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: PROCESSOS EM FLUXO NA FORMAÇÃO

A identidade docente é compreendida, neste trabalho, como um processo em constante construção, produzido na articulação entre trajetórias pessoais, experiências formativas e práticas profissionais (Pimenta, 1996; Nóvoa, 2019). Nessa perspectiva, não se trata de um dado fixo ou previamente definido, mas de uma construção histórica e relacional, que se transforma à medida que o sujeito se insere em novos contextos e desafios da prática pedagógica.

Ao longo do tirocínio, essa identidade revelou-se em movimento, marcada por deslocamentos, tensões e reelaborações contínuas. Embora já atuasse como professora na educação básica, a inserção no contexto da docência no ensino superior instaurou uma nova travessia: um espaço em que a experiência acumulada não se traduzia automaticamente em segurança, exigindo a reconstrução do modo de estar na docência. A identidade profissional, nesse sentido, foi sendo reconfigurada no entrelaçamento entre o já vivido e as demandas

de um novo contexto formativo, mobilizando reflexões, inquietações e aprendizagens que tensionaram certezas e produziram novos sentidos (Silva; Silva, 2023).

Essa compreensão encontra respaldo em Pimenta (1996), ao afirmar que a identidade do professor se constrói historicamente na articulação entre os saberes da formação, da experiência e da prática; saberes que, como aponta Tardif (2014), se constituem no cotidiano da atividade docente. A transição, portanto, não se deu como passagem de um lugar de não saber para o saber, mas como deslocamento entre diferentes modos de ser docente, marcado por desafios, reconfigurações e aprendizagens que exigiram a reinvenção da prática no contexto do ensino superior.

Nesse percurso, as inseguranças iniciais, muitas vezes associadas à expectativa de domínio do conteúdo e de controle da turma, foram sendo ressignificadas à medida que se tornou evidente que a docência não se sustenta na ideia de completude, mas na abertura ao inacabamento. Assim, a identidade docente foi se constituindo não na certeza, mas na dúvida; não na resposta pronta, mas na pergunta que mobiliza o pensamento. As experiências vividas no tirocínio evidenciaram que formar alfabetizadores não se resume à transmissão de métodos ou técnicas de ensino, mas implica criar condições para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, a alfabetização foi compreendida como prática que ultrapassa o domínio do sistema de escrita, articulando-se às dimensões sociais, culturais e políticas da linguagem, em

consonância com Soares (2016). Nessa mesma direção, Ferreira e Teberosky (1999) evidenciam que a aprendizagem da língua escrita não se reduz à memorização de códigos, mas envolve processos ativos de construção pelo sujeito.

Ao assumir essa perspectiva, fui sendo convocada a deslocar concepções mais tecnicistas de ensino, reconhecendo que a formação de professores alfabetizadores exige a construção de um olhar sensível às realidades dos sujeitos e aos contextos em que estão inseridos. Nesse movimento, o papel da docência ampliou-se: deixou de estar centrado na aplicação de métodos e passou a envolver a mediação de processos formativos que possibilitam ao sujeito pensar, problematizar e ressignificar sua prática. A identidade docente, nesse sentido, foi sendo construída naquilo que atravessou o percurso, nas situações vividas, nos encontros com os estudantes, nas dúvidas que emergiram e nas reflexões que se fizeram necessárias.

Ao longo desse processo, tornou-se evidente que a construção da identidade docente implica uma constante negociação entre o que se sabe, o que se vive e o que se projeta. Conforme aponta Pimenta (1996), o conhecimento docente não se reduz à acumulação de saberes, mas envolve a capacidade de trabalhar as informações, contextualizá-las e transformá-las em ação pedagógica significativa, perspectiva que dialoga com a compreensão de formação docente como processo contínuo e em permanente construção (Nóvoa, 2019).

No campo da alfabetização, essa construção identitária-

ria assumiu contornos ainda mais complexos, uma vez que exigiu articular saberes teóricos com as demandas concretas do ensino e com as especificidades do território semiárido. Nesse contexto, formar-se professora alfabetizadora implicou reconhecer que a prática pedagógica não pode ser dissociada das condições sociais e culturais dos sujeitos, reafirmando a necessidade de uma educação contextualizada, comprometida com a realidade dos educandos (Martins, 2011).

Desse modo, a identidade docente que emerge dessa travessia não é estável nem definitiva. Trata-se de uma identidade em movimento, construída no diálogo entre teoria e prática, entre experiência e reflexão, entre sujeito e contexto. A professora que se constitui nesse processo reconhece o inacabamento como condição da formação, abre-se ao outro e compreende a docência como prática ética, política e profundamente humana.

Assim, a construção da identidade docente revelou-se como processo que não se encerra, mas que se reinventa continuamente, como o rio que nunca é o mesmo e que, ainda assim, segue formando suas margens no fluxo incessante da experiência.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA CONTEXTUALIZADA NO FLUXO DO TERRITÓRIO

No contexto do Semiárido, a alfabetização revelou-se como prática social e culturalmente situada, profundamente atravessada pelas condições de vida, pelas

experiências e pelos saberes que constituem os sujeitos da aprendizagem (Martins, 2011). Longe de configurar-se como um processo neutro ou universal, o ensino da leitura e da escrita mostrou-se indissociável das realidades concretas vividas pelas(os) estudantes, exigindo uma abordagem pedagógica sensível ao território e comprometida com a contextualização.

Essa compreensão reafirma que alfabetizar não é apenas ensinar o domínio do sistema de escrita, mas possibilitar ao sujeito a inserção em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Assim, o ensino da leitura e da escrita ganha sentido quando dialoga com as experiências e com o universo cultural dos educandos (Soares, 2016; Ferreiro; Teberosky, 1999).

As estratégias metodológicas adotadas ao longo do tirocínio buscaram valorizar essa perspectiva, reconhecendo as(os) estudantes como sujeitos ativos no processo formativo. Ao trazer para o centro das discussões suas vivências, suas narrativas e suas leituras de mundo, tornou-se possível construir um ambiente pedagógico mais significativo, no qual o conhecimento não era imposto, mas elaborado coletivamente.

No contexto específico do Semiárido, essa abordagem ganha ainda mais relevância, uma vez que historicamente a educação, em muitos casos, desconsiderou as especificidades desse território, impondo modelos pedagógicos descontextualizados. Nesse sentido, a educação contextualizada emerge como princípio ético e político, ao reconhecer o território como espaço de produção de saberes e de construção de identidades, ar-

ticulando os conhecimentos escolares às experiências e aos contextos de vida dos sujeitos (Martins, 2011).

Além disso, ao problematizar práticas tradicionais de alfabetização, o tirocínio possibilitou compreender a historicidade desse campo, marcado por disputas teóricas e metodológicas. Mortatti (2011) destaca que a alfabetização no Brasil sempre esteve atravessada por diferentes concepções de ensino, o que reforça a necessidade de uma postura crítica por parte do docente. Nesse sentido, a prática pedagógica deixa de ser mera aplicação de métodos e passa a envolver escolhas conscientes, fundamentadas e comprometidas com a formação dos sujeitos.

Essa compreensão também se articula com a construção da identidade docente, uma vez que exige do professor a capacidade de refletir sobre sua prática e de adaptá-la às demandas do contexto. Assim, alfabetizar no Semiárido implicou repensar não apenas o que ensinar, mas como ensinar e para quem ensinar.

Desse modo, a alfabetização, compreendida como prática contextualizada, reafirma-se como processo que ultrapassa os limites da técnica e se inscreve no campo da formação humana. Trata-se de uma prática que reconhece o sujeito em sua totalidade, valoriza sua história, sua cultura e sua relação com o mundo e busca, por meio da linguagem, ampliar suas possibilidades de participação social.

Assim, no fluxo da experiência vivida no tirocínio, a alfabetização deixou de ser entendida como conjunto de procedimentos e passou a ser concebida como prá-

tica viva, situada e em constante construção, como o rio que, ao atravessar diferentes territórios, incorpora novas águas, novos sentidos e novas possibilidades de existência.

O TIROCÍNIO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO FLUXO DA PRÁTICA

O tirocínio docente revelou-se, ao longo do percurso formativo, como um espaço privilegiado de aprendizagem mútua, no qual ensinar e aprender deixaram de ocupar lugares fixos para constituírem-se como dimensões interdependentes de um mesmo processo. As fronteiras entre quem ensina e quem aprende tornaram-se porosas, evidenciando a natureza relacional da docência e reafirmando que o conhecimento se produz no encontro entre sujeitos, saberes e contextos (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, que entende o ato de ensinar como um movimento que implica, simultaneamente, aprender, uma vez que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 25). Nesse sentido, o tirocínio não se configurou como espaço unilateral de transmissão de conhecimentos, mas como território de construção coletiva, no qual fui constantemente interpelada pelas experiências, questionamentos e contribuições das(os) estudantes. Assim, ensinar implicou reconhecer-se também como aprendiz, em um movimento contínuo de troca e ressignificação.

A experiência vivida no tirocínio possibilitou articular, de forma concreta, saberes teóricos e práticos, superando a dicotomia que, muitas vezes, marca os processos formativos. Os referenciais teóricos estudados ao longo do mestrado, muitos deles incorporados nesse artigo, deixaram de ocupar um lugar abstrato e passaram a ser tensionados pelas situações reais da prática pedagógica, sendo constantemente reinterpretados à luz do vivido (Pimenta, 1996; Tardif, 2014).

Nesse movimento, o tirocínio assumiu a configuração de uma experiência formativa, não se tratando de um conjunto de atividades a serem cumpridas, mas de um processo que afetou profundamente minha forma de compreender a docência, exigindo tempo, reflexão e abertura ao inesperado (Larrosa, 2002).

A natureza relacional do tirocínio evidenciou, ainda, que a formação docente não ocorre de maneira isolada, mas se constrói na interação com o outro e com o contexto. A sala de aula universitária revelou-se, assim, como território formativo coletivo, no qual as contribuições das(os) estudantes, suas experiências e seus questionamentos desempenharam papel fundamental na produção do conhecimento. Essa dinâmica reforça a compreensão de que o ensino superior deve promover espaços de diálogo, reflexão e produção de sentidos.

No campo da alfabetização, essa experiência possibilitou compreender que a formação de professores exige mais do que o domínio de métodos, implicando a capacidade de problematizar a prática e de situá-la historicamente. Além disso, ao considerar a histori-

dade da alfabetização, conforme discutido por Mortatti (2011), tornou-se possível compreender que as práticas pedagógicas não são neutras, mas estão inseridas em disputas teóricas, metodológicas e ideológicas. Tal entendimento reforça a necessidade de uma formação docente crítica, capaz de questionar modelos estabelecidos e construir práticas mais coerentes com as realidades dos sujeitos (Schön, 2000).

Nesse processo, a formação docente revelou-se contínua, inacabada e em permanente transformação, configurando-se como trajetória que se constrói ao longo da experiência e da reflexão sobre a prática (Nóvoa, 2019). Não se trata de um percurso que se encerra com o cumprimento de etapas formais, mas de um movimento constante de reconstrução. Como aponta Pimenta (1996, p. 78), a docência implica a capacidade de refletir criticamente sobre a ação, transformando-a em conhecimento e em prática consciente.

Desse modo, o tirocínio docente, compreendido como experiência formativa, reafirma que a docência se constrói no movimento, na relação e na reflexão. Trata-se de um processo que exige disponibilidade para aprender com o outro, rever certezas e habitar a prática pedagógica como espaço de criação e transformação.

Assim, ao olhar para essa travessia, compreendo que o tirocínio não apenas contribuiu para minha formação, mas redesenhou meu modo de compreender o ensinar e o aprender. Como o rio que segue seu curso, a formação docente permanece em fluxo, aberta ao novo, marcada pelo inacabamento e sustentada pela experiência que,

Entre margens e correntes: a travessia do tirocínio docente
ao nos atravessar, nos transforma.

CONCLUSÃO - O MOVIMENTO QUE O RIO PRODUZIU

A travessia do tirocínio docente não produziu apenas mudanças na forma de ensinar, mas deslocamentos mais profundos no modo de compreender a docência, o conhecimento e a própria formação. Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que formar-se professora não é acumular saberes, mas aprender a habitá-los, interrogá-los e reconstruí-los à luz da experiência.

O que se produziu nesse caminho não foi um conjunto de respostas, mas a ampliação das perguntas. Ensinar deixou de significar conduzir e passou a implicar escutar, tensionar e construir junto. Nesse movimento, as fronteiras entre ensinar e aprender tornaram-se menos rígidas, revelando a docência como prática relacional, que se constitui no encontro com o outro e com o contexto.

A experiência vivida no tirocínio mostrou que o conhecimento não nasce pronto nem se esgota na teoria. Ele se produz no entre sujeitos, entre saberes, entre aquilo que já se sabe e aquilo que ainda está por se compreender. É nesse espaço de tensão e abertura que a prática ganha sentido e que a formação se torna, de fato, formadora.

No campo da alfabetização, essa travessia deslocou o olhar de uma perspectiva técnica para uma compreensão mais ampla, situada e viva. Alfabetizar pas-

sou a significar inserir sujeitos em práticas que fazem sentido, reconhecendo suas histórias, seus territórios e suas formas de ler o mundo. Nesse processo, ensinar a ler e escrever revelou-se também como ensinar a interpretar, a posicionar-se e a existir no mundo com maior consciência.

Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que a docência não se sustenta na ideia de domínio ou controle, mas na abertura ao inacabamento. Há sempre algo que escapa, que surpreende, que exige do professor não respostas prontas, mas disponibilidade para aprender com o que emerge da prática. É nesse reconhecimento que a formação deixa de ser etapa e passa a ser movimento.

Assim, o tirocínio não se configura como ponto de chegada, mas como inflexão. Um momento em que as margens se deslocam, o curso se altera e novos caminhos se tornam possíveis. A professora que emerge dessa travessia não é aquela que domina o rio, mas aquela que aprende a caminhar com ele, atenta às correntes, às mudanças e às possibilidades que se abrem a cada percurso.

A formação docente, como o rio, não se repete nem se encerra. Segue em fluxo, refazendo seus contornos, incorporando novas águas e produzindo outros modos de ser e de ensinar. E é nesse movimento contínuo, instável, aberto e profundamente humano, que a experiência se transforma em conhecimento e que a docência encontra, não respostas definitivas, mas sentidos em permanente construção.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

MARTINS, Josemar da Silva. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (orgs.). **Educação contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro-BA: UNEB/NEPEC-SAB, 2011. p. 45–64.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72–89, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexi-**

Simone Gabriela Possídio • Américo Júnior da Silva

vo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

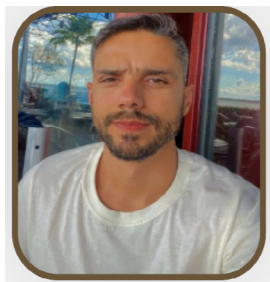
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Naiara Bamberg da; SILVA, Américo Junior Nunes da. O estágio docente no ensino superior e os movimentos de constituição profissional: tessituras de uma experiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 1501–1514, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i4.9226>.

Sobre os Autores

Américo Júnior Nunes da Silva



Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Realizou estágio de pós-doutoramento no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), em Aveiro, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, ludicidade e narrativas.

Antonilde Santos Almeida



Especialista em Leitura e Produção Textual - PUC/MG (1999). Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco (1993). Ministrou componentes curriculares no PRONERA. Assessorou a Graduação em Educação do Campo - UNEB. Atualmente é professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus III/Juazeiro. Tem experiência na área de Letras e Educação atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, investigação, formação de professores, Libras e educação do campo nos cursos de pedagogia e Comunicação social - jornalismo em multimeios. Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pelo PPGESA - CAMPUS III/UNEB.

Céres Marisa Silva dos Santos



Bacharel em Comunicação Social, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS,1986) e graduação em Licenciatura em Estudos Sociais pela (PUC/RS,1982), Especialização em Direitos Humanos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2001), Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB/2007) e doutorado em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) DINTER. Sou professora adjunta da UNEB, no curso de Jornalismo em Multimeios e junto ao Mestrado em Educação, Cultura e Territórios (PPGESA) da UNEB. Sou egbomi no Terreiro Ilê Axé Torrunde Ajagum.

Cosme Batista dos Santos



Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Estágio Sênior/CAPEs em Lexicologia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), de Braga. Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE (1992). Atualmente é Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural - POS- CRÍTICA e no Programa de Pós-graduação em Educação, cultura e territórios semiáridos - PP- GESA.

David Lucas Oliveira da Silva



Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA, UNEB/DCH III). Especialista em Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAAL). Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia (UNEB, DEDC VII).

Dayane Laurentino de Oliveira



Mestranda Acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus III. Graduada em Licenciatura Pedagogia - UNEB/DCH III, Juazeiro-BA (2024). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2020). Monitora Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB (2022). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica - RP (2023.2). Monitora do Acervo Dom José Rodrigues e UATI - UNEB/DCH III (2024.1). Integrante do grupo de pesquisa Observatório de Educação e Comunicação

Edmerson dos Santos Reis



Atualmente é Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas - DCH-III/Universidade do Estado da Bahia,- UNEB. Membro do Fórum Nacional de Educação -FONEC, Membro da Rede de Educação da Semiárido Brasileiro - RESAB. Membro da Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC (Representante da RESAB). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da UNEB/DCH-III, em Juazeiro - BA. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território -EDUCERE.

Edilane Carvalho Teles



Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia UNEB/Campus III, Juazeiro/BA. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH-III, em Juazeiro - BA. Pedagoga - Licenciatura Plena pela Universidade do Estado da Bahia (1999), Especialização em Metodologia, ensino e extensão em Educação (UNEB, 2001), Especialização em Educação e Novas Tecnologia da Comunicação e Informação (UNEB, 2002) e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2010); Master em Tecnologias e Comunicação Multimídia (Universidade de Turim/Itália, 2004). Doutora em Comunicação - Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/USP).

Edonilce da Rocha Barros



Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (1980), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e doutorado em Ciências Humanas, área de concentração Sociedade e Meio Ambiente, Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Conflitos e Políticas Públicas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora permanente do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

Fernando Rodrigues Borges



Licenciado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina - Universidade de Pernambuco, formado em Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina, Pós-graduado em Administração de Recursos Humanos pela FATEC / UNINTER, Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA / UNEB, atualmente trabalha como Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina Zona Rural.

Indira Tainara Soares Teixeira



Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2008) e em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2016). É especialista em Metodologias Ativas; Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica; e Intervenção ABA aplicada ao Autismo. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). Atua como psicopedagoga clínica na Prefeitura Municipal de Canudos, tutora de cursos de especialização na modalidade a distância pela Universidade do Estado da Bahia e professora dos anos iniciais da rede municipal de ensino. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em alfabetização e letramento, práticas

Jádson Araújo Santos



Pedagogo e Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), ambos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH III). Integrante do grupo de pesquisa EDUCERE - Educação Contextualizada, Cultura e Território, desenvolvendo estudos voltados à Educação Ambiental, currículo e práticas pedagógicas no contexto do Semiárido brasileiro

Joanita Moura da Silva



Doutora e Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Especialista em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Licenciada em Pedagogia (UCSal). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenou o Programa de Residência Pedagógica na UNEB/DEDC/Campus VII/ Senhor do Bonfim-Ba.

João José de Santana Borges



Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas - DCH- III, Professor do Quadro Permanente do PPGESA Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Professor do Curso de Jornalismo em Multimeios, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Juazeiro -BA, Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpoética: Estudos Interdisciplinares sobre Corpo, Comunicação, Saúde e Educação

Josemar da Silva Martins



Graduado em Pedagogia, com habilitação em Educação de Adultos, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro/BA (FFLCJ), da Universidade do Estado da Bahia, UNEB (1993); Mestre em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi, UQAC (Quebec, Canadá, 2003); e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação, FAGED, da Universidade Federal da Bahia, UFBA (2006). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas III (DCH III, Juazeiro, BA), onde é docente desde 1994. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), do DCH III/UNEB, em Juazeiro - BA.

Josenilton Nunes Vieira



Pedagogo licenciado pela Universidade do Estado da Bahia (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, foi professor Titular da Autarquia Educacional do Vale do São Francisco / Faculdade de Petrolina - AEVSF/ FACAPE. Coordenou o Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA. Concentra estudos e orienta trabalhos de pesquisa em temáticas relacionadas à gestão educacional, avaliação da aprendizagem e institucional, formação e profissionalização docente, estágio, educação de jovens e adultos, práticas pedagógicas, educação musical e movimentos sociais/sindical docente

***Marilange Ribeiro
Ventura de Santana***



Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB) e docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de São Raimundo Nonato. Mulher quilombola e sertaneja, atua na formação docente inicial e utiliza a literatura escrita por mulheres como eixo articulador para promover espaços de diálogo e estudos no território Serra da Capivara.

Marilde Pereira Dias



Graduada em Pedagogia - UNEB CAMPUS IX. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar-UFMS. Especialização em Coordenação Pedagógica e Planejamento - FAVENI. Especialização em Gestão Educacional - Faculdade São Salvador. Mestranda em Educação Cultura e Territórios Semiáridos - UNEB DCH III. Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia. Tem experiência na área da Educação do/no Campo, tendo atuado como Coordenadora Pedagógica das Escolas Multisseriadas do campo no município de Barreiras -Bahia. Suas áreas de estudo são Coordenação Pedagógica, Currículo, Avaliação e Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação.

Michael Douglas Alves dos Santos



Pedagogo e mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, ambos pela UNEB/DCH III, Juazeiro-BA. Formação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Mídias, Educomunicação, Educação Ambiental, Linguística.

Sarah Ribeiro Pierri



Pedagoga do IFBA Campus de Juazeiro, especialista em supervisão escolar e mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, ambos pela UNEB/DCH III, Juazeiro-BA.

***Simone Gabriela Bezerra
Duarte Possídio***



Graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Serviço Social (2013) - FAVENI. Especialista em gestão social: Rede e Defesa de Direitos e em Psicopedagogia e Educação Especial. Coordenadora Pedagógica Municipal na Rede de Ensino de Curaçá-BA. Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB suas áreas de pesquisas e estudo são: construção da identidade profissional dos professores alfabetizadores, formação inicial, cultura escola e práticas curriculares.



Editora
EDUCUIDAR

@educuidar

www.educuidar.com

Nesta obra coletiva, as vozes dos
mestrandos e mestrandas do
Programa de Pós Graduação em
Educação, Cultura e Territórios
Semiáridos (PPGESA) se
entrelaçam como rios que
seguem diferentes cursos,
mas deságuam em um mesmo
horizonte: o compromisso com
uma educação crítica,
humanizadora e socialmente
situada. Cada capítulo carrega
marcas singulares de pesquisa,
experiência e pertencimento,
compondo uma tessitura plural
de pensamentos e práticas que
fortalecem o campo da
Educação no Semiárido.



Editora
EDUCUIDAR

ISBN: 978-65-983361-8-9

CDL



9 786598 336189

