


Alexandra Garcia
Kátia Curado
Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Organizadoras)



COLEÇÃO
WARANÁ


EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

CARTAS DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO –
UMA FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE,
ARTE E AUTONOMIA



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

**CARTAS DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO –
UMA FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE,
ARTE E AUTONOMIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS

REITOR

Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITORA

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

EDITOR

Sérgio Augusto Freire de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel



COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Geresa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam



Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
<http://edua.ufam.edu.br>

Alexandra Garcia
Kátia Curado
Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Organizadoras)



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

CARTAS DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO –
UMA FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE,
ARTE E AUTONOMIA



ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalberto Carvalho Ribeiro (UNIFAP)
Aldo Victorio Filho (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Amanda Motta Castro (FURG)
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
ANA LORENA BRUEL (UFPR)
Ana Lúcia Sarmiento Henrique (IFRN)
Anderson Teixeira Boanafina (FIOCRUZ)
Andréa Araújo do Vale (UFF)
Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Carla Biancha Angelucci (USP)
Carmen Lucia Brancaglioni (UFSCar)
Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
Celia Regina Otranto (UFRRJ)
César Augusto Castro (UFMA)
Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)
Cynthia Greive Veiga (UFMG)
Décio Nascimento Guimarães (IFF)
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (UERJ)
Diana da Veiga Mandelert (UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)
Edineide Jezine (UFPB)
Eli Terezinha Henn Fabris (UNISINOS)
Eliana Borges Correa de Albuquerque (UFPE)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFPR)
Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)
Fábia Roseana Souza (UFPE)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fernando Seffner (UFRGS)
Francione Oliveira Carvalho (UFJF)
Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
José Albio Moreira de Sales (UECE)
José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB)
JOSE RUBENS LIMA JARDILINO (UFOP)
Juarez Thiesen (UFSC)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Kátia Curado (UnB)
Lia Tiriba (UFF)
Lucas Barbosa Pelissari (IFPR)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)
Luciana Pires Alves (UERJ/FEBF)
Luciana Rosa Marques (UFPE)
Luciana Velloso da Silva Seixas (UERJ)
Luciane Maria Schlindwein (UFSC)
Luís Antonio Groppo (UNIFAL)
Mairce da Silva Araujo (UERJ)
Malu Almeida (UNOESC)
Marcelo de Andrade Pereira (UFMS)
Marcelo Lima (UFES)
Márcia Soares de Alvarenga (UERJ)
Maria Arlete Rosa (Universidade Tuiuti do Paraná)
Maria Cecília Fantinato (UFF)
Maria Clarisse Vieira (UNB)
Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)
Maria Renata Alonso Mota (FURG)
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC -CAMPINAS)
Mariana Martins de Meireles (UFRB)
MARIANE KOSLINSKI (UFRJ)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS)
Marileide Gonçalves França (UFES)
Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Marise Nogueira Ramos (Fiocruz)
Marlécio Maknamara (UFPB)
Mauricio Perondi (UFRGS)
Miguel Rossetto (UPF):
Nilda Stecanela (UCS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Paula Corrêa Henning (FURG)
Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT)
Paulo Roberto Prado Constantino (UNESP)
Priscila Andrade Magalhães Rodrigue (UFRJ)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)
Reginaldo Fernando Carneiro (UFJF)
Roberto Prado Constantino (CEETEPS)
Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)
Rosa Hessel (UFRGS)
Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)
Rosa Maria Cavalari (UNESP)
Rosana Louro Ferreira Silva (USP)
Rosânia Campos (Univille)
Rosemary dos Santos (UERJ)
Ruth Pavan (UCDB)
Sandra Kretli (UFES)
Silvani dos Santos Valentim (IFTMG)
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT)
Simone de Lucena Ferreira (UFS)
SIMONE MANOSSO CARTAXO (UEPG)
Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)
Sirley Lizott Tedeschi (UEMS)
Sonia Lopes Victor (UFES)
Sonia Mari Shima Barroco (UEM/UNIR)
Simone Grohs Freire (FURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Taísa Caldas Dantas (UFPB)
Thiago Ingrassia (UFFS)
Thiago Zanguêta (UNIUBE)
Valéria Vasconcelos (UNISAL)
Vania Finholdt Angelo Leite (UERJ)
Vania Grim Thies (UFPel)
Wellington Lima Cedro (UFG)

COMISSÃO E-BOOK ANPEd 40ª REUNIÃO NACIONAL

Alexandra Garcia (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Angela Scalabrin Coutinho (UFPR)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Maura Corcini Lopes (UNISINOS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Roseane Affonso (Secretaria Acadêmica da ANPEd)

EDITORA

Angela Scalabrin Coutinho

REVISÃO TÉCNICA

Angela Scalabrin Coutinho
Roseane Affonso

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Dyego Marçal

GRAVURA CAPA

Sergio Bastos

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

E24 Educação como prática de liberdade [recurso eletrônico]: cartas da Amazônia para o mundo: uma formação para a liberdade, arte e autonomia / Alexandra Garcia, Kátia Curado e Maria de Fátima Barbosa Abdalla (org.). – Manaus: FUA: ANPEd, 2022.
634 p.; il. color. – (Coleção Waraná).

40ª Reunião Nacional ANPEd.
Inclui dados biográficos dos autores.
ISBN 978-65-5839-087-9

1. Educação – Política curricular. 2. Educação – Formação de professores. 3. Educação – Cultura digital. I. Garcia, Alexandra. II. Curado, Kátia. III. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa. IV. Série.

CDU 37.016:377.8

O conteúdo e a revisão dos textos são de responsabilidade dos/as autores/as.

DIRETORIA "ANPEd, PRESENTE!" 2019-2021

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Presidenta
Maria Luiza Süssekind – Primeira Secretária
Paulo Vinicius Baptista da Silva – Segundo Secretário
Maria Beatriz Luce – Diretora Financeira
Miriam Fábila Alves – Vice-Presidente – Centro Oeste
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Vice-Presidente – Norte
Claudio Nunes – Vice-Presidente – Nordeste
Valdete Côco – Vice-Presidente – Sudeste
Maura Corsini – Vice-Presidente – Sul

DIRETORIA "ANPEd, MAIS PRESENTE!" 2021-2023

Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Presidenta
Maria Beatriz Moreira Luce - Primeira Secretária
Wilma de Nazaré Baía Coelho - Segunda Secretária
Miriam Fábila Alves - Diretora Financeira
Giselle Cristina Martins Real - Vice-Presidenta – Centro Oeste
Fabiane Maia Garcia - Vice-Presidenta – Norte
Claudio Pinto Nunes - Vice-Presidente – Nordeste
Maria Luiza Sussekkind Verissimo - Vice-Presidenta – Sudeste
Angela Maria Scalabrin Coutinho - Vice-Presidenta – Sul

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2019-2021):

Titulares:

Magna França - UFRN
Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG
Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Suplentes:

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Iria Brzezinski - PUC-GO
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2021-2023):

Titulares:

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Suplentes:

Rodrigo da Silva Pereira
Paulo Vinicius Baptista da Silva
Karine Vichiatt Morgan



APRESENTAÇÃO PRESIDÊNCIA ANPEd

Ao longo de sua história, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) assumiu um protagonismo na publicização da produção científica da área da Educação, tendo principalmente seus eventos, em especial suas reuniões científicas, o lócus privilegiado para isso. As produções apresentadas nos eventos e conferências e os trabalhos encomendados e comunicações depois circulavam de maneira impressa sendo referências para os pesquisadores da área. Acompanhando o desenvolvimento da tecnologia, os textos impressos, que eram “fotocopiados”, deram espaço para os “disquetes”, depois “pendrives” e, concomitantemente, aos repositórios do próprio evento nos sites e portal da ANPEd.

O fato é que a produção científica produzida para a ANPEd sempre foi muito importante para o campo educacional. Atentas a isso, as diferentes Diretorias apoiaram as publicações de livros, coleções, Anais, documentos, enfim, um conjunto de materiais que hoje compõem o acervo impresso e digitalizado da associação e ajudam os pesquisadores nos balanços e estudos da área.

Cientes dessa responsabilidade, o *e-book* que aqui apresentamos materializa um sonho perseguido em duas dimensões: a primeira é a construção de uma coletânea que registra uma importante mudança na organização das Reuniões Nacionais, a mudança dos trabalhos submetidos de trabalhos completos para resumos; a segunda dimensão é o desejo de com essa coleção marcarmos o início de um processo organizado em torno de um Selo ANPEd para as publicações.

Esse Selo ainda almejado será um empreendimento futuro, do qual essa coletânea marca o início.

Como um projeto de gestão, as publicações da ANPEd são um compromisso da nossa Diretoria com a história da nossa associação e com a preocupação do seu futuro.

À frente da Associação por duas gestões, em nossa primeira gestão, ANPEd, presente! (2019-2021), enfrentamos o impensável durante dois anos. Assumimos a gestão da ANPEd em dezembro de 2019 com um plano de trabalho para os próximos dois anos, os quais, já imaginávamos, seriam muito difíceis e desafiadores diante da ofensiva de ultradireita que virou governo no Brasil. No entanto, em 16 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela covid-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação soavam às vezes intransponíveis. Os ataques mais diversos à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público agudizaram-se e exigiram dos pesquisadores e das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a ANPEd teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o on-line e reinventar suas formas de resistência.

A experiência vivida e acumulada ao longo desses anos de pandemia parece muito complexa para conseguir ser capturada em poucas palavras. Desde março de 2020 tivemos que reinventar o modo de ser ANPEd, desenvolvendo outras formas de gestão, criando outras dinâmicas internas e comunicando uma outra ANPEd externamente.

No meio dessa trajetória, nosso plano de gestão foi redimensionando. Ainda que nossos princípios históricos tenham servido de base para nossas ações, os desafios eram novos e foi nesse diálogo entre o impensável e o possível que construímos esses anos de gestão. Dentro disso, guiados pela luta histórica e intransigente da ANPEd em defesa da democracia e de todos os direitos democráticos; da educação pública e gratuita; da Ciência, do pensamento científico e do trabalho de pesquisadoras/es e intelectuais; da universidade pública, da escola pública e do financiamento público para pesquisa e pós-graduação; das políticas de ação afirmativa, políticas de inclusão, de direitos humanos e de redução das desigualdades e injustiças social e cognitiva; do investimento e democratização das políticas de financiamento para a pós-graduação e a pesquisa em Educação, construímos a presença on-line da ANPEd.

Realizamos a primeira Reunião Científica Nacional da ANPEd (40ª) completamente on-line, a primeira na Região Norte, em Belém, na Universidade Federal do Pará. Uma reunião histórica, celebrando o Centenário de Paulo Freire e a Amazônia.

Nessa Reunião, assumimos o compromisso de uma nova gestão, agora com a Diretoria “ANPEd, mais presente!” (2021-2023), e, associada a diversas outras marcas da história de nossa associação, temos certeza que continuamos construindo uma ANPEd mais democrática, mais acessível, mais plural, mais diversa, mais inclusiva.

Portanto, a Coleção que apresentamos aqui, denominada de Waraná, que em língua indígena significa “vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria”, celebra esse encontro da ANPEd com a Amazônia. Demoramos 40 edições para levar um evento da ANPEd para a região norte, para a Amazônia, e temos muito orgulho de que em nossas duas gestões realizaremos as duas reuniões nacionais nessa região.

A primeira coletânea dos *e-books* dessa coleção é composta pelos textos completos submetidos à 40ª Reunião Anual, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! Essa coletânea, fruto do trabalho exaustivo dos organizadores e da comissão montada para esse fim, juntamente com o trabalho cuidadoso do nosso comitê científico, é um belo presente para nossa comunidade científica.

Além disso, enseja a expectativa com o que ainda está por vir, com nossa próxima reunião nacional no meio da Amazônia, em Manaus.

É com o peito inundado de uma esperança impaciente que entregamos uma Coletânea Amazônica como um marco para a história da ANPEd e confiantes de que estamos em vias de reconstruir a Educação Brasileira, a Amazônia e o Brasil.

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro!” (Belchior)

Madeira, Funchal, dezembro de 2022.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd



APRESENTAÇÃO COMISSÃO E-BOOK

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak¹

O presente *e-book* faz parte da primeira coletânea de *e-books* da ANPED, com o título *Waraná*², fruto da 40ª Reunião Nacional, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo, realizada em 2021 em Belém do Pará. Esta foi, sem dúvidas, uma reunião emblemática, pela celebração do centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais importantes do mundo no campo da Educação. Realizar a reunião no território amazônico também tem um valor destacável, tendo em vista a urgência da escuta, valorização e garantia dos direitos dos povos tradicionais do nosso país e da proteção da biodiversidade, que tem no território amazônico o seu maior espaço de existência e, por isso, também de disputa.

Além da celebração e defesa supracitados, em 2021 nos encontrávamos em um momento dilacerante na história da humanidade e especialmente difícil para o Brasil, tendo em vista o contexto político de ataque às políticas sociais, à ciência, à educação e o total desmonte das políticas e instituições públicas que focalizavam a mitigação das desigualdades e processos de exclusão delas provenientes. A pandemia da covid-19³ teve início em 2020, no Brasil o descaso do governo levou mais de 670 mil⁴ pessoas à morte e as consequências nefastas da ausência

¹ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

² Em sateré-mawé Uaraná: vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria.

³ A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ele foi noticiado pela China à Organização Mundial da Saúde (OMS) em dezembro de 2019, com a informação do seu grande potencial de transmissão e alta taxa de mortalidade. No Brasil, o primeiro caso foi oficialmente notificado em fevereiro de 2020, com o registro da primeira morte em março do mesmo ano.

⁴ Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23/07/2022.

de coordenação e cooperação federal junto aos entes estaduais, municipais e distrital, ampliou significativamente as desigualdades já presentes em nosso país, especialmente o desemprego e a fome.

A pandemia levou à suspensão das atividades presenciais em vários setores. Dado o risco do contágio e as condições precárias para o seu enfrentamento, além da demora no processo de vacinação, na educação brasileira ficamos quase 2 anos desenvolvendo atividades no formato remoto, o que fez que a 40ª Reunião da ANPEd, também ocorresse nesse formato. Mesmo que tenha ocorrido *online*, o encontro e a possibilidade de diálogo em defesa da Educação, da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, dos povos tradicionais e dos seus territórios, significou um importante momento de fortalecimento das pautas acadêmico-científicas e políticas. Nesse contexto, destacamos as atividades de abertura e encerramento da reunião, em que as manifestações acadêmicas, dos movimentos sociais, dos povos tradicionais, artístico-culturais, exaltaram o nosso Brasil profundo, aquele diverso e extremamente rico e ao mesmo tempo desigual e nos deixaram como legado o lema “amazonear o mundo”.

Em 2022 ainda vivemos a pandemia e as suas consequências, lutamos por mudanças políticas que nos permitam retomar os princípios democráticos tão caros ao nosso país, e como diz Ailton Krenak, se conseguirmos continuar contando mais uma história, estaremos adiando o fim do mundo, o que nos move a seguir o caminho.

Optamos, na publicação desta coletânea que marca uma mudança na publicização das pesquisas apresentadas e discutidas no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd, pelo caminho que se encontra com o movimento de luta e resistência, o que pode ser observado nos 5 volumes que a compõem. Esse movimento tem como ponto de partida a mudança, amplamente discutida e decidida em assembleia pela maioria das/es/os associadas/es/os participantes, de submissão de resumo expandido e não mais texto completo para apresentação nas reuniões da ANPEd.

Essa mudança levou a diretoria da ANPEd a instituir, em 2021, uma comissão de discussão sobre os encaminhamentos possíveis para a publicação de textos completos das/es/os autores/as que assim o desejassem. Aqui, havia uma preocupação especial com a participação das/es/os pesquisadores/as seniores, que ao longo da sua trajetória na ANPEd vivenciaram a prática da publicação dos textos na íntegra, além do destacado papel da ANPEd como base para análises da produção nas pesquisas em Educação.

A Comissão de Trabalho Completo, como inicialmente denominada, foi composta por 2 representações da diretoria, das coordenações de GT, do Comitê Científico e 1 representação da Revista Brasileira de Educação e da secretaria acadêmica da ANPEd. Essa comissão discutiu intensamente os possíveis encaminhamentos para os textos completos e chegou à decisão da organização de e-books, tomando como referência as subáreas⁵ da ANPEd. Na sequência, realizou o trabalho de elaboração das normas de submissão, parametrização do sistema, avaliação dos textos aprovados para apresentação na 40ª Reunião Nacional que as/es/os autores/as indicaram

⁵ Os Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd são organizados em 5 subáreas. **Subárea 1:** GT02 – História da Educação; GT14 – Sociologia da Educação; GT17 – Filosofia da Educação e GT20 – Psicologia da Educação. **Subárea 2:** GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. **Subárea 3:** GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT16 – Educação e Comunicação; GT19 – Educação Matemática e GT24 – Educação e Arte. **Subárea 4:** GT05 – Estado e Política Educacional; GT09 – Trabalho e Educação e GT11 – Política de Educação Superior. **Subárea 5:** GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental e GT15 – Educação Especial.

a intenção de publicação no e-book e convidou para a organização dos e-books representantes das coordenações de GTs e do Comitê Científico, por cada subárea.

Com a comissão alargada, e agora já denominada de Comissão de *E-book*, incluindo as/es/os organizadores/as, foram tomadas decisões como a estrutura dos e-books, organização de cada volume por eixos e o cronograma de trabalho. Destacamos a importância do trabalho coletivo nesse processo de tomada de decisões e efetivação da organização dos *e-books*, que nos exigiu mais do que o inicialmente previsto e nos permitiu aprender muito com todo o processo.

Organizar uma publicação que congrega contribuições com epistemologias, temas, problemáticas, abordagens teórico-metodológicas tão distintas foi um grande desafio e uma grata satisfação, tendo em consideração os múltiplos diálogos possíveis, que se intensificam a partir de agora no encontro com as/es/os leitores/as e com a constituição de novas histórias.

Alexandra Garcia
Alexandre Filordi de Carvalho
Angela Scalabrin Coutinho
Elizeu Clementino de Souza
Maura Corcini Lopes
Patrícia Corsino



APRESENTAÇÃO ORGANIZADORES/AS

O livro que ora apresentamos tem como objetivo reunir e socializar trabalhos que foram discutidos na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada de setembro a outubro de 2021, cujo tema tratou da “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”, e com o desafio de se lutar por uma “formação para a liberdade, arte e autonomia”. Tal desafio se justifica, ainda mais, quando se vivencia um cenário brasileiro de lógica neoliberal, em que se minimizam os direitos sociais e as garantias fundamentais e ampliam-se as formas autoritárias de controle, que enfraquecem a democracia, trazendo efeitos de toda ordem para o contexto da Educação. Efeitos que nos levam a repensar as concepções da educação nos dias de hoje e seus desdobramentos nos espaços sociais de formação e de atuação docente.

Nessa perspectiva, a organização deste livro articula os textos apresentados e discutidos pelos diferentes Grupos de Trabalho, que compõem a Subárea 3, tais como: GT 04 (Didática), GT 08 (Formação de Professores), GT 12 (Currículo), GT 16 (Educação e Comunicação), GT 19 (Educação Matemática) e GT 24 (Educação e Arte). Foram, ao todo, 52 trabalhos, que estão aqui dispostos em seis eixos temáticos, que se inter-relacionam, propiciando uma pluralidade de olhares e reflexões sobre o entendimento teórico e prático do campo educacional a partir das pesquisas realizadas.

O **Eixo 1**, ao tratar dos “Espaços sociais, práticas pedagógicas e saberes docentes e discentes”, traz uma conotação especial aos espaços de formação, incluindo, aí, os diferentes movimentos das práticas pedagógicas e dos saberes docentes e discentes, sejam os da educação básica ou superior. Nesse sentido, há textos que discutem: 1º a arquitetura escolar brasileira e os processos de subjetivação a partir dela; 2º as relações entre o aluno e a escola, apresentando perspectivas de superação para o “ensino instrucionista” do ensino fundamental; 3º a problemática do tempo na consolidação de saberes docentes, ao tratar de um estudo de caso envolvendo docentes do ensino médio paulista; 4º questões a respeito da “faceta disciplinar” da avaliação, em sua perspectiva histórica; 5º a avaliação na preceptoria em Medicina; 6º a interface entre as políticas de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede municipal do Rio de Janeiro; e 7º as narrativas de estudantes sobre práticas curriculares matemáticas e permanência na EJA da zona rural do Ceará; e 8º as aprendizagens de professores de Matemática em práticas de letramento docente. Não há dúvidas de que se trata da construção em movimento do conhecimento científico, que, ao relacionar questões em torno dos espaços sociais, das práticas pedagógicas e dos saberes docentes e discentes no interior dos contextos vivenciados nos dias de hoje e com suas particularidades, acabam por revelar facetas do muito do que ainda temos que aprender sobre essa temática.

A seguir, o **Eixo 2** aborda as “Perspectivas interculturais: desafios e possibilidades nos currículos, na formação e atuação docente”. Os textos se agrupam e giram em torno dos seguintes temas: 1º educação física na perspectiva da Didática Intercultural, tendo em vista os desafios e possibilidades

na escola; 2º campo da didática em contraposição ao neoliberalismo e ao neotecnicismo; 3º sentidos da interculturalidade nas políticas de currículo para professores indígenas; 4º eixos de colonialidade e do ensino da matemática na Amazônia; 5º Didática insurgente entre pares, fundamentada na documentação narrativa de experiências pedagógicas na docência universitária; 6º Didática freiriana no ensino superior; 7º coautoria na audiodescrição e sinergia entre audiodescritor, consultor, roteirista e locutor; 8º formação estética enquanto pulmão do mundo, com foco nas “docências da feitura de si”; 9º cinema escoleiro e cinema skholeiro; 10º cinema na escola, procurando indicar o gesto de prestar atenção ao mundo como exercício educativo-filosófico; e 11º “espaçotempos” de novas tessituras com as “cineconversas”, discutindo questões migratórias em redes educativas. São temáticas que apresentam os embates que a Educação vem tendo a partir das políticas públicas atuais, que assumem uma lógica neoliberal e vão na contramão do que os educadores desejam para os currículos em desenvolvimento, para a formação e atuação docente. Os textos conversam entre si na medida em que trazem uma perspectiva intercultural e decolonial e apontam para uma educação que reflete sobre o mundo como exercício educativo-filosófico e de formação ética e estética.

Ao discutir a “Cultura digital: da formação à prática docente”, o **Eixo 3** destaca questões sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, suas rupturas e continuidades, em especial, nos tempos de pandemia e nos espaços formativos e das práticas docentes. Nessa direção, os textos, que compõem este eixo temático, versam sobre: 1º a aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia; 2º a cultura digital e a prática docente, destacando rupturas e continuidades no contexto do ensino superior pós covid-19; 3º a educação básica e o uso das TIC na pandemia, delineando limites e possibilidades; 4º as ambiências formativas em tempos de pandemia, apresentando questões em torno do aprender e ensinar com os usos do Google e do *WhatsApp*; 5º os aplicativos para dispositivos móveis no combate à pandemia do covid-19, apresentando uma experiência de educação aberta em meio remoto; 6º os atos de currículo na infância com as tecnologias digitais; 7º o Col@ab Formacional com as culturas digitais; 8º o faz-de-conta através das mídias, destacando, também, as possibilidades e limites da participação infantil em pesquisas *on-line*; 9º o Paracosmo, abordando questões que envolvem a imaginação e a produção narrativa; 10º a Pedagogia da hiper mobilidade e o contexto de conectividade no Brasil e nos Estados Unidos; 11º os saberes, prazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias digitais móveis; e 12º as visualidades da infodemia, tratando dos memes, da desinformação e dos desafios para a educação; e 13º a abordagem de tecnologias digitais em uma licenciatura na modalidade a distância. As pesquisas apresentam resultados que reforçam a emergência do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na criação de ambiências formativas, em especial, quando a Organização Mundial da Saúde declarou, a partir de março de 2020, o surto de uma pandemia provocada pelo vírus da covid-19. O que implica refletir sobre a necessidade de se compreender o significado da cultura digital para o contexto atual, seja no cenário do ensino superior ou da educação básica; ou mesmo no modo de vivenciar o currículo e a prática educativa na atualidade frente às diferentes experiências educacionais. A perspectiva que une os textos é a de propor ações pedagógicas de formação e de atuação docente que levem em conta as dimensões integrativas e tecnológicas dessas experiências na medida que possam ampliar, de modo geral, a imaginação e as produções narrativas para enfrentar e superar os desafios atuais da cultura digital no mundo da educação.

O **Eixo 4** trata das “Políticas curriculares, processos de centralização, implicações e tensionamentos”, e envolve, sobretudo, os movimentos dos currículos, a partir das políticas curriculares e, principalmente, das implicações e tensões por que passam os/as educadores/as. Os textos discutem, por exemplo: 1º os movimentos de um currículo-museu com gênero, colocando em questão o “encontrar”, o “conectar” e o “aprender”; 2º o currículo da Bahia e a governamentalidade, abordando, so-

bretudo, o “tom performático” de uma política; 3º as dimensões neoliberais e as questões sobre subjetividade, ao tratar do discurso dos novos currículos paulistas; 4º a aceleração de estudos, a formação e a profissionalidade docente, sob a ótica de professores do projeto autonomia carioca, desenvolvido na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro (2012-2016); e 5º as experiências em currículo e formação por meio de um estudo sobre os atos de currículo de um grupo de educadores matemático. Os textos convergem, quando refletem, por um lado, sobre os efeitos das políticas curriculares performativas, que desenvolvem instrumentos de governamentalidade neoliberal, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; e, por outro, quando apostam na luta por políticas curriculares, fundamentadas em processos democráticos, tendo como horizonte perspectivas dialógicas e coletivas a fim de que se possa promover a inter-relação de saberes e diferentes leituras do mundo.

Ao desenvolver a temática da “Formação de professores: políticas, níveis e modalidades”, o **Eixo 5** coloca em pauta questões que surgem a partir das políticas educacionais e de como elas se ajustam nos diferentes níveis e modalidades de formação. Nesse sentido, os textos tratam de resultados de pesquisa, que abordam: 1º a produção de currículos de licenciaturas nas humanidades, com o foco no movimento de reformulação; 2º a formação do Proeja, apresentando contribuições de teses e dissertações; 3º as percepções dos professores da educação básica sobre a proposta da BNCC; 4º o estado da arte sobre a formação de professores com base no Programa Alfabetização na Idade Certa; 5º a formação dos docentes universitários, articulando um diálogo sobre suas ações diante dos sujeitos da aprendizagem; 6º a formação de professores e da prática docente na educação básica, a partir de um estudo do curso de Pedagogia do Parfor/UFRB; 7º a padronização da prática dos professores alfabetizadores, analisando a formação do Pnaic; 8º as reflexões sobre a experiência de um mestrado profissional em educação; e 9º os pressupostos de uma formação continuada de professores e de suas contribuições para o entendimento da educação profissional e tecnológico. Os textos discutem que a formação docente vem sendo alvo de diversas políticas públicas que estão em disputa e envolvem reformulações curriculares que surtem efeitos nos programas de formação e nos professores. Nessa direção, apontam para: as imposições referentes à implementação da BNCC e de seus desdobramentos, que fortalecem um currículo por competências e a lógica neoliberal em detrimento do conhecimento como construção sociocultural; o rígido controle das avaliações externas, que se tornam também reguladoras do trabalho docente; e a necessidade de que se oportunizem melhorias para a formação docente em seus diferentes níveis e modalidades, e se ampliem estudos e pesquisas voltados para a especificidade da atuação docente, de modo a contribuir para a (re)construção da identidade profissional de professores.

E, por último, o **Eixo 6** aborda a temática “Formação inicial e continuada: diferentes prismas”. São textos que complementam o eixo anterior, mas trazem questões que tratam de especificidades em relação à formação inicial e continuada de professores, tais como: 1º o compartilhamento narrativo de professores sobre suas práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada; 2º a formação do professor-pesquisador e o exercício de autoria, com base em escrita de diários de formação; 3º a (re)construção de caminhos de formação docente, por meio de reflexões sobre o estágio curricular; 4º as diretrizes nacionais e a formação docente, voltada para questões antirracistas e antissexistas; 5º a formação e autoria, quando se deseja escutar professoras no tempo/espço da pandemia; e 6º a formação continuada de professores, quando se pretende refletir a partir de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico. Muitos dos textos convergem ao estarem ancorados em narrativas das próprias práticas pedagógicas, colocando em foco o exercício de autoria, que ocorre, por exemplo, em reuniões pedagógicas, em diários de formação ou a partir de cartas pedagógicas. O que implica estabelecer um diálogo com os anseios dos professores em formação e o compartilhar de experiências, ressignificando novos sentidos para o próprio exercício profissional.

Não há dúvidas de que os textos aqui apresentados sistematizam e apresentam com clareza as discussões realizadas no âmbito de cada GT. Entretanto, consideramos importante sublinhar, pelo menos, três aspectos que foram reforçados pela maioria dos temas desenvolvidos: 1º reivindicar políticas públicas educacionais e de formação que invistam na educação não como controle sob os ditames da lógica neoliberal e do neotecnismo, mas na produção de subjetividades e de um espaço social que contemplem e motivem a construção de conhecimento e a interação entre os sujeitos envolvidos nos contextos de formação e de atuação docente; 2º pensar em perspectivas interculturais e decoloniais a fim de que sejam anunciados novos espaços e tempos no sentido de um projeto político que proponha relações e diálogos mais horizontais e uma pluralidade de caminhos e soluções mais justas, inclusivas e democráticas; e 3º refletir continuamente sobre questões que circulam a cultura digital no mundo da Educação para que seja possível enfrentar os novos modos de comunicação, interação, conectividade, imaginação e construção de narrativas no sentido de atualizar as experiências educacionais de formação, de prática docente e de aprendizagem profissional.

Consideramos, assim, que os trabalhos aqui reunidos contemplam não só a diversidade temática das diferentes realidades e experiências brasileiras, mas um mosaico de desafios a serem enfrentados no âmbito das políticas públicas, do cenário pandêmico, das dificuldades levantadas nas práticas de pesquisa e nas ações pedagógicas desenvolvidas a partir dos processos de formação inicial e continuada e/ou no exercício profissional.

Por outro lado, é possível indicar que estes textos, de uma forma ou de outra, contribuem para refletir sobre a Educação como prática de liberdade. O que significa compreender, sobretudo, a formação de sujeitos para a liberdade, para a arte e, principalmente, para a autonomia.

Nessa direção, os/as autores/as, ao interpretarem a realidade educacional brasileira sob diferentes prismas, dão pistas para reinventá-la, identificando alternativas viáveis e criativas, assim como indicam possibilidades reais na contramão do movimento das políticas educacionais atuais ou dos problemas impostos pela pandemia ou mesmo dos inúmeros desafios que atravessam as práticas de pesquisa e/ou as ações de formação.

Por fim, agradecemos a todos/as pesquisadores/as cujos trabalhos teóricos e atividades práticas foram objeto de análises por permitirem que suas pesquisas sejam disponibilizadas nesta publicação, alcançando, assim, outras experiências reflexivas, que, por sua vez, podem construir novos pensamentos e práticas.

Desejamos, com este livro, que as ideias aqui desenvolvidas possam nos fazer lembrar de quanto ainda é necessário lutar por uma Educação como prática de liberdade, a fim de que se reafirme uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e democrática para este nosso país.

Que todos/as possam tirar o melhor e necessário proveito dessa leitura!

Alexandra Garcia
Kátia Curado
Maria de Fátima Barbosa Abdalla

SUMÁRIO

EIXO 1: ESPAÇOS SOCIAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES E DISCENTES 21

A ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: O PRÉDIO QUE ENSINA 22

*Gabriel Coelho Fernandes (UESB)
Daniele Farias Freire Raic (UESB)*

O ALUNO E A ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUPERAÇÃO DO ENSINO INSTRUCIONISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 34

*Ana Lucia Werneck Veiga (UFJF)
Adriana Rocha Bruno (UNIRIO)*

O TEMPO NA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PAULISTA 47

Patrícia Aparecida do Amparo (USP)

A FACETA DISCIPLINAR DA AVALIAÇÃO: REFLEXÕES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA 57

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (UFSC)

AVALIAÇÃO NA PRECEPTORIA EM MEDICINA 68

*Juliana Lara de Oliveira (UFMG)
Gladys Rocha (UFMG)*

INTERFACE ENTRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 79

Viviane Chaves Tibães (UERJ)

NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES MATEMÁTICAS E PERMANÊNCIA NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ 90

*Francisco Josimar Ricardo Xavier (UFF)
Adriano Vargas Freitas (UFF)*

APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE 100

*Neomar Lacerda da Silva (SEC - Bahia)
Andréia Maria Pereira de Oliveira (UFBA)*

EIXO 2: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CURRÍCULOS, NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE 114

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA 115

Ana Paula da Silva Santos (SME/Duque de Caxias, UNESA)

CAMPO DA DIDÁTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO E AO NEOTECNICISMO 126

Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA PROFESSORES INDÍGENAS 136

Adria Simone Duarte de Souza (UEA)

OS EIXOS DE COLONIALIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA 145

Erilúcia Souza da Silva (UFRR)

DIDÁTICA INSURGENTE ENTRE PARES: DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 155

Fabrcio Oliveira da Silva (UEFS)

POR UMA DIDÁTICA FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR 166

Rosana Aparecida Ferreira Pontes (Universidade Católica de Santos)

Selma Garrido Pimenta (Universidade Católica de Santos)

A COAUTORIA NA AUDIODESCRIÇÃO E A SINERGIA ENTRE AUDIODESCRIPTOR CONSULTOR, ROTEIRISTA E NARRADOR 177

Thiago de Lima Torreão Cerejeira (UFRN)

A FORMAÇÃO ESTÉTICA ENQUANTO PULMÃO DO MUNDO: DOCÊNCIAS DA FEITURA DE SI 187

Daniela da Cruz Schneider (FURG)

CINEMA ESCOLEIRO E CINEMA SKHOLEIRO 198

Daniele Grazinoli (UFRJ)

CINEMA NA ESCOLA: O GESTO DE PRESTAR ATENÇÃO AO MUNDO COMO EXERCÍCIO EDUCATIVO-FILOSÓFICO 209

Andreza Berti (UFRJ)

“ESPAÇOSTEMPOS” DE NOVAS TESSITURAS COM AS “CINECONVERSAS” – QUESTÕES MIGRATÓRIAS EM REDES EDUCATIVAS ACERCA DO FILME *HUMAN FLOW* 219

Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues (UERJ/SME/FAPERJ)

Fernanda Cavalcanti de Mello (FFP-UERJ/SEE)

Rebeca Silva Brandão Rosa (PCRJ/SME)

EIXO 3: CULTURA DIGITAL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE 229

AULA INVERTIDA COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 230

Ednaldo Coelho Pereira (UERR)

CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: RUPTURAS E CONTINUIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID-19 242

Ana Lúcia de Souza Lopes (UPM)

A EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TIC NA PANDEMIA: ENTRE O INSÓLITO E O POSSÍVEL 257

Michele M. M. Castro (UFMT)

Katia Morosov Alonso (UFMT)

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: APRENDENDO E ENSINANDO COM OS USOS DO GOOGLE E DO WHATSAPP 262

Luis Henrique Monteiro de Castro (UERJ)

Rosemary dos Santos (UERJ)

APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS NO COMBATE À PANDEMIA DO COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ABERTA EM MEIO REMOTO 272

Silvar Ferreira Ribeiro (UNEB)

Katiuscia da Silva Santos (UNEB)

ATOS DE CURRÍCULO NA INFÂNCIA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS 284

Bruna Santana de Oliveira - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Simone Lucena - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

COL@B FORMACIONAL COM AS CULTURAS DIGITAIS 297

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos (Universidade Federal de Sergipe)

Simone Lucena (Universidade Federal de Sergipe)

FAZ-DE-CONTA ATRAVÉS DAS MÍDIAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM PESQUISAS ON-LINE 309

Paula Desgualdo - UFSCGilka Girardello - UFSC

PARACOSMO: IMAGINAÇÃO E PRODUÇÃO NARRATIVA 319

Viviane Lima Ferreira (PMF)

PEDAGOGIA DA HIPERMOBILIDADE E O CONTEXTO DE CONECTIVIDADE NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS 333

Vivian Martins (IFRJ)

SABERES, PRAZERES E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS 349

Joseilda Sampaio de Souza (UFS)

Maria Helena Silveira Bonilla (UFBA)

VISUALIDADES DA INFODEMIA: MEMES, DESINFORMAÇÃO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO 363

Ludmilla Pollyana Duarte (UNIRIO)

UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 374

Elivelton Henrique Gonçalves (UFU)

Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)

EIXO 4: POLÍTICAS CURRICULARES, PROCESSOS DE CENTRALIZAÇÃO, IMPLICAÇÕES E TENSIONAMENTOS 384

ENCONTRAR, CONECTAR E APRENDER: MOVIMENTOS DE UM CURRÍCULO-MUSEU COM GÊNERO 385

Cláudio Eduardo Resende Alves (UFMG)

CURRÍCULO BAHIA E GOVERNAMENTALIDADE: O TOM PERFORMÁTICO DE UMA POLÍTICA 395

João Paulo Lopes dos Santos (UERJ)

DIMENSÕES NEOLIBERAIS E SUBJETIVIDADE NO DISCURSO DOS NOVOS CURRÍCULOS PAULISTAS 404

Sílvia Miguel de Paula Peres (LEMAS - UNICAMP)

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A VISÃO DE PROFESSORES DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2012-2016) 415

Elaine Rodrigues de Ávila (SME - Rio de Janeiro)

Wania Regina Coitinho Gonzalez (UERJ/ FEBF - UNESA/RJ)

EXPERIÊNCIAS EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO DE UM GRUPO DE EDUCADORES MATEMÁTICOS 426

Flávia Oliveira Barreto (UNEB)

Dario Fiorentini (UNICAMP)

EIXO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, NÍVEIS E MODALIDADES 437

O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO? A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS NAS HUMANIDADES 438

Ann Letícia Aragão Guarany (UFS)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO PROEJA: CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES 448

Hanny Paola Domingues (UFPR)

Josmaria Aparecida de Camargo (UFPR)

Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PROPOSTA DA BNCC 459

Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UFMA)

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)

O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 471

Giovana Maria Belém Falcão (UECE)

Genira Fonseca de Oliveira (SEDUC)

FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIALOGANDO SOBRE AS AÇÕES DOS DOCENTES DIANTE DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM 482

Nayara Macedo de Lima Jardim (UFV)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFRB 494

Simone Santana Damasceno de Carvalho (UFRB)

Susana Couto Pimentel (UFRB)

A PADRONIZAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PNAIC 508

Maira Vieira Amorim Franco (UnB)

Otília Maria A.N.A. Dantas (UnB)

PESQUISA APLICADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO 522

Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA)

PRESSUPOSTOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 534

Aline Christiane Oliveira Souza (IFMS)

Claudio Zarate Sanavria (IFMS)

EIXO 6: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DIFERENTES PRISMAS 546

RE-UNIÃO DE PROFESSORES: O COMPARTILHAMENTO NARRATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO AÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 547

Claudia de Jesus Tietsche Reis (UFSC)

Gilka Girardello (UFSC)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E O EXERCÍCIO DE AUTORIA: A ESCRITA DE DIÁRIOS DE FORMAÇÃO EM PAUTA 560

Elisangela André da Silva Costa (Unilab)

Elcimar Simão Martins (Unilab)

Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR 573

Mariangela Kraemer Lenz Ziede (PPGENSAU/UFRGS)

Rosane Aragón (PPGIE/CINTED-PPGEDU/UFRGS)

Daniel de Queiroz Lopes (PPGIE/CINTED/UFRGS)

AS DIRETRIZES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA 584

Keila de Oliveira (UNICENTRO)

Margarida Gandara Rauen – Margie (UNICENTRO)

FORMAÇÃO E AUTORIA: A ESCUTA DE PROFESSORAS NO TEMPO/ESPAÇO DA PANDEMIA DA COVID-19 595

Renata Helena Pin Pucci (UNIMEP)

Luciana Haddad Ferreira (UNIMEP)

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS EM UM ATELIÊ AUTOBIOGRÁFICO 607

Elcimar Simão Martins (UNILAB)

Elisangela André da Silva Costa (UNILAB)

Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

MINICURRÍCULOS 619

EIXO 1:
ESPAÇOS SOCIAIS,
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E SABERES DOCENTES
E DISCENTES





A ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: O PRÉDIO QUE ENSINA

Gabriel Coelho Fernandes (UESB)

Daniele Farias Freire Raic (UESB)

Introdução

O presente ensaio busca problematizar as implicações da arquitetura escolar nos processos formacionais, cujas repercussões podem ser notadas nos modos de ser e de estar no mundo. Daí nossa intenção em pensar tais implicações também nos processos de subjetivação. Acreditamos que uma das principais funções dos edifícios escolares é possibilitar espaços apropriados para o desenvolvimento de atividades, garantindo proteção e conforto aos ocupantes durante o seu uso. Com isso, pressupomos que é a partir de necessidades comuns que se desenvolvem os projetos de arquitetura e engenharia, os quais devem ser adaptados às situações específicas da localidade, como o formato do terreno, acessos, orientação e topografia através do projeto de implantação (SOUZA, 2018).

Os aportes teóricos demonstram que a utilização de projetos padronizados é comum na história da construção de edificações escolares no Brasil e que a tipologia escolar esteve intrinsicamente ligada à tipologia industrial, ao menos em seu período de desenvolvimento inicial. Junto às indústrias do século XVIII e XIX, desenvolve-se também a tipologia escolar, passível de ser encontrada ainda no século XXI. Ao passarem os anos, grande parte dos seus elementos de composição (espaços) e de arquitetura (corpos, ou os elementos físicos) ainda possuem certa relação compositiva e formal com aquelas fábricas do século XVIII-XIX. A padronização, racionalização, reprodução em série são alguns desses elementos e estão conectadas ao que se considera arquitetura panóptica de Foucault (2005).

Evocamos que a padronização dos projetos nem sempre consegue atender as situações específicas de cada localidade de implantação, tendo como consequência a criação de ambientes inadequados de ensino, com problemas de conforto ambiental, ou seja, do conjunto de condições que permitem ao ser humano sentir bem-estar térmico, visual, acústico e antropométrico e sua condição tem a influência de variáveis ambientais e pessoais. Por isso, analisar as relações

do ser humano com o espaço e compreendê-las visando problematizar a influência do ambiente nos processos formacionais é um passo fundamental para que a arquitetura seja trabalhada de forma a favorecer as relações humanas e satisfazer suas necessidades e desejos (SOUZA, 2018).

Este trabalho faz parte de um estudo maior desenvolvido pelo grupo de pesquisa no campo do currículo e da formação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Trata-se de uma pesquisa guarda-chuva, de natureza transdisciplinar, que visa, dentre outros objetivos, cartografar a produção de subjetividades nas composições curriculares e processos formacionais. Para esse trabalho realizamos um recorte de investigação voltando nosso olhar para as relações entre a arquitetura escolar e os processos formacionais. Realizamos inicialmente um levantamento dos elementos da história da arquitetura escolar no Brasil e suas ressonâncias na atual arquitetura escolar brasileira a fim de problematizar as relações da arquitetura nos processos de *ensinoaprendizagem*. Nosso objetivo é pensar as maneiras como os ambientes escolares vêm sendo construídos, a divisão dos seus espaços e as suas dimensões na medida em que consideramos que o espaço educativo é de grande importância na formação humana.

Em seguida, realizamos um garimpo nos bancos de teses e dissertações, nos buscadores da internet e em nossas vivências em projetos arquitetônicos que nos ajudam a pensar no ambiente físico como espaços de aprendizagem. Os achados de pesquisa aqui discutidos nas interfaces entre a Arquitetura e a Didática contribuem para uma discussão mais aprofundada em torno do que aqui afirmamos: o prédio ensina. Dessa afirmação, decorrem as nossas discussões principais: Como são pensados esses prédios? O que aprendemos no ambiente físico escolar? De que maneira as arquiteturas escolares favorecem os processos de subjetivação dos seus usuários? Não constitui objetivo desse ensaio “responder” tais questões, mas problematizá-las no sentido de somar nossas discussões às tantas outras que visam à reconfiguração dos espaços escolares, tornando-os ambientes que estimulem aprendizagens potentes e afirmadoras da vida criativa.

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA...

A fim de problematizarmos como o conforto dos ambientes interfere nas atividades formacionais e no *ensinoaprendizagem* dos estudantes, é necessário considerarmos que a educação tem o propósito de educar, informar, formar, dar o direito ao saber acumulado pela humanidade, mas “há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção (GALLO, 2008, p. 81). Gallo (2008) escreve que o controle retratado na escola não acontece só pela estrutura burocrática de um poder de Estado, mas também pela arquitetura da escola e os saberes pedagógicos. Tal como na prisão, a escola possui processos de disposição das coisas – carteiras, professor, diretoria – no ambiente e uma arquitetura voltada para o confinamento, autovigilância e disciplinamento dos agentes inseridos no processo pedagógico que, por sua vez, não serve só para controlar as ações dos alunos, mas também do diretor e dos professores.

As atividades formacionais têm a função de seriar e distribuir os saberes com base na idade para melhor ensinar seus alunos conforme sua estrutura cognitiva e mental, contudo, têm também função de controlar o que cada aluno deve saber e pode saber; o processo de avaliação que pretende realizar um processo diagnóstico para saber o que o aluno aprendeu e o que preci-

sa melhorar para o desempenho de seu aprendizado assume também um processo de qualificação, quantificação e classificação. “A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas” (GALLO, 2008, p. 81).

Nessa sequência, pensar no “prédio que ensina” não é uma discussão nova. Desde o texto *Ratio Studiorum*, base da pedagogia, já tivemos acesso às 467 regras para o funcionamento dos estabelecimentos educacionais da companhia. Em contrapartida, vemos que a preocupação com o conforto e a condição espacial do ambiente escolar no Brasil só pode ser percebida em 1933, quando Fernando de Azevedo, diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo, fundou o Código de Educação do Estado que se baseava no movimento de renovação escolar (NASCIMENTO, 2012). Desde então se tornou uma meta

[...] propagar a nova política das construções escolares, ampliando em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações pedagógicas que façam dele centro de saúde e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização (Código Escolar, artigo 32 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 67).

Essa tipologia da arquitetura escolar no Brasil surgiu da mesma maneira que em outras partes do mundo, refletindo os acontecimentos na Europa. Segundo a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), “[...] desde o século XIX, vários órgãos do poder público foram responsáveis pelo planejamento, construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino no Brasil, com várias tentativas de se traçar diretrizes ou ‘padrões’ para a construção das edificações escolares” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 82). As escolas funcionavam em locais precários, muitas vezes improvisados e inapropriados, quando ainda não se podia distinguir um tipo, seja na casa de um professor, associado a paróquias, ou nas dependências das Câmaras Municipais antes de se tornarem edifícios “oficiais”. Nesses ambientes na maior parte das vezes não existiam boas condições de iluminação e ventilação, nem mobiliário e higiene necessários para o desenvolvimento das atividades (KOWALTOWSKI, 2011).

Para Mendes e Gonçalves (2000), o interesse pelos ambientes que abrigariam as escolas públicas começou a ser discutida no Brasil a partir dos anos 1820. Contudo, os primeiros edifícios construídos para acomodar as atividades de ensino datam apenas na Primeira República, em fins do século XIX, quando houve o desenvolvimento industrial urbano ao mesmo tempo em que crescia a necessidade de assegurar educação à população (AZEVEDO, 2002).

Em 1894, o edifício da Escola Normal de São Paulo, projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo, mostrou uma mudança de concepção dos espaços escolares com uma tentativa de dar maior atenção e importância ao problema da educação ao criar locais específicos e imponentes para tal atividade. De maneira geral, na construção deste edifício e de Escolas Normais, estavam preceitos da arquitetura escolar europeia, principalmente francesa. Posteriormente às Escolas Normais, foram criados os Grupos Escolares. Estes compartilhavam do caráter monumental e das plantas-tipo, com suas salas de aula, biblioteca, museu, sala dos professores e administração, além da existência do pátio (MENDES; GONÇALVES, 2000). Os sanitários ainda não eram colocados no interior dos edifícios.

Nas Escolas Normais e Grupos Escolares, podemos notar através da concepção do projeto algumas características básicas: simetria, plantas-padrão (com salas de aula, direção, biblioteca e corredores para a conexão), pé-direito elevado e homogeneização estética (estilo neoclássico

ou neocolonial). Estes são os elementos de composição e de arquitetura principais na tipologia escolar no Brasil até meados do século XX. As diferenças que existiam entre um edifício e outro, ou as incorporações posteriores relacionadas a outras funções, foram elementos originados por necessidades específicas de época e/ou lugar, mas que não fizeram, de acordo com o delineamento aqui especificado, com que o tipo fosse modificado em seu cerne.

Entre 1960 e 1990 no Brasil, percebemos uma nova concepção arquitetônica, como defendeu o arquiteto Villanova Artigas, começando a utilizar, por exemplo, elementos pré-fabricados utilizados ainda hoje nos projetos da FDE. Os pátios continuavam a ser um dos elementos de composição importantes na tipologia escolar. Esse arquiteto mostrou novos elementos de arquitetura em seus projetos, antes não utilizados para este fim: cobertura única para construções lineares e apropriação dos desníveis. Esse fato pode ser tratado, como anteriormente o foi a arquitetura das escolas-parque e escolas-classe, um gerador de certa ramificação na tipologia escolar, pois criou espaços, com outras disposições e conexões internas e externas (KOWAL-TOWSKI, 2011).

A FDE tornou padrão, posteriormente, as especificações descritas nessas normas, caracterizando usos, currículos, objetivos e conceitos do edifício, a flexibilidade no uso dos espaços e possibilidade de ampliação, além das questões de conforto ambiental. Vemos que os espaços continuaram essencialmente os mesmos ainda na arquitetura escolar dos anos 1990-2010: salas de aula, direção e administração, sanitários (levados para o interior do edifício após os Grupos Escolares) e ginásio esportivo (anteriormente inseridos no programa). É possível afirmar que no Brasil ainda há predominância de edificações escolares baseadas no modelo tradicional. Porém, novos conceitos precisam ser considerados e incluídos de forma a fazer com que os ambientes sejam utilizados em sua totalidade, conectados às propostas de ensino-aprendizagem que valorizem a diversidade de talentos, potencialidades e aptidões dos estudantes do século XXI (DELIBERADOR, 2016).

Em que pese essa preocupação arquitetônica, notamos que as escolas continuavam/continuam funcionando em locais precários, muitas vezes improvisados e inapropriados. Na maioria das vezes não há preocupação com as boas condições de iluminação e ventilação, nem mobiliário e higiene necessários para o desenvolvimento das atividades. Entendemos que esse contexto interfere nas atividades formacionais e no *ensinoaprendizagem* dos estudantes. Tomamos como desafio, então, o de cartografar a produção de subjetividades nas composições curriculares e processos formacionais fazendo um recorte de investigação nas relações entre a arquitetura escolar e os processos formacionais.

A FORMAÇÃO NA ARQUITETURA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Como podemos observar, no final do século XVIII, as sociedades disciplinares passaram a organizar os indivíduos no espaço através de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de locais específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, proporcionando, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Assim, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (Foucault, 1977, p. 135, aspas do original).

A disciplina não apenas “normaliza” os indivíduos, mas também produz saberes e organiza campos do conhecimento como matérias (conteúdos) curriculares, segregando, diferenciando e hierarquizando saberes e conhecimentos e, dessa maneira, desenha territórios identitários através da eleição do padrão e do reconhecimento pela representação, opera por analogias, semelhanças e igualdades. A operacionalização dos resultados perpassa na produção de identidades, certificando um maior controle através de uma sujeição subjetiva. Em prol de um desenvolvimento nacional, ordem, produtividade, emancipação e progresso, o Aparelho de Estado¹ agencia maquinicamente por meio de programas, tecnologias e estratégias operando para moldar e orientar a conduta dos seres humanos. Diferente disso, eles vivem suas vidas em um constante movimento entre diferentes práticas, que, por sua vez, subjetivam de diferentes maneiras.

Vale registrarmos que o autoritarismo educacional é aquele que se concretiza por meio da *Governamentalidade* (nível de Macropoder) e das Técnicas Disciplinares (nível de Micropoder), possibilitando o esquadrinhamento do corpo (FOUCAULT, 2011). O autoritarismo educacional abarca a arquitetura escolar através de indícios do Panoptismo. Assim, Panoptismo e a disciplinamecanismo tratam-se de um “dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando mais rápido, mais leve, mais eficaz” (FOUCAULT, 2011, p. 198). Trata-se da arquitetura que permite o controle interior, tornando visível aquele que nela se encontra. Age sobre o indivíduo, domina seu comportamento, oferece o conhecimento e o modifica, torna dócil e o reconduz a uma outra identidade pelos efeitos coercitivos e ou sedutores, sujeitados pelos macro e micropoderes.

Sobre a governamentalidade:

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2012a, p.409).

As atividades formacionais são: vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame.

Vigilância hierárquica, pois o “exercício da disciplina supõe um dispositivo que obriga pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a

¹ Em *Diálogos*, Deleuze nos explica o que consiste no Aparelho de Estado: “[...] é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Essa máquina, por sua vez, não é, portanto, o próprio Estado, é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros”.

efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”; da sanção normalizadora: as disciplinas “estabelecem uma ‘infrapenalidade’, quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos”; e do exame: “um controle normalizante”, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 2011, p.165).

E sobre o autoritarismo educacional:

[...] se baseia na difusão de um conhecimento cuja eficiência e eficácia se mede por dar corpo e forma a essa realidade social estratificada desigualmente. Toda a pedagogia autoritária tem por objetivo nuclear, desenvolver e aplicar um conjunto de técnicas e de métodos capazes de aperfeiçoar, treinar e formar as virtualidades sociocognitivas e físicas do ser humano como função de produção e de reprodução da sociedade vigente. A pedagogia autoritária é, desse modo, uma função de adaptação dos indivíduos que se enquadra no processo de aculturação dos indivíduos em relação à assimilação dos múltiplos saberes que relevam dos imperativos educacionais da evolução da sociedade capitalista no contexto geográfico da Europa ocidental e no resto do mundo (FERREIRA, 1999, p. 101).

Com isso, a visão moderna e disciplinar da sociedade recorre à educação como um dos fundamentos para garantir a integração, a harmonia e a homogeneidade social por meio do discurso da participação dos indivíduos pertencentes a uma totalidade. Essa educação tem por meta sustentar a cidadania, promovendo e consumindo tipologias profissionais conduzidas pelo currículo, que prepara para o exercício da profissão, garantindo, inclusive, a apreensão de seus direitos e deveres. Tal situação denota o currículo como um “programa” disciplinar que intenciona atingir resultados, configurando-se, muitas vezes, como um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas pedagógicas cujo fim volta-se para um percurso calculado que objetiva melhores desempenhos.

As pesquisas demonstram que a implantação de conteúdos curriculares que direcionam as competências no processo de formação nas instituições de ensino não alcança de maneira satisfatória o acesso dos sujeitos em formação ao pensar processos de singularização dentro de um plano de imanência. Diferente disso, apontam na direção das práticas inclinadas a reproduzirem condições institucionais de submissão dos sujeitos, relacionando inclusive com a dinâmica do modo de produção econômica dominante na atualidade. Os projetos de formação estão impregnados por uma concepção empírica de que o saber fazer é suficiente para a configuração de processos formacionais. Nesses casos, a formação exclui a experiência do outro, o olhar do outro, a diferença, pois são eleitos os saberes que supostamente farão parte do processo formativo, desconsiderando o coletivo, os processos de produção de subjetividade.

Entendemos neste texto a formação como um fenômeno que se realiza na pessoa, assim, fizemos a opção analítico-reflexiva e política de não desvincular a formação do contexto institucional (MACEDO, 2010), ou seja, do contexto em que as pessoas experimentam práticas formacionais, orientadas por um currículo e por políticas que o guiam, no nosso caso, a formação de estudantes em instituições de ensino. Partimos da ideia de que aprender se relaciona com educação e que a educação incorporada na escola é um modo de subjetivação pelo qual nos tornamos alunos, ou seja, homens e mulheres que respondem ao que já está posto, que seguem

linhas duras na escola, a vida sedentária e estratificada, tornando a vida tão homogênea, serializada, padronizada.

Ao falarmos de produção da subjetividade, estamos deixando de lado qualquer noção de subjetividade pré-social, pois a subjetividade é um constante processo social de geração. Tratar da produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa. Podemos dizer que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um devir² (HARDT; NEGRI, 2001). A noção de produção da subjetividade pode ser pensada pela noção de subjetivação (FOUCAULT, 1990; DELEUZE, 1992). Essa noção vem sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, indicando que a subjetivação nunca está finalizada, mas se constitui como um processo contínuo. Nessa visão, existem diversas formas diferentes de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade.

Fica explícito que as instituições escolares, logo, a arquitetura escolar, fazem parte dessa produção de subjetividades ao passo que se por um lado a escola é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. A engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe o *ensinoaprendizagem*.

Dessa forma, pressupomos que as instituições de ensino são espaços de aprendizagens e, ao mesmo tempo, são lugares de controle e, de certa maneira, limitadores de devires. Nelas o estudante é engessado, amarrado, fincado na rigurosidade de documentos oficiais que se traduzem em comportamentos que afrontam reconhecimentos de devires dos sujeitos em formação, tornando-se assim território de manutenção dos mecanismos de controle social uniformizado (SILVA, 2017).

UMA NOVA TIPOLOGIA ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Vidler (1998) escreve que as estratégias projetuais dos arquitetos respondem às soluções formais a partir de uma escolha dentre tipos, o que é explicado por sua posição ideológica, ou a um contexto ideológico no qual se insere. Da mesma maneira, podemos afirmar que a escolha voluntária, fora dos tipos preexistentes, que corresponde à criação de novas conexões e funções, também é reflexo de um posicionamento e gera formas que divergem do que já existe. Um exemplo disso é que algumas das escolhas dos arquitetos referentes aos elementos que a serem trabalhados dizem respeito, principalmente em escolas públicas, a diretrizes muito específicas

² Segundo Sales da Silva (2010, p. 90), “A noção de devir surge entre os gregos com a intenção de explicar o movimento, a transformação das coisas e a criação do novo”. Na perspectiva da filosofia deleuzo-guattarina (1997a), devir é extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. Portanto, o devir é o processo do desejo. Ele está nas margens, nas brechas, nas fissuras que permitem escapar dele e buscar a diferença. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE, 1998, p. 10). O devir se afirma na invenção.

e um tempo de projeto curto. Esse é o caso dos projetos da FDE, que partem de um programa arquitetônico moldado pela padronização em função de salas de aula e dimensões mínimas, exigências ambientais, instalações e componentes (como janelas e portas) básicos, restringindo as escolhas às especificações preestabelecidas de maneira relativamente rígida.

No entanto, esperamos que edifícios com características de uma “tipologia” escolar do século XXI tenham foco na atividade de aprendizagem considerando as múltiplas inteligências humanas. É pertinente que a escola na condição de ser um ambiente projetado valorize as aspirações humanas, como coloca Marin (2008), os relacionamentos, o crescimento individual, juntamente com o crescimento de forma colaborativa (MARIN, 2008). No contexto atual, Azevedo (2007) cita que os espaços escolares devem se afastar da tipologia das escolas do século XIX que organizavam o espaço com base no dogma de controle e disciplina rigorosa: carteiras dispostas em fila, o educador em posição de destaque, além do estado permanente de vigilância da classe através dos visores nas portas das salas de aula.

Conforme Rodrigues (2017), o panorama atual brasileiro vem considerando a unicidade com o projeto pedagógico de forma a criar ambientes propícios aos alunos. Notamos a preocupação com o conforto ambiental e a valorização dos mobiliários ajustados onde o design estimule o aprendizado. As salas de aula também deixam de ser espaços isolados para integrarem-se umas com as outras de forma a potencializarem a interação e o aprendizado. Assim, as novas políticas pedagógicas, já existentes e firmadas ao redor do mundo, impactam o país, que dá os primeiros passos para o desenvolvimento da arquitetura escolar.

Tratar a tipologia de escola do século XXI como algo completamente novo é inviável na medida em que muitos elementos, princípios ou parâmetros vêm sendo usados há muito tempo na arquitetura escolar, e não deveriam desaparecer. A recomendação que encontramos na literatura é que os espaços precisam estar em constante modificação/renovação e adaptação de tal forma que respondam aos problemas da geração em que se encontram. Esse pensamento é o que os faz diferentes em essência e, por isso, parte de uma nova tipologia. Ornstein *et al.* (2009) acreditam que, por a escola ser um elemento de grande importância para a comunidade na qual está inserida, suas considerações e necessidades devem ser tomadas em conta para criar soluções adequadas ao contexto.

O ambiente físico escolar e sua qualidade (em todos os níveis educacionais) são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, com impacto considerável nesse, assim como no comportamento dos usuários, em especial dos alunos. Vemos que os estudantes apresentam melhor desempenho, decorrente de uma qualidade educacional elevada, quando os espaços são adequados às suas necessidades proporcionando um sentimento de conforto para a execução de suas atividades. Alguns autores acreditam que a escola possa ser, de fato, um material de ensino em 3D, onde todos os espaços são locais de aprendizagem. O edifício escolar do século XXI tem sido considerado o terceiro professor, compartilhando a função do processo de ensino-aprendizagem com os pais e professores dos alunos.

A arquiteta Doris Kowaltowski³ questiona: o que podemos ensinar com a edificação? Essa arquiteta sugere que não apenas o ensino de disciplinas da grade curricular que se beneficia com a adoção de uma arquitetura escolar planejada. Um conceito de sustentabilidade pode ajudar a

³ KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

escola a despertar a [consciência ambiental](#) nos estudantes, colocando-os diariamente em contato com a natureza dentro do ambiente escolar. Para a autora, a escola pode ter pequenos espaços verdes na parte interna da instituição; jardins em espaços externos que possam ser vistos pelos estudantes através de grandes janelas; espaços para aulas ao ar livre etc.

Doris Kowaltowski também sugere que podemos utilizar com os estudantes um relógio do sol ou colocar um ventilador mostrando que o vento nos fornece energia, assim como conseguimos inserir na edificação aparelhos que dão informações do quanto de energia está sendo usada naquele momento ou se gasta mais água porque serve sopa na merenda e não algo mais seco. Entendemos que se o prédio ensina conceitos básicos da ciência, os alunos irão se envolver com a escola e com a edificação. Lembramos da importância de não deixar a criança apenas escrever, ler, escutar o professor e usar uma tela, pois são nesses ambientes que aprendemos realmente a viver em sociedade.

O arquiteto através do projeto tem a meta de idealizar espaços que façam seus ocupantes se sentirem, de alguma forma, confortáveis e “em casa”, de modo que a influência desses ambientes sobre as pessoas seja positiva. Nos espaços públicos, é difícil atender a esse aspecto pela quantidade de diferentes pessoas que os frequentam, as quais possuem diferentes percepções e preferências. Assim, o projeto de um edifício educacional, como um edifício público em sentido amplo relacionado ao número de pessoas que o frequentam, é desafiador não apenas por esse fato quantitativo, mas também pelo tempo que as pessoas que o frequentam passam em contato com ele, bem como pelo significado que o local possui durante muitos anos em suas vidas. Por isso, é importante que se apresente um projeto arquitetônico, advindo de um processo de projeto e programa coerentes com essas necessidades variadas.

As pesquisas evidenciam que a expressão dominante do século XXI valoriza ambientes de ensino mais flexíveis e adaptáveis para usos que poderiam ser em um momento para aula tradicional/palestra e em outros para conversas em grupos ou prática de expressões corporais. Os espaços também podem ser reformulados a partir do conceito de parâmetros de projeto, criando-se áreas casuais de alimentação (além do refeitório); espaços com tecnologia distribuída; locais para estudo individual ou introspecção como em *cave spaces*; elementos de assinatura local para cada edifício projetado, que façam dele único; *learning streets* como substituição dos corredores de passagem, entre diversos outros aspectos. O edifício escolar do século XXI tem sido considerado um terceiro professor, compartilhando a função do processo formacional, juntamente com os pais e professores dos alunos.

Pontuamos que o ambiente escolar comunica através de seus elementos arquitetônicos quais posturas deseja que o ser humano que nele convive deve apresentar. Foucault (2005), em sua obra *Vigiar e punir*, argumentou que esse fenômeno social disciplinar é observado a partir de uma regulação nas práticas punitivas instituídas na escola, se contrapondo, por exemplo, a outras correntes que elevam ao sentido literal de punir. Há muitos significados que podem ser abordados em repreender um aluno, que pode até mesmo ser entendido como uma forma de orientá-lo a fazer o validado como certo dentro de um padrão preestipulado.

Portanto, somos formatados pela arquitetura escolar, respondendo a uma concepção de educação que o corpo não deve se mexer. A escola vem insistindo numa formatação em ambientes feitos para que os alunos não se mexam impedindo muitas interações, sendo muitas vezes uma interação controlada – “olha para frente”, “não vira para o lado”, “não se mexa”, “fique sentado”. Lembramos que essas ordens estão todas inscritas nas edificações e, desse modo, convidamos nossos leitores a refletirem: a concepção de educação atual pede qual arquitetura? Será que não estamos com uma concepção de arquitetura de um tempo que já passou?

Nos dias de hoje ainda é possível observar várias escolas que foram construídas para propiciar vigilância, como um objetivo da educação. Sendo uma vigilância de seus pensamentos e de seu comportamento, que obrigatoriamente devem ser semelhantes ao da organização escolar vigente. Por fim, consideramos que a educação de qualidade não reside apenas nas técnicas e nas tecnologias utilizadas pelo professor, mas o espaço de ensino onde os estudantes frequentam também possui um grande peso em seu aprendizado, pois requisitos de conforto acústico, térmico, luminotécnico e, até mesmo, paisagístico influenciam diretamente nas relações dos estudantes com o conhecimento que produzem. Assim, a arquitetura escolar deve promover um local de estímulo às atividades de *ensinoaprendizagem* com contribuição para a diversidade dos estudantes, a criatividade individual e coletiva, favorecendo a troca de conhecimentos entre seus usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações explanadas, podemos afirmar que a abordagem das escolas como uma questão social no país iniciou em meados de 1920 e 1933, sendo o estilo vigente para tais edificações o neocolonial (AZEVEDO, 2002). Nesse momento ainda não existia a materialização da união entre arquitetura e concepções pedagógicas de forma a favorecer a educação. Cabe registrarmos que desde o momento em que o Estado passou a se preocupar efetivamente com a educação popular, a concepção física dos ambientes escolares sofreu poucas alterações se compararmos com os dias atuais. Os prédios escolares ainda são construídos com uma base razoavelmente tradicional, pois é uma forma de atender as grandes demandas de estudantes do sistema público. A diferença é que atualmente os estudos referentes à arquitetura escolar evidenciam o conforto ambiental como contribuinte importante no processo de aprendizado dos alunos. Com isso, aspectos como sensação térmica, conforto visual e acústico se transformaram em possíveis aliados para melhorar o desempenho dos estudantes durante as práticas escolares.

Nos dias de hoje, a percepção de que a arquitetura dos espaços de educação define a qualidade do ensino já é mais bem compreendida pela população, entretanto, muitas escolas brasileiras ainda apresentam deficiências em seus ambientes. As principais condizem com conforto ambiental precário e programa de necessidades pouco diversificado. Uma possível forma de reverter o quadro é através da análise prévia do local de inserção das escolas, para então serem elaborados os projetos arquitetônicos; aliar a pedagogia à arquitetura, considerando os anseios dos alunos no planejamento dos ambientes, além da consideração de uma educação que não estabeleça uma posição hierárquica do professor em relação ao aluno, mas que facilite a interação entre ambos em vista da melhor aprendizagem. Assim, este estudo caminha na direção de continuarmos problematizando as questões que envolvem a arquitetura escolar como “terceiro professor”.

O estudo realizado sugere a necessária arquitetura *do lugar e do programa*, ambos projetos coletivos de autoria coletiva. O projeto arquitetônico está inserido numa tríade em que o projeto pedagógico e o projeto de gestão (e aqui nós entendemos uma gestão intersetorial que vai além das secretarias municipais de educação, deve haver outras secretarias, no mínimo cultura saúde) e com a participação de baixo para cima da sociedade. Por isso, o projeto arquitetônico é fundamental, mas é apenas o corpo. A vida é o projeto pedagógico e a alma ou a vida ativa é o

projeto de gestão. Sem um projeto de gestão intersetorial, intersecretarial, pensando na comunidade local, completamente engajada de baixo para cima, construindo programas juntos, é muito difícil um projeto físico espacial arquitetônico se sustentar.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, G. C. On the typology of Architecture. *Architectural Design*, v. 33, n. 12, p. 564- 565, 1963.
- AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. Tese (Doutorado) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L.; BLOWER, H. C. S. Escolas de ontem, educação de hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? *In: SEMINÁRIO PROJETER*, 3, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PROPARG/UFRRGS, 2007.
- BUFFA, E.; PINTO, G. **A Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EdUFSCar /INEP, 2002.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELIBERADOR, M. S. **Parâmetros da arquitetura escolar e o jogo de cartas como ferramenta de apoio ao desenvolvimento do programa arquitetônico**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Engenharia Civil e Arquitetura, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- FERREIRA, J. M. C. Pedagogia libertária. *In: BARQUEIRO, C. Educação libertária*. Salvador: Núcleo de Ação Direta Anarquista, 1999. p. 9112.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. São Paulo: Record, 2001.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MARIN, A. A. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 203-222, 2008.

MENDES, L. F. F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

NASCIMENTO, M. F. P. **Arquitetura para a educação**: A contribuição do espaço para a formação do estudante. Dissertação (Mestrado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.


ORNSTEIN, S. W.; MOREIRA, N. S.; ONO, R.; FRANÇA, A. J. G. L.; NOGUEIRA, R. A. M. F. Improving the quality of school facilities through building performance assessment: Educational reform and school building quality in São Paulo, Brazil. **Journal of Educational Administration**, v. 47, n. 3, p. 350-367, 8 maio 2009.

RODRIGUES, A. C. **Arquitetura Escolar no Século XXI**. 2017.

SILVA, R. F. **Cartografias da Formação Docente: dobras do acontecimento**. Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Instituição de Ensino, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SOUZA, L. N. **Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, 2018.

VIDLER, A. The Third Typology. *In*: HAYS, M. K (Ed.). **Architecture Theory since 1968**. New York: Columbia Books of Architecture, 1998.



O ALUNO E A ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE SUPERACÃO DO ENSINO INSTRUCIONISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Lucia Werneck Veiga (UFJF)

Adriana Rocha Bruno (UNIRIO)

INTRODUÇÃO – PROBLEMÁTICA, CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pensar a “tradição” e a “renovação” na educação escolar fazem pensar sobre igualdade e desigualdade, sobre escola e aluno, o ensinar e o aprender. Ensinar, segundo Kohan (2003), tem origem etimológica em *educar*, da mesma família semântica de *instruir* e *formar*. *Insignare* significaria “colocar um signo”, “colocar um exemplo”, na raiz indo-europeia relacionaria-se a “seguir”. *Signum* remeteria a “sinal”, “signo”, “marca” que se segue para alcançar algo. O signo seria, portanto, o que se segue. Para o autor, o que se evidencia no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado. Com relação ao aprender, Kohan (2003) afirma que, na origem latina, aprender remontaria ao verbo *prehendo* (“pegar”, “colher”). Da mesma raiz de aprender estariam os termos “preso” (de *pre-sus*), prisão (de *prehensio*), empresa (de *imprehensa*), surpreender e surpresa (de *sub-prehendere*, “tomar de improviso”), de depredar (*depraedare*) e depredação (de *depraedatio*, ambos a partir do latim *praeda*, “presa”), compreender (de *cum-prehendere*, com uma ideia de apreensão integrada à aprendizagem, de totalidade e não apreensão de elementos isolados). Seria, assim, “aprender praticamente pela experiência”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”. Defende, então, que ninguém pode outorgar experiência ao outro nem substituir ninguém na experiência de aprendizagem.

Para Kohan (2003), como condição para emancipar, um mestre emancipador deve começar por ele mesmo, porque é preciso emancipar-se. A atitude de aceitar o princípio de que todas as inteligências são iguais, de que todos os humanos são igualmente pensantes, abriria possibi-

lidades para aprender numa “comunidade de iguais”. Como seria isso realmente efetivado na prática, num contexto de educação escolar? Qual seria o papel do aluno e do professor?

O discurso de colocar no debate sobre a escolarização a centralidade do aluno, seus desejos e interesses trouxe grandes reflexões para aquelas escolas que pretendem “inovar”, superar modelos autoritários em que o foco está no controle do professor. O foco no aluno, seus desejos e anseios deve ser o objetivo da educação escolar? Reflexões advindas da pesquisa foram ampliando o conceito de aprendizagem para o de desenvolvimento, o conceito de identidade para o de alteridade, o conceito de autonomia para aquelas condições favoráveis ou não ao seu desenvolvimento *com os outros*, o olhar sob “*situações de aprendizagem*” para ver progressivamente “*processos de desenvolvimento organizado*”, conforme discutem Cosme e Trindade (2013).

Por outro lado, a centralidade dos processos educativos no professor leva à reflexão sobre os processos de luta pela mudança do ensino instrucionista (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012), cujo foco é a transmissão de conteúdos: valoriza “a reprodução, a repetição, a memorização, a fixação de conteúdos, a centralidade e controle do professor, o produto, os modelos, o reforço positivo” (BRUNO; PESCE; BERTOMEU, 2012, p. 124). Nessa perspectiva, os professores frequentemente não reconhecem os obstáculos encontrados pelos alunos. Para auxiliar o aluno seria imprescindível que o professor possa distinguir nos elementos da produção do saber do aluno aqueles que são pessoais e tácitos e aqueles que devem ser submetidos às convenções.

No curso da complexidade das questões recuperadas, as formas escolares de relações sociais entre professores, alunos e todos os aspectos referentes à vida na escola são discutidas por Lahire (2008) como as regras do jogo escolar (tipos de orientação cognitiva, tipos de práticas de linguagem, tipos de comportamentos) próprias à instituição escolar. As ações dos alunos serão “reações” que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 2008).

Para Cosme e Trindade (2013), será o processo de comunicação e a “turma” como uma *comunidade de aprendizagem* que conferem, além das potencialidades dos sujeitos, uma relevância para os objetos e atos que viabilizam a produção do saber. Por isso, consideram que, a partir dessa premissa, pode-se passar de uma discussão do âmbito do campo do ensino ou do campo do aprender para um outro patamar: o do campo epistemológico. Como discute Paulus (2013) acerca das relações sociais no espaço-tempo da escola e da importância dos sujeitos em relação, importam os modos como os indivíduos interpretam a sua relação com o poder, com o saber e a escolha do paradigma pedagógico.

Para levantar reflexões acerca das questões entre ensinar, aprender, a escolarização, os aspectos relacionais entre professores e alunos, a produção de saber na escola, optamos pela pesquisa narrativa como escolha metodológica. Como os alunos reconstróem sua participação nas escolas? Como vivenciam os movimentos que cada escola realiza para superar modelos hegemônicos? Para compreender essas questões, através de cruzamento de pesquisa bibliográfica e documental, observações e entrevistas, Roda de Conversa, além de acesso a materiais de estudo dos alunos, são recuperados no processo de narração pela pesquisadora

(primeira autora deste texto) os sentidos produzidos pelas crianças sobre esses movimentos, sobre as construções sociais que são as escolas que frequentam. Bruner (1996) afirma sobre a construção narrativa da realidade que nos obriga a olhar para uma “voz” apesar dos esforços de objetividade do narrador: todo narrador tem um ponto de vista e todos nós temos o direito inalienável de questioná-lo. A narrativa interpela uma legitimidade. A interpretação do leitor e seu olhar são cúmplices do autor e é isso que faz com que haja sentido. A realidade narrativa liga-nos ao que é esperado, mas faz-nos ver novamente aquilo que nos foi dado/concedido.

Essa narrativa, então, é uma narrativa que integra vozes: da pesquisadora que assume-se como narradora, aquela que vivencia uma jornada e a imersão cultural, uma brasileira, uma estrangeira, uma orientanda, uma mulher que se transforma em viagens por lugares tão outros e que passaram a ser também seus; as dos meninos e das meninas que, pelo relato, abriram-se à pesquisa; as dos professores, dos coordenadores, dos diretores, de professores orientadores da pesquisa, dos professores das bancas examinadoras, dos professores das Universidades parceiras nesta investigação, dos colegas de curso e de tantos outros que cruzaram este caminho nas ruas, metrô, trens, vielas, praças, aeroportos, vozes e olhares, sons, cheiros e sensações... Todos que ascendem a este texto acionados pela narração.

Como Greene (1995, p. 82-83) afirma:

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos [...] Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar.

O que se lê é a história contada pela pesquisadora (primeira autora do presente texto) no tempo e espaço de convivência com Mateus¹, 12 anos, o “Fantasia”. O processo de imersão na escola do Mateus ocorreu durante a complementação de estudos do Doutorado no Exterior, em Lisboa/Portugal², acompanhado/orientado pela segunda autora deste artigo.

CONTEXTO ESCOLAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA: INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

O processo de imersão nessa escola ocorreu em setembro, início do ano letivo de 2017/2018, calendário português. A partir da indicação da orientadora da pesquisa no Brasil, que

¹ Nome fictício.

² Orientadora da pesquisa no Brasil Dra. Adriana Rocha Bruno (PPGE-UFJF) e Co-orientador dos estudos no exterior Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal).

havia realizado pós-doutorado em Lisboa/Portugal, essa escola havia sido referência para a experiência de uma escola no Brasil, também alvo do processo investigativo da Tese de Doutorado. O processo de inserção no campo da pesquisa ocorreu no dia 11 de julho de 2017 em conversa agendada por e-mail com a coordenadora pedagógica sobre os objetivos de pesquisa levando uma carta de apresentação assinada pelo professor orientador dos estudos no exterior, professor Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes³, e com o compromisso de enviar o projeto de estudos e os instrumentos-guia para entrevistas, observações e Roda de Conversa por e-mail, firmado também o compromisso de partilhar o texto escrito sobre a experiência com a escola, enviando-o após a finalização da produção. Foram 16 dias inteiros de imersão no cotidiano escolar, inserida na turma B do segundo ciclo⁴, através de observações dos espaços de aprendizagem, uma entrevista semiestruturada com o diretor pedagógico, a realização de Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado no qual se insere Mateus e consulta a documentos orientadores como o Projeto Educativo, o Estatuto da Sociedade de Instrução e Beneficência, edições do jornal mensal e outras informações constantes no site.

Localizada no bairro da Graça (Lisboa/Portugal), o mais antigo da cidade, trata-se de unidade de uma Rede de escolas e atende 410 alunos. A Escola A Voz do Operário é fruto de um movimento associativo da classe trabalhadora dos operários tabaqueiros que surge para dar sustento à publicação do periódico, o *Jornal*, sem vínculo partidário ou político, com fins de melhorar as condições gerais de vida e de trabalho, assim como também a instrução e bem-estar. Assim foi criada em 1883 a Sociedade Cooperativa. Com o passar do tempo, os sócios da Cooperativa já não eram somente operários tabaqueiros, por isso decidiu-se transformá-la em Sociedade de Instrução e Beneficência a partir de 1890, uma vez que se abriu a outras classes trabalhadoras. A indústria tabaqueira era a que gerava o maior volume de negócios no terceiro quartel do século XIX, segundo o documento-referência da história da escola apresentado no *site*⁵.

O entorno da escola é urbano, rodeado por conventos e mosteiros e alguns miradouros com vistas para a cidade e o rio Tejo, locais que serviram de cenário para muitas notas de campo. Há um simpático ateliê de confecção de azulejos, sinos de igreja, sendo que alguns alunos vieram de escolas confessionais.

Na primeira conversa com a coordenadora pedagógica, ela relata que para o ano letivo de 2017/2018 o segundo ciclo faria algumas modificações na organização do trabalho, que os professores discutem muito em conjunto as questões que precisavam ser resolvidas e o que a escola busca é o equilíbrio entre os interesses dos alunos e o currículo externo. Diz ainda que a escola ajuda os alunos a encontrarem caminhos, pois há às vezes uma tendência neles em fazer o que já sabem e evitar o que os leva ao erro.

Por e-mail o diretor pedagógico também comenta sobre essas mudanças que começariam a ser implementadas em setembro, no início do ano letivo:

³ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) da Universidade do Porto/Portugal.

⁴ Equivale do 5º ao 8º anos do ensino fundamental.

⁵ Disponível em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/historia>. Acesso em: 13 nov. 2107.

Olá Ana. [...] Tal como lhe disse anteriormente, estamos neste momento em fase de reorganização profunda do funcionamento do 2º ciclo. Acabámos com as turmas de nível, funcionamos maioritariamente em projetos de investigação e sua comunicação e em tempos de trabalho autónomo. Queremos efetivamente uma escolha que celebre a diversidade. Poderemos posteriormente aprofundar esta questão. [...]

Abraço.

Enviada em: sábado, 21 de jul. de 2017, às 08:23.

Ainda sobre as mudanças pretendidas para o segundo ciclo, o *Jornal* da escola do mês de setembro socializa o início do ano letivo de 2017/2018:

A abertura do ano letivo começou no dia 07 e termina no 20. Cada espaço educativo [...] e cada ciclo de ensino [...] tiveram o seu momento. As sessões foram pautadas pela apresentação dos professores, educadores, auxiliares, pela apresentação do método do Movimento da Escola Moderna (MEM) e ainda pela apresentação das novidades curriculares para o ano letivo de 2017/18. Como grande novidade destacam-se as alterações introduzidas ao nível do segundo ciclo, no sentido da não distinção por turmas entre 5º e 6º ano e ainda num progressivo afastamento do uso exclusivo de manuais (ABERTURA, 2017, p. 3).

O *Jornal*, “fundado em 11 de outubro de 1879 pelos operários manipuladores do tabaco”, conforme descrito em cada número dos jornais mensais, foi a primeira instância de organização que deu origem depois à escola.

A Escola A Voz do Operário assume sua vinculação ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa e ao paradigma pedagógico da comunicação que delega aos professores o lugar de “agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção daquelas comunidades” (COSME; TRINDADE, 2013, p. 67). Fernandes (2003) apresenta o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) no contexto de discussões e análises dos contributos do Movimento da Educação Nova, uma vez que esta lançou uma gama de possibilidades de reflexão acerca da ruptura com a escola tradicional, abrindo o horizonte para se fundamentar e debater a inovação pedagógica. Ainda que nesse contexto de influência haja em termos de fundamentos teóricos e metodológicos suas diferenças.

O MEM configura-se, segundo o autor, como um movimento associativo de professores que discute os trabalhos desenvolvidos por seus membros nas escolas em Portugal; entretanto, lembra que há outras iniciativas no que tange às inovações pedagógicas, tais como “Ensinar é investigar”, PROCUR, Instituto das Comunidades Educativas (o autor refere-se, no caso de seu estudo, ao que especificamente relaciona-se ao primeiro ciclo do ensino básico). Explicita a importância deste Movimento por possuir, dentre outros atributos, um patrimônio cultural e pedagógico reconhecido publicamente e que vem servindo de reflexão e de modelo pedagógico para muitas práticas de professores que encontram identificação com seus fundamentos.

Foi durante a década de 1960, no contexto europeu, que algumas iniciativas foram tomando corpo nas referências de Maria Amália Borges, considerada precursora na introdução de Celestin Freinet em Portugal, e de Rui Gracio no Sindicato Nacional dos Professores, e que resultaram nas origens do “Grupo de Promoção Pedagógica”, o que dá origem à fundação do

Movimento da Escola Moderna em Portugal (FERNANDES, 2003, p. 443). Esse grupo lança a proposta em 1966/1967 de cursos de formação de professores com vistas a primeiras aproximações com as técnicas da Escola Moderna, com ênfase nas técnicas Freinet e também nas questões relacionadas com a nova atitude do professor, a organização do trabalho cooperativo no contexto escolar, o texto livre, a relação da escola com o meio e a correspondência interescolar. Segundo o autor, na ocasião do Congresso da Escola Moderna em 1967, são apresentados dois representantes deste grupo – Sergio Niza e Rosalina Gomes de Almeida – junto à Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna.

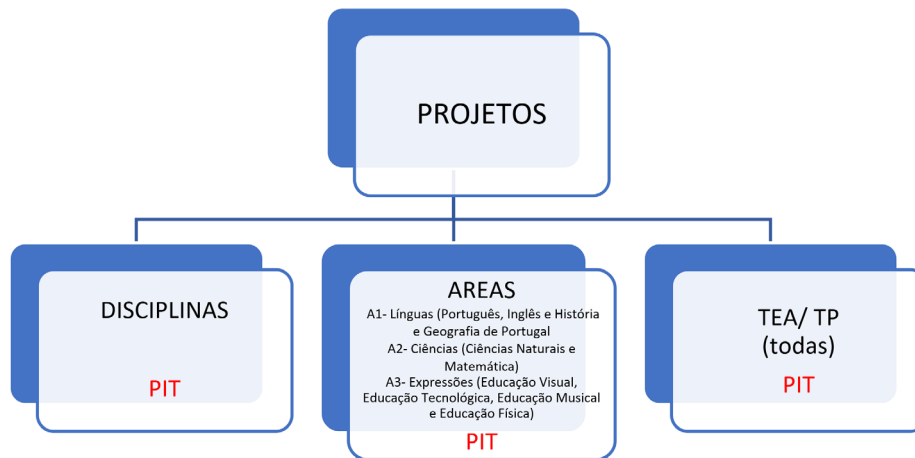
No Movimento da Escola Moderna, segundo Niza (2017), o currículo (o caminho) é flexibilizado e o trabalho por projetos (cópias da imagem daquilo que se projetou) sustenta este caminho. Os fundamentos para essa concepção de currículo vêm do mundo das significações em Bruner, Vygotsky, Olson, assim como nas experiências de trabalho do Grupo Rapsodie de Genebra (1978). Esse “corte epistemológico”, a que Niza nos oferece uma boa reflexão sobre como avançar tendo em conta a “cultura digital e a sociedade da informação”, que exige outras formas de lidar com o mundo. Menciona o pensamento narrativo em Bruner porque estamos sempre contando histórias aos outros, mas introduzindo a nossa história e interpretação (inter-textualidade).

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o aluno organiza sua vida e o professor coloca-se à disposição num determinado horário. Para isso, pensa-se na articulação entre trabalho de aprendizagem, trabalho curricular compartilhado, organização e gestão em conselho de cooperação, circuitos de comunicação e trabalho autônomo. Como os meninos na Escola A Voz do Operário explicam, o conselho de cooperação “é um modo de Assembleia”.

A TURMA B DO SEGUNDO CICLO

Conforme relatou o diretor pedagógico acerca da profunda reorganização do segundo ciclo, pôs-se em prática a não distinção por turmas entre 5º e 6º ano e ainda um progressivo afastamento do uso exclusivo de manuais, progressivo equilíbrio entre os interesses dos alunos e o currículo externo. Havia, portanto, algumas mudanças relativas à organização do trabalho pedagógico que se diferenciava do que vinha ocorrendo e que, segundo ele, tinha por objetivo oferecer gradativamente mais possibilidades de escolhas, participação e autonomia aos alunos, o que necessariamente passaria por um trabalho mais integrado da equipe pedagógica. Por isso, a redução do tempo por disciplinas, a inserção de tempos por áreas integradas em que estavam dois/três professores ou dois professores e uma psicóloga e a organização não por turmas fundadas no critério de ano de escolaridade, mas turmas mistas com alunos de 5º e 6º anos. O tempo de estudo autônomo (TEA), nos anos anteriores, estava mais vinculado às disciplinas. Com as mudanças, pretendia-se que os projetos fossem mais abertos e o tempo de projeto (TP) mais livre para que se realizasse um estudo de mais interesse dos alunos e as áreas mais direcionadas ao currículo para garantir aquilo que se prevê curricularmente.

Gráfico 1 – Esquema de organização do trabalho pedagógico, Escola A Voz do Operário da Graça, início do ano letivo 2017/2018



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de esboço feito por um dos professores da escola.

Dessa maneira, o trabalho girava em torno de projetos tanto de disciplinas como de áreas e em TEA/TP. Segundo relatos, os alunos escolheriam três projetos que tinham a duração definida, por exemplo de três meses, aproximadamente. A sigla PIT significa Plano Individual de Trabalho, em que os alunos planejam suas atividades.

O espaço da turma B estava organizado por mesas redondas de grupos, prateleiras com ficheiros, livros, quadro branco, uma mesa de professor no canto, mapas, globo terrestre, computador. Na parede, as siglas em cartazes retangulares: ING (inglês), HGP (história e geografia de Portugal), PORT (português) onde seriam afixadas as listas de verificação por disciplinas, que são temas e subtemas extraídos do currículo externo e reduzidos ou trabalhados pelos professores e socializados junto aos alunos. Foi observado um exercício de polidocência na medida que a professora de história e geografia de Portugal, estando junto com a professora de português/inglês, ajudava nas dúvidas sobre sujeito, verbo e compreensão de texto.

Quanto à formação de grupos de trabalho heterogêneos para o trabalho dos alunos, seguia alguns critérios partindo do pressuposto da afinidade e tentando contemplar que a composição dos grupos tivesse meninos e meninas, evitar os muito amigos para não ter tanta conversa, unir amigos que sabem mais para ajudar aquele que encontra alguma dificuldade em algum conteúdo. Os alunos escolhiam com quem queriam trabalhar e os professores tentavam equilibrar essas escolhas tendo em vista os critérios acima.

González (2002) afirma que o PIT e o Conselho de Cooperação Educativa que se realiza através do Diário de Turma, por exemplo, são instrumentos e técnicas organizadores do trabalho pedagógico e de aprendizagem, e elege o termo “estratégias” que se flexibilizam diante de cada realidade escolar e que auxiliam os alunos na regulação e autorregulação dos seus trabalhos de aprendizagem. O PIT seria uma ruptura importante com a metodologia tradicional, pois propicia a diferenciação ao invés do modo simultâneo. Ao elaborar o PIT, que é um plano individual, os alunos conversam e negociam entre si, configurando assim um trabalho de uns com os outros. Já o Conselho de Cooperação Educativa pode ser entendido como possibilidade de desenvolvimento social e moral.

Essas estratégias devem ser entendidas notadamente no contexto dos princípios pedagógicos norteadores que atendem às dinâmicas do contexto em que se aplicam e que servem também, com relação aos alunos, para que se conscientizem do processo de ensino-aprendizagem:

Os objectivos que se perseguem passam por sublinhar o papel da orientação (regulação) do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se intenta que os alunos cheguem a desenvolver a consciência e competências de auto-regulação do seu próprio processo de aprendizagem (GONZALES, 2002, p. 221).

Segundo Gonzales (2002), a potencialidade desses instrumentos/estratégias está nos princípios da inclusão que se traduz na organização por grupos heterogêneos, o que expande o olhar restrito apenas ao acolhimento das crianças com necessidades educativas especiais, a cooperação quando se privilegia o trabalho por grupos, a partilha do poder no desenvolvimento curricular porque não seria pelas aulas do professor que o currículo é desenvolvido, mas pela apropriação que cada um faz através de registros com mapas de monitoramento como registros coletivos que ajudam o professor a orientar os alunos e, inclusive, diferenciando a orientação.

MATEUS E SEU GRUPO DE TRABALHO: “UM MODO DE ASSEMBLEIA”

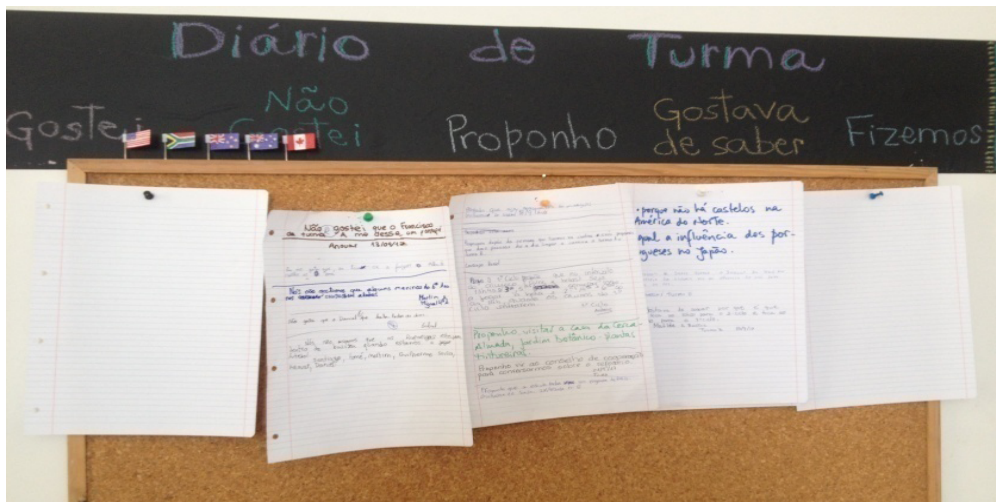
Mateus tem 12 anos e está na escola desde o pré-escolar. Na capa da sua pasta de Educação Visual, ele escreve “Fantasia” como um codinome. Está junto com outros colegas no seu grupo de trabalho: Isabel (9 anos), Matilde (11 anos), Pedro (10 anos) e Margarida (12 anos)⁶, já que os alunos em grande parte do tempo organizavam-se em grupos. Sobre como toma decisões na escola, ele diz:

Há muitas das vezes que nós tomamos decisões. Eu à terça-feira tenho uma decisão, não sei, uma tarefa, uma nova tarefa para a sala, eu ao invés de ter com a professora escrevo no “proponho”, no Diário de Turma, e depois na sexta ou então na segunda vimos a proposta. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 28/ 09/ 2017)

Os alunos, por meio da *participação*, sob orientação dos professores, exercitavam, em contexto de interação social, a proposição de pequenas pesquisas, com duração de uma semana, socializando curiosidades, perguntas, indagações, questionamentos (Gostava de Saber – Diário de Turma). Exercitavam também expor aquilo de que não gostaram, os conflitos, os problemas enfrentados, *decidindo e opinando sobre possibilidades de resolvê-los*. Essas proposições eram como decisões ou tarefas (algum assunto ou problema) a serem resolvidos junto àqueles envolvidos. A participação seria o *“trabalho de aprender”*, conforme já exposto anteriormente. Nesse processo, buscava-se operar uma gradativa corresponsabilização relacionada à vida na escola e no grupo/turma.

⁶ Todos nomes fictícios.

Figura 1 – Diário de turma – “um modo de assembleia”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Participar das decisões, dos caminhos a serem tomados em conjunto, sem que o adulto tome decisões centralizadas em seu poder, mas não sem ele e suas orientações, mas sobretudo sob intervenção deliberada deles também parece ser um modo de não deixar as crianças sozinhas na tarefa de resolver os assuntos da vida na escola. Isabel lembra dos modos como sua escola anterior tratava essa questão. Ou os professores/adultos resolviam de maneira solitária os problemas ou os alunos precisavam encontrar formas de resolvê-los de igual modo, sozinhos. Por isso, era possível, segundo Mateus, tomar uma decisão ou propor uma tarefa/assunto/problema para ser observado e pensado no coletivo sempre com a presença do professor/adulto que intervinha nos possíveis encaminhamentos a serem tomados pelas crianças, na forma de apoio de um mais experiente.

O Diário de Turma como suporte para o trabalho em cooperação era um registro daquilo que se precisava resolver e/ou socializar para, em interação, *compartilhar pontos de vista e encontrar caminhos para o que se relacionasse a estudos, ou a conflitos, ou ainda a condutas e regras.* No entanto, a intervenção do professor se fazia necessária constantemente na condução desta interação. A professora oferece orientações quanto às funções e finalidades dos itens do Diário de Turma: “proponho”, “gostava de saber”, “não gostei” e “fizemos”.

Mateus revela durante a pesquisa que nem sempre se escolhe, ainda que a escolha seja dada como uma opção. Ainda que nas escolhas haja alguns critérios a serem contemplados para que as coisas corram bem, quando os professores percebem muita agitação nos grupos, propõem mudanças. Portanto, entendo as escolhas nesse contexto também como propostas, uma vez que era necessário que o professor avaliasse e verificasse o andamento do trabalho de aprendizagem.

Ainda com relação ao início do ano com as mudanças a serem postas em prática, os alunos explicitaram, num levantamento que uma das professoras realizou com a turma acerca dos sonhos/receios/expectativas: “ter liberdade de escolha para trabalhar o que quero” (expectativa) e, num comentário feito por um dos alunos ao ouvir a professora explicar um pouco do trabalho que seria realizado, registrado pela professora em um cartaz: “apercebo-me que terei mais liberdade ainda”. Em Receio: “recei não saber bem como funcionará a turma com ambos os anos” e, ainda, “não conhecer bem os professores e recear que sejam demasiado duros”. Observei que

essa foi uma forma de socializar, do ponto de vista dos alunos, essa reformulação que afetaria a vida do grupo e do segundo ciclo com o intuito de maior grau de liberdade e escolha no exercício da participação através da interação.

O trabalho na turma B, no início de ano letivo 2017/2018, acontecia através de propostas de professores e alunos sob orientação dos professores. Essas orientações eram tanto para orientar as discussões e as participações quanto nas intervenções pedagógicas voltadas ao estudo. Chego, então, ao quadro a seguir, pelas recorrências em notas de campo acerca dos princípios do trabalho na turma B, nesse início de ano letivo de 2017/2018:

Quadro 1 – Princípios que regem as ações no espaço da turma B, Escola A Voz do Operário da Graça

Turma B – Segundo Ciclo		
Participação/ negociação/ interação social		
1. Propostas dos professores	2 Orientação/ intervenção dos professores e psicóloga	3.Participação dos alunos sob intervenção dos professores
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.		

Quanto ao princípio geral: participação/negociação/interação social

- Dar opinião
- Apresentar propostas
- Intervir

Quanto ao item 1: Propostas dos professores

- Temas de pesquisa/ estudos/ projetos

Quanto ao item 2: Orientação/ Intervenção dos professores e psicóloga

- Organização do trabalho e do espaço
- Conteúdos curriculares das áreas/ disciplinas (listas de verificação) oferecidos ou apresentados aos alunos para ajudá-los a planificar o estudo e estudar
- Orientação na organização de grupos heterogêneos de trabalho
- Orientação/ negociação quanto a condutas e regras

Quanto ao item 3: Participação dos alunos sob orientação dos professores

- Propostas/ Opiniões/ Tarefas
 - Para resolução de problemas
 - Para o estudo/ projetos de trabalho
 - Para a organização do trabalho de aprendizagem e resolução de problemas

- Intervenções no grupo e junto aos pares (entreaajuda)
 - Regulação de condutas
 - Ajuda/ apoio nos estudos, em como estudar

- Escolhas
 - De subtemas de estudo
 - Dos grupos de trabalho
 - Da equipe responsável pelas tarefas

Em alguns momentos voltados às disciplinas HGP, TIC (tecnologias da informação e comunicação), CN (ciências naturais), havia um levantamento de saberes e interesses dos alunos somado à orientação dos professores para que se verificassem as dificuldades e aquilo que precisava ser mais estudado por cada aluno dentro dos conteúdos das disciplinas. Os alunos procuravam nos manuais ou livros didáticos aqueles conteúdos que precisavam rever, os professores os ajudavam a encontrar domínios ou subdomínios a partir das listas de verificação que eram entregues a eles (essas listas continham itens referentes às áreas e exigidos pelo currículo externo). Antes, essas listas ficavam sob poder do professor, nesse momento os professores ofereciam estas listas para que os alunos verificassem conteúdos e a que anos de escolaridade estes conteúdos correspondiam, manuseando os livros didáticos, inclusive os do professor, que continham respostas aos exercícios.

Cada professor organizava de uma maneira essa relação do aluno com as listas de verificação, ora a partir do trabalho já realizado pelo professor em que apresentava os domínios e subdomínios, ora solicitando que os próprios alunos transformassem em perguntas os subdomínios encontrados nos materiais didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/ ABERTURAS

Se do ponto de vista das funções da escola e da educação escolar há um currículo externo prescrito, uma equipe pedagógica, cuja responsabilidade é educar e aprendizagens que são obrigatórias numa sociedade escolarizada, há um sujeito que produz sentidos nesse caminho de maneira própria e sempre singular. Que lugar tem essa singularidade na escola, sem que a instituição deixe de cumprir o papel de dar ao aluno o acesso ao conhecimento já desenvolvido e legitimado por meio de intervenções qualificadas?

O olhar para a intervenção ou formação de sujeitos interventivos na escola que apresentamos aqui afetava sobremaneira os modos como se proporcionava aos alunos participar, decidir, opinar, encontrar caminhos para as dificuldades e problemas, para estudar. Observamos colocadas em prática algumas rupturas dificilmente verificadas nos contextos escolares em geral como, por exemplo, a redução da fragmentação do currículo em disciplinas, a busca pelo trabalho integrado entre professores através do exercício da polidocência, a busca pela maior flexibilidade dos espaços físicos e sua polivalência com o intuito de mostrar aos alunos a importância do trabalho em equipe e do apoio mútuo, a abertura à possibilidade de escolha de temas extracurriculares de interesse do aluno no contexto da estrutura curricular obrigatória. Sinaliza-se a potencialidade de se colocar em prática a Educação Aberta e o que hoje é conhecido como Educação Híbrida (BRUNO, 2016), em que se integram espaços, ideias, tecnologias, pessoas, perspectivas, projetos.

Por outro lado, verifica-se também a força da cultura curricularizada da instituição escolar como alerta Sacristán (2005), o espaço e tempo reguladores da vida, das formas de estar com os demais. Mateus nos mostra como, do ponto de vista de sua vivência na escola, retoma seu processo de vida escolar e participa, toma decisões no contexto da proposta escolar na qual está inserido, junto à turma em que compartilha essa vivência.

Que possamos compreender tantas possibilidades para transformar/transgredir a escola/educação em seus múltiplos contextos e, como estes estudantes, podem superar o ensino instrucionista que tem nos aprisionado em práticas reprodutivistas, conteudistas, em que ainda persiste a centralidade do/a professor/a. Que possamos trabalhar as docências por meio de partilhas, parcerias, com estudantes, com outros/as docentes, com a comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABERTURA do ano letivo 2017/ 18. **Jornal A Voz do Operário**, Lisboa, ano 138, n. 3047, p. 3, set. 2017.
- BRUNER, J. **The culture of education**. London: Harvard University Press, 1996.
- BRUNO, A. R. POMAR (Percurso *Online* Múltiplos, Abertos e Rizomáticos): espaços de coproduções para as docências e aprendizagens. In: MILL, D.; REALI, A. **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- BRUNO, A. R.; PESCE, L.; BERTOMEU, J. V. C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 119-143, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274/17253>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- COSME, A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais Letras, 2013.
- FERNANDES, R. E. T. **Escola e influência educativa**: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2003.

GONZÁLES, P. F. **O Movimento da escola moderna:** Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora, 2002.

GREENE, M. El profesor como extranjero. *In:* LARROSA, J. *et al.* **Dejame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.


KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). *In:* KOHAN, W. O. **Infância. Entre a educação e a filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 181-205.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

NIZA, S. **Um sistema de diferenciação pedagógica em cooperação educativa.** Comunicação dinamizada por Sergio Niza. Sábado Pedagógico promovido pelo Núcleo Regional de Aveiro do Movimento da Escola Moderna realizado no Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro em 27 mai 2017.

PAULUS, P. **Uma outra forma de fazer escola:** A Voz do Operário da Ajuda. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.



O TEMPO NA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PAULISTA

Patrícia Aparecida do Amparo (USP)

“A incerteza que encontra seu fundamento objetivo na lógica probabilista das leis sociais basta para modificar não somente a experiência da prática, mas a própria prática...” (BOURDIEU, 2013, p. 167).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar os processos de construção de saberes docentes, tomando o caso de duas professoras de língua portuguesa que trabalham na rede estadual paulista em turmas do ensino médio. Para tanto, investe-se na hipótese de que esse processo de elaboração de conhecimentos faz com que professores consolidem modos de fazer ao longo de sua experiência de formação e trabalho por meio da incorporação da história da disciplina e das práticas valorizadas no cotidiano escolar (BOURDIEU, 2015). Sabe-se que a dimensão temporal da construção de saberes docentes é fundamental para as discussões sobre a questão, pois, como afirmam Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), o aprendizado sobre o que fazer docente se remete a um processo que leva tempo, seja quando se considera o período de formação escolar ou profissional, seja como parte da socialização no trabalho. Pode-se considerar, por exemplo, as relações com a profissão estruturadas ao longo do ciclo de vida profissional como indícios das modificações dos saberes no tempo (HUBERMAN, 2007).

Nesse processo temporal, os docentes consolidam possibilidades de atuação profissional que lhes permitem elaborar recursos de ação diante da urgência das circunstâncias escolares, oferecendo “[...] sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Tais referências de ação, no entanto, não se apresentam de forma esquemática

como quadros referenciais fechados, uma vez que a atividade de ensino se faz criativamente, em diálogo com as urgências escolares bem como com as culturas institucionais e disciplinares em questão (AZANHA, 1985; PERRENOUD, 1995). Assim, os caminhos por meio dos quais os professores se acomodam à atividade docente, elaborando suas práticas de ensino, assemelham-se, nas palavras de Pierre Bourdieu (2015), a uma “operação de conhecimento”. Ou seja, no caso da criação de ações pedagógicas, quando se fala em conhecer, remete-se a uma “operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 2015, p. 207). Nesse caso, pensar com Pierre Bourdieu permite assumir que é por meio dessa operação de conhecimento que os professores agem no instante em que são demandados por meio das estruturas de ação ou do *habitus* constituído no processo de apropriação da lógica do cotidiano escolar. Ocorre que tais operações práticas fazem referência a uma certa organização temporal específica.

Persistindo no diálogo com Pierre Bourdieu (2013b), nota-se que a consolidação do saber prático, como é a docência, depende de uma relação com o tempo marcada pela incerteza a respeito de sua eficácia. Ou seja, diferentemente de aprendizagens mais determinadas em um instante, os saberes práticos são marcados pela incerteza, como, por exemplo, aquela que acompanha os professores diante das estratégias de ensino escolhidas, ainda que anteriormente experimentadas. A ausência de convicção no sucesso de uma ação diz respeito, no entender do autor citado, à lógica probabilista das leis sociais. A sala de aula, marcada por sua urgência e ações acontecendo simultaneamente, faz com que o tempo seja evidenciado e sentido pelos professores, exigindo que eles elaborem estratégias de ação diante das situações escolares. A produção de tais estratégias, considerando que elas dizem respeito a uma forma de incorporação de conhecimentos no tempo e, simultaneamente, consolidam uma certa representação temporal que diz respeito à lógica da cultura escolar, é o que se pretende investigar neste texto. Para tanto, enfatiza-se a relação de duas docentes com a história em sua dimensão incorporada, como a define Pierre Bourdieu (1983), para quem o passado institucional se torna um conjunto de categorias de análise ou sistemas de classificação, sugerindo modos de compreensão da realidade que se tornam saberes práticos, nem sempre explicitamente referidos e, em alguns casos, funcionando de maneira inconsciente, configurando formas de classificação da realidade escolar. Desse modo, pretende-se investigar um pouco mais o papel do tempo na elaboração de saberes docentes, pensados como estratégias, o que possibilita a exploração das formas mediante as quais os docentes criam suas maneiras próprias de ensinar.

A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO PELO COTIDIANO

No que se refere à construção metodológica, esta comunicação de pesquisa se valeu de um estudo de caso por meio do qual duas professoras que lecionam a disciplina língua portuguesa no ensino médio em diferentes instituições de ensino da rede estadual paulista foram entrevistadas. Assim, em diálogo com a perspectiva de investigação sócio-histórica (NÓVOA, 1991), buscou-se compreender a maneira pela qual essas docentes foram produzindo engajamentos profissionais e, a partir daí, tornando o ambiente escolar familiar. Esse processo de familiariza-

ção foi entendido como um movimento de consolidação de formas de agir em acordo com os processos de conhecimento sobre a cotidianidade escolar ou, em outras palavras, um processo de socialização profissional. A consolidação de saberes docentes é uma operação situada, ou seja, ela depende da incorporação dos ritmos, modos de fazer, organização, entre outros, próprios à instituição escolar (LESSARD; TARDIF 2014). Buscou-se, desse modo, retomar a estrutura das relações objetivamente mantidas no cotidiano, acentuando que elas evidenciam “[...] as relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentarem e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que neles se exprime” (BOURDIEU, 2011, p. 705). Nesse sentido, por meio do estudo de caso, foi possível investigar como as duas docentes em tela foram se apropriando do cotidiano escolar, compreendido como uma dimensão estruturada no tempo e, portanto, estruturante de novas formas de agir conforme as profissionais se apropriam da lógica escolar. Em um jogo de escalas possível no caso destas profissionais, descreveu-se como elas incorporaram a história do ensino de literatura – componente da disciplina língua portuguesa –, das práticas de ensino mais legítimas nas instituições em que trabalhavam e da história compartilhada nos locais em que lecionam.

No que se refere, ainda, aos aspectos metodológicos, é importante mencionar que as profissionais lecionam em turmas do ensino médio há cerca de 25 anos, sempre na disciplina língua portuguesa. Cada uma delas trabalha em instituições de ensino diferentes, localizadas em distintas regiões da cidade de São Paulo. Em todos os casos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duas ocasiões, quando se falou a respeito de suas trajetórias de vida e de formação bem como sobre suas relações com a cultura, de modo geral, e com a literatura, de modo particular. Mesmo tendo níveis de formação e tempo na profissão equivalentes, a Entrevista 1 e a Entrevistada 2 gozavam de diferentes condições de trabalho. Enquanto a Entrevista 1 tem construído sua carreira trabalhando apenas na rede pública, inicialmente na rede municipal e, a seguir, na estadual, normalmente em um único período, a Entrevistada 2 passou por escolas públicas e privadas. Assim, no momento das entrevistas, a Entrevistada 1 era professora efetiva na rede estadual e contratada na rede municipal, o que lhe rendia três períodos de trabalho e a sensação de instabilidade gerada por seu tipo de contratação. A Entrevistada 1 leciona em instituição localizada na periferia da cidade de São Paulo, ao passo que a Entrevistada 2 trabalhava em um bairro central da mesma cidade.

Além disso, alguns materiais didáticos utilizados ou produzidos por elas foram analisados, bem como foram feitas algumas observações de suas aulas. De modo a compreender o elemento temporal na consolidação dos saberes profissionais atrelados à literatura, o conceito de *habitus*, criado por Pierre Bourdieu (2015; 1983), tornou-se central. Para o autor, o *habitus* é um esquema gerador de práticas, elaborado em meio aos processos de socialização, oferecendo esquemas de ação e de classificação da realidade. No caso da docência, Perrenoud (1995) afirma que se constituem *habitus* atrelados à imersão no espaço profissional.

Acompanhar as dimensões que estruturam o espaço escolar pressupõe atribuir ao tempo organizado, espaço, formas de relações sociais, hierarquias, saberes escolares, entre outros, como elementos que circunscrevem cultura e forma específicas ao ambiente escolar, gozando de independência relativa (VINCENT, 1980; AZANHA, 1990/1991; JULIA, 2001). Uma vez que tais elementos determinantes têm sido elaborados e consolidados no tempo, eles configuram a história e a memória dos sistemas de ensino, de modo geral, e das instituições de ensino, de maneira específica, as quais se expressam com maior ou menor grau de formalização. Para tanto, admite-se que uma instituição social se faz por meio da ação de seus agentes, os quais dinami-

zam e produzem a sua história, que pode se apresentar, de acordo com Pierre Bourdieu (1983), de forma objetivada e incorporada. No primeiro caso, ela se apresenta pelos objetos acumulados ao longo do tempo, fazendo parte do patrimônio institucional. No caso do cotidiano escolar, trata-se de livros didáticos, currículos, atividades escolares transmitidas entre docentes, entre outros. Já a forma incorporada da história se aprende através da incorporação dos jogos sociais que marcaram as relações na escola, no passado e no presente, configurando o *habitus* profissional. No que concerne a esta investigação, interessa discriminar as formas de incorporação dessa construção temporal – na forma de história e memória – como um saber prático pelas professoras em tela, configurando os contornos do que concebem como ensino de literatura mediante escolhas estratégicas feitas em face de uma ação temporalmente configurada.

O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO RITMO DAS AULAS

A análise do *corpus* da investigação sugeriu entre seus principais resultados que, ao falarem sobre seus processos de familiarização com o dia a dia escolar e, conseqüentemente, com os modos de fazer profissionais, as docentes não mobilizam apenas reminiscências de seus processos de escolarização e enunciados advindos de seus espaços de formação profissional, mas também incorporaram entendimentos acerca da atividade docente. Ao serem inseridas em um espaço estruturado, cuja história chega a elas como uma espécie de saber não dito, como o entende Pierre Bourdieu (2013a), elas foram constituindo saberes que articularam suas práticas e definiram limites para suas ações. Essa relação com a escola, estruturada pelo tempo e pela história incorporada, pode ser acompanhada pelos momentos de entendimento do que se tem legitimado no ensino de literatura e língua portuguesa, na definição das melhores práticas e na história institucional, fornecendo modos de classificar a realidade escolar. Assim, convém acompanhar as passagens em que as docentes se referem à entrada na profissão, pois nesta circunstância elas se defrontam com enunciados sobre o que e como devem ensinar.

A descrição desses momentos foi permeada por processos de adaptação e de reinterpretação de conhecimentos, sobretudo quando se tratou do início da carreira de ambas as professoras. O contato com os colegas mais velhos e o compartilhamento de experiências foram fundamentais para as circunstâncias em que as docentes elaboram saberes em início de carreira. Assim, como afirma Perrenoud (1995), os docentes não necessitam inventar a cultura escolar quando iniciam o trabalho, uma vez que ela tem sido criada sucessivamente pelas gerações de docentes. Logo, por meio da exposição aos meios de ensinar compartilhados nas instituições em que trabalhavam, as docentes foram se apropriando desses entendimentos. Esse tipo de interação foi fértil sobretudo quando as professoras se sentiram em desacordo com a sala de aula que conheciam, assim, a Entrevistada 2 demonstrou arrependimento da escolha profissional diante dos desafios cotidianos: “Então essa sala, nossa senhora, muito difícil [...] a princípio, nossa, eu me arrependi”. No processo de conhecimento da sala de aula, a docente foi se habituando ao seu modo de funcionamento. Em outro sentido, a Entrevistada 1 demonstrou estranhamento em relação ao grupo de alunos sob sua responsabilidade: “[...] uma clientela que ia [à escola] só para se alimentar, eles não iam para estudar”. Nesse caso, a professora indica certa dificuldade de se identificar com os alunos para quem deveria lecionar, partindo de representações discentes

que são confrontados no cotidiano. Diante de tais conflitos entre as expectativas constituídas em momento de formação e o efetivo trabalho escolar, definem-se entendimentos sobre os próprios estudantes, como demonstra a Entrevistada 2: “[...] [os alunos] eles não têm a cultura da leitura”. As diversas dimensões da sala de aula vão sendo conhecidas pelas docentes enquanto também assumem quadros de classificações dessa realidade, como em um processo de reconhecimento.

Ao longo das entrevistas realizadas com as docentes, foi possível observar que o apoio e as aprendizagens ocorridas com os colegas de trabalho mais antigos vão fornecendo circunstâncias de construção de modos de fazer. Um exemplo disso pode ser depreendido da fala da Entrevistada 1 ao contar sobre um conselho que recebeu para lidar com alunos difíceis: “Nunca chame a atenção de um aluno na frente da classe”. Em outro momento, a mesma professora afirma:

E uma coisa que eu tenho para te dizer, eu tive ótimos professores que me ajudaram nessa escola. Professoras muito dedicadas, sabe? Elas percebiam que eu era inexperiente e elas me chamavam de lado e falavam ‘Faz assim, assado’. Elas me deram muitas dicas. Eu devo a elas a minha formação. O que eu faço hoje em dia eu aprendi com elas (Depoimento da Entrevistada 1).

Além dos entendimentos sobre a gestão da sala de aula, o contato entre professores também se direcionada para o planejamento das aulas: “[...] no primeiro ano eu não fiz o planejamento, eu segui o planejamento que já tinha na escola” (Entrevistada 1). Essas afirmações são alguns exemplos do processo de conhecimento da realidade escolar e indicam que na escola os professores passam por um processo de socialização, como define Agnès Van Zanten (2014). Por meio desse processo, continua a autora citada, os docentes interiorizam valores e representações consolidadas no cotidiano. Retomando o exemplo das Entrevistadas, entende-se que chaves interpretativas a respeito do cotidiano vão circulando entre as gerações de professores. Conforme as docentes indicam que foram apresentadas ao cotidiano por profissionais mais velhos, é como se fossem inseridas em uma temporalidade específica das instituições educativas, em que modos de fazer, atividades escolares, entre outros, são paulatinamente incorporados. Consolida-se um saber prático que posiciona as docentes diante daquela realidade, fazendo com que a entendam segundo determinadas características, ainda que, por exemplo, os estudantes não correspondam de maneira precisa à imagem elaborada pelos professores¹.

Se os professores não necessitam inventar a prática escolar, eles necessitam reinventar parcialmente os conteúdos de ensino (PERRENOUD, 1995). Para isso acionam os esquemas de classificação advindos de seus *habitus* no processo de incorporação das formas de ensinar o conteúdo literário. A Entrevistada 1 auxilia-nos a compreender tal circunstância ao descrever um momento de desencontro que vivenciou no início de sua carreira:

Aí ficou também complicado porque era ensino médio e não tinha muita convivência assim, quer dizer, não tinha prática, né, então aí alguns alunos ficaram falando, ah, que a professora não soube explicar aquilo, não tinha muita didática, pedagogia (Depoimento da Entrevistada 1)

¹ AMPARO, P. A. **Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2021.

Considera-se importante observar que a pressão para que a professora correspondesse às expectativas escolares vinha dos próprios alunos, que exigiam um modo de fazer associado ao já conhecido. Ressalta-se que a essas demandas somavam-se outras advindas dos colegas de trabalho, da direção e das prescrições curriculares. O aprendizado e a correspondência aos objetivos escolares fazem com que as docentes se apropriem de uma certa relação com o que devem ensinar. Esse espaço de tensionamentos e pressões configura no cotidiano as concepções de competência docente, as quais são elaboradas em circunstâncias específicas e influenciam o exercício profissional cotidiano (CHAPOULIE, 1979).

No caso do ensino de literatura, tal aprendizado diz respeito à proximidade com os títulos presentes no cânone escolar, como a Entrevistada 1 indica: “de literatura dos grandes autores, Machado de Assis, Raul Pompéia, então toda essa, como se fala, dentro do que eu vou ensinar, eu sempre estou dando uma lida nos livros, nos grandes autores”. Trata-se de uma aproximação aos clássicos escolares, no entanto, é interessante observar que, em São Paulo, as propostas curriculares desde os anos 1990 têm ressaltado a necessidade de abordagens que vão além da história da literatura. É importante destacar que no sistema de ensino brasileiro, a literatura estrangeira, sobretudo a francesa, constituiu a referência da cultura valorizada pelas elites durante o século XIX. No processo de institucionalização da disciplina Língua Portuguesa durante a República, no entanto, os títulos nacionais ganharam importância de modo a formar a cultura nacional, ou a consciência nacional (RAZZINI, 2000). Apesar disso, os entendimentos cotidianos de professores e alunos cristalizam o ensino da literatura por meio da periodização dos movimentos e autores – com o auxílio dos materiais didáticos. Nesse sentido, vê-se que apesar das alterações curriculares, a literatura, enquanto um saber escolar, tem tradição marcada pela história dos movimentos artísticos com forte predomínio do diálogo entre literatura brasileira e portuguesa. Como foi explicitado anteriormente, as atividades escolares, referências curriculares traduzidas no cotidiano escolar e transmitidas entre docentes, bem como os próprios materiais didáticos, constituem-se em elementos da história objetivada da instituição. Uma vez que se aproprie dela, torna-se saber prático que prolonga no tempo formas de fazer e concepções dos conteúdos curriculares na própria temporalidade escolar.

Nesse sentido, o lugar ocupado pelos livros didáticos é singular. Para que se compreenda tal dimensão, pode-se retomar outra passagem do depoimento dado pela Entrevistada 1:

Trabalhei figuras de linguagem para trabalhar com eles interpretação de textos, trabalhei literatura, seguindo toda aquela, a literatura, se você observar depois nesse livro aqui [abre o livro didático]. Aí você vai contemplando. Eu comecei por Quinhentismo, falei também dos trovadores, expliquei para eles [o] porquê Quinhentismo, trabalhei a gramática dentro do contexto, dentro desses textos, que é de interpretação dentro da literatura eu puxava a gramática (Depoimento da Entrevistada 1).

A fala de professora indica que a sequência do livro didático configura o currículo que ela segue efetivamente. Nesse sentido, enquanto um artefato do que se tem concebido como tradicional no ensino de literatura, efetiva-se uma apropriação de sentidos formativos atrelados a ele. Destaca-se que essa possibilidade de uso dos livros didáticos está relacionada ao contexto de expansão dos sistemas de ensino ocorrido a partir dos anos 1960, ocasionando modificações no formato e na linguagem dos livros didáticos (GATTI JÚNIOR, 2004). A partir desse momento, os livros didáticos passam a ser configurados por meio de uma unidade composta pelo

fragmento de um texto literário, exercícios de interpretação literária, gramática, entre outros, bem como outras linguagens artísticas figuram nas páginas dos materiais. Esse formato dos materiais didáticos diferia muito das seletas ou coletâneas literárias, compostas por textos integrais ou excertos, sem exercícios ou outros materiais, mobilizados pelos docentes durante as aulas (SOARES, 2002). Ao assumirem a forma comumente estabelecida nas instituições em que lecionam, as docentes entrevistadas passam a dialogar com tal história, apropriando-se de seus embates no cotidiano escolar.

Além disso, finalmente, tem-se o saber atrelado às estratégias de ensino, mobilizadas por meio de outra faceta da história da disciplina, nesse caso, Língua Portuguesa. Desde os anos 1990, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando as docentes em tela estavam iniciando suas carreiras, elas parecem ter se apropriado da ideia de que a melhor forma de ensinar é aquela que parte do texto como núcleo da aula ou da sequência didática. A Entrevistada 2 indica o movimento de aprendizagem dos PCN: “No segundo ano, não sei, acho que no segundo ano que já vieram os PCN, que a gente começou a trabalhar com aquele currículo que era comum a todas as escolas do Brasil [...] [Nós] tivemos formação. Nós fomos, eu me lembro que eu passei, nós passamos semanas estudando isso”. As docentes entrevistadas assumem a partir daí a centralidade do texto como eixo de suas aulas. Importa enfatizar, entretanto, que ensinar por meio dos textos tornou-se para elas uma espécie de imperativo, incorporado de maneira particular por cada uma delas. Enquanto a Entrevistada 2 privilegiava o ensino de gramática por meio dos textos, uma vez que ela era mais aproximada desse sentido formativo, a Entrevistada 1 tratava dos excertos literários para serem interpretados pelos estudantes:

Eu trabalhava especialmente gramática. Análise sintática, bastante análise sintática. Mas tudo baseado em texto (Depoimento da Entrevistada 2)

A humanização é o seguinte, às vezes o aluno não tem a necessidade de aprender a estrutura de um texto [...] de construir um texto, elaborar uma, como se fala, a própria atividade mesmo escrita. De repente um lado humanizado, ele com uma conversa assim de um adulto, de uma necessidade de eles estarem sendo orientados assim, às vezes eles estão num momento assim tão de angústia dele particular e esse modo de eu lidar com eles, de repente eu tenho a sensibilidade de perceber se eles estão num momento assim ruim, assim numa aflição, aí de repente eu posso conversar com eles e ajudá-los a crescer, a humanizar (Depoimento da Entrevistada 1).

Ao se apropriarem de discussão frequente no debate curricular e metodológico desde os anos 1960, as docentes indicam um uso prático de elementos que têm uma história no sistema de ensino de acordo com seus entendimentos e classificações, ou seja, seus *habitus*. Nesse sentido, vê-se a maneira pela qual a história ou memória da disciplina tomadas pelas professoras se tornam saberes práticos acionados por meio da lógica das estratégias de ensino escolhidas pelas docentes diante das situações vivenciadas por elas. Enquanto a Entrevistada 1, em diálogo com suas experiências de formação escolar e universitária, docência em instituição de ensino marcada por um perfil mais atrelado ao domínio das regras gramaticais, ancorava seu trabalho com as características descritas anteriormente; a Entrevistada 2, cujas experiências escolares enfatizavam os saberes relacionais construídos na escola, que trabalhava em uma instituição que valorizava menos a dimensão estrutural da língua e da literatura, foi possível fixar as bases de sua prática em uma ideia particular de humanização por meio da leitura.

Os elementos descritos anteriormente, advindos da história da disciplina e da história institucional, favorecem a identificação, mais ou menos consciente, de indícios para que as profissionais compreendam a cultura escolar, identificando seus esquemas fundamentais, ou seja, seus princípios práticos, incorporados pelas Entrevistas 1 e 2. A partir daí, tais conhecimentos são mobilizados pelas professoras no momento de elaboração de suas práticas. No caso da Entrevistada 2, por exemplo, eles geraram formas específicas de organização das aulas:

Eu me lembro que eles falavam para mim “Nossa, sua aula é tão fácil, o que você ensina é tão fácil. A gente não entendia nada do que a outra professora ensinava”. Por quê? Porque ela dava aula de 3º ano para eles e eu não fazia isso. Eu continuava no meu processo, sabe? “Vamos trabalhar esse texto. O que tem nesse texto? Por que esse artigo está no singular? Por que a gente faz o plural dessa forma?”. Então eu dava coisas assim. No fim, eles viam que eles estavam aprendendo alguma coisa, mas era fácil o que eu ensinava. Na boca deles era isso, sabe? (Depoimento da Entrevistada 2).

Os saberes práticos aprendidos por meio da imersão na cultura escolar e sua temporalidade possibilitam que a docente tome decisões sobre os alunos, inclusive, a modulação da dificuldade dos conteúdos de ensino em razão das formas de classificar os estudantes. Sabe-se que nas instituições consideradas difíceis os professores tendem a reconfigurar os critérios de avaliação (DUTERCQ, 2014). No caso da Entrevistada 2, comparece também em suas escolhas curriculares a história de sua formação escolar, fazendo com que a gramática se torne eixo estruturante de suas práticas de ensino em literatura:

Literatura. Eu me apaixonei por literatura. Apesar de eu não ser uma professora bem formada em literatura, eu não sou, não. Eu sou muito melhor em gramática porque na hora em que eu comecei a trabalhar, eu vi que eu tinha muito mais jeito para gramática do que para literatura.

Desse modo, nota-se que é a apropriação criativa de saberes consolidados ao longo do tempo, inclusive, mediante o diálogo com materiais de diferentes temporalidades, o que permite que se estabeleçam formas diversificadas de invenção do próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, acompanhar alguns aspectos dos resultados da investigação possibilita a identificação de indícios para a compreensão do funcionamento da história incorporada na consolidação de saberes atrelados à docência. Trata-se de dimensão da história pouco dita, como afirma Pierre Bourdieu (2013a), porém parte importante do *habitus* dos sujeitos, nesse caso, o *habitus* profissional. Ao enfatizar essa dimensão temporal do processo de construção dos saberes, procurou-se apontar para a maneira pela qual as compreensões sobre a instituição escolar envolvem um processo de apreensão dos sentidos compartilhados sobre o que e como ensinar, elaborado no passado das instituições e disciplinas curriculares, transformando-os em saberes novos no presente. Além disso, buscou-se destacar que, para além do entendimento de que o tempo in-

fluencia a organização do trabalho pedagógico no que se refere ao ciclo de vida profissional, ou seja, aos momentos da carreira e suas possibilidades de elaboração e incorporação dos saberes pedagógicos, pode ser conveniente investigar as dimensões temporais da própria elaboração cotidiana do ensino.

A epígrafe deste texto aborda a lógica específica das práticas sociais, descritas por meio de uma lógica probabilista. Assim, diante das características das leis sociais, a incerteza constitui uma relação com o tempo em que o passado e a memória produzem estratégias variadas diante das demandas do presente. A consolidação de saberes docentes, desse modo, também se apresenta como estratégias que mobilizam o passado e a memória por meio dos artefatos escolares. Com isso, as práticas de ensino podem ser descritas como ações criativas, selecionadas mediante as possibilidades que as circunstâncias escolares exigem, sempre como escolhas que seguem a lógica das estratégias diante da sala de aula como um espaço de configuração das diversas demandas da cultura e da forma escolares. Assim, ao observar como duas professoras foram se familiarizando com o ambiente escolar, entendendo-se como profissionais enquanto inventavam sua prática no interior da escola paulista, busca-se chamar atenção para essa dimensão do tempo na configuração dos saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a Didática. *In*: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3., 1985, São Paulo. **Atas**, v. I, 1985, p. 24-32.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, 1990/1991.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. ORTIZ, Renato (Org.) São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. O inconsciente da escola. **Pró-Posições**, Campinas, v. 24, n.3, p. 227-233, 2013a.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013b.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CHAPOULIE, J. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 30, p. 65-85, 1979.
- DUTERCQ, Y. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC/Belo Horizonte: EDUFU, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. (Orgs.) **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1931)**. 2000. Tese (Doutorado) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Epub 10 Abr 2001. ISSN 1678-4626. Acesso em: 23 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.
- VICENT, G. **L'École primaire française**. Étude sociologique. Lyon: Presses universitaires de Lyon; Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1980.
- ZANTEN, A. V. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014.



A FACETA DISCIPLINAR DA AVALIAÇÃO: REFLEXÕES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (UFSC)

HISTORICIZAR PARA DESNATURALIZAR

O presente texto foi produzido como desdobramento de uma pesquisa mais ampla que teve como objeto de estudo práticas de avaliação utilizadas em escolas primárias do estado de Santa Catarina (Brasil), com foco nos grupos escolares, na primeira metade do século XX. A análise de documentos escolares, tomados como fonte naquela investigação, no entrecruzamento com a legislação do ensino, evidenciou ao menos três finalidades da avaliação presentes na cultura escolar, quais sejam: homogeneizar, examinar e disciplinar (SILVA, 2014). Para este estudo¹, o objetivo é refletir sobre o que estamos chamando de *faceta disciplinar da avaliação*, propondo um diálogo entre os campos da Didática e da História da Educação.

Partimos da compreensão de que a escola é uma instituição social e, portanto, uma construção histórica constituída dentro de uma “forma” (VINCENTE; LAHIRE; THIN, 2001) que se liga a certas finalidades sociais. Além disso, entendemos a escola como cultura, na esteira do pensamento de Agustín Escolano Benito (2017, p. 119), o qual considerou a cultura escolar como “conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente”.

Avaliar, enquanto ato de atribuir valor à vida escolar dos estudantes, é uma prática historicamente presente nos processos de escolarização², mas, por trás dessa prática corriqueira da escola, há uma série de sentidos político-pedagógicos. Ocorre que, na urgência do cotidiano, nem sempre atentamos para isso e acabamos por reproduzir práticas que muitas vezes divergem daquilo que defendemos discursivamente. A aposta deste estudo é que o olhar historiográfico

¹ Produção articulada ao Projeto de Pesquisa “Entre discursos e práticas: a disciplina escolar na escola primária catarinense (1930-1970)”, coordenado pela autora, no âmbito da UFSC.

² No século XVI os jesuítas já davam atenção especial ao ritual das provas e exames, como se pode ver no Plano de Organização e Estudos da Companhia de Jesus, o chamado *Ratio Studiorum*.

favoreça a compreensão sobre sentidos sociopolíticos e pedagógicos da avaliação e da disciplina, ajudando a desnaturalizar (e, quiçá, transformar) práticas avaliativas e disciplinares na escola contemporânea.

A FACETA DISCIPLINAR DA AVALIAÇÃO

Quando analisamos a história da avaliação escolar, facilmente percebemos sua *faceta classificatória* ligada essencialmente à organização da escola em classes, forma que considera o grau de adiantamento do alunado como importante critério nivelador. Essa perspectiva de avaliação, tomada muitas vezes como sinônimo de exame, vem sendo problematizada e denunciada por seu caráter seletivo e excludente pelo menos desde a segunda metade do século XX. Diferentes autoras e autores da grande área da Educação têm defendido concepções mais críticas, inclusivas e formativas³ da avaliação, destacando o potencial mediador para uma efetiva produção do conhecimento. Essa maneira de compreender a avaliação enquanto mediação reflete uma *faceta pedagógica*, de acompanhamento cotidiano dos processos de ensinar e aprender, potencializando o reconhecimento da realidade e a tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico a ser realizado. Que relação teria, portanto, a avaliação com a disciplina?

Para falarmos da *faceta disciplinar* da avaliação é preciso indicar o que estamos entendendo por disciplina, uma vez que se trata de um termo polissêmico. Na obra *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*, Celso Vasconcellos (2009) considerou que, no campo pedagógico, o termo disciplina costuma ser utilizado com três sentidos distintos, embora muito relacionados: 1) disciplina como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude; 2) disciplina como rigor de pensamento, disciplina mental; 3) disciplina como campo de conhecimentos, área de estudo (por exemplo: história, geografia etc.). É especialmente no primeiro sentido apresentado pelo autor que o termo disciplina está sendo considerado neste texto.

Gostaríamos de propor algumas reflexões sobre o sentido da disciplina, mais especificamente da disciplina escolar. Ao buscar identificar como o discurso pedagógico dos séculos XVI e XVII teve correspondência em práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas e colégios da época, Carlota Boto definiu a escola moderna como “aquela que se dedica, a um só tempo, a ensinar saberes e formar comportamentos” (BOTO, 2017, p. 21), um projeto de escolarização que vem sendo construído desde o princípio da Idade Moderna até os dias de hoje nos países do Ocidente e que tem por intuito, a um só tempo, instruir e civilizar. Daí afirmarmos que o ato de avaliar, seja o conhecimento, seja o comportamento, adquire tanto contornos pedagógicos quanto sociopolíticos. O juízo de valor expresso em notas, conceitos ou pareceres descritivos costuma ser emitido com base em certos parâmetros ou *normas de excelência*, como destacou Philippe Perrenoud (1999). Segundo esse autor, “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

³ Sobre perspectivas críticas de avaliação, citamos: avaliação emancipatória (SAUL, 1988), avaliação dialógica (ROMÃO, 1999), avaliação investigativa (ESTEBAN, 2001), avaliação dialético-libertadora (VASCONCELLOS, 2007), avaliação mediadora (HOFFMANN, 2018) e avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Pensemos, inicialmente, a disciplina como uma técnica de governo. Ainda que a escola e, mais especificamente, a sala de aula, possa ser analisada como um espaço de governo e condução dos alunos, as técnicas disciplinares não estão ligadas estritamente ao âmbito escolar, pois dizem respeito ao governo das sociedades modernas de maneira geral. Segundo Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), a noção de “governo” – entendido como qualquer tipo de estrutura de ordem social que organize as energias e as forças, que resolva conflitos – surge na modernidade num processo complexo no qual concorrem muitos fatores para sua estruturação, tais como econômicos, políticos, sociais e religiosos. Para os autores, “governar é, portanto, conduzir uma população” educando “as consciências e os corpos” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 46).

Na literatura que analisa a instituição escolar tomando como chave de análise a perspectiva foucaultiana, a disciplina frequentemente aparece como dispositivo que se propõe produzir um aluno “dócil e útil”. Para Michel Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Segundo Foucault (2010, p. 133):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Visando a docilizar os corpos e torná-los úteis, a escola lança mão de uma série de estratégias disciplinares. A noção de docilidade costuma implicar em submissão e obediência, que devem ser alcançadas por meio de um processo disciplinar cuja meta final é o domínio do indivíduo por si próprio, o autogoverno ou *self-government*: “Já não se trata de impor a obediência cega sob ameaça de violência, mas de obter a obediência reflexiva, aceita como correta. A obediência com ‘boa consciência’, a obediência ‘interior’ [...]” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 42). Esse autocontrole, ou autogovernamento, não é natural; portanto, só pode ser atingido como parte de um processo educativo que encontra na pedagogia um campo fundamental na estruturação das obediências e na conformação das moralidades. Forma-se, então, uma “política das coerções” que trabalha sobre o corpo manipulando seus elementos, seus gestos e seus comportamentos, de modo a torná-lo “tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Ana Lúcia Silva Ratto (2007), ao tomar conceitos apresentados por Michel Foucault para pensar a utilização de livros de ocorrência como estratégia disciplinar em uma escola pública de Curitiba/PR, definiu docilidade e utilidade da seguinte forma:

A docilidade refere-se a um valor mais diretamente político, no sentido da diminuição máxima das resistências que possam ocorrer durante o exercício de qualquer tipo de poder. [...] A utilidade refere-se a um valor de ordem mais diretamente econômica, no sentido da busca máxima de eficiência e da rentabilidade das forças do corpo, treinando-as, exercitando-as, definindo-as, classificando-as, corrigindo-as, enquadrando-as. (RATTO, 2007, p. 118)

Compreendemos que o próprio ato de atribuir valor, de “dar nota” aos saberes e comportamentos pode ser lido como técnica de governo, como estratégia de incitar os estudantes ao estudo e à “boa conduta”. Luiz Carlos de Freitas (2003) nos ajudar a refletir sobre essa questão. Ao confrontar a lógica da escola acerca da necessidade de introduzir “mecanismos artificiais” de avaliação, tais como as provas e os testes, o autor considerou que tal necessidade foi gerada pelo fato de a vida ter ficado “do lado de fora da escola”.

Com isso, ficaram lá também os “motivadores naturais” para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de “motivadores artificiais” – foi desenvolvido um sistema de avaliação de notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor. (FREITAS, 2003, p. 28, grifos nossos).

A análise apresentada por Freitas explicita o fato de que a nota não é natural nos sistemas de ensino, ela foi naturalizada. Além disso, evidencia uma das principais marcas da faceta disciplinar da avaliação, qual seja, a de servir de estímulo para o estudo e para o bom comportamento, servindo como um “motivador artificial” com valor de mercadoria: “Aprender para trocar por nota” (FREITAS, 2003, p. 28).

A lógica da nota enquanto mercadoria ficou explícita na pesquisa que realizamos acerca de saberes sobre avaliação inscritos em manuais de Pedagogia do século XIX (SILVA, 2018). Nesses livros voltados para a formação de professores havia a recomendação de materialização das notas na forma de “moedas” ou “cédulas de pontos bons” e não apenas do registrado numérico em um livro de notas ou boletim, por exemplo. Os pontos bons, além de poderem ser trocados por prêmios, serviam como moeda para pagar uma dívida ou como penitência para se alcançar perdão por um erro cometido pelo aluno (não esqueçamos a forte ligação entre capitalismo e religião), uma vez que aqueles que tivessem acumulado várias cédulas poderiam usá-las como títulos de isenção ou perdões.

Se pensarmos por uma vertente econômica, quanto mais pontos bons obtivesse o aluno, mais “poder aquisitivo” teria para quitar possíveis “dívidas escolares”. O professor, nesse sentido, agia como uma espécie de cambista, negociando títulos de crédito representados na moeda de pontos bons. Se pensarmos numa lógica religiosa, quanto mais pontos bons obtivesse o discípulo, mais condições teria de “pagar sua penitência”. O mestre, nesse caso, agia como uma espécie de sacerdote que, a partir da identificação do erro, repararia a falta cometida pelo discípulo compensando-a com perdões (SILVA, 2018, p. 123).

Essa visão de avaliação orientada pela lógica de mercado, em que praticamente tudo pode ser considerado mercadoria – inclusive aprendizagem e comportamento – não é a que defendemos, nem politicamente (porque favorece justamente uma forma de estar no mundo pautada em valores capitalistas), nem pedagogicamente (pois já temos experiência suficiente para perceber sua ineficácia para a construção de aprendizagens significativas). É preciso, entretanto, reconhecer sua existência como base de muitas políticas e práticas que adentram o interior das instituições de ensino, problematizando seus sentidos.

Há, também, na prática de atribuir valor à vida escolar dos estudantes, uma lógica de natureza pedagógica que precisa ser reconhecida (ainda que possamos criticá-la). Atribuir notas ao desempenho cognitivo e/ou comportamental dos estudantes foi (continua sendo?) uma estratégia didática pensada para favorecer a condução do ensino e o governo da classe, de modo a obter melhores resultados. Ao tratar de sentidos da disciplina na escola primária na primeira metade do século XX, Carolina Cardoso da Silva (2014) considerou que

[...] a utilidade dos corpos disciplinados na escola pode ser associada, *grosso modo*, a três aspectos principais: 1) favorecer o ensino simultâneo, o qual exigia que o mestre controlasse vários alunos ao mesmo tempo; 2) auxiliar na produção do “cidadão moderno”, com base em padrões comportamentais de uma sociedade pretensamente “civilizada”, o que implica a contenção de instintos; 3) aumentar a produtividade escolar, segundo o pressuposto de que uma turma disciplinada seria capaz de produzir melhores resultados de aproveitamento em menor tempo (SILVA, 2014, p. 152, grifos do autor).

Ou seja, além do sentido sociopolítico de moralizar e civilizar, a disciplina adquiria também um sentido didático-pedagógico que se pautava na crença de que atribuir nota aos estudantes era uma forma de discipliná-los para o estudo e garantir que aprendessem o maior número de conhecimentos possível num curto período⁴. Além disso, por muito tempo se acreditou que o aprendizado se dava essencialmente por ouvir as lições do mestre, o que implicava na contenção das vontades ou pulsões naturais (de se mover, de falar, de brincar) e na exigência de ordem e silêncio na classe, entendidas como condições para aprender.

Nos dias atuais, como compreendemos o papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem? Seguimos acreditando que atribuir nota ao desempenho dos estudantes é uma estratégia didática de estímulo ao estudo? Acreditamos que quanto mais homogênea for a turma, mais eficiente será o trabalho pedagógico? A avaliação permanece sendo uma técnica de governo pautada em relações de poder? Utilizamos nosso “poder professoral” para barganhar o silêncio dos estudantes em troca de notas? Nossa preocupação tem sido mais em gerar notas ou gerar aprendizagens? Que estratégias didáticas temos para construir coletivamente um ambiente em sala de aula que favoreça as aprendizagens?

A AVALIAÇÃO DISCIPLINAR EM PRESCRIÇÕES NORMATIVAS

Sabemos que os documentos normativos, mesmo que tenham força de lei, não garantem que o que está prescrito será efetivado no chão da escola. Por outro lado, não podemos desconsiderar que as determinações legais interferem no trabalho docente e nas formas de organização do ensino. As normativas compõem a cultura escolar, uma vez que fazem parte do conjunto de discursos e práticas que regulam a vida das escolas. Gostaríamos de destacar, aqui, algumas nor-

⁴ Lembremos que nas primeiras décadas do século XX muitas crianças em idade escolar, sobretudo aquelas advindas de famílias mais empobrecidas, quando acessavam a escola, não chegavam nem a concluir os quatro anos do ensino primário.

matizações de ordem prática inscritas na legislação do ensino catarinense da década de 1910 no que tange à avaliação disciplinar com o intuito de chamar a atenção para o fato de que, historicamente, documentos produzidos pelo Estado servem como estratégia de modelação de práticas docentes e de condutas dos alunos no interior das instituições de ensino.

Mobilizaremos os Regimentos Internos para os Grupos Escolares de 1911 e 1914. A análise dos documentos deixou evidentes três aspectos que deveriam ser frequentemente examinados, afora os conteúdos escolares, que chamamos de “tripé disciplinar” (SILVA, 2014), quais sejam: comportamento, aplicação e frequência.

No capítulo III do Regimento de 1911, lê-se a normatização ritualizada sobre o controle de frequência, comportamento e aplicação, conforme mostramos a seguir.

Art. 29. Cada professor procederá diariamente a chamada dos alumnos da respectiva classe, logo depois dos cantos diários. Art. 30. O professor fara a chamada, notando com um *C* na respectiva columna o comparecimento de cada alumno e com um *F* a falta. Art. 31. Encerrados os exercícios da aula, o professor sommará os comparecimentos e as faltas dos alumnos e lançará os totaes nas columnas respectivas. Art. 32. O professor tomará notas diárias do comportamento e applicação, as quaes servirão de base para as notas mensais do boletim, menos quanto ao 1º anno, em que se haverá distribuição diária de cartões de recompensas, conforme o modelo adoptado pelo Secretario Geral. Art. 33. No ultimo dia do mez o professor fará o resumo da escripturação entregando-o ao director. (SANTA CATHARINA, 1911, p. 8).

Os alunos matriculados deveriam respeitar os índices de frequência às aulas, sendo este um dos critérios de promoção para a série seguinte. Essa prerrogativa é reafirmada em várias páginas advertindo-se que a assiduidade deveria ser cuidadosamente acompanhada durante todo o ano letivo. O aluno que obtivesse número de faltas acima do permitido, seria considerado eliminado, o que reforça a valorização da frequência como componente avaliativo com finalidade disciplinar (nesse caso, era imperativo disciplinar o comparecimento às aulas).

O comportamento também deveria ser observado constantemente, constituindo-se em importante elemento do processo avaliativo e em dever dos estudantes:

Art. 59. São deveres dos alumnos: [...] 4º. tratar com delicadeza e urbanidade o director, professores e empregados; 5º. cumprir as determinações dos professores e do director; 6º. evitar estragos no jardim, no edificio e nos objetos escolares; 7º. tratar-se com amizade uns aos outros, evitando brinquedos prejudiciaes, denunciaes e delações mal fundadas; devendo, entretanto, dizer a verdade, quando conhecer algum factio grave que se tenha dado, e se sobre o mesmo for interrogados (SANTA CATHARINA, 1911, p. 14).

Quanto à aplicação, o Regimento de 1914 explicita que “será deduzida do esforço e da dedicação que manifestar o alumno no desempenho de seus deveres; não devendo o professor confundir a aplicação com o aproveitamento” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 50, grifos do autor). Aplicação e aproveitamento não deveriam ser, portanto, tratados como sinônimos, pois o primeiro referia-se ao esforço pessoal de cada um em cumprir o seu dever de educando, enquanto o segundo se relacionava às notas obtidas como resultado das lições, das sabatinas e dos

exames orais e escritos. Assim, mesmo que a criança não apresentasse notas muito altas de aproveitamento, poderia ser considerada exemplo aos demais se obtivesse boas notas de aplicação.

Os alunos disciplinados (leia-se assíduos, aplicados e comportados) poderiam ganhar prêmios ou recompensas que variavam desde a passagem de lugar inferior para superior no quadro mensal exposto na sala, inscrição do nome no quadro ou livro de honra, elevação das notas no boletim, até a possibilidade de assumir postos de destaque, como pode ser observado no regimento de 1911: “Como meio de estímulo, poderão ser creados batalhões escolares, sob a condição de que os postos sejam distribuídos pelos alumnos que mais se distinguirem por seu comportamento, applicação e garbo militar” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 11).

Nos casos de mau comportamento caberiam medidas disciplinares, devendo essas repou-sarem “essencialmente na affeição que o professor deve dedicar aos alumnos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor mas pelo conselho e persuasão amistosa” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 10). Visando desenvolver nas crianças os hábitos almejados, os professores deveriam fazer uso de conselhos para convencê-las dos benefícios da obediência ou dos malefícios de infringir as regras, assimilando certas atitudes como parte dos seus deveres.


Art. 178. Os professores explicarão que os deveres dos alumnos se resumem no *comportamento, na applicação e na assiduidade*, de modo que os alumnos fiquem convencidos da responsabilidade pessoal e de que elles constituem precioso factor do bom nome do estabelecimento, sendo o professor, o diretor, a família e o Governo outros factores. (SANTA CATHARINA, 1914, p. 46, grifos do autor).

Apesar de ressaltar o papel de orientação dos docentes quanto aos benefícios morais do bom comportamento, o Regimento enfatizava: “os alumnos devem saber que serão punidos, quando desobedecerem, e quaes as punições” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 46). Assim, caso o apelo moral não fosse suficiente, a ameaça de punição poderia frear certos comportamentos. Essas penas podiam ser: diminuição de notas, admoestação, repreensão perante os demais alunos da classe, exclusão da aula ou do recreio, escrita do nome do livro de penas (aos alunos mandados à Diretoria), exclusão do quadro ou do livro de honra, reclusão na sala de aula, aviso aos pais, suspensão e, em casos mais graves, eliminação.

Conforme Regimento de 1914, os professores deveriam lançar semanalmente notas de aplicação e comportamento em um quadro negro parietal a ser fixado no fundo da sala. Por estar localizado num local visível, certamente os alunos acompanhariam as notas uns dos outros e, nesse sentido, além de funcionar como instrumento de registro, o quadro cumpria função de coerção disciplinar, incitando à obediência e ao esforço diário. A frequência também configurava um elemento a ser examinado, devendo ser registrada diariamente no livro de chamadas, tanto quanto as entradas tardias e as saídas antecipadas.

O tripé disciplinar ainda deveria ser examinado mensalmente, sendo atribuída nota aos quesitos aplicação e comportamento. Um dos instrumentos de registro do desempenho dos alunos encontra-se materializado na forma de boletim, cujo modelo fora apresentado no Regimento. A imagem a seguir permite identificá-lo, no formato que deveria ser encaminhado aos pais/mães/tutores para ser lido e assinado, visando ao acompanhamento (e à vigilância) dos familiares quanto ao desempenho de seus filhos (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Modelo de capa do boletim mensal

<p>Os Snr.^s paes ou tutores devem assignar o boletim e devovel-o por intermedio do alumno.</p> <p style="text-align: center;">—○—</p> <p>Significação das notas</p> <p style="text-align: center;">—○—</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Péssima</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Má</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Soffrivel</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Regular</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Boa</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td>Optima</td> </tr> </table>	0	Péssima	1	Má	2	Soffrivel	3	Regular	4	Boa	5	Optima	 <p>Estado de Santa Catharina</p> <p style="text-align: center;">—○—</p> <p>Anno</p> <p style="text-align: center;">do</p> <p>Curso</p> <p>Boletim d alumn</p> <p>durante o anno de 19</p>
0	Péssima																																					
1	Má																																					
2	Soffrivel																																					
3	Regular																																					
4	Boa																																					
5	Optima																																					

Fonte: Anexos do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – Apesc.

Figura 2 – Modelo do boletim mensal

19.....	BOLETIM								
d..... alumn.....		do Curso.....						matriculad..... no..... anno	
Mezes	Completamento	Aplicação	Comparecimgntos	Faltas	Marcas tardes	Retiradas	Aprovelamento	Media de exame	Assignatura do pae ou do tutor
Março				✓					
Abril					✓				
Maio									
Junho									
Julho									
Agosto									
Setembro									
Outubro									
Novembro									
Dezembro									
O Director.....					O Professor.....				

Anexo n.º 4 (art. 16)

Fonte: Anexos do Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – Apesc.

Com base nos coeficientes apresentados na Figura 1, cada professor de classe deveria lançar no boletim notas de comportamento e aplicação. Além disso, seria lançado o número de comparecimentos, faltas, marcas tardes (vezes em que o aluno houvesse chegado na escola após início da aula), retiradas (vezes em que tivesse saído do grupo escolar antes de encerradas as atividades), aproveitamento (possivelmente a média dos exames e/ou atividades avaliativas realizadas ao longo do mês) e média dos exames realizados em maio, agosto e dezembro.

Os alunos que apresentassem no boletim do trimestre cem por cento de frequência, nenhuma chegada tardia ou saída antecipada, além de bom comportamento e aplicação, deveriam ser elogiados perante todos do estabelecimento para servirem de exemplo aos demais. O resultado desses aspectos, expressos em notas, demonstra uma concepção de avaliação ligada à ideia de medir não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas a incorporação de hábitos e costumes. As notas serviriam como “motivadores artificiais”, conforme indicado por Freitas (2003); dessa forma, a escola se tornava “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha[va] em todo o seu comprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 2010, p. 178).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que vimos realizando sobre avaliação escolar em perspectiva histórica indicam que, além das facetas *classificatória*, de caráter organizacional e seletivo, e *pedagógica*, de acompanhamento das aprendizagens, a avaliação possui uma faceta *disciplinar*, de estímulo aos estudos e controle de comportamentos, visando à construção de um perfil de aluno ideal. Ao longo deste texto, buscamos apresentar a faceta disciplinar da avaliação enquanto uma marca da cultura escolar, indicando alguns sentidos sociopolíticos e pedagógicos historicamente produzidos, com o objetivo de desnaturalizar certas práticas (atribuição de notas, premiação, punição etc.). Isso porque partilhamos da compreensão de Escolano Benito (2017, p. 111) de que “não existem práticas sem sentido ou, o que é o mesmo, o social nunca está fora de um campo semiótico”.

Destacamos algumas normatizações inscritas na legislação do ensino catarinense da década de 1910 no que tange a prescrições práticas sobre a avaliação disciplinar por compreendermos que os documentos normativos também regulam o trabalho docente e precisam ser considerados nas análises que empreendemos. Acreditamos, como bem pontuou Escolano Benito (2017, p. 112), que “toda prática comporta um discurso, explícito ou subjacente, assim como uma forma de governo”.

Podemos inferir que as práticas disciplinares prescritas nos Regimentos Internos para os Grupos Escolares catarinenses de 1911 e 1914, por exemplo, comportam o discurso de que não bastava o domínio das lições ensinadas, era preciso uma adequação às normas. Para isso, os professores deveriam atribuir aos alunos notas de comportamento e aplicação, além de controlar diariamente a frequência, de modo a disciplinar os alunos ao esforço, bom comportamento e assiduidade. Apesar de tomarmos como referência documentos normativos da década de 1910, os estudos que vimos realizando permitem perceber que a faceta disciplinar da avaliação atravessa diferentes tempos e espaços, estando presente até os dias atuais, ainda que com diferentes nuances.

A crítica que realizamos a certas práticas disciplinares não significa, em absoluto, a negação da disciplina ou a defesa da licenciosidade, pois o resultado seria nefasto para o processo de ensino e aprendizagem, como alertou Paulo Freire (1996). Pelo contrário. Acreditamos que a disciplina não tem apenas um viés negativo de adestramento, de conformação de corpos e mentes, de submissão, de enquadramento e de exercício autoritário do poder, como por vezes sugere a literatura. Essa é uma leitura possível, mas certamente não é a única. Entendemos a avaliação e a disciplina como componentes didáticos indispensáveis ao trabalho docente e aos processos de ensino e aprendizagem, mas precisamos nos perguntar se as lógicas que dão sustentação às práticas que mobilizamos cotidianamente nas escolas estão ligadas à manutenção do *status quo* ou à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e democrática.

Gostaríamos, por fim, de lançar alguns questionamentos pensando a escola contemporânea: Quais os sentidos políticos e pedagógicos das nossas práticas avaliativas atuais? Que mudanças e permanências percebemos ao compararmos as práticas de hoje com aquelas realizadas há mais de um século? Quais as contribuições do campo da Didática para pensarmos as finalidades da avaliação e da disciplina no século XXI? De que forma a disciplina favorece a aprendizagem dos estudantes? Que pressuposto pedagógico sustenta (ou não) a prática de se aumentar ou diminuir a nota dos alunos com base em suas atitudes/comportamentos? O que entendemos ser um “estudante disciplinado”? Que juízos de valor temos emitido sobre o comportamento das nossas crianças? As práticas disciplinares que realizamos na escola colaboram para o exercício da cidadania, para a compreensão da importância de poder dizer a sua palavra, mas, também, de saber ouvir e respeitar a palavra do outro? Quais os impactos (sociais, psicológicos, educacionais) de nossas práticas avaliativas e disciplinares?

Pensar sobre essas questões é pensar na própria finalidade da escola e no papel dos educadores que nela atuam. Assim, torna-se indispensável seguir refletindo sobre os sentidos da avaliação e da disciplina na escola contemporânea, a fim de que sejam desnaturalizados, debatidos, compreendidos e, sempre que necessário, transformados.

REFERÊNCIAS

- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica: Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RATO, A. L. S. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTA CATHARINA. **Regimento interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina**. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, 1911. Acervo: Apesc.
- SANTA CATHARINA. **Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catharina**. Decreto nº 795, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914. Acervo: Apesc.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, C. R. C. **O valor do aluno**: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SILVA, C. R. C. **A justa medida do progresso dos alunos**: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora no processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.
- VINCENTE, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, UFMG, 2001.



AVALIAÇÃO NA PRECEPTORIA EM MEDICINA

Juliana Lara de Oliveira (UFMG)

Gladys Rocha (UFMG)

INTRODUÇÃO

Ao estudar avaliação, a primeira dificuldade reside no fato de nos depararmos com um termo polissêmico. Alvarse (2013), Freitas (2019) e Siqueira (2020) apontam a existência de mais de cem conceituações para o termo. Barlow (2006) justifica a falta de clareza e a variedade de definições para a avaliação afirmando que a própria palavra tem origem recente, não existindo antes do renascimento.

A concepção que orienta este trabalho, aceita por vários autores respeitados da área da educação (BARLOW, 2006; GUSKEY; BROOKHART, 2019; LUCKESI, 2018; MUJICA; ETXEBARRIA, 2009 *apud* FREITAS, 2019) é a de que a avaliação educacional é um modo de adjetivar, de estabelecer um juízo de valor, que pode contribuir para a tomada de decisões sobre os processos de ensino e de aprendizado em diferentes modalidades de ensino. No entanto, diante das especificidades de sua formação, há por parte de médicos que se tornam professores, um desconhecimento do campo educacional que promove um processo de ensino que prescinde de proporcionar autonomia e independência ao futuro médico, “no qual o aluno assume a posição de observador e depois tenta (re)produzir a forma como o professor abordou o paciente” (COSTA *et al*, 2018, p. 85).

Considerando a complexidade da tarefa de avaliar e tendo, no caso específico da Medicina, suas dificuldades reforçadas pela longa duração do curso, pela grande variedade de professores, pela complexidade das habilidades exigidas e pelas expectativas especialmente altas depositadas pela sociedade na profissão médica, qualificar a avaliação do aprendizado dos acadêmicos deste curso se torna essencial (JOUQUAN, 2002). Na vivência da preceptoria, é perceptível que a orientação sobre a avaliação fornecida pelas instituições de ensino aos médicos que se aventuram no ensino é escassa. Talvez porque “a dimensão de avaliador faz parte das atribuições dos professores” (FREITAS, 2019, p. 19) e o surgimento deste conhecimento (ou habilidade) era esperado de forma quase automática a partir da adoção do *status* de professor, ou preceptor, pelos médicos. Talvez porque os próprios responsáveis pedagógicos pelas IES

não tenham recebido uma formação adequada para avaliação, e, também eles, avaliem intuitivamente seus alunos, como sugere Freitas (2019).

Siqueira (2020), ao discutir a avaliação da leitura, evidencia que uma avaliação inadequada pode esconder dificuldades com grande potencial de impacto futuro no percurso escolar do estudante (SIQUEIRA, 2020, p. 28). Parece-nos legítimo aplicar tal afirmação a diversas habilidades de aprendizes em geral, inclusive (ou especialmente) na Medicina, em que o aprendizado inadequado de uma técnica básica pode acarretar a dificuldade para o aprendizado de técnicas mais complexas e avançadas, o que pode contribuir para a formação de um profissional com grande risco de incorrer em erros que podem causar prejuízos irreversíveis a terceiros. Cabe, no entanto, ressaltar, como destacam Alavarse (2013) e Freitas (2019), que mesmo aqueles que são formados para o trabalho com a docência – os licenciados – não recebem (ou recebem de forma superficial e insuficiente) preparo para a avaliação.

Nesse cenário, como assinala Costa *et al.* (2018), se a falta de preparo para a docência por parte dos médicos-professores é um fato, como esperar que eles saibam avaliar? Essas questões, associadas à escassez de produção acadêmica nacional na área de avaliação escolar, causam, segundo Siqueira (2020), a falsa impressão de normalidade quanto a práticas avaliativas que não têm embasamentos técnico e/ou teórico.

Entendendo o papel da avaliação na formação do médico e buscando avançar, ainda que introdutoriamente, no campo da avaliação educacional na área de medicina, se situa este trabalho. Mais especificamente, procuramos construir análises sobre o que avaliar, o que requer que se identifiquem perfis de aprendizado esperados. Para tal, construímos uma matriz de referência para avaliação¹, que expressa uma forma de sistematizar, de explicitar conhecimentos ou habilidades que serão avaliados em determinado momento, disciplina ou atividade. Essa matriz é, normalmente, apresentada à semelhança de um *checklist* (BONAMINO, 2014), uma síntese esquemática das habilidades trabalhadas consideradas fundamentais e passíveis de avaliação. A matriz apresenta tópicos, ou eixos temáticos, que agrupam habilidades específicas. Estas são caracterizadas por descritores² (SCRIVEN, 2018) – como uma lista bem desenvolvida de verificação (BONAMINO), permitindo constatar quais habilidades estão efetivamente desenvolvidas no acadêmico – ou no grupo. Esses descritores possibilitariam ao preceptor, a partir da delimitação de avaliações práticas, identificar habilidades das quais seus alunos estão efetivamente se apropriando e em quais demandam maior atenção. Dessa forma, as matrizes subsidiam a produção de avaliações que, dependendo de seus modos de apropriação, podem ser utilizadas nos processos de ensino e aprendizado, sinalizando parâmetros para intervenções pedagógicas que podem ser mais efetivas no trabalho com cada grupo/aluno.

No entanto, como o número de critérios é grande, a avaliação se torna mais complexa e a interpretação pedagógica de notas e conceitos mais complicada, tornando a clareza e a objetividade dos critérios essenciais. Assim, a delimitação de critérios para uma matriz possibilita que o levantamento dos conhecimentos e habilidades dos alunos se dê de forma rigorosa e as notas ou conceitos atribuídos sejam interpretados pedagogicamente, atribuindo aos conceitos ou notas significados que permitirão reconhecer pontos frágeis em relação ao aprendizado, o que se apropriado e bem utilizado, pode auxiliar nas definições de condutas serem adotadas na

¹ É importante não confundir as matrizes de referência para avaliações com a matriz curricular. Enquanto as primeiras apresentam um recorte das habilidades que devem ser exploradas na avaliação de cada aluno, as últimas definem os componentes do ensino a serem abordados em cada disciplina ou no semestre.

² Preferencialmente que sejam uma única palavra ou expressões curtas facilitando o uso das matrizes.

intenção de levar os estudantes a patamares mais elevados de desempenho em relação ao aprendizado (SIQUEIRA, 2020).

JUSTIFICATIVA

Feita essa breve reflexão sobre a avaliação e os critérios que a referenciam a partir de matrizes, passamos a focalizar a construção de uma matriz de referência para avaliação em uma disciplina obrigatória ofertada do 1º ao 8º período em um curso de Medicina de uma instituição de ensino superior (IES) particular de Belo Horizonte/MG, que tem foco a Atenção Primária à Saúde (APS). Essa disciplina envolve o trabalho do preceptor, entendido como “o professor que ensina a um pequeno grupo de alunos ou residentes, com ênfase na prática clínica e no desenvolvimento de habilidades para tal prática” conforme Ryan-Nicholls (*apud* BOTTI; REGO, 2008, p. 365). A IES em que se dá a pesquisa oferece um dos 4 cursos de Medicina ministrados em IES particulares ofertados no município e foi escolhida para o desenvolvimento do trabalho por ser a instituição onde a autora mantém contato com a atividade docente desde 2014.

A IES tem sua origem no interior do estado de Minas Gerais e o campus Belo Horizonte iniciou seu funcionamento em 2003, com suas primeiras turmas tendo início no ano de 2004. No campus Belo Horizonte, o curso de Medicina se tornou disponível apenas no segundo semestre de 2011, sendo reconhecido pelo MEC, com nota máxima, em 2016, com a formatura da primeira turma.

Em janeiro de 2020, o curso contava com 71 professores, sendo apenas 7 diretamente ligados ao ensino da Atenção Primária à Saúde (APS). No primeiro semestre do ano de 2020, eram ainda mais de 150 preceptores externos para as atividades de campo, realizadas em instituições de saúde públicas ou filantrópicas através de parcerias firmadas entre a IES, prefeituras e organizações. Entre os preceptores do curso de medicina, 41 eram responsáveis pela disciplina curricular obrigatória em todos os períodos, do primeiro ao oitavo, intitulada “Atenção à Saúde”. Essa disciplina atendeu, no segundo semestre de 2019, um total de 737 alunos.

Em particular nessa disciplina, os preceptores são, no geral, médicos (uma pequena proporção de enfermeiros, responsáveis apenas pelos 3 primeiros períodos), numa proporção de mais da metade deles sem especialização formal na área de atuação (Medicina de Família e Comunidade) ou qualquer tipo de pós-graduação. Assim, conseguimos identificar 1 entre estes 34 preceptores médicos que possui formação específica para o ensino.

Assim, e levando em conta a importância e extensão de conteúdos práticos abordados pela disciplina considerada, a matriz de avaliação apresenta habilidades referentes a uma parte específica do aprendizado dos alunos – a anamnese – cujo desenvolvimento se dá ao longo de toda a formação. O trabalho com a matriz envolveu a interlocução com sete dos médicos que atuam como preceptores da disciplina.

MÉTODOS

Este trabalho tem ênfase analítico-descritiva e ancora-se na pesquisa-ação, um tipo específico de pesquisa qualitativa que, segundo Baldissera (2001), demanda uma ligação entre o pesquisador e o objeto de estudo, o que leva a pesquisa a um nível que vai além da coleta de dados. A pesquisa-ação demonstra que o pesquisador não só tem algo a dizer, mas também tem algo a fazer, com o objetivo de incrementar o conhecimento tanto do pesquisador quanto das pessoas e dos grupos que participam do procedimento, fomentando o debate acerca das questões abordadas.

O recorte em tela evidencia dados obtidos a partir de interlocuções com 7 preceptores de ambos os sexos, com faixa etária entre 30 e 59 anos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Divisão dos preceptores entrevistados por sexo e idade

	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	Total
Sexo Feminino	3	1	0	4
Sexo Masculino	1	1	1	3
Total	4	2	1	7

Fonte: Elaboração própria

Os tempos de experiência desse grupo na assistência na APS variam entre 4 e 25 anos e na preceptoria de 1 a 9 anos.

A interlocução³ com esses sujeitos se deu a partir de entrevistas sobre percepções acerca da avaliação, de conhecimentos que deveriam ser avaliados e de análise crítica da primeira versão da matriz de referência.

RESULTADOS PRELIMINARES

Indagados sobre o que acreditam ser mais importante avaliar na preceptoria, todos os participantes discorreram sobre a diferença do que deve ser avaliado a cada período. No entanto, houve dificuldade em apontar o que deveria ser avaliado especificamente em cada um dos períodos. Situação similar foi percebida também quando se solicitou que escrevessem sobre essa avaliação. De fato, o que os preceptores acabaram indicando é que o aprendizado de um período

³ Realizadas por telefone, *WhatsApp* e/ou aplicativos de reunião.

deve representar o aprofundamento daquilo que foi aprendido no período anterior, de forma que a avaliação deve seguir a mesma lógica, apresentar certa circularidade. Eles apontaram habilidades para realização da anamnese, do exame físico, da construção da relação médico-paciente, do raciocínio clínico, das propostas terapêuticas... que devem ser mais profundos e seguros a cada período, mas que devem ser observados ao longo de todo o curso.

Observou-se nas discussões certa imprecisão em relação à avaliação de aspectos cognitivos e atitudinais, o que, segundo Freitas (2019), pode destituir a avaliação de seu valor pedagógico. É fato que as notas representam, conforme demonstrado por pesquisas de meados do século XX, medidas multifatoriais. Elas buscam descrever não só o aprendizado escolar (fator cognitivo) do educando, mas também o engajamento, a disciplina, o comportamento, a persistência nas tarefas designadas, e até a frequência nas aulas... (fatores não cognitivos). Apesar de essas habilidades não cognitivas interferirem e potencializarem os talentos cognitivos (GUSKEY; BROOKHART, 2019), a atribuição de notas a aspectos não cognitivos deve ser criteriosa, já que pode denotar um caráter de controle, indesejado ao processo avaliativo (FREITAS, 2019).

Entre outros apontamentos, surgiram nas entrevistas diversas questões relevantes, como a necessidade de variar as formas de avaliar o aluno e as dificuldades que surgem no dia a dia da avaliação, e discussão da explicitação dos critérios de avaliação, essencial segundo Brookhart *et al.* (2016). Apesar de trazerem essa discussão, dos 7 entrevistados, apenas 2 disseram ter uma ideia do que é uma matriz de referência para a avaliação.

Nessa direção, a clara definição do “o que está sendo avaliado” proporcionada pela matriz é indispensável para a realização de uma avaliação mais fidedigna, evitando sua fragilização através de juízos morais que podem interferir no julgamento (SIQUEIRA, 2020). Levando em conta que o ensino de adolescentes, jovens e adultos deve ser mais focado, deixando as intencionalidades mais explícitas que quando comparado ao ensino de crianças, é importante considerar o currículo e a matriz de ensino para a construção da matriz de referência para a avaliação, funcionando os primeiros como condutores, não só do conhecimento a ser construído, mas, consequentemente, daquele a ser avaliado. Dessa forma, a avaliação se torna responsável por fornecer as informações que comunicarão o sucesso ou não do projeto de ensino aplicado (GUSKEY; BROOKHART, 2019).

Dessa forma, a matriz de referência para a avaliação representa um documento que pode se constituir como referência, tanto para o que o professor deve avaliar quanto para o que o aluno deve demonstrar saber. Isso porque o avaliado não é o que o aluno sabe, mas os aspectos passíveis de observação, aquilo que é possível demonstrar ter sido aprendido. Nessa perspectiva, a matriz pode se configurar como uma ferramenta essencial, uma vez que, tanto para o avaliador quanto para o avaliado deixar-se distrair do objetivo pode significar a ausência da resposta à pergunta fundamental da avaliação: o que deveria ser aprendido, o foi?

Assim, a matriz construída como resultado do trabalho junto aos preceptores colaboradores desta pesquisa se encontra a seguir, na forma de um quadro (Quadro 2). A matriz contém 6 eixos temáticos que se dividem em habilidades específicas. Cada uma das habilidades apresentadas subdivide-se ainda em aspectos relevantes para orientar as avaliações na preceptoria.

Quadro 2 – Matriz de referência para avaliação do aprendizado da anamnese por acadêmicos de Medicina

APRESENTA POSTURA PROFISSIONAL	Estabelece relação profissional ética
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta imagem profissional para o atendimento • Comporta-se de forma condizente com o local de trabalho • Recebe o paciente de forma acolhedora e cordial • Dirige a atenção ao paciente sem se distrair com outros acontecimentos no ambiente • Estabelece o primeiro contato com o paciente lidando com problemas não selecionados e indiferenciados
	Estabelece relação de confiança
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se como acadêmico e explica ao paciente o processo do atendimento compartilhado com o preceptor • Procura garantir ao paciente confidencialidade dos dados fornecidos na consulta
BUSCA POR PRESERVAR A INTEGRIDADE FÍSICA E MENTAL DOS PACIENTES	Identificação de situações de emergência
	<ul style="list-style-type: none"> • Observa o estado geral do paciente no primeiro contato • Identifica sinais de instabilidade no paciente antes mesmo de iniciado formalmente o exame físico
	Respeita limites impostos pela situação psicológica e social do paciente
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece momentos de dificuldade do paciente em recordar e/ou relatar situações de sofrimento e age com empatia e respeito • Reconhece a necessidade de adiar ou insistir no detalhamento de situações, sinais e sintomas
COMUNICAÇÃO	Se faz compreender pelo paciente
	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra respeito na fala com o paciente • Fala de forma clara favorecendo a compreensão do paciente • Demonstra sensibilidade para compreender e utilizar vocabulário adequado à cultura demonstrada por cada paciente • Esforça-se por reconhecer e respeitar as particularidades culturais da comunidade • Reformula perguntas de forma tranquila e compreensiva quando o paciente não compreende
	Compreende o paciente
	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atenção de forma voluntária • Busca compreender a linguagem falada pelo paciente • Atenta-se à mensagem não verbal emitida durante a entrevista
	Estimula o paciente a relatar sua história
	<ul style="list-style-type: none"> • Formula perguntas simples e diretas estimulando o relato espontâneo do paciente • Raramente interrompe a fala do paciente, dando liberdade a este para se expressar • Faz perguntas pertinentes ao caso • Exercita a escuta ativa: apreende aspectos da história do paciente, mesmo quando o relato não tem relação direta com a pergunta feita • Evita direcionar o paciente no relato • Certifica-se de que compreendeu o que o paciente disse

(continua...)

(continuação...)

COMUNICAÇÃO	Deixa o paciente confortável ao fazer seu relato
	<ul style="list-style-type: none"> • Assegura privacidade e sigilo • Demonstra empatia • Demonstra interesse pelo que o paciente conta • Demonstra sensibilidade • Demonstra segurança • Responde às perguntas do paciente de forma assertiva e aproveita tais oportunidades como momentos de educação para a saúde • Realiza questionamentos de cunho íntimo sem demonstrar julgamentos
	Partes da anamnese
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as queixas do paciente • Constrói uma história da moléstia de forma coerente • Não negligencia partes importantes da anamnese <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de sistemas • História pregressa • História psicossocial (utilização do genograma) • História familiar (utilização do genograma) • Identifica os momentos propícios para a coleta das informações do último item
	Discussão do caso
	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue relatar ao preceptor a história do paciente de forma sucinta, clara e completa • Utiliza vocabulário adequado para a discussão do caso • Seleciona adequadamente as informações para a discussão de casos com outros profissionais da atenção primária • Relata oralmente ou de forma escrita as informações selecionadas para cada profissional
Registro da anamnese	
<ul style="list-style-type: none"> • Registra os fatos de forma clara e organizada (cronologia, relação entre fatos...) • Registra de forma legível OU utiliza o prontuário eletrônico de forma competente • Realiza a correta identificação do paciente e de seu(s) acompanhante(s) • Utiliza linguagem adequada no registro da anamnese • Seleciona as informações a serem registradas de forma a sintetizar a escrita, sem deixar de prestar informações relevantes em consultas futuras • Registra com precisão os dados fornecidos pelo paciente • Realiza o registro durante o atendimento em tempo hábil • Elabora textos com o relato do caso para realização de encaminhamentos a outros profissionais ou confecção de relatórios de cunho legal 	

(continua...)

(continuação...)

CONSTRUÇÃO DE VÍNCULO	O paciente como o outro numa relação
	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza os pensamentos, sentimentos e crenças do paciente em relação aos problemas relatados • Demonstra empatia em relação aos relatos do paciente • Identifica a rede de apoio do paciente (utilização do genograma) • Reconhece a pluralidade cultural, respeitando práticas culturais de saúde e cura • Valoriza e respeita a vontade e a decisão do paciente • Utiliza dados já disponíveis no prontuário do paciente para facilitar a comunicação
	Estimula e preserva a autonomia
	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo quando da necessidade de um informante é capaz de valorizar as informações prestadas pelo paciente • Ouve e explica dissipando temores ou inseguranças • Respeita limites impostos pelo paciente, explicando, quando necessário, o motivo de questionamentos que aparentemente deixam o paciente desconfortável
A TÉCNICA DA ANAMNESE	Relação estudante de medicina - paciente
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a importância da criação de tal relação • Se responsabiliza pelo cuidado do e com o paciente • Respeita as construções mentais do paciente, oriundas das crenças e meio social deste, acerca da pessoa do médico • Utiliza a escuta como ferramenta propedêutica • Utiliza a escuta como ferramenta terapêutica
	Identificação dos motivos ou queixas
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza cada um dos sintomas e sinais relatados • Valoriza o contexto biopsicossocial do paciente e de seus sintomas • Investiga impactos dos sinais e sintomas trazidos pelo paciente em sua vida e de sua família
A TÉCNICA DA ANAMNESE	Orientação e organização da anamnese
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza o raciocínio clínico na condução da anamnese • Utiliza dados epidemiológicos para guiar o raciocínio clínico desde o início da anamnese • Conhece as técnicas semiológicas tradicional e SOAP • Conseguir escolher e se concentrar em uma técnica semiológica específica para a condução do atendimento • Estrutura a condução da entrevista em raciocínio clínico • Embasa suas intervenções em evidências científicas • Identifica a influência das relações intrafamiliares e sociais no processo de saúde e adoecimento • Identifica os determinantes sociais do processo de saúde e adoecimento • Orienta o atendimento às necessidades do paciente utilizando conhecimentos da abordagem clínica centrada na pessoa • É capaz de combinar as evidências científicas, o conhecimento clínico e a singularidade de cada paciente • Reúne, interpreta e registra seletivamente a informação reunida na anamnese

(continua...)

(continuação...)

A TÉCNICA DA ANAMNESE	Investigação de sinais e sintomas
	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja a abordagem de diferentes queixas (e diagnósticos anteriores) • Consegue correlacionar as queixas e estas com possíveis diagnósticos anteriores do paciente • Avalia repercussões dos sinais e sintomas trazidos na vida habitual do paciente • Valoriza e investiga sinais e sintomas mesmo que aparentemente desvinculados da queixa principal do paciente, preconizando a integralidade do cuidado de saúde • Compreende os vieses econômicos e sociais do entorno do adoecimento do paciente • Investiga condições correlatas de saúde • Avalia antecedentes pessoais e familiares relacionados ao problema exposto • Constrói a lista de problemas do paciente • Propõe hipóteses diagnósticas a partir da anamnese a fim de buscar confirmações no exame físico e nas propostas de propedêuticas • Propõe procedimentos para o exame físico adequadamente direcionados à(s) queixa(s) apresentadas • Direciona o raciocínio no sentido de identificar os sintomas mais limitantes, para os quais a terapêutica sintomática será indispensável
	Visa promoção e prevenção em saúde ao elaborar a anamnese
	<ul style="list-style-type: none"> • Investiga hábitos de vida do paciente • Reconhece fatores de risco a que o paciente é exposto
	Ciclos de vida
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece os ciclos de vida • É capaz de direcionar a anamnese para o ciclo de vida específico do paciente • Organiza o raciocínio clínico para a ciclo vital do paciente em atendimento
Integração à equipe de saúde	Entende o ambiente de prática como local de trabalho e de aprendizado buscando atender as demandas locais
	<ul style="list-style-type: none"> • Atende pacientes sem buscar fazer escolhas de perfis de atendimento • Procura respeitar o tempo disponível para o atendimento • Utiliza de forma respeitosa os ambientes compartilhados

Fonte: *Elaboração própria.*

Como é possível apreender a partir da referenciação da anamnese, a matriz traz diversos aspectos que podem ser interpretados como atitudinais em sua composição. De fato, apenas o eixo temático que trata da técnica de anamnese em si é predominantemente cognitivo. No entanto, é importante observar que estudos recentes (final do século XX e início do século XXI) mostram que apenas cerca de 25% da nota dada pelo professor representa a avaliação do conhecimento acadêmico do aluno, os demais 75% da nota levam em consideração fatores não cognitivos, sobretudo habilidades básicas e hábitos de trabalho (GUSKEY; BROOKHART, 2019). Observamos aqui que no caso específico do componente prático de uma disciplina que proporciona os primeiros contatos com o paciente em um curso superior que tem como objetivo final a formação de um profissional competente, humano e completo, o aprendizado de um modo de agir e de se comportar, a própria “postura profissional”, cabível a tal grupo, é um importante objetivo a ser atingido.

A qualidade da investigação a que se propõe a avaliação se refletirá na qualidade dos resultados e estes, se tomados como um *feedback* para o ensino, na capacidade de adequação e readequação do processo de ensino. Por isso, a fim de se tomar boas decisões, é preciso ter um resultado de avaliação confiável e, para tal, é necessário ter uma adequada investigação que só se fará viável através de bons instrumentos de avaliação.

Esses instrumentos devem ser, portanto, bem pensados e adequados ao que foi ensinado e proposto, não devendo ser nem mais nem menos abrangentes que o que foi efetivamente ensinado e acordado através de um sistema de avaliação, plenamente conhecido por todos os envolvidos (LUCKESI, 2018; GUSKEY; BROOKHART, 2019). Eles precisam permitir ainda a manifestação do conhecimento ou habilidade em foco de diferentes formas (LUCKESI, 2018). Tudo isso parece se destinar a avaliar de forma “justa”, o que é uma preocupação não somente para uma grande parcela dos professores (BROOKHART *et al.*, 2016), mas também para pais e alunos mais velhos (em especial os do ensino superior) tendo em vista que as notas, tão associadas à avaliação, podem definir destinos (GUSKEY; BROOKHART, 2019), como o que acontece nas seleções para programas de residência médica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso ora empreendido permite afirmar que, embora haja lacunas e imprecisões nos conhecimentos relativos à avaliação, os médicos-preceptores-professores – sem uma formação específica para a docência – buscam contribuir de forma efetiva para o aprendizado dos alunos, demonstrando conhecimento tácito sobre avaliação, provavelmente relacionado às suas vivências como estudantes. Assim, um instrumento bem desenhado e de fácil utilização para avaliação do aprendizado de acadêmicos de Medicina tem grande potencial de contribuição para o desenvolvimento tanto dos alunos como dos professores.

No que diz respeito à matriz de avaliação, embora ainda haja muito em que se pode avançar, a matriz aqui apresentada pode ser o ponto de partida para a estruturação de um instrumento de avaliação do desempenho (RUSSELL; AIRASIAN, 2014) dos acadêmicos na construção de anamneses realizadas em situações reais. Essa possibilidade tem se tornado quase consensual entre os participantes da pesquisa, pois parte do entendimento de que utilizará critérios mais claros, coerentes e perceptíveis tanto para os acadêmicos quanto para os próprios preceptores.

Ampliada, com uma orientação para interpretação pedagógica que ajude “os professores a focar a instrução, e a atribuição de escores ao trabalho dos alunos” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 205), a matriz poderá ser utilizada para a construção de um instrumento capaz de colaborar para o aperfeiçoamento da avaliação em atividades práticas desta disciplina no curso de Medicina.

Dessa forma, o instrumento a ser construído – ainda contando com as observações e apontamentos do grupo de preceptores voluntários que tem contribuído com esta pesquisa até o momento – e que será produto de futuros trabalhos poderá proporcionar uma avaliação fidedigna, capaz de contemplar uma avaliação em *continuum*, gerando *feedbacks* claros de forma facilitada aos médicos-professores.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec, São Paulo**, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, p. 5-25, ago. 2001.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução: F. Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- BONAMINO, A. Matriz de referência. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M.G.C. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Documento eletrônico, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia>.
- BOTTI, S. H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32.3, p. 363-373, set. 2008.
- BROOKHART, S. M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, dec. 2016.
- COSTA, G. P. O. *et al.* Enfrentamentos do estudante na iniciação da semiologia médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 79-88, 2018.
- FREITAS, P. F. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- GUSKEY, T. R.; BROOKHART, S. M. (Orgs.). **What we know about grading: what works, what doesn't, and what's next**. Alexandria: VA. ASCD, 2019.
- JOUQUAN, J. L'évaluation des apprentissages des étudiants em formation médicale initiale. **Pédagogie Médicale - Revue Internationale Francophone d'Éducation Médicale**, v. 3, p. 38-52, fev. 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**. Tradução: ALMEIDA, M. A. 7. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014, p. 184-226.
- SCRIVEN, M. **Avaliação: Um guia de conceitos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Original publicado em 1966).
- SIQUEIRA, V. A. S. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: tensões, desafios, formação e alternativas**. 2020. Relatório (Pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.



INTERFACE ENTRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Viviane Chaves Tibães (UERJ)

APRESENTANDO A PESQUISA

Este texto se propõe a apresentar, a partir da exposição detalhada do percurso metodológico, os resultados de uma pesquisa realizada com os professores atuantes em turmas de Correção de Fluxo do Ensino Fundamental II, em duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a interface entre as políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ e os Projetos de Correção de fluxo como medida dessas políticas. Ainda como foco, pretendeu-se analisar as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática.

Os seguintes objetivos específicos foram formulados no intuito de atingir o alcance do que se estabeleceu como objetivo geral:

- Refletir sobre a operação das políticas avaliativas desta Rede de Ensino;
- Mapear e analisar a trajetória dos projetos de correção de fluxo da Rede Municipal do Rio de Janeiro de 2009 até os dias atuais;
- Destacar os interesses, influências e necessidades que levam a SME-RJ a adotar tais formatos, assim como os deslocamentos de significados e negociações de ações;
- Analisar se os projetos de correção de fluxo, enquanto resultados das medidas avaliativas, diminuí os impactos da distorção série-idade.

Partimos da hipótese que as Políticas de Avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro naturalizam a reprovação dos estudantes, e têm nos Projetos de Correção de fluxo uma estratégia para desviar distorções causadas por tais políticas, considerando a relevância das avaliações externas instituídas e aplicadas aos alunos da Rede. O estudo buscou compreender o fenômeno reprovação e como os profissionais de educação lidam com a reprovação em suas atuações e com turmas compostas por alunos em situação de repetência.

Dessa forma, buscou-se responder às seguintes questões: (a) Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos de correção de fluxo na Rede? De quais demandas eles surgem? (b) Que relações são estabelecidas entre os projetos de correção de fluxo e as práticas e políticas de avaliação da SME-RJ, na 4ª e 5ª CRE(s)? (c) Como e em que medida essas práticas e políticas ratificam a cultura da reprovação nessas CRE(s)?

Para tanto, realizamos uma revisão na literatura que teve por objetivo resgatar conceitos importantes para desenvolvimento do tema e que nos serviram de embasamento teórico. Iniciando pelo conceito de política e percorremos as políticas de avaliação e correção de fluxo. Também foram discutidos outros conceitos importantes para o aporte teórico, como reprovação/repetência (considerando a diferenciação entre os termos), assim como seus fatores associados, fracasso escolar e evasão.

Quanto à escolha metodológica, adotou-se a abordagem macro-micro da pesquisa realizando dois movimentos distintos. O primeiro foi contemplado a partir de levantamento documental. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo e foi organizado em três eixos, por categorias. Os resultados iniciais apontam que essas categorias utilizadas constituem os aspectos balizadores dos projetos.

O segundo movimento da pesquisa se deu a partir da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II, seguindo a abordagem teórica-metodológica trazida por Babbie (2005).

A análise dos resultados foi realizada a partir da teorização de Ball, Maguire e Braun (2016) e do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe.

Os resultados apontam que há uma interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo ao se considerar a naturalização da reprovação, em que a centralização dos processos avaliativos define as demais políticas educacionais, como as políticas curriculares e as próprias políticas voltadas para o fluxo escolar. Acrescentando-se ainda o fato que os alunos permanecem sendo responsabilizados pelo próprio fracasso em suas trajetórias.

Devemos ressaltar que Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam uma distinção entre interpretação e tradução e que tal distinção foi muito relevante para a análise. Segundo eles, a primeira é institucionalizada, uma busca por explicações, esclarecimento para uma construção de interesses da instituição, a ação de tentar compreender as intenções do texto. Já a segunda é o *entrelugar* entre a política e a prática, o ato de colocar as políticas em ação de forma prática e concreta, por meio de reuniões, formações, materiais explicativos ou normativos, que atribuem sentido às políticas, dizem respeito às “execuções”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, na proposta de pesquisa, estava prevista a realização de entrevistas com os professores regentes e generalistas dos Projetos de Correção de Fluxo para o público dos anos finais do Ensino Fundamental, na 4ª coordenadoria. Entretanto, diante da necessidade de isolamento social em decorrência da pandemia causada pela covid-19, as entrevistas foram substituídas por questionário semiestruturado cujo *link* de acesso foi enviado por e-mail e/ou aplicativo de mensagem para os professores. Já a realização da pesquisa em duas coordenadorias regionais foi uma exigência incluída no parecer expedido pelo setor de “Convênios e Pesquisas” da rede municipal onde se deu a pesquisa, que autoriza a realização de pesquisas acadêmicas em setores e unidades vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Concordou-se em cumprir a exigência, visto poder ser uma possibilidade de identificar interpretações diferenciadas das políticas de avaliação e de correção de fluxo quando da atuação em regionais diferentes.

Quanto à atualidade e ao intervalo de tempo delimitado para a pesquisa, foram utilizados os quadros com os quantitativos de turmas e alunos dos projetos Cariocas I e II específicos da 4ª e da 5ª CRE referente a 2017 a 2020, considerando que se trabalhou com o grupamento dos projetos de correção de fluxo para alunos do Fundamental II. Quanto à referência de ano letivo para entrevista com os professores, se considerou o ano de 2019 como parâmetro de regência. Ou seja, os professores respondentes ao questionário tiveram que tomar como base suas turmas de regência em projetos do ano anterior para responder às questões, devido ao cenário de pandemia e ensino remoto do ano de 2020.

O processo de pesquisa envolveu dois momentos distintos. O primeiro contemplou a recolha e análise de dados a partir de levantamento documental disponível na própria SME, nos setores da 4ª e da 5ª Coordenadorias Regionais de Educação, nos documentos normativos das políticas e nos materiais utilizados para a formação dos professores em atuação. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo, realizado em três eixos, a partir de uma análise realizada com a utilização de categorias comuns. As categorias elencadas foram: Capacitação/Formação de professores, Gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material pedagógico, avaliação dos alunos e perfil dos professores. Assim como os eixos analisados foram: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos para os alunos do Fundamental II, sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas.

O segundo refere-se à aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II. Ou seja, os chamados Cariocas I e II. Como aporte para a elaboração desse instrumento, recorreremos à abordagem trazida em Babbie (2005), Ortigão (2005) e Oliveira (2021), que indicam o norteamento a partir de um quadro de referência conceitual. A construção desse quadro demanda um investimento significativo em leituras e releituras, mas garante uma sistematização importante para a elaboração das perguntas propostas aos entrevistados permitindo entender a questão da pesquisa estudada e estruturar os instrumentos de coleta de dados partindo do que se considera mais relevante para a análise da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2021), o quadro de referência apresenta conceitos e suas respectivas especificações com a finalidade de delimitar e explicar os conceitos que norteiam a pesquisa e a escrita desta dissertação, consistindo em uma importante etapa metodológica. Os instrumentos de pesquisa necessitam estar apoiados em um referencial teórico, “decorrente de um acurado exame da literatura específica” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 73). Logo, “estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 73).

Assim, o quadro referencial apresentado a seguir é resultado de um investimento no estudo tanto da literatura quanto em pesquisas acadêmicas que se dedicaram a discutir a avaliação e a correção de fluxo escolar.

Quadro 1 – Quadro de referencial conceitual

Conceito	Especificação do Conceito
Políticas de Avaliação	Presença da Cultura de Reprovação. Atribuição de conceito global aos alunos. Protagonista em relação às outras políticas educacionais.
Políticas de Correção de Fluxo	Política desenvolvida com o intuito de dar conta de um fenômeno muito recorrente e determinante na vida dos estudantes: a distorção idade-série. A distorção idade-série é a consequência mais impactante para o desenvolvimento do estudante no processo educativo, pois retrata a profundidade dos problemas sociais, além de decorrer de uma cultura de reprovação.
Reprovação/ Repetência	Reprovação escolar está ligada ao desempenho escolar do aluno, geralmente dentro de um ano letivo. Por outro lado, a repetência escolar está conectada com a idéia do aluno que cursa novamente a mesma série, em decorrência das inúmeras situações que o impedem ou prejudicam a sua permanência e/ou o seu fluxo na escola, estando dentre as situações a reprovação.
Fracasso Escolar	O fracasso da escola relaciona-se com o não cumprimento de seu papel social e educativo e traz maior tensão em sua demarcação, considerando o fato de ser decorrência de fatores tanto internos quanto externos à escola. Entretanto, algo que é claro e visível quanto ao fracasso escolar são os altos índices de reprovações. Processos avaliativos, mau desempenho e baixos resultados estão intimamente ligados ao conceito de fracasso escolar, considerando que atualmente esses conceitos são indicadores de qualidade e de cumprimento da função social dessas instituições.
Avaliação da Aprendizagem	Parâmetros estabelecidos e instrumentos utilizados pelos professores e validados pela escola utilizados para a identificação do desenvolvimento das aprendizagens. Consideração da consonância com os textos políticos.
Caracterização do Professor Participante	Gênero. Idade. Formação/ maior titulação. Experiência profissional. Experiência profissional em turmas de Correção de Fluxo. Relação com os alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda a partir da revisão da literatura.

Tal elaboração objetivou compreender: (a) como os envolvidos interpretam, como os atuantes traduzem e relacionam essas políticas com a prática, (b) as opiniões e percepções so-

bre as políticas públicas de avaliação e de correção de fluxo na SME-RJ, (c) as perspectivas e a relação entre alunos e docentes, (d) o conhecimento técnico apresentado por esses atores e (e) o perfil dos profissionais que atuam atualmente nos projetos de correção de fluxo. Em outras palavras, entender como os compromissos, valores e experiências existentes influenciam na atuação das políticas, observando se as condições materiais, estruturais das escolas e fatores relacionam entre os diversos atores exercem influência. O questionário contou com questões de resposta fechada e de resposta aberta, possibilitando aos respondentes emitir suas opiniões livremente sobre o que lhes era perguntado.

Após a construção do instrumento, implementamos um processo de validação que envolveu a sua aplicação a duas professoras que já trabalharam em anos anteriores como regentes de turmas de projetos de correção de fluxo, mas que atualmente se dedicam ao acompanhamento em nível regional. É importante lembrar que, devido à pandemia de covid-19, essa validação, assim como a aplicação do questionário, ocorreu por meio de recursos digitais.

Babbie (2005) destaca a importância da postura do pesquisador com relação a aspectos éticos que envolvem pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de algumas tecnologias envolvidas na construção e aplicação de entrevistas e/ou questionários. No caso da pesquisa apresentada, optamos pela aplicação dos questionários, por motivos relacionados ao isolamento social, como já mencionado. Mas, consideramos que ele permita fazer uma recolha de dados que nos atenda, diante da preservação dos aspectos éticos indicados. Enquanto ferramenta metodológica,

métodos de pesquisa survey facilitam a aberturas da ciência. Já que a pesquisa de survey envolve a coleta de quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de survey pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob a nova perspectiva teórica. Esta nova análise não poderia ser realizada tão facilmente no caso de métodos de pesquisa menos rigorosos e menos específicos (BABBIE, 2005, p. 86).

O recurso utilizado para estruturação do questionário foi o Google Forms. Como dito anteriormente, o envio do *link* de acesso foi por e-mail e/ou por aplicativo de mensagem (*WhatsApp*) dos profissionais envolvidos. O contato com os participantes da pesquisa foi realizado através das Assistentes de Referência das Equipes de Gestão dos Projetos em âmbito regional, lotadas nas Gerências de Educação de ambas as CREs, que enviaram para as unidades envolvidas, via e-mail, cópias das autorizações de pesquisa expedidas em nível central e regional, assim como os objetivos propostos, a solicitação de participação, dados da pesquisadora e esclarecimentos gerais. Essas profissionais também colaboraram a partir de relatos memoriais de suas trajetórias junto ao acompanhamento dos projetos.

No total, foram enviados questionários para 27 professores, considerando uma divisão proporcional de 62% (18) de participantes pertencentes à 4ª CRE e 38% (9) pertencentes à 5ª CRE.

Diante disso, seis unidades escolares pertencentes à 4ª CRE foram envolvidas na pesquisa. Todas estão situadas e/ou atendem aos alunos do Complexo da Maré, sendo elas: CIEP Operário Mariano (Baixa do Sapateiro), Escola Municipal Josué de Castro (Conjunto Esperança), Escola

Municipal Bahia (Morro do Timbau – Saída Avenida Brasil), Escola Municipal Lino Martins (Nova Holanda), Escola Municipal Jornalista Millôr Fernandes (Salsa e Merengue) e Escola Municipal Clotilde Guimarães (Localizada no bairro de Ramos, mas que atende aos alunos da Baixa do Sapateiro, Parque União e Parque Maré, pois fica na Avenida Brasil, do lado oposto à comunidade).

Figura 1 – Divisão do Complexo da Maré em comunidades

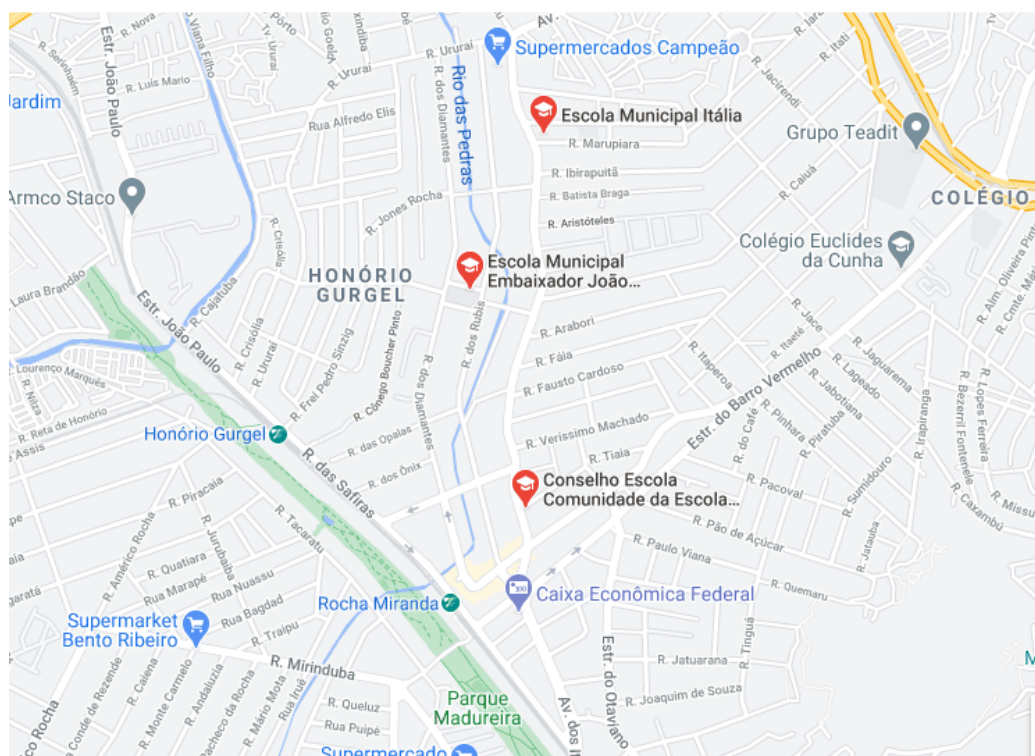


Fonte: <http://jornalempoderado.com.br/uma-mare-de-resistencia>

Ainda me reportando a esta regional, o questionário foi enviado para 18 professores. O retorno foi dado por 13. Dentre os cinco professores não respondentes da 4ª CRE, um deles chegou a entrar em contato se desculpando e relatando estar passando por problemas familiares e que, portanto, não daria conta de participar. Outra professora até se dispôs a participar com as respostas, no entanto, não conseguiu enviar o TCLE. Assim, suas respostas foram desconsideradas. Os últimos três professores eram lotados em uma mesma unidade e comunicaram, através do Diretor da escola, que estavam optando pela não participação por conta de estarem assoboados de atividades profissionais. Eles responderam que dariam prioridade à conclusão de suas atividades.

Já na 5ª CRE, foram envolvidas três unidades escolares: a Escola Municipal Pará (caracterizada no para como Conselho Escola Comunidade), a Escola Municipal Itália e a Escola Municipal Embaixador João Neves de Fontoura. Todas elas localizadas na zona central do bairro de Rocha Miranda. Entretanto, atendem as comunidades do “Faz quem quer”, “Jorge Turco”, “Chaves”, “Proença Rosa”, “Mundial” e “Para Pedro”. A figura a seguir mostra a localização dessas unidades escolares.

Figura 2 – Localização das Unidades Escolares envolvidas na pesquisa na 5ª CRE



Fonte: Google Maps.

Nesta regional, o questionário foi enviado para nove professores, dos quais oito foram devolvidos. A única professora da 5ª CRE que não respondeu encontrava-se de licença médica, pois contraiu o vírus da covid-19 e estava em recuperação. Portanto, considero ter recebido uma participação excepcional.

Ao final, tivemos o retorno de 21 profissionais, que responderam ao questionário. As respostas geraram uma planilha de resultados, gerada em *Excel*, de modo a facilitar o acesso e correspondência entre respostas e participantes. Como forma de garantir o anonimato dos participantes, a cada um foi atribuído um número: Professor 1, Professor 2, professor 3, e assim por diante até Professor 21. Os 13 primeiros (Professor 1 a Professor 13) referem-se a docentes que atuam na 4ª CRE; os demais (Professor 14 a Professor 21) estão vinculados à 5ª CRE.

Ressaltamos que a análise das respostas dos professores teve como referência o referencial teórico da dissertação e, mais precisamente, o texto de Ball, Maguire e Braun (2016). Afinal, estes autores fizeram uma pesquisa etnográfica em quatro escolas britânicas, realizando entrevistas com professores, diretores, funcionários técnicos e de apoio pedagógico, coordenadores regionais e licenciandos, buscando compreender como as políticas educacionais eram interpretadas, traduzidas e atuadas nos espaços escolares, de acordo com a teorização desses autores “entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e o processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo” (p. 30).

Compreendendo essas três facetas, a materialidade está contida no contexto da prática das políticas, no qual há a possibilidade de atuação pelos atores envolvidos. A interpretativa busca conferir sentido à política, a partir da decodificação e interpretação dos textos políticos. Por

último, mas não menos importante, a faceta discursiva encontra viabilidade no caráter textual das políticas, onde a escrita dos textos políticos ocorre de diversas maneiras, sendo preenchida de sentidos pelos atores políticos, o que impossibilita o controle do processo que se pretenda ter através da produção desses mesmos textos.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa dedicou-se a compreender políticas públicas voltadas para o campo da educação, abordando precisamente a interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A partir da pesquisa que envolveu os tradutores dessas políticas, ou seja, os professores generalistas das turmas dos projetos de correção de fluxo em vigência na rede, foram analisados aspectos relacionais entre as políticas, procurando compreender as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática.

Realizamos um levantamento documental disponível na própria SME, nos setores da 4ª e da 5ª Coordenadorias Regionais de Educação, nos documentos normativos das políticas e nos materiais utilizados para a formação dos professores em atuação. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo e foi realizado em três eixos, a partir de uma análise realizada com a utilização de categorias comuns. Os eixos analisados foram: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos para os alunos do Fundamental II, sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas. As categorias elencadas foram: Capacitação/Formação de professores, Gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material pedagógico, avaliação dos alunos e perfil dos professores.

Tais categorias utilizadas para análise, além de recorrentes na literatura dos projetos e no levantamento documental, podem ser consideradas historicamente como balizadoras dos projetos de correção de fluxo. Ou seja, toda a estrutura, organização e desenvolvimento gira em torno delas numa concepção de dimensões norteadoras e indicadores de resultados.

A pesquisa se deu a partir da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II. Ou seja, os chamados Cariocas I e II. Como aporte para a elaboração desse instrumento, recorreremos à abordagem trazida em Babbie (2005), Ortigão (2005) e Oliveira (2021), que indica o norteamento a partir de um quadro de referência conceitual. Também consideramos que essa abordagem permite entender a questão da pesquisa estudada e estruturar os instrumentos de coleta de dados partindo do que se considera mais relevante para a análise da pesquisa.

Realizamos uma análise contextualizada dos projetos oriundos dessas políticas educacionais, considerando que não ocorrem implementações no contexto da prática e sim traduções, de acordo com a participação dos sujeitos atuantes no processo.

Nesse sentido, é trazida a importância da diferenciação entre os termos interpretação e atuação de políticas. Essa diferenciação busca chamar atenção para as iniciativas de compreender as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as suas demandas de políticas no cotidiano em função de suas realidades situadas e contextuais.

Imprimimos destaque para elementos que muitas vezes são entendidos como secundários na formulação e atuação das políticas, como o papel desempenhado pelos diferentes atores da política, a agência exercida pelos artefatos produzidos para e pelas políticas como os espaços de discussão e reuniões pedagógicas e o contexto situado e específico das unidades escolares envolvidas, considerando suas inserções em comunidades carentes do Rio de Janeiro.

Na fase final foi possível constatar que a primeira questão de pesquisa é respondida a partir não só da identificação de que há uma interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo ao se considerar a valorização da cultura da reprovação ainda muito marcante no município pesquisado. Verifica-se uma tendência de reforço a esta interface e um encadeamento de fenômenos. Ou seja, um fenômeno leva a outro: reprovação gera repetência, a repetência resulta na distorção idade/ano de escolaridade, alunos em situação de defasagem são alocados em classes de correção de fluxo e assim por diante. Corroborando esse cenário está a centralização dos processos avaliativos definindo as demais políticas educacionais, como as políticas curriculares e as próprias políticas voltadas para o fluxo escolar, algo que fica comprovado ao realizarmos o levantamento na literatura e a contextualização do lócus de pesquisa.

Ficam então as questões de investigação, das quais iniciaremos respondendo: “Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos de correção de fluxo na Rede? De quais demandas eles surgem?”. Para responder a essas questões de pesquisa, utiliza-se o apoio em Fernandes (2021), que afirma ser um ponto negativo gestores utilizarem instrumentos de avaliação em larga escala para basear a idealização de outras políticas educacionais. No entanto, foi exatamente isso que aconteceu no caso do Rio de Janeiro em que, inicialmente, a organização do tempo escolar em ciclos e, em seguida, a utilização das avaliações em larga escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas por uma organização privada (Instituto Ayrton Senna), determinaram as regras de enturmação e, estrategicamente, para o desvio dos alunos que poderiam vir a apresentar algum tipo de prejuízo quando da obtenção dos resultados de desempenho nas políticas avaliativas em âmbito federal.

Resumidamente, foi possível verificar que objetivos aos quais os projetos-alvo desta pesquisa têm se prestado têm sido alcançados ao longo do tempo. Ou seja, a primeira fase dos projetos de correção de fluxo tem por objetivo inicial efetivar os processos de alfabetização sob a chancela de organizações privadas, conseqüentemente, desprofissionalizando os professores atuantes fundamental I do Ensino Fundamental, lhes conferindo a incapacidade de alfabetizar os alunos. Em relação aos alunos do fundamental II, o objetivo inicial foi acelerar a trajetória escolar de alunos que, apesar de alfabetizados, apresentavam um histórico de repetência, de modo a levar esses alunos à conclusão da etapa de ensino. A segunda fase dos projetos nos traz outro objetivo, sendo que este não foi tão colocado em evidência: a estratégia de realização de um desvio dos alunos que poderiam apresentar baixo desempenho nas avaliações em larga escala promovidas pelo Governo Federal, diminuindo a possibilidade de comprometimento quando da composição dos índices gerados e indicadores resultantes desses instrumentos. Já a terceira e mais recente fase dos projetos, que acontece sob o gerenciamento e organização apenas da própria SME-RJ, traz de forma cumulativa os objetivos comuns às fases anteriores, como a intenção de acelerar a finalização do Ensino Fundamental e a estratégia de desvio de alunos. Assim como,

também, nos traz outros elementos significativos e pontuais como o reducionismo curricular, realizado a partir do que é chamado de “essencialização” de conteúdos, visão essa que reforça uma concepção utilitária de conhecimento, a preconização da aplicação de uma metodologia específica que envolva aspectos de socialização e do protagonismo juvenil. Desse modo, é inegável a crença nas “receitas de sucesso” responsáveis por levar os estudantes a aprenderem mais e melhor.

Em resposta à exigência do setor de Convênios e Pesquisas da SME-RJ, que solicitou a realização da pesquisa com professores de mais de uma coordenadoria regional, afirmamos que não foi possível identificar expressivas diferenças entre as regionais envolvidas. Percebeu-se que as equipes de gerenciamento de meio atuam em consonância com as normas e idealizações elaboradas pela gestão do nível central. Também é possível afirmar que o fato de as unidades envolvidas na pesquisa atenderem ou estarem inseridas em comunidades de baixo poder econômico confere certa proximidade no que se refere à atuação no contexto da prática.

Por fim, a utilização de uma metodologia que envolve atividades que aproximam a organização dos projetos do trabalho colaborativo pode ser vista como um saldo bastante positivo, considerando que a composição dessas turmas é, predominantemente, de alunos com questões de autoestima e crenças na ideologia do fracasso. No entanto, algumas das ações que compõem a parte que é responsabilidade da escola no que diz respeito à tradução e ao poder decisório ratificam sim e naturalizam a cultura da reprovação. Ou seja, os alunos permanecem sendo responsabilizados pelo próprio fracasso em suas trajetórias. Fortaleço essa afirmação tomando como exemplo a inclusão da frequência e o comportamento do aluno como parâmetros avaliativos dos professores e validados pelas unidades escolares em ambas as coordenadorias. Acrescentando-se ainda a adoção de uma construção discursiva de “bom aluno” a partir de lógica hegemônica, desconsiderando a composição das turmas com características peculiares estabelecidas a partir de um histórico de repetências. Em outras palavras, corroborando assim para a personificação do fracasso.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR JÚNIOR, C. A. **Reprovação e política de avaliação na escola**: um estudo na rede pública de Niterói. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15621. Acesso em: 25 maio 2020.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas em Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- COIMBRA, S. R. S. **Reprovação e Interrupção Escolar**: Contribuições para o debate a partir da Análise do Projeto Classes de Aceleração. 2008. 228p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91150/254511.pdf?Sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 25, Ahead of print, p.74-90, 2019. **Dossiê - Currículo e Avaliação da Aprendizagem**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579/22264>. Acesso em 03 maio 2021.

FRANGELLA, R. C. P.; MENDES, J. C. B. O que é bom resultado? Indagando o sentido de avaliação e suas articulações curriculares. *Avaliação, Política Pública Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 21 maio 2021.


MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, R. L. **Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo no CAP-UERJ.2021. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais**. Rio de Janeiro. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIBÃES, V. C. **Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro**. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.



NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES MATEMÁTICAS E PERMANÊNCIA NA EJA DA ZONA RURAL DO CEARÁ

Francisco Josimar Ricardo Xavier (UFF)

Adriano Vargas Freitas (UFF)

SOBRE O TERRENO DA PESQUISA

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação, o acesso e a permanência escolar foram reconhecidos como direitos de todos os brasileiros. Entretanto, só no início dos anos 2000 é que os estudos sobre essas temáticas ganham expressividade no campo da Educação. Carmo e Carmo (2014) apontam que, até então, no referido campo de estudo, as pesquisas preocupavam-se em discutir os fatores da evasão dos estudantes, em detrimento de suas permanências na escola. Tais autores indicam um aumento de estudos que investigam a permanência escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de 2003, contudo, destacam haver uma concentração deles em espaços das regiões Sul e Sudeste brasileiras.

Essa concentração é confirmada por Freitas (2013) quando analisando produções acadêmicas envolvendo a EJA no campo da Educação e da Educação Matemática, sinaliza a prevalência de autores/pesquisadores e instituições de ensino superior oriundas das regiões Sul e Sudeste brasileiras, em detrimento das demais. Em se tratando das discussões sobre Matemática na EJA, Fonseca (2012) aponta que alguns estudos ainda têm apresentado uma perspectiva negativa dos estudantes em relação a essa disciplina, enfatizando-a, inclusive, como uma causa da evasão escolar na modalidade. Essa autora destaca que uma possível repulsa dos estudantes à Matemática não está na disciplina em si, mas nas práticas dos professores.

Dialogamos com a percepção de Fonseca (2012), mas a ampliamos, indicando que é preciso compreender as questões políticas envolvidas na construção dessas práticas curriculares matemáticas e os contextos de formação inicial e continuada dos professores que lecionam Matemática na EJA. Em nossas perspectivas, as questões curriculares e os sentidos de currículos encaminhados pelos sistemas de ensino em que a EJA está inserida são também fatores cruciais a essa compreensão.

Tomados por essas reflexões e experiências como professores da EJA, construímos, entre os anos 2017 e 2019, uma pesquisa que discutiu sobre a permanência dos estudantes em uma escola pública municipal localizada na zona rural do Ceará. A definição desse espaço estudado partiu da experiência de um dos pesquisadores como professor de Matemática e das turmas de EJA na escola pesquisada, sendo endossada pela escassa produção acadêmica envolvendo discussões da temática permanência, especificamente relacionando-a com as práticas curriculares matemáticas dos professores de parte da região Nordeste brasileira.

Nessas perspectivas, a pesquisa desenvolvida partiu da seguinte problemática: Quais as influências das práticas curriculares matemáticas sobre a permanência de estudantes da EJA da zona rural do Ceará? Neste artigo aventamos algumas respostas a essa indagação a partir de um contexto específico de pesquisa, o que nos possibilita esclarecer que outras interpretações podem ser lançadas sobre os pontos aqui apresentados.

Para fins de discussões, optamos por apresentar, primeiramente, nossas percepções sobre sentidos de narrativas, para, então, destacar os referenciais que dialogamos para discutirmos sobre práticas curriculares matemáticas e permanência na EJA. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico elaborado, o espaço *locus* da pesquisa e os sujeitos dela participantes. Por fim, encaminhamos nossas discussões sobre os saberes matemáticos das estudantes e as motivações de suas permanências na EJA da zona rural do Ceará.

SENTIDO DE NARRATIVAS

A ideia de que as sociedades estariam progredindo – seja nos aspectos político, social, econômico etc. – foi tomada de assento para produção de discursos generalistas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, os quais foram potencializados pelas chamadas “grandes narrativas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 118), como por exemplo, de que o progresso indicaria estarmos vivendo em um mundo globalizado, mundializado.

Delory-Momberger (2012) destaca que o consenso da mundialização, que foi incutido em meio às grandes narrativas, encaminhou a aceitação acrítica de legitimação de ideias e discursos que construíram formas de governos centralizadores do poder de decisão, especialmente das políticas públicas, o que, por sua vez, estimulou, dentre outros fatores, o surgimento de uma sociedade neoliberal. Entendemos que esses discursos de uma mundialização incutiu também o consenso de sujeitos com configurações de um ideal de perfil comum a todos, organizados por gostos, preferências e traços homogêneos.

Contraopondo-se a essa perspectiva de homogeneização, a referida autora sinaliza que cada sujeito é único, constituído de subjetividades e realidades que podem se aproximar de outros sujeitos. Dessa maneira, para ela, cada sujeito tem sua história de vida, sua realidade, específicas de suas experiências com o e no mundo, o que os permite construir “narrativas de si” que representam também “narrativas de mundo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 117). Esse entendimento considera os sujeitos como o centro das suas próprias narrativas, não apenas como aqueles que cedem suas falas, narram suas memórias para um outro, o que permite empregar a defesa de que narrativa trata-se de um gênero discursivo que promove o encontro com o outro por meio da experiência de troca da palavra falada.

Goodson (2015) compreende narrativa sob a perspectiva de histórias de vida, entendendo-a como abordagem metodológica capaz de se analisar, entre outros fatores, a influência das transformações curriculares na vida dos professores, dos estudantes e dos sistemas de ensino. Para o referido autor, as “histórias de vida” narradas pelos sujeitos que transitam nos espaços educativos são constituídas por fatos, lembranças e relatos memorialísticos, entendidos por ele como parte do conjunto “estórias de vidas”.

Para Goodson (2015), as narrativas, enquanto abordagens metodológicas precisam ser consideradas como construídas inscritas em um movimento de organizações de informações, fatos, relatos, que se inicia com as narrações das “estórias” dos sujeitos, passando pela confirmação destas e findando-se com a compreensão de sua história de vida. Ele destaca que esse movimento encaminharia uma melhor percepção das construções históricas das transformações curriculares envolvidas nos sistemas de ensino, bem como das mudanças no campo educacional de determinada sociedade ou localidade geográfica.

Ao colocar as narrativas de vida dos sujeitos que constituem os espaços educativos no centro das discussões em Educação, para além da legitimação das suas vozes, Goodson (2015, p. 51) sinaliza que um estudo desta natureza é capaz de “fornecer um conjunto de conhecimentos importantes relativamente a novas preocupações das políticas e à passagem para a reestruturação e para as reformas na escolarização”. Ampliamos essa percepção indicando que outra contribuição se dá pelo reconhecimento da vida desses sujeitos, seja eles professores ou estudantes, bem como das formas que eles constroem suas práticas curriculares em um possível sentido inverso das reestruturações e das imposições documentais.

Contudo, salienta Goodson (2019, p. 131), que as narrativas de vida “vem com um conjunto de problemas” para o cientista social. Destaca o autor que, por estar ligada à história de vida pessoal, ela pode funcionar como um “dispositivo *individualizador* se dissociado do contexto” e “longe de ser pessoalmente construída, é ela própria ‘roteirizada’” (p. 133). Na busca de evitar tais problemas, é que o autor sugere o movimento de construção das narrativas de histórias de vidas partindo-se de relatos narrados e, ao mesmo tempo, indicando-se atravessamentos com outras fontes.

Diante dessas considerações, explicitamos que o sentido de narrativa que norteia nossas interpretações reconhece o lugar, as vivências e as experiências das estudantes da EJA, compreendendo suas vozes dentro de seus contextos enquanto mulheres, trabalhadoras e moradoras de uma cidade do interior do estado do Ceará. Salientamos que suas narrativas serão alinhavadas e analisadas entre si com o intuito de compreender a complexidade em que elas estão inseridas.

PRÁTICAS CURRICULARES MATEMÁTICAS E PERMANÊNCIA NA EJA

Algumas questões sobre “currículo” têm sido discutidas por diversos autores que produzem estudos por meio de pesquisas articulando campo da Educação com o campo do Currículo, dentre os quais Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), e Ribeiro e Craveiro (2017). Esses autores, em geral, dialogam com uma percepção de que currículo trata-se de uma construção social, enviesada por vários aspectos, razão pela qual apontam que um melhor caminho para compreender o que seja currículo é entendê-lo como termo polissêmico, que varia no tempo,

no espaço e de acordo com os contextos socioculturais os quais a própria definição do termo se insere (LOPES; MACEDO, 2011).

Além das diferenças de contextos, os pesquisadores sinalizam que as forças de poder dos legisladores que elaboram as políticas educacionais, as lutas pela inserção das diferenças de determinados grupos sociais, bem como os sentidos de educação precisam ser levados em consideração quando se estuda currículo. Isso no intuito de reforçar que ele não se trata apenas de uma palavra, um termo estático, mas uma construção cultural, que projeta e constrói as identidades (SILVA, 2010) mesmas dos sujeitos que transitam nos espaços educativos.

Em nossos estudos, dialogamos com currículos, no plural, entendendo-os como “uma prática de enunciação que se dá na interação entre os sujeitos, entre professores, alunos e saberes” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 65) que transitam nos espaços educativos. Essa perspectiva nos encaminha ao entendimento de que as ações dos professores, que inclui pensar, elaborar, executar, avaliar e refletir criticamente sobre suas aulas são práticas curriculares, pois encontram-se nas complexidades dos espaços educativos. Em nossa pesquisa, discutimos sobre as práticas elaboradas nas aulas de Matemática na EJA, razão pela qual tratamos de práticas curriculares matemáticas.

No que tange à permanência, partimos da compreensão de que os estudantes da EJA têm motivações para estar na escola que são específicas às suas condições humana e de possibilidades de transformação de suas vidas. Como destaca Haddad (2000), essa permanência é, muitas vezes, marcada por grandes tensões, tais como o dilema vivenciado pela EJA de pretender oferecer a escolarização básica e, ao mesmo tempo, levantar expectativas de mudanças no cotidiano de seus alunos, em especial na questão profissional, que não dependem apenas da escola. Os estudantes de EJA ouvidos pelo pesquisador relataram sua percepção da importância da escola para sua ascensão social e econômica, porém indicaram perceber certo distanciamento entre os conhecimentos transmitidos por ela e a sua vivência cotidiana. Haddad (2000, p. 49) destaca o problema de uma trajetória histórica da EJA que a desvia de seus objetivos maiores, “quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino”, quando, na realidade, deveria desenvolver outras funções tidas como básicas e fundamentais, como, por exemplo, a “Função Reparadora” (BRASIL, 2000), que consiste em proporcionar a todos o acesso a uma plena cidadania por meio da restauração de um direito ontológico que anteriormente lhes fora negado: o direito a uma escola de qualidade.

Segundo Mileto (2009), dentre as estratégias elaboradas pelos estudantes para continuar frequentando as turmas de EJA estão a ajuda para resolver as atividades escolares e as relações afetivas do aconselhar, incentivar, construídas entre si.

Alguns dos estudantes ouvidos por Mileto (2009) desacreditavam-se capazes de estar na escola, demonstrando, com isso, um sentimento pessimista. Dentre os fatores que reforçavam seus pessimismos, suas falas indicaram razões relacionadas ao cansaço do trabalho, ao pensamento de que não dariam conta das atividades propostas pelos professores, e às maneiras de seus professores lecionarem. Entretanto, outros estudantes já demonstravam ser o trabalho, os cursos que decidiram fazer, o encontro com os amigos como fatores para estar na sala de aula, dando continuidade aos seus estudos.

Essas percepções apontadas por Mileto (2009) é um indicativo de que cada estudante, em suas individualidades, tem motivações de buscar os bancos escolares na EJA que são diferentes entre si, sendo conduzidas por razões que lhes são internas, como uma preocupação para apren-

der a ler, escrever, mas também por razões externas, como para obter uma ascensão no emprego, ou mesmo conseguir um emprego. Pode-se dizer que há um ponto que torna a busca pelos estudos na EJA comum a esses estudantes: o fato de estar no espaço de educação escolar aprendendo lhes permite enxergar uma transformação em suas vidas futuras. Assim, firmamos que o sentido de permanência aqui tratado diz “do ato de durar no tempo, que possibilita não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência” (REIS, 2016, p. 74).

Compreendemos em Reis (2016) que o “durar no tempo” refere-se ao prazo de conclusão de um curso, de estada no espaço escolar, por exemplo. O que, de acordo com a referida autora, está diretamente relacionado à trajetória que o estudante desenvolverá ao longo de sua vida escolar e, “depende, sobretudo, das condições para efetivação dessa trajetória” (REIS, 2016, p. 75). Por sua vez, compreendemos que é nos meandros do percurso de vida escolar que vão sendo tecidas as “transformações” do estudante, no sentido de ele compreender-se enquanto sujeito. Conforme apresenta Reis (2016, p. 74), “a permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação”.

PERCURSO METODOLÓGICO, ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA

Encaminhamos nossas discussões a partir das narrativas de estudantes da EJA, captadas em entrevistas realizadas em 2018. Entendemos entrevistas como um instrumento de pesquisa em que um pesquisador dialoga com um sujeito a fim de captar respostas ao interesse de seu estudo (GIL, 2008).

O material das entrevistas foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Esta escolha deve-se ao fato de que a ATD propicia uma pesquisa qualitativa envolvendo análises criteriosas das narrativas coletadas e, a partir daí, uma melhor compreensão dos fenômenos investigados para, em seguida, culminar no desenvolvimento de um metatexto que seja representativo desse movimento.

Para isso, tomamos como base os estudos de Moraes e Galiazzi (2006; 2011), os quais, por sua vez, se embasaram nas ideias originais de Navarro e Diaz (1994). Na ATD, os materiais de pesquisa precisam passar pelos processos de “desconstrução dos textos docorpus” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34), o que significa a implementação da unitarização, do estabelecimento de relação entre os elementos unitários, e captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada.

Em nossas análises, selecionamos palavras e trechos das narrativas, e as organizamos nos grupos: “saberes matemáticos” e “permanência”. Nessa organização, captamos que as estudantes se referiam aos tipos de atividades, às professoras em si e ao ensino de Matemática, o que culminou no grupo “práticas curriculares matemáticas”. As leituras dos materiais resultaram no texto da seção “Saberes matemáticos e motivações das permanências das estudantes na EJA”.

A escola *locus* da pesquisa encontra-se geograficamente localizada na zona rural, contudo, todo o trabalho pedagógico nela desenvolvido tem como base os currículos e os materiais didáticos elaborados para as escolas urbanas. Em 2018, no turno diurno, ela contemplava as etapas

da Educação Infantil, Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no noturno, funcionava a EJA. Dos 536 estudantes nela matriculados no referido ano, 131 encontravam-se organizados nas cinco turmas de jovens, adultos e idosos, as quais eram do tipo multisseriadas, sendo compostas, em uma mesma sala de aula, por estudantes matriculados em diferentes níveis de EJA, incluindo os que se encontram em processo de alfabetização. Cada uma dessas turmas tinha um único professor como responsável pelo ensino, o que incidia para que eles desenvolvessem a função de ser polivalente, isto é, além de lecionar todas as disciplinas escolares, eram responsáveis também pela alfabetização de alguns dos estudantes.

As estudantes, cujas falas serão aqui apresentadas frequentaram diferentes turmas de EJA dessa mesma escola *locus*. Nesse sentido, quando falam de suas professoras, se referem a pessoas diferentes. Prezando pela identidade dessas estudantes, adotaremos os nomes fictícios “Estrela” e “Lua”.

Estrela e Lua são moradoras do distrito da zona rural do Ceará em que a escola pesquisada fica localizada. Estrela tem 48 anos de idade, considera-se mulher, parda, encontra-se casada, é mãe de três filhos e trabalha como Auxiliar de Serviços Gerais, durante o dia, na escola em que estuda. Lua tem 55 anos de idade, considera-se mulher, parda, encontra-se solteira, é mãe de dois filhos e encontra-se aposentada. Desde criança ambas lidam com atividades ligadas ao manuseio da palha da carnaubeira, principal fonte de renda de alguns moradores do distrito, e há mais de cinco anos frequentam a EJA, mesmo tendo desistido da modalidade em alguns momentos, a ela retornaram, por razões diversas.

SABERES MATEMÁTICOS E MOTIVAÇÕES DAS PERMANÊNCIAS DAS ESTUDANTES NA EJA

Os encontros realizados com as estudantes ocorreram em suas casas, em momentos e dias distintos. Nas ocasiões, estabelecemos uma relação amigável de modo que as entrevistas ocorressem de forma mais natural possível. Seguindo nosso roteiro previamente organizado, perguntamos: Como a matemática está presente na sua vida e na escola? Com Estrela obtivemos a narrativa:

Estrela: – Você vai falar de matemática é? Nada de matemática eu entendo, não. Assim, a matemática de caneta, você tá perguntando?

Pesquisador: – Existe outra matemática?

Estrela: – Ah! Sei só de cabeça. Antes de eu estudar já sabia. Pesquisador: – Explica como você sabe disso?

Estrela: – Sei lá, eu acho que é de mim, de cabeça mesmo. Antes eu trabalhava com meu pai. Eu trabalhava com prensa de carnaúba. Meu pai trabalhava com cera né e era tudo anotado, pesado e tudo. Era pesar na balança. Botava cinco sacos de cera, aí ele ia somando.

Pesquisador: – E como você sabia o peso dos sacos?

Estrela: – Na cabeça eu sabia, na soma não, por que quem ia somar era o dono da cera.

Pesquisador: – Como era essa soma na cabeça?

Estrelas: – É assim ó, pois bem, pesasse cinco saca, dava 130, ai pesavade novo, dava 150, pesava de novo, dava 200, ai eu ia olhando, e só na cabeça dava pra somar bem direitinho.

As perguntas dadas como respostas pela estudante nos mostraram que seus saberes não necessariamente estariam ligados à matemática. É possível que as palavras “matemática” e “escola”, apresentadas na pergunta, tenham feito buscar, em sua memória, as lembranças da escola, que remontam a conteúdos curriculares e às práticas de professores.

Explicando uma relação da matemática com o trabalho da cera de carnaúba, Estrela diz: “pesasse cinco saca, dava 130, aí pesava de novo, dava 150, pesava de novo dava 200, aí eu ia olhando só na cabeça dava pra somar bem direitinho”. Compreendemos que esse saber pode ser entendido como matemático, entretanto, não se reduz ao domínio de “noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva” (BRASIL, 2002, p. 100). Trata-se de um saber carregado de sentidos inerentes às condições sociais de Estrela, sendo mesmo estratégias de suas sobrevivências no mundo.

Para a mesma pergunta, obtivemos a seguinte narrativa com Lua:

Lua: – Ah! Eu sei fazer conta de cabeça. Assim, depende né, às vezes tem conta que dá pra saber. O meu chapéu mesmo que eu faço eu sei odinheiro que eu faço, da pra mim entender.

Pesquisador: – Como é que você sabe?

Lua: – Ora, sabendo. Pela quantidade de chapéu, pelo dinheiro. Pesquisador: – Como é esse “pelo dinheiro”?

Lua: – Assim, se for dez capa, é tanto. A gente sabe. Se eu for vender, eu entrego a mulher e eu já sei o tanto que eu já vou receber. Se eu entregar cinco capa, dá dois e dez. Dez capa a dois reais dava vinte reais. Ai temos dez de cá e sobrava dez.

Pesquisador: – Esse tipo de conta existe na escola?

Lua: – Ah, bom, aí você não me explicou né? É sobre a conta né? Se você tivesse me dito eu tinha falado. Eu falei do chapéu.

A resposta de Lua, assim como de Estrela, nos leva a entender que seus saberes estão ligados às suas vivências de mulheres trabalhadoras, estando para além do que entendemos ser como matemáticos. Quando Lua diz: “Ah, bom, aí você não me explicou né? É sobre a conta né? Se você tivesse me dito eu tinha falado. Eu falei do chapéu”, nos sinaliza que ela compreende como diferente as contas que faz na venda de chapéus, das apresentadas na escola. Contudo, quando diz “É sobre a conta né?”, percebemos haver uma aproximação “da conta” à Matemática escolar.

As estudantes realizam contas de cabeça que constituem as suas matemáticas “de cabeça” e “do chapéu”, os seus saberes. São estes não apenas “conhecimentos prévios” (BRASIL, 2002, p. 15), mas as suas próprias experiências. Analisamos que trazer esses saberes como objeto de ensino é um desafio aos professores, posto que ainda se valoriza a exposição dos conteúdos. Entretanto, se os espaços de formação, em especial, o acadêmico, que encaminha a formação inicial dos professores, tomassem tais saberes como objetos de estudos, destacando as suas potencialidades, é possível que os professores construíssem práticas curriculares matemáticas subvertendo a lógica conteudista.

O sentido de permanência interpretado nas narrativas das estudantes partiu da pergunta: O que motiva você a estar na sala de aula da EJA? Estrela nos respondeu:

É que eu quero aprender mais, na caneta. A professora é gente boa, mas ainda não começou as aulas né. Mas qualquer professor eu vou, tem esse negócio comigo não. Basta ter professor. Pra ter aula precisa ter a professora, aí quando chegar o dia eu vou de novo. Por causa que eu gosto do ensino dela. E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras.

Ao declarar estar na escola “que eu quero aprender mais, na caneta”, compreendemos que Estrela busca aprender os saberes escolares, a matemática “de caneta” anteriormente citada. Essa compreensão é percebida pela referência que ela faz à “professora” e ao “ensino”. Ao finalizar dizendo “E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras”, percebemos existir uma relação positiva entre Estrela e seus pares na sala de aula, encaminhando uma permanência na EJA ligada ao sentimento de pertencimento.

Para a mesma pergunta, Lua nos respondeu:

Lua: – Ah, por que eu aprendi mais. Tinha atividade. A professora mandava fazer a família, o bê com á, aí ela mandava fazer, eu juntava as palavras. Uma coisa que eu não sabia. E as continhas que ela fazia, aqui e acolá eu destrinchava alguma.

Pesquisador: – Era difícil essas contas?

Lua: – Não. Não era muito difícil não. Ela passava mais no caderno e na folha, por que a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar.

Pesquisador: – Como era esse dever do caderno? Lua: – Ela escrevia, dizia como era pra gente fazer. Pesquisador: – E você gostava de estudar na EJA?

Lua: – Eu gosto né. Onde eu não sou bem recebida eu não fico!

No diálogo com Lua entendemos que ela compreende uma contribuição dos estudos na EJA para sua vida, pois aprendeu a ler, escrever e a fazer “as continhas”, além de explicitar a prática curricular matemática de sua professora. Ao dizer: “Ela passava mais no caderno e na folha, por que a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar”, analisamos que a docente trabalhava com diferentes estratégias didáticas nas aulas de Matemática. Ao informar gostar de estudar na EJA, analisamos que esse “gostar” de Lua indica que sua permanência no ambiente escolar, assim como de Estrela, imbrica-se ao sentimento de pertencimento à escola (REIS, 2016).

As narrativas das estudantes encaminham o destaque de que suas professoras constroem práticas curriculares matemáticas com vista a dar conta dos conteúdos. Essas práticas, somadas às relações de afetividades, criadas nas vivências em sala de aula, influenciam nas permanências das estudantes na EJA. Tais análises podem nos levar a concluir também que o processo de acolhimento dos estudantes dessa modalidade é uma forma de facilitação de sua permanência na escola, um compromisso político com a educação que pode ser manifestado em várias medidas concretas, dentre elas o conhecimento por parte dos profissionais envolvidos a respeito da realidade de seus alunos e a promoção da sala de aula como um espaço dialógico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As narrativas indicam que são os saberes matemáticos escolares que Estrela e Lua buscam aprender na EJA. É a matemática “da caneta”, “de conta”, do ensino da professora. Destacamos que tais saberes podem ser ensinados a partir das experiências das estudantes, mas isso ainda se mostra um desafio aos professores, e mesmo aos cursos de formação inicial de formação docente. Em termos gerais, as práticas pedagógicas curriculares matemáticas das professoras de EJA de Estrela e Lua, estruturadas em uma lógica de dar conta dos conteúdos escolares, mas também envolver afetividades de forma colhedora, podem exercer influências para que haja a permanência das estudantes na escola.

Destacamos, por fim, que as práticas curriculares na EJA devem garantir condições para que “prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos” (BRASIL, 2002, p. 88), e que considere a situação real deste aluno, dando sentido e plenitude humana à sua existência e propondo análises críticas para resoluções de problemas de seu dia a dia e também para sua atuação mais ampla na sociedade. Para isso, seria importante revermos certos distanciamentos que em geral ocorrem nas práticas curriculares da EJA em relação ao cotidiano recheado de saberes e fazeres que podem ser considerados como matemáticos dos seus estudantes (FREITAS, 2018). Para tentar diminuir tais problemas, destacamos a possibilidade de utilizarmos as contribuições da etnomatemática para desenvolvermos o currículo que será empregado nos cursos direcionados para esses aprendentes, abrindo espaços para a discussão sobre os mecanismos que estão ativamente envolvidos na legitimação do que conta como próprio/impróprio, válido/não válido na composição do currículo na área de matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB**. Aprovado em 10/05/2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecerista: Cury, Carlos Roberto Jamil. Brasília-DF, 2000.

BRASIL. **Proposta Curricular para a EJA: Segundo Segmento**. Ensino Fundamental, Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 2002.


CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Fim ou metamorfose das “grandes narrativas”? *In*: DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 117-144.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREITAS, A. V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)**, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

- FREITAS, A. V. **Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas**. 1. ed. Jundiá: Paco, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.
- NAVARRO, P.; DIAZ, C. Analisis de Contenido. *In*: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.
- GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores**. Tradução de André Pacheco. Portugal: Porto Editora, 2015. (Coleção Educação e Formação – Coordenação de José Augusto Pacheco).
- GOODSON, I. F. (Org.) **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Calado Carvalho. Revisão de tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora Unicamp, 2019.
- MILETO, L. F. M. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**, 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- REIS, D. B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. *In*: CARMO, G. T. (Org.). **Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73–92.
- RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 5-69, 2017.



APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE

Neomar Lacerda da Silva (SEC - Bahia)

Andréia Maria Pereira de Oliveira (UFBA)

INTRODUÇÃO

O letramento é compreendido, neste estudo, em uma perspectiva sociocultural (GEE, 2013), como usos sociais da leitura e da escrita, em que os significados produzidos nas interações são situados em práticas específicas (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Estudos filiados a essa perspectiva focalizam o significado em relação às habilidades mecânicas na leitura e na escrita (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Nesses estudos, os eventos de letramento são analisados como ações observáveis de usos da leitura e da escrita, nas quais há um engajamento com a mediação de textos, enquanto as práticas de letramento são modos culturais de usos que configuram os eventos (STREET, 2017).

Assim, cada evento de letramento mobiliza objetivos e modos de usar os textos conforme características específicas de comunidades em que se realizam e que definem usos legítimos e valorizados da língua escrita (PERRY, 2012; DIONÍSIO, 2018). Nessa interpretação, os textos são compreendidos como representações escritas, faladas, impressas ou visuais, nas quais os significados são constituídos (BROCKMEIER; OLSON, 2009).

Desse modo, as práticas de usos de textos específicos necessitam de habilidades em experiências particulares de leitura e de escrita próprias de um contexto para que tenham sentido. Em tais práticas, os participantes “produzirão significados diferentes de textos específicos, interagirão com esses textos de maneiras diferentes e os colocarão em ‘usos’ de diferentes maneiras”¹ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2, tradução nossa), conforme o reconhecimento de experiências de práticas endêmicas em que ocorrem. A experiência aqui ocorre na relação de interação entre os participantes quando desenvolvem a prática e, portanto, é considerada como social (WENGER, 1998).

¹ “They will make different meanings from specific texts, interact with these texts differently, put them to different ‘uses’”

Ao mesmo tempo, conforme nos esclarece Lankshear e Knobel (2007), a possibilidade de aprendizagem em usos da leitura e da escrita de modos específicos sugere a interação em uma prática, na qual os participantes compartilham “maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar”² (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa) os textos para reconhecer e legitimar certas maneiras e não outras de usar e fazer sentido com eles.

Essa ação pode indicar a condição de *insider* (GEE, 2013) em assumir papéis e usar uma linguagem socializada e legitimada no interior de um Discurso. Para Gee (2013), Discursos (com D maiúsculo) são maneiras de usar palavras, ações e ferramentas para assumir papéis e identidades em uma prática. A condição de *insider* caracteriza-se pelo envolvimento, compromisso e reconhecimento em compartilhar a prática e, portanto, a socialização não é estruturante porque é negociada nas comunidades (WENGER, 1998).

A partir dessas discussões, neste estudo, nosso objetivo foi identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática na participação em práticas de letramento docente em um contexto de formação continuada. As práticas de letramento docente são usos da leitura e da escrita nas quais o professor se engaja para exercer sua função profissional (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

As análises e resultados deste estudo ocorreram no interior de um contexto em uma comunidade social constituída por um grupo de professoras/es que se reuniram regularmente para estudar sobre o Ensino de Matemática e realizar o planejamento de aulas e de ações para desenvolver o currículo. Nessas ações, compartilharam interesses, preocupações e linguagens para aprenderem juntas/os (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Nas práticas dessa comunidade, ocorreram aprendizagens relacionadas aos modos como os participantes demonstraram socialização em usos específicos da leitura e da escrita para mobilizar linguagens específicas e tornarem-se *insiders*. Para atingir esse propósito, na próxima seção, discutiremos sobre a aprendizagem em usos da leitura e da escrita a partir da perspectiva teórica assumida. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos, seguidos da seção de análise e, por fim, as conclusões e implicações.

APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO: PRÁTICA SOCIAL E IDENTIDADE

As práticas de usos de textos, em eventos distintos de letramento, são diferentes e incorporam particularidades da prática social em que ocorrem (PERRY, 2012). A prática social diz respeito a recursos, marcos e perspectivas históricas e sociais compartilhados em empreendimentos e relações que sustentam o engajamento. Para Wenger (1998), a prática refere-se a fazer algo, não em si mesmo, mas em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que é feito, são linguagens, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis definidos, entendimentos, visões de mundo e crenças compartilhadas.

As práticas de letramento são produzidas dentro de Discursos que utilizam diferentes padrões de registro, estilo e vocabulário e expressam como ler, escrever e usar os textos (DIO-

² “[...] ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling”.

NÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 158). Quando desenvolvem práticas de leitura e de escrita, professoras/es se engajam em modos “preferidos” de produzir significados e falar sobre textos (DIONÍSIO, 2018). Assim, utilizam linguagens específicas, denominadas linguagens sociais (GEE, 2013), para desenvolverem atividades particulares e constituírem identidades com relação a elas.

No interior de um Discurso, é possível aprender a ler e a escrever tipos específicos de textos e de maneiras particulares (GEE, 2013). A aprendizagem diz respeito à participação em práticas que têm um significado compartilhado por um determinado grupo social e à constituição de identidades nessas práticas (WENGER, 1998). Nessa perspectiva teórica, a aprendizagem ocorre em uma prática na qual participantes encontram-se envolvidos em um empreendimento conjunto e, conforme esse engajamento mútuo se torna regular, desenvolvem um repertório compartilhado de modos de fazer, linguagens e rotinas para negociar significados.

Wenger (1998) explica que o engajamento em torno de uma prática envolve o comprometimento dos participantes em compartilhar repertórios comuns e a vontade de se envolver e aprofundar a *expertise* naquela prática, ou seja, desejam ser *insiders* e reconhecidos como membros, negociar significados e aprender como consequência de pertencer a uma comunidade.

A negociação de significados envolve tanto processos de participação quanto processos de reificação. Para Wenger (1998), a participação é um processo de relacionamento abrangente, bem como o compromisso e a constituição de identidades na prática e implica no compromisso, na legitimidade e no reconhecimento mútuo, isto é, descreve a interação entre os membros. A reificação, por sua vez, é um processo complementar e indissociável da participação, dá forma à experiência e refere-se ao produto em si, quando transforma a experiência em algo material, como expressões, ferramentas e símbolos que reificam parte da prática (WENGER, 1998).

Segundo Wenger (1998), as identidades são pessoais, mas também sociais, constituídas na experiência social, em um processo contínuo de interpretação e reconciliação da negociação de significados quanto a modos de ser e estar em diversas comunidades. Para o teórico, a aprendizagem é uma fonte de identidade, já que ela muda quem somos e como nos transformamos, assim como transformamos as comunidades das quais participamos.

Portanto, participantes de uma comunidade negociam significados na prática e se engajam como *insiders* para constituir identidades em relação à comunidade (WENGER, 1998). Esse processo de participação envolve mudanças e transformações identitárias tanto no que se refere às práticas quanto na relação entre os membros para alcançar objetivos comuns. A aprendizagem, então, está relacionada a essa mudança nos padrões de participação e decorrentes transformações identitárias.

Desse modo, aprender a ler e a escrever tipos específicos de textos e de formas particulares implica engajar-se em modos “preferidos” de usar, produzir significados e falar sobre textos (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013). Nessa perspectiva, os estudos de Lucio e Nacarato (2018) e Anjos, Nacarato e Freitas (2018) discutiram modos específicos de usar a leitura e a escrita por professoras que ensinam Matemática. Os resultados indicam que elas participaram de práticas de letramento de diferentes formas para sistematizar ações na escrita de narrativas, fazendo escolhas de momentos para narrar, como documentar e socializar.

Os resultados desses estudos sugerem diferentes formas de participar com usos da leitura e da escrita para produzir significados em modos de ler, escrever e valorizar os textos (GEE, 2013). As formas de participar de práticas com usos de textos são diferentes e incorporam par-

particularidades da comunidade, portanto, é esperado que as/os professoras/es se engajem com os textos de diferentes maneiras, negociem significados diferentes e que os coloquem em usos de diferentes formas, a fim de constituírem identidades e aprendizagens naquelas práticas.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto e os procedimentos metodológicos que viabilizaram este estudo.

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O material analisado foi produzido em reuniões sobre planejamento pedagógico das quais participaram 6 (seis) professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e a coordenadora pedagógica em uma escola pública municipal da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. As reuniões integraram as Atividades Complementares (AC) na escola e são parte da formação continuada. Elas estão previstas em legislação própria, como a Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015) e a Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

A escolha do grupo foi devido à organização de ações nas quais as/os professoras/es interagiram regularmente em estudos teóricos, discussão de projetos, seleção e análise de tarefas, produção de narrativas de aula e socialização no grupo. Assim, vislumbramos a possibilidade de investigar o engajamento em práticas com usos da leitura e da escrita e a constituição identitária como componentes para analisarmos aprendizagens docentes.

Foram observadas 26 reuniões, entre julho/2018 e fevereiro/2019, ocorridas no turno matutino, às quartas-feiras e com duração média de 2 (duas) horas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para registrar falas, gestos e formas de participar, as reuniões foram filmadas e gravadas em áudio. Utilizamos nomes fictícios a fim de preservar o anonimato, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

As ações com estudos teóricos e elaboração de narrativas de aula foram propostas pela coordenadora Isabel, mas a responsabilidade foi compartilhada pelos membros. Na época da pesquisa, Paulo, apesar de licenciado em Física, trabalhava com a disciplina Matemática. Ana, Carla, Ivo e Sara, além dessa escola, também trabalhavam em outra unidade escolar.

Como o foco de análise foram aprendizagens docentes com a participação em práticas de leitura e de escrita em um contexto de formação continuada, analisamos discussões referentes ao projeto “Avaliação”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, cujo propósito foi preparar estudantes para a realização da Prova Brasil, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os participantes engajaram-se e negociaram ações para compartilhar o repertório, selecionar e analisar tarefas matemáticas e elaborar narrativas referentes à implementação de tarefas nas aulas. As narrativas corresponderam ao registro de experiências sociais em forma de relatos, reflexões e impressões das/os professoras/es ao desenvolverem uma tarefa em sala de aula (LUCIO; NACARATO, 2018). As tarefas, por sua vez, são compreendidas como um segmento de atividades em que estudantes resolvem problemas e realizam procedimentos matemáticos (MARGOLINAS, 2013).

O objetivo deste estudo refere-se à compreensão dos fenômenos letramento e aprendizagem e dos processos de participação, negociação de significados e constituição de identidades, o que reflete um posicionamento teórico-metodológico cuja unidade de análise é relacional e não dissocia ações e posicionamentos dos participantes dos contextos. Isso corrobora com a interdependência teórica conceitual e com a consistência interna entre objetivos, quadro teórico, método e procedimentos metodológicos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Uma vez que o objeto e o objetivo deste estudo requerem uma análise teórico-metodológica relacional, que associa a participação em práticas de letramento aos contextos em que ocorrem, o foco exige uma análise descritiva e interpretativa do fenômeno, o que caracteriza a abordagem qualitativa da pesquisa (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012). Em vista disso, os procedimentos para a produção de material empírico foram observações de reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos.

A observação permitiu identificar e registrar falas, gestos e ações dos membros (CRESWELL, 2009). Para identificarmos como os membros participavam para se tornarem *insiders*, realizamos 7 (sete) sessões de entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013) após alguns encontros. Os documentos (ALVES-MAZZOTTI, 2002) foram constituídos por tarefas discutidas nas reuniões, pelas narrativas de aula e notas de campo do pesquisador.

As discussões do grupo foram a respeito de tarefas referentes às unidades temáticas: Número, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, selecionadas pelos membros em um banco de dados da SAEB. Depois das discussões no grupo e da implementação em sala de aula, foram elaboradas narrativas com reflexões sobre o modo como se deu a sua implementação.

Na transcrição, relacionamos as falas com as letras O (Observação) e E (Entrevista), para identificar os procedimentos de produção, e enumeramos para facilitar a localização. Além disso, utilizamos símbolos: “[...]”, que corresponde a um recorte de falas com mesmo sentido ou fora do foco analisado, e também para destacar trechos não audíveis na transcrição; “...”, para indicar suspensão ou pausa na fala; e dizes entre colchetes com explicações do pesquisador.

Foram realizadas a leitura e a audição dos vídeos e áudios das observações, entrevistas e narrativas e analisados linha a linha. Depois disso, identificamos trechos ou palavras com a mesma referência ou sentido para originar códigos e categorias mais gerais, que foram discutidos à luz da literatura e da teoria.

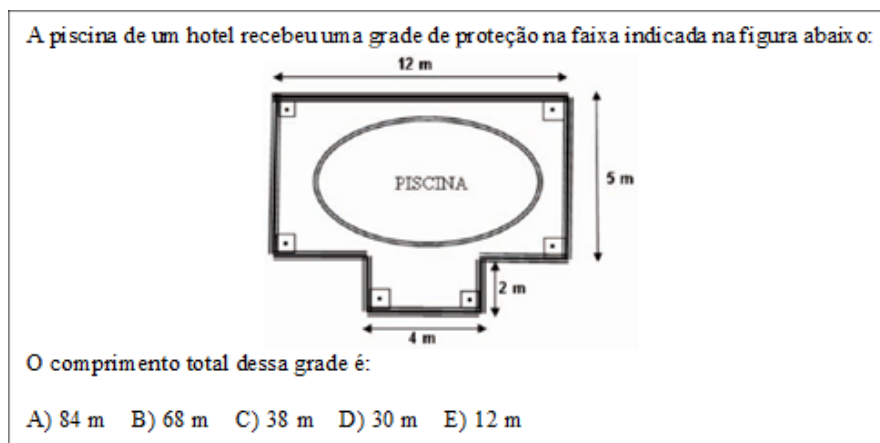
APRENDIZAGENS NA ANÁLISE DE TAREFAS

As análises realizadas foram apresentadas em eventos que se complementam, nos quais as professoras demonstraram engajamento em práticas sociais de leitura e de escrita para desenvolver o repertório da comunidade social de que participam, para negociar significados em eventos e práticas de letramento e constituir identidades relacionadas à participação na prática de análise de tarefas. A participação e a negociação de significados em uma prática específica dessa comunidade social oportunizaram a constituição de identidades em práticas de leitura e escrita assumidas pelo grupo e consequentes aprendizagens nessas práticas (WENGER, 1998), a saber: Aprendizagens na seleção e discussão de tarefas e Aprendizagens na escrita de narrativas de aula.

APRENDIZAGENS NA SELEÇÃO E DISCUSSÃO DE TAREFAS

Nas interações, a seguir, as/os professoras/es analisaram uma tarefa apresentada por Ana e discutiram possibilidades segundo experiências reificadas quanto ao desempenho de estudantes com problemas envolvendo perímetro de figuras planas.

Figura 1 – Tarefa 1



Fonte: Material empírico da pesquisa (2021). Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2019/atividade-de-apoio-ao-estudante-01-3a-serie-em-3a-e-4a-serie-epi.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

(O1) Ana: Trazemos tarefas contextualizadas, ... eu trouxe esse problema de perímetro [...], porque eles [os estudantes] têm dificuldades e se esquecem dos cantinhos [aponta para os segmentos de medida 2m].

(O2) Joana: Podemos aplicar em todas as turmas. No 6º e 7º anos podemos explicar mais detalhado, colocando as medidas dos segmentos que faltam. Oh... Ivo, eu pensei ... em fazer segmento por segmento.

(O3) Ivo: Não! Vamos deixar os estudantes fazerem. O bom da tarefa é esse desafio!

(O4) Ana: Fazemos perguntas para instigar. Como já discutimos aqui, não já ir respondendo para a turma.

(O5) Sara: Temos que dar mais tempo para eles [os estudantes] pensarem como vão fazer. Vejam que podem fazer como Ivo disse ou fazerem segmento por segmento.

(O6) Joana: Então fica assim mesmo. Vamos fazer essa individualmente? A gente inicia lendo a tarefa com a turma, fazendo perguntas para incentivar, dá um tempo para resolverem e depois avaliamos em grupo como fizeram a resolução. (Observação, 07/11/2018).

Os membros negociaram uma forma específica para a seleção e a implementação de tarefas conforme o desempenho de estudantes (O1, O2), tipos de tarefas em uma situação problema (O1), iniciar a aula com uma sensibilização com perguntas (O4, O6), atribuir maior tempo para a resolução (O5, O6) e realizar a avaliação conjunta (O6). A participação na prática de seleção e análise de tarefas levou em consideração experiências já reificadas com tarefas semelhantes (O2, O4, O5, O6), a negociação de ações segundo o reconhecimento da tarefa (O1, O2) e a renegociação de práticas históricas (O2, O4, O5, O6), a partir de características contextuais (O1, O2).

Nessa prática, a fala de Ana (O1) sugere que o seu engajamento com o texto da tarefa e com práticas reconhecidas e valorizadas pela comunidade foi relacionado a dificuldade dos estudantes com perímetro de figuras planas. Para ela, o reconhecimento da tarefa como uma situação-problema cumpre com a especificidade de práticas históricas recorrentes no grupo, ou seja, tarefas dentro de um contexto (O4). Já as falas de Joana (O2, O6), Ivo (O3) e Sara (O5) indicam engajamentos relacionados à organização da própria prática docente na implementação da tarefa, verificando o sequenciamento, o tempo destinado para a resolução e modos de avaliar. Os engajamentos, portanto, estiveram relacionados à organização de ações do grupo, bem como a organização da prática docente.

De acordo com trechos de entrevistas, a seguir, a negociação de significados nesse evento ocorreu constantemente e constitui práticas de letramento docente na seleção e discussão de tarefas:

(E1) Joana: Foram os estudos que fizemos aqui, [...], em alguns encontros realizamos estudos teóricos em Educação e em Educação Matemática, sabe? E foi isso que mudou a forma como escolhemos as tarefas. [...], assim, dentro de uma situação-problema. [...] Cada um de nós apresenta uma tarefa com desafios, dentro da Resolução de Problemas. [...], fazemos a leitura aqui e o grupo analisa. (Entrevista, 12/09/2018)

(E2) Ivo: [...] Procuo por tarefas com uma situação-problema e apropriada para o nível da turma. É verdade que antes eu não tinha essa preocupação, ..., mas as leitu-

ras feitas aqui e vendo os bons resultados em sala, percebi que é importante. [...] E também, depois das discussões no grupo, eu percebi que tenho que dar mais tempo para eles pensarem em como vão fazer, sabe? Não digo logo como é para fazer, deixo eles pensarem mais. [...] Quando vamos analisar, faço muitos comentários, [...] e já percebi que os colegas me consideram experiente. [...] Procuro corresponder. (Entrevista, 10/10/2018).

Joana e Ivo explicaram a experiência em negociar significados para constituírem uma prática específica para selecionar e analisar tarefas e de como esses modos de fazer tornaram-se constantes (E1). Assim, definiram condicionantes que organizaram essa prática com um professor responsável por selecionar e apresentar tarefas para a discussão no grupo (E1), e, para tanto, reificaram critérios como a seleção de tarefas em uma situação-problema e de acordo o desempenho de estudantes (E1, E2).

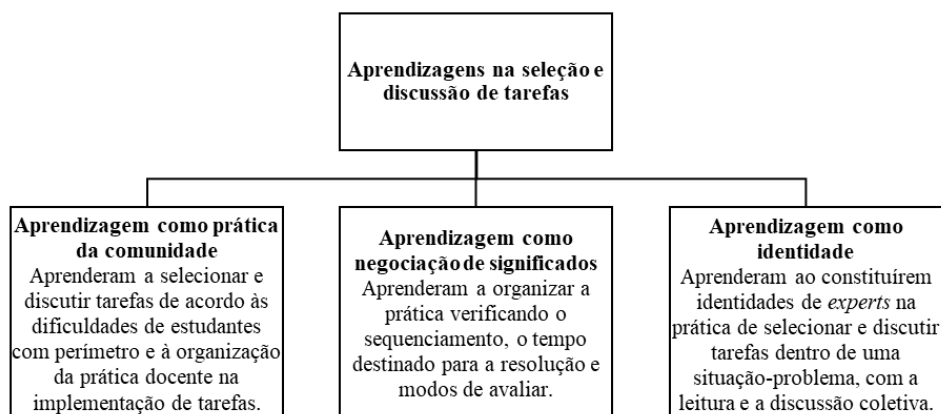
Por outro lado, a socialização ao Discurso do grupo ocorreu pela negociação de significados que tanto transformou a organização de práticas do próprio grupo quanto possibilitou mudanças nas formas de participar dos membros. Condizente com os resultados de Nagy e Cyrino (2014), Joana (E1) reconheceu que a participação com estudos teóricos e a negociação entre os participantes permitiu que o grupo mudasse critérios para a seleção de tarefas e definisse o modo como isso seria feito. Já Ivo (E2) reconheceu que a sua participação promoveu mudanças na prática docente e nas discussões do grupo. Nessa prática, ele assumiu a *expertise* em analisar tarefas segundo a legitimidade do grupo.

O engajamento de Joana (E1) e Ivo (E2) com o texto das tarefas e com afazeres da comunidade demonstrou o uso de linguagens sociais específicas para tornarem-se *insiders* na prática de seleção e discussão de tarefas. Essa condição foi devido ao reconhecimento mútuo da tarefa apresentada por Ana (Figura 1) como também de modos de fazer negociados entre os participantes. Por outro lado, nessa trajetória de participação, assumiram papéis e identidades de *experts* para legitimar práticas reificadas de como selecionar tarefas de acordo com critérios específicos (E1) e de como organizar a prática de modos particulares (E1, E2).

As falas sugerem como Joana legitimou formas características para realizar a seleção e a discussão de tarefas e de como Ivo reconheceu essa identidade para assumir a *expertise* em fazer comentários, conforme a legitimidade que lhe fora atribuída pela comunidade frente a essa condição. Desse modo, ao serem reconhecidos e legitimados como letrados nessas práticas, os participantes puderam não somente demonstrar habilidades com a leitura e a escrita na prática de selecionar e discutir tarefas, mas também aprendizagens daquilo que pode ser dito e como isso pode ser feito naquele determinado contexto (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013).

A participação na prática de seleção e discussão de tarefas sugere aprendizagens relacionadas à prática de uma comunidade, aos significados ali negociados e às identidades constituídas nessas interações (WENGER, 1998), como apresentado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Aprendizagens na seleção e discussão de tarefas



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

O engajamento na prática de seleção e discussão de tarefas demonstrou o comprometimento dos membros em compartilhar repertórios com modos legitimados de fazer para tornarem-se *insiders*, isto é, para participar e aprofundar conhecimentos e *expertise* naquela prática. A aprendizagem, assim, surge como consequência do pertencimento àquela prática, o que impulsionou mudanças na trajetória da própria comunidade, como estudos teóricos e seleção de tarefas em uma situação-problema, bem como mudanças na prática docente, como a adequação do tempo destinado para a resolução. Assim, as aprendizagens decorrentes da participação nessa prática foram aprendizagens para o ensino, já que repercutiram na prática docente.

APRENDIZAGENS NA ESCRITA DE NARRATIVAS DE AULA

Ocorreram, também, aprendizagens relacionadas ao registro escrito na forma de narrativas de aula sobre a prática de seleção e discussão de tarefas. Em trecho de entrevista, a seguir, Carla (E3) conta sua experiência na escrita da narrativa referente a implementação da Tarefa 1 (Figura 1):

(E3) Carla: [...] Queremos deixar o registro de como fizemos a tarefa lá na sala de aula com os estudantes, ... isso é importante, porque depois outros professores podem ler como isso foi feito. Discutimos que as narrativas teriam uma introdução. [...], com o conteúdo da aula, [...] e explicamos como fizemos a tarefa e uma conclusão. Mas, a narrativa da tarefa [Figura 1] precisava de alguma coisa a mais para escrever. [...], decidimos colocar uma discussão, porque a tarefa pode ser feita de modos diferentes e sentimos a necessidade de deixar escrito como resolvemos isso lá na sala. [...] Depois disso, discutimos no grupo que as narrativas precisam de uma discussão no final. Agora, fazemos assim! (Entrevista, 12/09/2018)

Naquela prática, os membros engajaram-se na elaboração de narrativas de aula como forma de registrar suas experiências no empreendimento com implementação de tarefas. Na perspectiva da escrita de uma narrativa, o trecho da entrevista de Carla (E3) indica que a sua motivação para o engajamento foi a de fazer o registro escrito de formas de implementar tarefas. Para Carla (E3), o registro escrito das práticas desenvolvidas no grupo pode inspirar outras/os professoras/es a desenvolver um trabalho semelhante e, para tanto, usa de linguagens sociais específicas (GEE, 2013) para produzir sentido entre um leitor específico, no caso professoras/es que ensinam Matemática, e o próprio texto de uma narrativa (SOARES, 2006).

Carla (E3) explicou como incluiu uma seção na composição da escrita de uma narrativa e como o grupo legitimou a negociação para rever a escrita, ou seja, como essa negociação “refletiu sobre suas trajetórias e produziu sentidos para o vivido e experienciado” (LUCIO; NACARATO, 2018, p. 49). A prática de seleção e discussão de tarefas repercutiu na própria prática de como registrar aquelas ações, o que também conduziu a mudanças na maneira de escrever narrativas, incluindo uma seção de discussão. Esse resultado condiz com o estudo de Anjos, Nacarato e Freitas (2018), em que as autoras observaram mudanças no modo como uma professora participante da pesquisa registrava seu trabalho em forma de narrativas quando refletia sobre a prática.

Por sua vez, na perspectiva da leitura de uma narrativa, destacamos trechos de entrevista com Sara (E14) referente a seu posicionamento sobre a leitura de uma narrativa elaborada e socializada no grupo:

(E4) Sara: [...] Hum..., é sempre interessante ler as narrativas de outro colega para ver como ele trabalhou. [...] A gente acaba se reconhecendo naquele jeito de dar aulas. É mesmo..., no início nossas escritas não eram muito organizadas e nos perdíamos em como escrever e até em compreender a narrativa do outro, mas depois que discutimos e passamos a escrever nessa estrutura ficou bem melhor. [...] A gente visualiza as coisas acontecendo ..., como o professor fez. (Entrevista, 12/09/2018).

A fala de Sara (E4) sugere que a sua motivação para o engajamento em eventos de leitura de uma narrativa elaborada por outro foi a de conhecer formas de implementar tarefas. Além disso, a sua fala indica que os participantes daquela comunidade reconheceram modos preferidos de escrever narrativas, contendo início, desenvolvimento, conclusão e discussão, e com a prática organizada em escrita e apresentação por um membro e discussão coletiva. Essa organização demonstra como os membros assumiram papéis na condição de *insiders* e constituíram identidades em modos específicos de escrever sobre a experiência, com repercussões na prática docente, conforme trechos de entrevistas destacados a seguir:

(E5) Paulo: [...] Eu prefiro escrever e não gosto muito de apresentar narrativas ..., mas procuro participar dessa atividade, [...] porque compreendo que isso ajuda na nossa forma de dar aulas. A gente aprende com a experiência do colega. [...] Eu mudei minha forma de selecionar problemas, antes não me preocupava em trazer questões contextualizadas. [...] Agora já faço isso. (Entrevista, 12/09/2018)

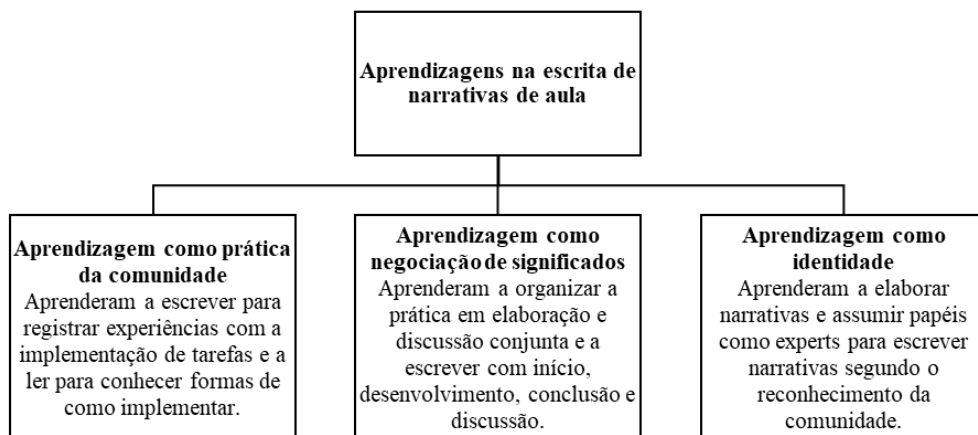
(E6) Ivo: [...] Eu não gosto é de escrever sobre o que eu faço, ... sou mais é de falar, sabe? [...] Nas discussões gosto de dar minha opinião, ajudar a encontrar outros caminhos, ... discutir como eu fiz na sala e como acho que poderia ser melhor. [...]

Também, acho que esse trabalho aqui no grupo me ajudou a ter mais paciência, por exemplo, eu dava pouco tempo para os estudantes resolverem e já ia dando logo a resposta. [...] Hoje, estou mais tranquilo. (Entrevista, 10/10/2018).

As falas indicam diferentes modos de reconhecimento que repercutiram em modos de participar e na legitimidade dada à prática. Enquanto Paulo (E5) assumiu a *expertise* em escrever narrativas, Ivo (E6) se reconheceu como *expert* em fazer comentários. Por outro lado, ao mesmo tempo em que assumiram papéis e identidades como *insiders* em empreendimentos distintos, Paulo (E5) com sua preferência pela escrita e Ivo (E6) pela leitura e discussão, os membros legitimaram a prática da escrita de narrativas de aula e conectaram a sua participação com experiências na prática docente. Wenger (1998) explica que a participação em comunidades pode estar conectada a outras, com usos de termos e conceitos semelhantes e que podem repercutir em ações e interpretações.

Assim, a participação na prática de escrita de narrativas de aula indica aprendizagens relacionadas à prática daquele grupo ao negociar significados e constituir identidades no interior dessa prática (WENGER, 1998), como apresentado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Aprendizagens na escrita de narrativas de aula



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Nesse sentido, a escrita de narrativas para o outro ler, elaboradas mediante formas específicas para a discussão e apresentação, possibilitou aprendizagens sobre como realizar essa prática em seções como início, desenvolvimento, conclusão e discussão. A aprendizagem nessa prática se deu como consequência do reconhecimento desse empreendimento e dos papéis assumidos como forma de tornar-se participante e repercutiu em mudanças na prática docente. Portanto, as aprendizagens identificadas na escrita de narrativas de aula foram na perspectiva da docência, como aprendizagens para o ensino.

DISCUSSÃO

A análise conjunta das aprendizagens identificadas na seleção e discussão de tarefas (Figura 2) e no registro escrito dessas experiências em forma de narrativas de aula (Figura 3) sugere que os membros interagiram regularmente e compartilharam repertórios sobre aquilo que negociaram como formas legítimas para analisar tarefas e fazer seu registro. Tanto na seleção e discussão de tarefas quanto na escrita de narrativas, os participantes reificaram formas de fazer na condição de *insiders* que repercutiram na prática docente, tais como: modos de iniciar a aula com uma sensibilização, uso de tarefas contextualizadas e de acordo o desempenho de estudantes, gestão do tempo destinado para a resolução e como registrar e compartilhar essas experiências em narrativas de aula.

A seguir, na Figura 4, sistematizamos aprendizagens relacionadas à análise de tarefas, caracterizadas segundo os componentes prática, significado e identidade (WENGER, 1998).

Figura 4 – Aprendizagens na análise de tarefas



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A Figura 4 apresenta aprendizagens identificadas em figuras circulares tracejadas, as quais, por sua vez, também estão conectadas por linhas tracejadas à figura circular central, também tracejada. Com isso, queremos indicar que existe a possibilidade de conexões ou repercussões entre as aprendizagens e destas com as aprendizagens na análise de tarefas, o que significa que uma aprendizagem pode fazer conexão com outra ou, mesmo, repercutir uma na constituição da outra. Por exemplo, a aprendizagem em selecionar tarefas conforme desempenho de estudantes pode repercutir diretamente na gestão do tempo para a resolução em uma determinada turma, como também na forma de sensibilizar com um certo tipo de pergunta para iniciar a aula.

De todo modo, as análises indicam que essas ações se constituíram ao decorrer da trajetória de participação (WENGER, 1998) e segundo o engajamento para analisar tarefas de modos específicos. As práticas de letramento docente das quais as/os professoras/es participaram

demonstram como assumiram papéis e a condição de *experts* em modos reconhecidos de ler e escrever naquele contexto e, assim, constituir identidades como professoras/es que ensinam Matemática.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Neste estudo, analisamos aprendizagens decorrentes do engajamento em práticas de letramento e compreendemos a aprendizagem como mudanças nos padrões de participação (WENGER, 1998). Ocorreram aprendizagens relacionadas à seleção de tarefas conforme o tipo e o desempenho de estudantes, a gestão do tempo para resolução, aos modos de sensibilizar com perguntas e ao registro escrito dessas práticas em forma de narrativas de aula. Nessas ações, os participantes socializaram-se aos modos de fazer e assumiram papéis na seleção e na apresentação de tarefas para a análise do grupo, bem como na escrita de narrativas sobre a experiência negociada.

As aprendizagens identificadas foram constitutivas da própria prática e de seu registro e repercutiram na prática docente com mudanças tanto nos padrões de participação no grupo quanto no fazer em sala de aula, o que indica aprendizagens para o ensino e, portanto, aprendizagens na perspectiva do letramento docente (KLEIMAN; ASSIS, 2016), já que fizeram referência a práticas de leitura e escrita do fazer profissional do professor.

Desse modo, os resultados podem trazer implicações para contextos de formação docente com a possibilidade de organização de ações, nas quais professores assumam papéis em práticas relacionadas a sua formação. Assim, outros estudos podem investigar quais ações potencializam aprendizagens docentes em contextos de formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 129-178.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.
- ANJOS, D. D.; NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 204-213, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.10.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

- BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. *In*: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.
- CRESWELL, J. W. **Research design**: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- DIONÍSIO, M. L. 'Literacia disciplinar': percepções de professores do ensino básico. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9383>
- DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013.
- GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *In*: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. v. 6. Newark: International Reading Association, 2013. p. 136-151.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research**: quantitative, qualitative, and mixed approaches. Thousand Oaks: Sage, 2012.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. *In*: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, v. 29, p. 1-24, 2007.
- LUCIO, C. C. B.; NACARATO, A. M. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. *In*: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P., ANJOS, D. D.; MORETTO, M. (Orgs.) **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais**: Experiências, Saberes e Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, p.45-75, 2018.
- MARGOLINAS, C. (Ed.). **Task Design in Mathematics Education**. Oxford: Proceedings of ICMI Study 22, 2013.
- NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. C. T. Aprendizagens de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, 2014.
- PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. *In*: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. SensePublishers, Rotterdam, p. 23-32, 2017.
- VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, Vitória da Conquista, BA, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

EIXO 2:
PERSPECTIVAS
INTERCULTURAIS:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NOS
CURRÍCULOS, NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA INTERCULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Ana Paula da Silva Santos (SME/Duque de Caxias, UNESA)

INTRODUÇÃO

A Educação Física como componente curricular obrigatório na escola básica, apesar de possibilitar aos indivíduos interagir entre si, relacionando-se através da expressão do movimento, também pode ser responsável por reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, visões hegemônicas de conteúdos que privilegiam modelos homogeneizados de corpos, atitudes e comportamentos que colaboram para silenciar as vozes, principalmente de grupos discriminados e subalternizados historicamente.

Nesse sentido, é frequente no campo que professores e professoras expressem dificuldades em lidar com as diferenças culturais de gênero, raça, orientação sexual, classe, religião, local de moradia, habilidade motora, entre outras.

Estas e outras inquietudes vêm acompanhando o cotidiano das aulas de Educação

Física escolar, fazendo com que docentes sofram um mal-estar pelo fato de, muitas vezes, não darem conta da complexidade da escola e seus desafios atuais, não só pela dificuldade em lidar com “o diferente”, mas a falta de infraestrutura, passando pela precarização da profissão docente, até chegar nas consequências geradas pelo covid-19.

Considerando as ideias expostas, assumo a perspectiva da didática intercultural (CANDAUAU, 2012) como fundamentação para o presente estudo no intuito de adotar uma dimensão que parte da necessidade de diferentes grupos culturais que sofreram (e sofrem) um histórico processo de submissão e subalternização.

Assim, este ensaio tem por objetivo problematizar a perspectiva da didática intercultural no campo da Educação Física escolar, apontando desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas democráticas, justas, igualitárias e atentas aos desafios da atualidade.

Para tanto, inicialmente, discuto a inserção da Educação Física como disciplina escolar. Em um segundo momento, problematizo as transformações ocorridas no campo da Educação Física, sobretudo em relação a conhecimentos, saberes e práticas. Em seguida, destaco a relação entre a perspectiva da didática intercultural e a Educação Física e, por fim, algumas considerações.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Na Europa, a presença da Educação Física na escola foi ancorada historicamente pelas políticas higienistas que se fundamentavam em concepções médicas vinculadas aos estudos da Anatomia e Fisiologia que tinham como característica marcante a utilização da ginástica como forma de aprimoramento da saúde, aptidão física e formação do caráter. O propósito central da perspectiva higienista era englobar hábitos de saúde e higiene, enfatizando o desenvolvimento físico e moral, ressaltando a disciplina e a prática de exercícios físicos para a conquista de tais “virtudes”.

Para Soares (2012), a medicina desenvolveu concepções, valores e hábitos que tiveram um papel fundamental na construção de uma racionalidade apoiada na exigência da “saúde do ‘corpo biológico’ para a manutenção da saúde do ‘corpo social’, ou seja, para a produção e reprodução do capital” (SOARES, 2012, p. 17). Segundo a autora citada, no Brasil, a Educação Física apareceu associada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça. Tal concepção foi sendo difundida em congressos médicos, propostas pedagógicas e em discursos políticos, tornando-se, assim, um poderoso instrumento nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe em busca do progresso.

Dentro deste contexto, juntamente com a educação moral e intelectual, a Educação Física servia de base para a educação integral do homem moderno pautada nos ideais de racionalidade, igualdade e nacionalismo. Nesse caso, com a intenção de sistematizar práticas que se orientassem para a educação dos corpos, surgiram os métodos ginásticos que procuravam valorizar a ginástica no contexto da sociedade moderna (NEIRA; NUNES, 2009).

A ginástica desempenhava um papel importante como prática necessária à melhoria da saúde, capaz de tornar os corpos saudáveis, fortes, robustos e capazes de suportar os esforços exigidos para a construção da nação. Nesse sentido, a Educação Física se legitimava como a disciplina escolar responsável por viabilizar em diversas instâncias (fábricas, família e escola) a construção de um “homem” novo dotado de gestos automatizados, disciplinados e possuidor de um corpo “saudável”.

Dentro de uma perspectiva biológica e naturalizada, ela incorporava e veiculava a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina e da saúde como responsabilidade individual.

Assim, a ginástica e o esporte foram se tornando conteúdos valorizados nas aulas, pois representavam o ideal hegemônico de disciplina e saúde em voga na época. Tal perspectiva sobreviveu ao tempo e continuou a pautar o currículo e as práticas da Educação Física na escola,

impossibilitando o diálogo com as diferenças, o que considero bastante nocivo para a construção de práticas que levem em conta a democracia e a pluralidade de conhecimentos e saberes.

Tais visões resultam de modelos pautados em uma hegemonia eurocêntrica propagados a partir do século XIX, em que a burguesia, para manter sua primazia, necessitava investir na construção de um ser humano que pudesse suportar uma nova ordem política, econômica e social através do cuidado com os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2012).

Romper com a lógica biológica e naturalizada se constitui como o grande desafio da Educação Física a partir dos anos de 1980, época em que os primeiros sinais de resistência e subversão a esse modelo hegemônico começam a surgir, impulsionados principalmente pelos movimentos sociais e as teorias críticas.

Para Neira e Nunes (2006), a partir do olhar das teorias críticas e pós-críticas, os diversos currículos presentes no campo da Educação Física, como por exemplo, o desenvolvimentista, o psicomotor, o esportivista e da educação para a saúde, se constituem a partir de conhecimentos que carregam marcas de relações sociais de poder que são inerentes ao modelo eurocêntrico e norte-americano.

Superar estes modelos no campo da Educação Física implica na compreensão de que os diferentes grupos possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, valorizado e ampliado de forma a possibilitar novas produções por todos e todas que compõem a escola (NEIRA; NUNES, 2009).

Nesse sentido, entendemos que práticas da Educação Física que caminhem para a construção do diálogo cultural e que concebam as diferenças culturais como constituintes de cada sujeito são elementos fundamentais na construção de uma didática intercultural.

DESESTABILIZAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir dos anos de 1980, com o movimento de abertura política no Brasil, a Educação Física, bem como a escola de uma forma geral, começa a colocar em xeque os pressupostos do ensino tradicional e questionar de maneira intensa os arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2010). A crítica à escola tradicional se sustenta na ideia de contestar os objetivos, os métodos, a avaliação, o conhecimento e os conteúdos considerados válidos a partir dos interesses das classes dominantes.

Bracht (1999) afirma que a Educação Física absorveu todas as discussões propostas pela Pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as formas de sua contribuição para uma transformação completa da sociedade capitalista.

Nesse sentido, impulsionada pelas teorias críticas e pós-críticas da educação, a Educação Física inicia um importante deslocamento epistemológico no qual o corpo, visto a partir de um viés biológico, passa a ser analisado a partir de um viés sociocultural, o que implica em uma potente relação com as ciências humanas.

Para Oliveira e Daolio (2011), ao entrar em cena a discussão da cultura no campo da Educação Física, especialmente nos anos de 1990, não houve mais como negar a existência das diferenças.

Parto do pressuposto que as diferenças são concebidas num processo sócio-histórico de desconstrução e reconstrução contínuo e dinâmico, desenvolvido nas relações sociais permeadas por questões de poder.

Para Candau (2012, p. 90), as diferenças

São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a ela referidos objeto de preconceito e discriminação.

Como “diferenças culturais” tratadas no presente estudo, incluímos as diferenças de raça, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, linguagem, religião e deficiência.

Andrade e Câmara (2015) destacam o momento contemporâneo marcado pela ebulição das questões trazidas pela diferença. Esses autores defendem que as diferenças estão silenciadas no contexto escolar e afirmam:

Segundo nossas pesquisas, os chamados “diferentes” são aqueles e aquelas que mais barreiras encontram para se expressar e ter suas identidades reconhecidas e valorizadas no cotidiano da escola, não se trata da incapacidade de fala dos diferentes, mas de negação da fala (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 12).

Nesse contexto, Oliveira e Daolio (2011) ressaltam que na Educação Física, a ideia da diferença se relacionava muito mais às diferenças biológicas entre meninos e meninas, explicadas pela ação de hormônios, por exemplo. Era recorrente também a ideia de repetição de exercícios para aprimoramento das habilidades e gestos que tinham como modelo as técnicas corporais dos esportes de competição.

A ideia de padronização, eficiência e perfeição de movimentos começou a ser questionada no sentido de que os sujeitos não apresentavam apenas um corpo biológico, mas também social e cultural, o que redimensionou o olhar da Educação Física para a diversidade cultural. Desse modo, a Educação Física parte da cultura para se constituir como um campo de conhecimento que aborda as práticas corporais construídas ao longo da história – os jogos, as ginásticas, as lutas, os esportes e as danças.

Para Neira e Nunes (2009), a cultura é um espaço de luta por validação de significados, onde os diferentes grupos disputam pelo direito de se fazer presentes nos diversos âmbitos sociais. Dentro dessa luta, o diferente é determinado pela cultura dominante que elege para si os requisitos válidos e estabelece o que é negativo para o “Outro cultural” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184).

Desse modo, o discurso da cultura dominante ao eleger padrões de corpo e movimento também produziu a diferença:

Foram os grupos dominantes que, ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes. O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença (NEIRA; NUNES, 2009, p. 184).

Assim, quando a Educação Física por meio de seus princípios pretende formar uma identidade única e universal acaba por produzir e reproduzir visões limitadas, excludentes e classificatórias de práticas corporais que privilegiam grupos culturais dominantes em detrimento de grupos culturais historicamente discriminados marcados como diferentes.

Dessa forma, manifestações como a capoeira, o maculelê, alguns estilos de dança como o samba e o funk, as brincadeiras populares como as cantigas de roda, entre outras, acabam assumindo uma posição de inferioridade ou até mesmo são omitidas do currículo em função de outras práticas hegemônicas, como, por exemplo, os esportes oficialmente reconhecidos.

Assim, alguns estudos do campo da Educação Física passam a dialogar com as questões relacionadas à perspectiva intercultural (NEIRA, 2016; NEIRA; NUNES, 2009; OLIVEIRA; DAOLIO, 2011).

Corroborando os autores citados, parto da ideia de que a Educação Física, sustentada numa perspectiva da didática intercultural, possibilita o entendimento da escola enquanto espaço de crítica cultural, colocando em xeque tudo o que se passa como natural e inevitável. As práticas pedagógicas da Educação Física precisam questionar e desafiar a supremacia dos esportes coletivos enquanto conteúdo hegemônico, assim como o conceito de saúde e sua implicação para a prática de atividade física.

Nesse contexto, defendo que as práticas devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, em que as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

DIDÁTICA INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES

No intuito de continuar a caminhada rumo a uma didática intercultural, é necessário refletirmos sobre as tensões e os princípios que permeiam essa perspectiva.

Candau (2014), identifica como uma problemática o fato de a expressão interculturalidade apresentar uma polissemia. Assim, situa a perspectiva intercultural no campo do multiculturalismo, que classifica em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Primeiramente a abordagem assimilacionista, no sentido descritivo, refere-se ao fato de o multiculturalismo ser uma característica das sociedades atuais, imersas na pluralidade de ideias, comportamentos, modos de ser, agir e estar no mundo e na diversidade cultural de etnia, raça, gênero, classe social, dentre outros marcadores identitários.

No sentido prescritivo, a ideia é o favorecimento que todos sejam inseridos à cultura hegemônica. No caso da escola, temos as políticas de universalização do ensino em que todos (as) são chamados (as) a participar dos sistemas de ensino, porém não se questiona o caráter monocultural e padronizador do currículo, das práticas pedagógicas, das relações entre os atores da escola, entre outros.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista, Candau (2014) afirma que esta abordagem parte do princípio de que quando se enfatiza a assimilação, se acaba por negar ou silenciar a diferença. Logo, propõe a ênfase no reconhecimento da diferença e a garantia de espaços para que estas possam se expressar. Porém, algumas das proposições nessa linha acabam por essencializar a construção de identidades, alegando que somente assim os diferentes grupos culturais poderão manter seus modelos culturais de base, originando em algumas sociedades verdadeiros *aparthaids* socioculturais.

Segundo a referida autora, estas duas abordagens são as mais comuns em nossa sociedade, convivendo de maneira tensa e conflitiva e ocasionando polêmicas sobre a problemática multicultural.

A terceira abordagem destacada por Candau (2014), a qual nos posicionamos para fundamentar o presente estudo, é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Tal perspectiva supõe a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, rompe com a visão essencialista da construção das culturas e identidades culturais e afirma que a sociedade atual é marcada por intensos processos de hibridização cultural que definem as identidades como abertas e em permanente construção.

A perspectiva intercultural, segundo a referida autora, caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, que enfrenta desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução, reconhecendo-as historicamente e não fixando os sujeitos em determinados padrões.

A interculturalidade crítica busca o questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Torna-se imprescindível para tal perspectiva a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutiva da democracia e que sejam capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos, o que implica no empoderamento daqueles que foram historicamente excluídos.

Trata-se de conceber as relações entre diferença e desigualdades admitindo a complexidade e as especificidades existentes nessa relação, sem reduzir um polo ao outro. Essa perspectiva busca favorecer a construção de um projeto comum em que as diferenças sejam dialeticamente tratadas e inseridas em políticas de igualdade e identidade

Outra autora que também aborda o conceito de interculturalidade é Walsh (2009). Ela se apoia em Tubino (2005) para esclarecer a diferença entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

Enquanto a primeira se traduz em políticas que buscam promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural, a segunda vai propor uma crítica cultural no sentido de visibilizar as causas do não diálogo e questionar o modelo social vigente.

Em relação à interculturalidade crítica, a autora destaca que tal perspectiva busca alternativas para a globalização neoliberal e a racionalidade ocidental e, também, para a luta pela transformação social e condições de poder, ser e saber bem diferentes das percebidas atualmente. Ao partir do problema estrutural-colonial-racial, dirige-se não apenas às questões políticas, sociais e culturais, mas com as questões do saber e do ser.

Se preocupa com a exclusão epistêmica dos sujeitos racializados, com a desumanização e subordinação de conhecimentos e com a naturalização da diferença.

É, na visão da referida autora, um processo dirigido à construção de modos “outros” de poder, ser e saber.

Desse modo, torna-se indispensável derrubar as barreiras da colonialidade que determinam padrões e inferiorizam sujeitos contribuindo, assim, para a reconstrução da escola enquanto espaço de valorização dos diferentes conhecimentos e culturas.

Alguns autores reconhecem que a perspectiva intercultural da educação exige transformações urgentes na escola (CANDAU, 2014; FLEURI, 2000).

Para Fleuri (2000), a perspectiva intercultural da educação implica em mudanças profundas na prática educativa, não só pela necessidade de oferecer oportunidades significativas a todos e todas, respeitando pontos de vista e pensamentos, mas pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que possam dar conta da complexidade das relações entre os indivíduos e diferentes grupos culturais. O referido autor também aposta na necessidade de se reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Nesse sentido, Candau (2014) afirma que a condição primordial para a transformação é a mudança de ótica, ou seja, uma reconstrução dos sentidos e significados que atravessam a escola e as práticas educativas. A autora citada ressalta a polissemia presente nos discursos dos professores em relação aos termos igualdade e diferença, em que o primeiro termo se refere a um “processo de uniformização, homogeneização e padronização orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso” (CANDAU, 2014, p. 29).

Esse processo se dá desde ao uso do uniforme até ao tipo de avaliação, que são idênticos para os (as) estudantes, o que contribui para o apagamento e silenciamento de determinadas identidades.

Em relação ao termo diferença, Candau (2014) destaca que nos discursos dos professores é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade:

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um considerado baixo “capital cultural”. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é

articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDAU, 2014, p. 30).

Corroboro a autora citada quando afirma que somente poderemos mobilizar processos de construção de práticas interculturais quando formos capazes de não reduzir igualdade à padronização, mas ao reconhecimento da dignidade de cada um e, também, quando não encararmos a diferença como um problema a resolver, mas como “riqueza pedagógica”.

Não há como pensar em práticas transformadoras que valorizem a diversidade cultural e questionem as relações de poder presentes no conhecimento e no currículo sem levar em conta a mudança de ótica proposta por Candau (2014), ou seja, a articulação entre igualdade e diferença e, como consequência, considerar experiências que caminham em direção à inserção e reconhecimento dos diferentes grupos culturais, subvertendo a lógica branca, europeia e monocultural.

No caso da Educação Física, é fundamental romper com a lógica biologizante e caminhar para um ensino que conceba a prática dentro de uma abordagem cultural que valorize os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los.

Nesse sentido, concordo com Daolio (2004) ao afirmar que a Educação Física pode e deve ampliar seus horizontes, abandonando de vez a premissa de investigar o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica para tornar-se um campo de atuação que considere o ser humano como ator cultural e social.

REPENSANDO A DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No movimento de crítica à escola tradicional nos anos de 1980, a didática teve um amplo desenvolvimento no que se refere à superação de uma visão tecnicista da educação, representada por uma didática instrumental (CANDAU, 2011), ocupada, exclusivamente, na construção de objetivos, métodos e instrumentos de avaliação e, além disso, baseada em uma suposta “neutralidade” política.

Levando em conta a necessidade da escola de ser “reinventada” para enfrentar as demandas atuais de um mundo desigual, diverso e plural, “[...] a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 2011, p. 23).

Concordo com a autora citada quando ressalta que as três dimensões da didática devem se interrelacionar, pois se exigem de modo recíproco no processo ensino-aprendizagem buscando, assim, práticas pedagógicas contextualizadas, plurais e democráticas.

Levando em consideração a multidimensionalidade da didática, é importante ressaltar a necessidade atual da afirmação e valorização das diferenças culturais nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Nesse sentido, amparada em uma interculturalidade crítica (CANDAU 2012, 2018; WALSH 2009; FLEURI, 2000), defendo uma didática da Educação Física que valorize as diversas formas de expressão do movimento, promova a relação entre diferentes grupos culturais, considere os conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados historicamente, supere processos de exclusão e hierarquização, fortaleça a construção de identidades abertas às diferenças, combata preconceitos e discriminações com base nas questões de gênero, raça, classe, orientação sexual, religião, local de moradia, habilidade motora, entre outras.

A Educação Física na perspectiva da didática intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas na medida que possibilite que, tanto professores/as, alunos/as e outros atores escolares sejam reconhecidos e respeitados, dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos sem a constante hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas escolas.

As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de atividades que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem o conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

Desse modo, acreditamos que as práticas da Educação Física devem estar em consonância com as realidades dos/as estudantes, articuladas com a proposta pedagógica da escola e levar em conta os temas da cultura corporal: as ginásticas, os jogos, os esportes, as danças, as lutas, entre outros. Sobre este último aspecto, é importante que a Educação Física possibilite condições para que as práticas corporais sejam vivenciadas e interpretadas à luz da perspectiva das diferenças culturais, em que as culturas dos diversos grupos possam ser valorizadas e entendidas dentro um processo de fortes relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que as diferenças culturais estão presentes nas salas de aula, pátios, corredores, quadra, porém é grande a dificuldade em lidar positivamente com elas. Na maioria das vezes são vistas na perspectiva do preconceito, discriminação e da necessidade do reconhecimento ao outro, normalmente considerado como “o diferente”.

A perspectiva que assume as diferenças como riqueza pedagógica precisa ser aprofundada de forma que ultrapasse os muros da escola e chegue até professores/as, diretores/as e coordenadores.

Pensar a Educação Física na perspectiva da didática intercultural exige reconhecer que não há como conceber a sua construção sem levar em consideração as questões culturais, ou seja, é fundamental perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e as maneiras pelas quais nós, educadores e educadoras, podemos intervir no sentido de valorizar essas diferenças no currículo e, conseqüentemente, nos conteúdos propostos nas aulas e nas práticas pedagógicas.

Nessa direção, a Educação Física pautada nessa perspectiva abre espaço para o estudo das práticas sociais e corporais pertencentes aos grupos desfavorecidos, reconhece que todos os alunos e alunas possuem conhecimentos construídos socialmente que devem ser ampliados e

transformados em função da construção de novas identidades abertas às diferenças e aos desafios impostos pela sociedade excludente e desigual na qual estamos inseridos/as.

Em suma, a Educação Física na perspectiva da didática intercultural pode ser traduzida em práticas cotidianas na medida que possibilite que professores/as, alunos/as e toda comunidade escolar sejam reconhecidos/as e respeitados/as dentro de suas subjetividades e, também, a partir de experiências que valorizem a troca e o diálogo entre os diferentes grupos sem a constante padronização/hierarquização de conhecimentos e práticas que tanto presenciamos nas aulas.

As diferenças culturais vistas de modo positivo podem ser compreendidas a partir de experiências que subvertam o conhecimento hegemônico como único pensamento possível e utilizem os conhecimentos dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

Nesse universo, a capoeira, o jongo, o maculelê, as brincadeiras e os jogos indígenas, por exemplo, precisam ser reconhecidos e valorizados, assim como os esportes hegemônicos, como o futebol, o voleibol, o basquete e o handebol. Não se trata de desconsiderar o esporte como uma manifestação da cultura corporal, mas ressaltar que outras manifestações também devem ser respeitadas e garantidas no processo ensino-aprendizagem, assim como os sentidos e significados culturais que são produzidos por seus/suas representantes.

Sem pretender esgotar o assunto, é importante reconhecer a didática intercultural como uma perspectiva em construção, embora já vislumbremos pistas de sua presença em diferentes âmbitos, desde a universidade à prática cotidiana das salas de aula, quadras e pátios.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.; CÂMARA, L. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. *In*: ANDRADE, M. (Org.) **Diferenças silenciadas** – pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- CANDAU, V. M. A didática em questão. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 3, p. 81-106.
- CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, V. M. (Org) **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018. cap.11, p. 220-235.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Texto apresentado no III Seminário Pesquisa e Educação Sul – Fórum Sul de coordenadores de pós-graduação (mesa redonda: educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações)**. Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 1 de dezembro de 2000.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). *In*: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016. cap. 2, p. 67-105.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal – Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES. C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Reviver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. cap. 1, p. 12-42.



CAMPO DA DIDÁTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO E AO NEOTECNICISMO

Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta resultado de pesquisa sobre perspectivas didáticas que emergem a partir de rupturas paradigmáticas e se colocam em contraposição ao neoliberalismo e ao neotecnicismo (PIMENTA, 2019) e, assim, despontam como expressão de resistência e de insurgência no campo educacional. Em específico, apresenta-se a análise das obras citadas com destaque para o levantamento das características e das proposições fundantes da Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2012; 2018; 2021), da Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015; SUANNO, *et al.*, 2021) e da Didática Sensível (D'ÁVILA, 2016; D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020). Tal sistematização tem relevância para a área da Educação e da Didática e pode contribuir para novos estudos e pesquisas.

O objeto de estudo da Didática é o fenômeno educativo em sua globalidade, ou seja, conhecimentos e práticas que contribuem na formação humana e no desenvolvimento de capacidades mentais e afetivas. Assim, articula fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos ao tratar dos sujeitos, processos, relações, condições e modos de realizar o ensino e a aprendizagem. A Didática é compreendida como sendo simultaneamente ciência da educação, disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional (LIBÂNEO, 2012).

Dito de outro modo, a Didática comporta múltiplas dimensões, referências e perspectivas, sendo um campo que sistematiza fundamentos, conhecimentos, práticas, condições e modos de realização dos processos de ensino e de aprendizagem, no intuito de desenvolver capacidades mentais, afetivas, simbólicas e estéticas dos sujeitos do processo cognoscente e, assim, contribuir para impulsionar a construção de conhecimentos, valores e atitudes.

Abordagens didáticas situam-se em consonância e/ou em enfrentamento com as relações sociais, econômicas e culturais vigentes em um determinado tempo histórico. Nesse sentido, nessa comunicação, apresento algumas ideias nucleares de três perspectivas que compõem o

movimento didático de enfrentamento do neoliberalismo e do neotecnicismo na educação, quais sejam: a) Didática Crítica Intercultural; b) Didática Complexa e Transdisciplinar e c) Didática Sensível.

Pimenta (2019) ao apresentar histórico da Didática no Brasil, aponta para estarmos entrando em um novo momento, com outras abordagens e temáticas, recorreu a Faria (2018) e denominou de *Terceira Onda Crítica* o atual momento histórico traçando um

mapa provisório das recentes tendências críticas que emergiram (ou foram reconfiguradas) na área nas duas décadas deste século. São elas: Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000, 2010); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2011); Didática Sensível (D'ÁVILA, 2011, 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016). [...] com o objetivo de deixar claro que as ondas críticas na didática permanecem em movimento, abertas a novas ressignificações [...] inúmeros estudos ainda mostram certa fragilidade da didática, sobretudo enquanto disciplina nos cursos de formação de professores (LIBÂNEO, 2010; LONGAREZI; PUENTE, 2010), e estes, por sua vez distanciados das realidades das escolas, especialmente das públicas que não são tomadas como referência para formar os futuros professores [...]. A quem interessa o sumiço da didática? A comunidade dos pesquisadores e professores de didática tem cumprido com o seu compromisso: produzir conhecimentos desde, com e para a práxis pedagógica docente historicamente situada que apontam caminhos e possibilidades para a superação das desigualdades na sociedade brasileira. Portanto, a didática está presente! Os 3.500 participantes deste XIX ENDIPE o confirmam (PIMENTA, 2019, p. 40-57).

As abordagens didáticas apresentadas nesse capítulo têm bases teóricas e metodológicas distintas, conforme apresentaremos na sequência. No entanto, a meu ver, são vias emergentes que precisam ser compreendidas e pesquisadas por assumirem postura crítica ao tratarem a educação e os processos de ensino e de aprendizagem de modo problematizado e vinculado à realidade sociocultural na qual se insere, assim como por inserirem novos questionamentos para o campo didático. Cada perspectiva didática analisada neste trabalho tem aspectos específicos sejam estes interculturais (CANDAU, 2021), ou guiados por uma razão sensível (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020), ou por um estilo de pensamento complexo (MORIN, 2011) e de educação transdisciplinar (SUANNO, 2015).

DIDÁTICA INTERCULTURAL

A educação intercultural, como nos ensina Candau (2018; 2021), busca desconstruir preconceitos e discriminações presentes na sociedade e nas relações sociais, assim tal perspectiva questiona invisibilidades e naturalizações preconceituosas, questiona relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais. De tal modo, propõe articulações entre igualdade e diferença nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas educacionais por considerar a diferença e a diversidade como riqueza a ser observada e trabalhada no contexto escolar. Assim, no agir didáti-

co-pedagógico intercultural, se busca promover o reconhecimento e o respeito à diversidade, às minorias e às diferenças étnicas, culturais e linguísticas a fim de gerar processos democráticos de ensino e de aprendizagem no ensejo de contribuir para o diálogo entre diversos sujeitos e coletivos e, portanto, buscam construir relações igualitárias entre grupos socioculturais e empoderar grupos subalternizados. Nesse movimento, se valoriza o resgate da ancestralidade e de tradições e, simultaneamente, se reconhece a emergência de hibridismos culturais e novas identidades culturais.

A Didática Intercultural estimula que a escola se abra ao diálogo com outros atores sociais, com o entorno e com movimentos sociais, assim questiona os critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares e, em contraposição, propõe que o currículo escolar incorpore as histórias de vida dos sujeitos sociais da escola e diferentes culturas superando enfoques monoculturais e etnocêntricos. Uma vez que compreende a escola como um espaço de cruzamento de culturas, assim esta tem potencial para promover convivência respeitosa, interação entre culturas e conhecimentos nutridos por diferentes cosmovisões e modos de viver. Assim, valoriza que se crie outros modos e espaços interculturais de ecologia de saberes, linguagens e mídias.

A Didática Intercultural valoriza políticas que conjuguem direitos de igualdade na diferença e, assim, estimulam políticas de reconhecimento e de redistribuição no intuito de assegurar justiça (social, econômica, cognitiva e cultural) e, de tal modo, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Porém é importante destacar que há perspectivas diferentes de multiculturalismo no campo educacional, em comum buscam “trabalhar as diferenças culturais” (CANDAU, 2011, p. 246). No entanto, assumem posicionamentos diferentes que precisam ser compreendidos, pois são abordagens que têm compreensões distintas sobre a relação entre educação, cultura e sociedade.

Para Candau (2009; 2011), há três abordagens de multiculturalismo, quais sejam: 1) multiculturalismo assimilacionista, 2) multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e 3) multiculturalismo aberto e interativo, também denominado interculturalidade crítica.

O multiculturalismo assimilacionista reconhece que vivemos em uma sociedade multicultural e, de modo prescritivo, propõe políticas assimilacionistas no sentido de que os cidadãos se incorporem à cultura hegemônica compreendida como via de integração na sociedade monocultural. De tal modo, argumenta em favor da política de universalização da escolarização *sem questionar* as relações de poder e o caráter monocultural da escola, dos conteúdos escolares, do currículo, das práticas pedagógicas, dentre outros. Perspectiva compreendida como limitada e limitante.

O multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural (SEN, 2006) coloca em destaque o reconhecimento das diferenças como forma de visibilizar as diversas identidades culturais e manter suas matrizes culturais de base, de tal modo partem da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la.

Para Vera Candau (2011, p. 246), o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista são posições que

[...] terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. São, então, enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas “homogê-

neas” com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. Estas duas posições, especialmente a primeira, são as mais frequentes nas sociedades em que vivemos.

Já o multiculturalismo aberto e interativo “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51), tendo como características segundo Candau (2014, 2020) a: a) promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; b) ruptura com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, por conceber as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; c) afirmação de que há em curso processos de hibridização cultural e construção de identidades abertas. “A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2011, p. 247); d) consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais; e) promoção de diálogos sobre os tensionamentos entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético; f) reflexão sobre igualdade, diferença e desigualdade no plano local, nacional e mundial, sem reduzir um polo ao outro.

Parece importante reforçar que a Educação Intercultural definida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas (DGP/CNPq) – DIDAKTIKÉ, na obra *Didática, Multiculturalismo e Interculturalidade Crítica* (SUANNO *et al.*, 2019), segue a perspectiva apresentada por Vera Candau (2012) que a) questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; b) parte da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais; c) supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

O Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio, coordenado por Vera Candau, construiu coletivamente um conceito de educação intercultural que tomamos como referência e apresentamos na sequência.

[...] A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos (individuais e coletivos), saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural), assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 5).

DIDÁTICA SENSÍVEL

A Didática Sensível conforme D’Ávila, Zen e Guerra (2020), tem por matriz paradigmática a fenomenologia raciovitalista (MAFFESOLI, 2005), a teoria da complexidade (MORIN, 1990)

e a epistemologia da prática. As autoras argumentam que a Pedagogia Raciovitalista valoriza a tríade sentir-pensar-agir de tal modo reconhecem e valorizam as subjetividades, o ambiente emocional e os processos cognitivos nos contextos educativos.

Tal perspectiva pautada na teoria da Razão Sensível (MAFFESOLI, 2005) constitui-se como um contraponto à “instrução racional dos fenômenos, supera o explicacionismo e transcende o pensar abstrato [...]. Entende que o pensar racional faz parte do aprender e do ensinar, mas sempre associado às pulsões emocionais e intuitivas como partes imanentes do ser humano” (D’ÁVILA, ZEN E GUERRA, 2020, p. 252).

A Didática Sensível valoriza a relação e o reequilíbrio entre corpo e espírito, razão e sensibilidade, arte e ciência, de tal modo que assume quatro princípios raciovitalistas para guiar os processos de ensino e de aprendizagem, quais sejam: a razão interna, o pensamento orgânico, a intuição e o saber sensível. A *razão interna* guiada por uma racionalidade aberta, o *pensamento orgânico* que busca interpretar os fenômenos com um olhar globalizante, a *intuição* como qualidade psicológica e sabedoria prenhe do inconsciente coletivo, o *saber sensível* que possibilita sentipensar (MORAES; TORRE, 2004) com a corporeidade, imaginação e intuição.

A Didática Sensível é guiada por uma racionalidade que *associa* o sensível ao inteligível e reconhece que aprendemos a partir de múltiplos canais. D’Ávila, Zen e Guerra (2020, p. 253) destacam que pensamos também com as emoções. Portanto, “na didática sensível, o que os olhos veem, o coração sente e o cérebro processa. O que o corpo apreende, a intuição sente e o cérebro decodifica em signos racionais”. As autoras rompem com a racionalidade instrumental e compreendem a sensibilidade como um tipo de inteligência associada à inteligência cognitiva.

A Didática Sensível metodologicamente conjuga sentir/intuir, metaforizar/imaginar, experivenciar/problematizar, ressignificar/sintetizar, criar/recriar e, assim, as autoras detalham o processo:

1) sentir/intuir: possibilitar o escutar, ver, tocar, intuir; 2) metaforizar/imaginar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas, a fim de provocar a imaginação e o pensamento lúdico criativo; 3) experivenciar/problematizar: a partir de situações construídas, visa aguçar o raciocínio, o desejo de responder a situações problematizadoras e dilemáticas; 4) ressignificar/sintetizar: produzir sínteses, emitir um significado pessoal aos objetos de conhecimento; 5) criar/recriar: estimular e permitir o emergir de novas compreensões, construção do novo conhecimento e atitudes (D’ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020, p. 253).

As autoras propõem que se oportunizem processos de ensino e de aprendizagem sensíveis, lúdicos, críticos e criativos e, para tal, utilizam linguagem lúdica e estética, suscitam escuta sensível em espaços de partilha e diálogo, assim como promovem vivências, interações, compartilhamento de saberes e experiências articulados às bases teórico-metodológicas da didática do sensível, da fenomenologia existencial e da epistemologia da prática. Assim, consideram que as histórias de vida, a experiência e o vivido oportunizam reflexões seminais para a ressignificação da própria prática, assim impulsionam a autonomia, a autoria, o pensamento crítico e criativo.

DIDÁTICA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

A Epistemologia da Complexidade aposta na ruptura paradigmática, na reforma do pensamento e apresenta novos desafios para a ciência, a educação, a política e para a promoção de metamorfoses sociais, individuais e antropológicas (MORIN, 2011).

A educação transdisciplinar visa salvaguardar a humanidade, a Terra-Pátria e dar prosseguimento ao processo de hominização. A pesquisa de Suanno (2015) identificou que docentes da educação superior que trabalham inspirados em tal perspectiva têm a intencionalidade de produzir rupturas paradigmáticas e elaborar mudanças na formação humana e nos processos de ensino e de aprendizagem.

A Didática Complexa e Transdisciplinar caracteriza-se por buscar promover nos processos de ensino e de aprendizagem relações entre teoria, prática e experiência do sujeito, ou seja, práxis complexa e transdisciplinar. Para Suanno (2015), proposições e processos didáticos transdisciplinares que emergem são incertos, no entanto, são apostas que demandam dos sujeitos envolvidos e das instituições uma consciência ampliada sobre o processo tripolar de auto-cooformação (PINEAU, 2006; SUANNO, 2019) articulado à práxis do tipo inventiva (LUCARELLI, 2009) orientado por princípios operadores do pensamento complexo (MORIN, 2011) e por princípios da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999).

Docentes e pesquisadores que apostam em uma Didática inspirada na Epistemologia da Complexidade apontam diferentes fatores que os mobilizaram e impulsionaram a mudança no estilo de pensamento, dentre eles: a) os desafios do exercício da profissão docente; b) as preocupações com as polícrises e os problemas da sociedade em transição; c) as reflexões elaboradas em redes de pesquisa e eventos científicos; d) o estudo da Epistemologia da Complexidade e dos princípios da Transdisciplinaridade; e) a autocrítica e os alcances das reflexões produzidas em abordagem multidimensional, multirreferencial e autorreferencial.

A Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015) apresenta o desafio de favorecer a: a) reintrodução do sujeito cognoscente nos processos de aprendizagem, na produção do conhecimento e na elaboração de um novo estilo de vida; b) desenvolvimento de um estilo de pensamento guiado pelos princípios e operadores-cognitivos propostos por Edgar Morin, ou seja, pensar complexo; c) estudo e problematização de temáticas em perspectiva multidimensional, multirreferencial e autorreferencial; d) construção autorial e contextualizada de projetos, processos, reflexões e análises transdisciplinares ecologizando e religando conhecimentos (científicos, disciplinares), saberes (ancestrais, tradicionais, universais e locais), culturas linguagens estéticas, experiências e práticas; e) construção de relações entre conhecimento e vida a fim de ampliar a consciência humana, os níveis de percepção e de realidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos; f) criação de processos educativos que articulem as quatro dimensões da ecologia (BOFF, 2012); g) religação da cultura das humanidades e da cultura científica; h) atitude aberta diante do conhecimento e à vida; i) compromisso com a construção coletiva de um futuro mais democrático, justo e igualitário a partir de uma política de civilização e uma política de humanidade (MORIN, 2011). Assumindo reflexão e ação crítica, prospectiva e propositiva com vistas à metamorfose e transformação do presente e do futuro; j) compreensão que há incertezas cognitivas e históricas; k) estímulo ao desenvolvimento do trabalho educativo com metatemas, metapontos de vista e metaconceitos.

Intenciona-se que a educação impulse a religação entre razão, emoção e corporeidade a fim de ampliar a percepção, a consciência e o comprometimento com a vida, a cidadania planetária, a democracia, a justiça social, os direitos humanos e da Terra-Pátria. Assim, almeja-se que ao educar se parta da crítica para a enunciação, que se estimule o pensar complexo conjugado ao agir comprometido com a transformação do ser, da realidade e das relações produzidas.

Nesse sentido, processos educativos demandariam ser elaborados de modo contextualizado e conjugado com os sujeitos envolvidos nos processos e suas inquietações, buscas e experiências. Demandaria a criação de ambientes educacionais emocionalmente saudáveis e socialmente democráticos nos quais professores e professoras teriam papel orientador, mediador e desencadeador de relações solidárias e colaborativas com potencialidade para gerar o *inédito-viável*, como diria Paulo Freire.

Propõe-se o imbricamento entre conhecimentos, culturas e histórias de vida em processos autoecoformativos geradores de aprimoramento individual, comunitário, social e planetário. Portanto, programas de aprendizagem, processos de ensino com pesquisa e de ensino com extensão deveriam oportunizar vivências, reflexões e experiências com pluralidade de vozes e olhares superando, de tal modo, os limites da fragmentação do conhecimento e da disciplinaridade, construindo assim complementaridades e coexistência entre disciplinaridade, interdisciplinar e transdisciplinar em contextos educacionais.

Pensar complexo é um desafio, um convite, uma aposta, uma outra via para a ciência e a educação. Assim, ao assumir o desafio de pensar complexo e ecologizar saberes, a perspectiva transdisciplinar visa ampliar a compreensão sobre o ser humano e sobre o fenômeno estudado. Nesse intuito, caracteriza-se por ser uma pulsão religadora que ao pensar, sentir e agir busca articular conhecimentos científicos, saberes ancestrais, culturas, estéticas, práticas e experiências no intuito de ampliar a percepção, a compreensão e a consciência humana.

Nessa perspectiva, a ampliação da consciência conjuga-se a reflexão sobre a condição humana, a condição planetária e o destino comum da humanidade, assim como de modo complexo articula-se “As quatro ecologias” propostas por Boff (2012), ou seja, a ecologia ambiental, ecologia social e política, ecologia mental e ecologia integral. Igualmente, o autor propõe na formação humana a simultaneidade entre o desenvolvimento intelectual, emocional, corporal e transcendental sendo estes considerados fundamentais para a construção coletiva de outros caminhos, mais humanos e ecológicos, numa tentativa de gradativamente romper com a indiferença, o antropocentrismo, o consumismo, o individualismo, a desigualdade, a falta de cuidado e de empatia para com os outros.

“Ao problematizar a realidade e a condição humana a transdisciplinaridade articula objetividade e subjetividade, razão e emoção, sendo complementar e coexistente a disciplinaridade” (SUANNO, 2020). De tal modo, busca transcender a disciplinaridade ao valorizar aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e aquilo que vai mais além de qualquer disciplina (NICOLESCU, 1999). Para tal, considera aspectos multidimensionais, multirreferenciais e autorreferencias do ser humano e do objeto/fenômeno em estudo e, assim, visa “produzir práxis complexa e transdisciplinar” (SUANNO; HOEZEL, 2020, p. 43).

Conforme Suanno *et al.* (2021), analisam que em publicações sobre educação escolar indígena bilíngue e intercultural, a transdisciplinaridade é compreendida como via democrática de partilha de poder e autoridade, uma vez que reconhece o conhecimento científico e o etnoco-

nhcimento (tradições, saberes, costumes, expressões e arte indígena), valoriza os ensinamentos dos anciãos, impulsiona o etnodesenvolvimento como via de participação qualificada dos povos indígenas no campo educacional potencializando assim relações entre autonomia e autodeterminação. A via transdisciplinar busca incluir o ser, a vida, a aldeia, a natureza, o entorno e questões planetárias nos projetos educacionais no intuito de superar a fragmentação do conhecimento e os limites da disciplinaridade. Assim, é compreendida como um ato de resistência e de construção coletiva dialógica.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O campo didático tem produzido movimentos de resistência e de contraposição ao neoliberalismo e ao neotecnicismo no âmbito educacional. Neste trabalho, destacou-se aspectos da didática nas perspectivas interculturais, complexas, transdisciplinares e sensíveis, o que se apresenta como relevante para o campo, assim como para futuras pesquisas e estudos. A Didática segue em movimento e em perspectivas plurais.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental, integral**. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2012.
- CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural – aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANDAU, V. M. Educação Intercultural: entre tensões e buscas. **Aula Magna**. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias PPG – IELT/UEG. Anápolis, 2018.
- CANDAU, V. M. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CRUZ, G. B. C.; FERNANDES, C.; CANDAU, V. M. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**. São Paulo: Vozes, 2020. 33-47 p.
- CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial n. 8., p. 28-44, jan./abr. 2020. ISSN: 2237-0315 Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e Mediação: Desafios no planejamento e na prática pedagógica da Educação Superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez. 2011.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília. v. 29, n. 97, p. 103 -118, set./dez, 2016.

D'ÁVILA, C. **Didática do sensível**: Uma inspiração raciovitalista. Tese para Professor Titular. Salvador, Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

D'ÁVILA, C.; ZEN, G.; GUERRA, D. M. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. *Polyphonia*, v. 31/1, jan.-jun. 2020. p. 245-263. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66941/35812>. Acesso em: 08 fev. 2021.

FARIA, L. R. A. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris Editora, 2018.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun., 2016.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 14-26. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 35-60.

LONGAREZI, A. M.; PUENTE, R. O lugar da didática nas pesquisas e produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2011, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 2-14. v. 1.

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica em la universidad**: La innovación em las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.

MAFFESOLI, M. **Éloge de la raison sensible**. Paris: Editora La Table Ronde, 2005.

MORAES, M. C.; TORRE, S. L. **Sentipensar**: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF éditeur, 1990.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática**: elementos teórico metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. *In: CAVALCANTI, M. M. D. et al. (Org.). Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* Fortaleza. EdUECE. Livro 4. 2015. p. 1-17.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (Orgs.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. E-book XIX ENDIPE/2018, Volume 1.* Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30770>. Acesso em: 04 dez. 2019.

PINEAU, G. (Org.). Investigaciones transdisciplinarias em formación. *In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD. Anais.* Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** 2015. 493 p. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015. 124-168 p.


SUANNO, M. V. R. **Educação & Transdisciplinaridade em tempo de Pandemia.** Entrevista no Canal YouTube TransPsicomotricidade Educacional e Clínica (22/06/2020). Moderação: Eduardo Costa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ewNFCBPtSiA&t=1161s>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SUANNO, M. V. R. Projeto de Investigação-Ação-Formação Transdisciplinar do CEUARKOS (México) e suas estratégias metodológicas. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI, Dossiê Inovação, Tecnologias e Práticas Docentes**, v. 11, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/issue/view/447> Acesso em: 10 jul. 2021.

SUANNO, M. V. R.; HOELZEL, C. G. M. Biodesign uma ecoaprendizagem: conhecimento, consciência e novas relações com a vida. **Electronic Journal of Research and Teaching (REID)**, n. 24, p. 33-45, 2020. <https://doi.org/10.17561/reid.n24.2>. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/5641/5031>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SUANNO, M. V. R.; OLIVEIRA, F. L.; KARAJÁ, V. H. M.; OLIVEIRA, S. S. Transdisciplinaridade na educação escolar indígena bilíngue e intercultural: escola como espaço de ciência com consciência e saberes ancestrais. **Revista Humanidades e Inovação.** Edição Especial. v. 8 n. 43 (2021) Dossiê: Escola como espaço de ciência com consciência: iniciativas transdisciplinares e escolas criativas. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5872>. Acesso em: 01 out. 2021.

SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; SUANNO, J. H.; SANTOS, L. P. **Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 223 p. *E-book* [PDF].



SENTIDOS DA INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA PROFESSORES INDÍGENAS

Adria Simone Duarte de Souza (UEA)

INTRODUÇÃO

O texto discute como a noção de interculturalidade foi produzida e hibridizada nas políticas curriculares para os povos indígenas no Brasil a partir do recorte do final da década de 1980 e década de 1990, estabelecendo como marco a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 que balizaram as análises do que se nomeou Educação Escolar Indígena. A demarcação dessa temporalidade não é uma escolha aleatória, uma vez que esses dois documentos estabelecem as fronteiras de uma série de nomeações que foram incorporadas nas políticas educacionais para Educação Escolar Indígena e Formação de Professores Indígenas. Na década de 1990, difundiu-se numa dimensão política e institucional para os povos indo e afro-americanos, “traduzida em novas bases jurídicas e em esforços para reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores” (MONTE, 2000, p. 118)

No diálogo com as políticas curriculares, para a formação de professores indígenas, estaremos empregando a análise do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001), uma vez que essa abordagem de pesquisa se caracteriza como um referencial que permite analisar o campo de políticas sociais e educacionais a partir de um caráter cíclico, possibilitando ir além das “abordagens estadocêntricas” que “tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252), possibilitando aberturas metodológicas e epistemológicas que admitam entender como as políticas são produzidas, quais suas pretensões e efeitos nos múltiplos contextos.

A partir da renúncia dos verticalismos e da determinação do Estado na definição das políticas, a concepção, de Ball (2001), é de que há um ciclo contínuo nessa definição e a de que os contextos principais propostos em seu modelo analítico se interrelacionam uns com os outros.

Assim, compreende-se que as estratégias são um conjunto de ações não circunscritas ao contexto de influência, mas aninam-se em todas as arenas políticas.

A natureza dos contextos no modelo de ciclo de políticas é diversa “enquanto o contexto de influência é descrito como território originário, os contextos de produção do texto e da prática são marcados pela noção de representação” (MACEDO, 2012, p. 3). Para isso, opero com o conceito de “abordagem topológica da política” como uma “significação parcial em formações históricas e culturais específicas” (MACEDO, 2016, p. 1).

Esse conceito busca “entender as articulações de forças políticas que se constituíram para defender a centralização curricular e que têm produzido essa sensação de continuidade” (MACEDO, 2016, p. 06). Como aponta Macedo (2016), trabalhar com a abordagem topológica de política é sair da geometria euclidiana e tratar o espaço como um dos aspectos da relação entre as coisas. Assim, o espaço é pensado por meio de “conectividades complexas de um número infinito de dimensões, ele é produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação” (MACEDO, 2016, p. 06).

Em relação ao hibridismo, apoio-me em Appadurai (1998, p. 311), pois “o problema central das interações globais atuais é a tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural”. O autor argumenta que “a principal característica da política global de hoje é a política do mútuo esforço da semelhança e da diferença para se canibalizarem reciprocamente” (APPADURAI, 1998, p. 63), tornando-se hibridizadas em diferentes redes discursivas de negociações na produção de sentidos contingentes e provisórios. É nesse contexto que discuto as questões sobre interculturalidade e seus sentidos nos documentos curriculares para Professores Indígenas.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA ESCOLAS INDÍGENAS

O processo de produção de políticas de currículo para a formação de professores indígenas se intensificou conjuntamente às mobilizações do campo da escolarização indígena, envolvendo agentes pela garantia de direitos dos povos indígenas nas discussões sobre formação. Como aponta Dias e Lopes (2009, p. 85), “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico”.

A busca por uma abordagem topológica [...] é motivada pela necessidade de lidar com algumas perplexidades com as quais venho me deparando no trabalho empírico com as recentes políticas educacionais brasileiras que hegemonizam propostas de centralização curricular. Estou entendendo por recentes, movimentos políticos ocorridos depois da promulgação da primeira Constituição Federal pós-ditadura militar, finda em fins dos anos 1970 com reflexos ainda na primeira metade da década seguinte. A partir de 1988, parte do ordenamento jurídico do país passou a ser revisto de acordo com a referida Constituição o que, no âmbito da educação, levou à elaboração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (MACEDO, 2016, p. 4).

Nesse contexto, o conceito de interculturalidade fez parte da pauta de reivindicações

tanto dos movimentos sociais quanto dos agentes governamentais no tocante à implementação de políticas para escolarização dos povos indígenas. As discussões advindas da América Latina movimentaram outra etapa juntos às políticas curriculares, aquela vinculada ao movimento de professores indígenas, fruto do surgimento e consolidação de diferentes organizações e inicia-se como resposta à necessidade “de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores indígenas [...] e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar” (SILVA, 1999, p. 61).

No âmbito das Igrejas e da sociedade civil, experiências alternativas de escolarização foram pensadas em várias regiões do Brasil com participação de Organizações Não Governamentais (ONGS), Igrejas e Universidades. Essas agências, em suas multiplicidades de perfis e propósitos, buscavam articular sentidos divergentes e convergentes em torno de demandas comuns para definição da reforma educativa que se desenvolveu no país no período. Essa articulação deu-se em torno do entendimento de que as múltiplas demandas estavam motivadas pelas insatisfatórias relações entre as sociedades indígenas, o Estado brasileiro e grupos articuladores.

Laclau (2006) pontua que determinadas demandas se mobilizaram para construir uma prática articulatória, caracterizada por um discurso contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos tornam-se possíveis da significação. Foi no bojo das discussões advindas do movimento indígena que se estabeleceram as primeiras investigações no Brasil sobre a questão da escolarização desses povos. Nesse período, a maioria dos pesquisadores possuíam vinculação junto aos movimentos e numa intensa interlocução materializaram em suas pesquisas as demandas por uma escola diferenciada que influenciaram a formulação de vários documentos curriculares para a escola indígena.

A produção de pesquisas na área teve uma origem na interlocução do campo indigenista, os trabalhos de Brito (1995) e Capacla (1995) apresentam um discurso de militância fortemente vinculado à teoria crítica. Dessa forma, foi no atravessamento do campo indigenista com o campo acadêmico que se estabeleceu o discurso de diferenciação educacional com enfoque comunitário “voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade indígena” e centrado na ideia da especificidade “histórica, cultural, linguística” dos sujeitos envolvidos (TROQUEZ, 2012, p. 50) e esse discurso forneceu os sentidos da interculturalidade inseridos nas orientações legais sobre a educação escolar indígena.

Percebem-se disputas por significação que reverberam nos documentos assinados pelos governos como, por exemplo, os debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que originaram diferentes documentos legais, tais como o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 refletiram as articulações advindas das organizações indígenas e indigenistas, pela primeira vez, uma indígena assumiu a relatoria de Diretrizes Curriculares no Conselho Nacional de Educação (CNE), o que corroborou tanto com os interesses do país quanto da população indígena que almejava uma política educativa, em especial curricular.

Troquez (2014) pontua que na atualidade, no campo da educação escolar indígena, pelo menos, dois enfoques são identificados e podem servir como possibilidade para analisar as questões voltadas à escolarização dos povos indígenas. O primeiro, o enfoque legalista que congrega “uma postura assistencialista ou tutelar, defende a EEI no interior de uma ideia de legalidade e enfatiza a necessidade de que as proposições legais se cumpram”, já o segundo é entendido como revisionista e evidencia-se “por meio de uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso” (TROQUEZ, 2012, p. 58).

Desta feita, o enfoque legalista (TROQUEZ, 2014) analisa que essa política foi posta em movimento como espaço-tempo de fronteira e ambivalência, assim “atores e organizações que antes questionavam o Estado e sua orientação assistencialista” de forma imediata viraram “aliados do Estado no sentido de buscarem o cumprimento das leis e normalizações para efetivação de uma EEI específica e diferenciada, especialmente na década que se seguiu à promulgação da CF 1988” (TROQUEZ, 2014, p. 58).

Na maioria dos trabalhos, especialmente a partir dos anos 1990, a questão das garantias legais para a escola diferenciada é ponto de partida, correspondendo à parte introdutória dos trabalhos e o ponto de chegada, compreendendo as considerações finais enquanto algo a ser efetivado na prática. Sob este mesmo enfoque, especialistas defensores/militantes da escola diferenciada e agentes estatais que participaram do processo de ruptura e muitas vezes da elaboração dos documentos oficiais passaram a denunciar em seus estudos as dificuldades relativas à implantação das escolas indígenas (TROQUEZ, 2014, p. 58).

O enfoque revisionista aparece, especialmente, em pesquisas atuais, é assinalado por uma postura mais analítica diante das propostas, tanto dos discursos quanto das experiências de Educação Escolar Indígena. Essas pesquisas reconhecem o avanço articulado “em termos de legislação e políticas públicas favoráveis a um modelo mais respeitoso de EEI” (TROQUEZ, 2012), mas não se eximem ao apontar os limites dessas propostas. As pesquisas de Paladino (2006), D’Angelis (2006), Nobre (2009), Collet (2006) e mais recentemente D’Angelis e Nobre (2020) fazem avaliações do processo e da produção científica em torno da questão e propõem revisão de conceitos e de projetos de implementação.

DEMANDAS SOBRE INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

O contexto de produção de textos das políticas curriculares tem na administração central, no caso o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, como centros aglutinadores das políticas e profundamente relacionados ao contexto da influência, por uma relação simbiótica, segundo Mainardes (2006, p. 52). No contexto de produção, os textos são orientados ao atendimento do interesse público e, portanto, podem ser considerados de caráter geral, diferentemente dos textos que são discutidos e direcionados no contexto de influência.

A partir da Constituição Federal de 1988 diferentes dispositivos legais sobre a educação escolar indígena foram aprovados, tendo uma atribuição de significação comum a necessidade formativa de indígenas como docentes e gestores de suas escolas. Nesse conjunto de “composição de discursos e imaginários”, é que as políticas educacionais para a formação de professores indígenas no Brasil ventilam “retóricas de imaginários nacionais voltados à emancipação do indígena por intermédio de uma educação bilíngue/multilíngue, intercultural e currículos específicos e diferenciados” (SILVA, 2020, p. 355).

No contexto de produção, a elaboração dos Referenciais Nacionais para a Formação

de Professores Indígenas em 2002, o Parecer CNE/CP nº 06/2014 e a Resolução CNE/CP nº 01/2015, que definem e estabelecem as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores Indígenas a Nível Médio e Ensino Superior, buscam regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no Brasil.

O Referencial para Formação de Professores Indígena, publicado em 2002, se configurava como um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação de professores indígenas. O referencial aponta que “as professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos etc.” (BRASIL, 2002) e por essa razão assume uma abordagem mais geral, características do contexto de produção, o documento orienta que será na “discussão com as comunidades sobre seu Projeto Político Pedagógico que se pode dar partida ao planejamento do programa de formação de professores indígenas a ser desenvolvido”.

Apesar de definir logo em sua introdução que será “um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural” (BRASIL, 2002, p. 9), o documento não apresenta as distintas correntes teóricas sobre interculturalidade e não opta teoricamente e/ou problematiza uma abordagem de interculturalidade em particular. O referencial de formação em alguns momentos traz a problematização de conceitos como cultura, tradição ou interculturalidade, mas “não se aplicam os sentidos atribuídos a estas noções nem as conotações que determinadas maneiras de usá-las têm para as políticas educacionais e culturais, por exemplo” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 15).

Tanto o Parecer CNE/CP nº 6/2014 quanto a Resolução nº 1/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, trazem as discussões emanadas das reivindicações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009 com a participação de povos indígenas e setores do indigenismo civil e oficial. A I CONEEI, realizada em 2009, já trouxe como demanda a definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior e, excepcionalmente, no Ensino Médio, pontuando a proposta em seu documento (BRASIL, 2014, p. 99).

Portanto, tratava-se de atender de forma diferenciada “não só os heterogêneos interesses por escolarização das duzentas sociedades indígenas brasileiras, mas assumir a construção dessa política curricular como cenário de negociação entre diferentes tradições que constituem o campo” (MONTE, 2006, p. 208). Por isso o Parecer CNE/CP nº 6/2014 ressalta que os cursos de licenciaturas interculturais, **além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda** (BRASIL, 2014, grifos nossos).

O Parecer foi construído em distintos contextos de produção e afirma o “papel desempenhado pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das organizações de professores indígenas de base local na reivindicação pela criação de políticas de acesso e permanência na Educação Superior” (BRASIL, 2014). Nessa abordagem, os professores indígenas são chamados a participar “como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares” (BRASIL, 2014, p. 03).

A centralidade do papel desempenhado pelos professores na organização da escola indígena, vinculada a um discurso de construção de uma identidade indígena intercultural, resvala na centralidade da questão curricular visando à formação das identidades indígenas. Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são enunciações culturais (LOPES; MACEDO, 2011b), essas enunciações são efeitos de um espaço de circulação de poder, onde os sistemas de significações trazem a marca colonial da regulação [...], pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem (LOPES; MACEDO, p. 214), pois os documentos mencionados propõem a criação de um perfil de professor indígena intercultural.

O contexto da produção de texto é caracterizado pela escrita de textos, muitas vezes não muito claros para o leitor, ficando manifesto como um conjunto de ideias imaginado por uns, pode não atender à realidade majoritária e isso implica pensar as políticas curriculares como lutas por diferentes significados. Assim, a Resolução nº 1/2015, que objetiva “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015), foi homologada considerando que os fluxos culturais presentes na produção desse documento curricular estão repletos de resistências e hibridismos (APPADURAI, 1998, p. 321).

Os documentos de formação mencionados amparam-se nas perspectivas realistas “que operam com a identidade como fixa ou essencial [...] pressupondo que há algo real e específico desses sujeitos expressos pela nomeação” em “uma estrita representação entre o nome e a coisa”, permitindo “falar pelo outro” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 223). Nesse sentido, penso como as autoras, numa abordagem discursiva, esses termos (professor indígena intercultural) nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. Posto que a “as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio e por isso [...] recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 223).

Assim como os significados, as identidades também são construídas, produzidas pelos sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio em processos muito imbricados ou, como pontua Macedo (2016, p. 06), “os discursos políticos que temos denominado [...] são apenas fixações de fluxos de sentido, com sua posterior espacialização em campos diversos”. Nesse aspecto, não me furto à análise de que essas políticas curriculares que foram “conquistadas” por meio das articulações políticas também se constituíram na perspectiva da centralização curricular com a publicação de diferentes manuais, referenciais, parâmetros e diretrizes numa espécie de repetição no campo das políticas.

Em contraponto, é importante destacar que as políticas curriculares firmadas nos documentos se materializaram como possibilidades de libertação dos padrões de tutela. As discussões sobre currículo intercultural corporificaram-se como espaço de representação dos indígenas perante a sociedade não indígena. Se nas escolas não indígenas os documentos normativos pretendem fixar sentidos para o que se entende por educação (MACEDO, 2012, p. 719) e representam a recusa destes grupos, para os indígenas constituíram como possibilidade de reconhecimento.

Como a aponta Bastos (2015), a relação com os indicadores “referenciais”, “parâmetro” e “diretriz” criticados por outros grupos constituíram a possibilidade de autorrepresentação das suas sociedades”. Nesse sentido, “relações que não as mesmas das discussões em torno dos currículos dito não indígenas apresentam-se como ganho de uma política que sempre foi planejada” (BASTOS, 2015, p. 125).

CONCLUSÃO

As ponderações elaboradas ao longo do texto ancoraram-se na discussão proposta por Troquez (2014) de que as conquistas no âmbito da legislação possibilitaram “evidenciar o desenvolvimento da educação diferenciada em diversas áreas indígenas do país, enfatizando o protagonismo indígena na condução dos processos escolares”. Entendo que as políticas curriculares na configuração das formas culturais no mundo atual que “são fundamentalmente fraturadas, carentes de regularidade e se justapõem umas às outras” no conjunto dos fluxos culturais globais dissociados (APPADURAI, 1998, p. 312).

Retomo que os projetos de política curricular se estabeleceram mediante lutas e articulações de demandas dos diferentes sujeitos envolvidos gerando discursos com sentidos hibridizados. Assim, os documentos curriculares surgem em resposta às demandas negociadas entre agentes e espaços diferenciados e que, portanto, estão organizados por meio de “conectividades complexas de um número infinito de dimensões, [...] produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação” (MACEDO, 2016, p. 06).

Por fim, os documentos curriculares analisados reafirmam o caráter recente da política de formação e ventilam um ideário de emancipação dos indígenas por meio da criação dos cursos com base em um “diálogo intercultural”, a “participação da comunidade” na elaboração dessas propostas formativas, “considerando a cultura e os conhecimentos desses povos, bem como suas características sociolinguísticas” (BRASIL, 2002), em que a noção de educação intercultural na qual está situada a política indígena se deu por meio das articulações políticas que resvalaram também na defesa da centralização curricular.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural global. *In*: FEATHERSTONE, M. (Org.). **Cultura Global: Nacionalismo, globalização e modernidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BASTOS LOPES, D. **A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os MBYÁ (GUARANI)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jun. 2012.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 85, 31 dez. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 8 jan. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 15 jun. 2012.

BRITO, S. H. A. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS, 1995.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8).

D'ANGELIS, W. Contra a ditadura da escola. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/ UNESCO, 2006. p. 155-162.

D'ANGELIS, W.; NOBRE, D. (Orgs.). **Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. *In*: BURITY, J.; AMARAL, A. **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-37.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas do currículo. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPEZ, L. E. **Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latino-americanas**. Plural Editores, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MACEDO, E. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, 2016.

MONTE, N. L. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b.

NOBRE, D. **Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos Governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dezembro/99.

SILVA, P. T. B. Políticas curriculares para educação escolar indígena no Brasil: das promessas emancipatórias aos espectros da integração. *In*: HONORATO, R. F. S.; SANTOS, E. S. S. **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos.** Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2020.

TROQUEZ, M. C. C. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4 p. 49-68, jul./dez. 2014.



OS EIXOS DE COLONIALIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA

Erilúcia Souza da Silva (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Na perspectiva do tema da 40ª Reunião da Nacional ANPEd de 2021, “Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”, propomos neste ensaio uma reflexão sobre o ensino de matemática na Amazônia e suas implicações a partir da dos eixos de colonialidade do poder, do ser e do saber, inspirados em Catherine Walsh (2008). A pesquisadora destaca que na América Latina, bem como em outras partes do mundo, tendências neoliberais, imperiais e globalizantes do capitalismo têm se inserido de forma a negar conhecimentos locais reduzindo-os ao status de não conhecimentos, julgando apenas o conhecimento científico ocidental e seus pressupostos de universalidade e neutralidade como capazes organizar o mundo.

Observamos que o ensino da matemática por vezes é colocado neste lugar de um conhecimento científico ocidental, de universalidade e neutralidade. Silva, Baccar e Pinto (2021, p. 321) apontam que “os argumentos usados para afirmar a relevância da matemática baseiam-se na suposição de que se trata de um sistema perfeito e que não pode ser influenciado por nenhum interesse social ou ideológico”. Diante dessa concepção, conjecturamos que o ensino de matemática pode se apresentar como uma ferramenta para continuar a manutenção da colonialidade, visto que muitas vezes é instrumento de opressão e exclusão social daquela pessoa que não se sai bem, ou como espera-se que seja seu aproveitamento nesta disciplina, entre outras situações.

Walsh (2008) discute esses padrões de poder por meio do que chama de formação da matriz colonial a partir de quatro tipos de colonialidade interconectas entre si. A primeira desses tipos de colonialidade é nomeada, de acordo com Quijano (2005), como colonialidade do poder, a qual refere-se ao padrão de poder estabelecido por um sistema de classificação social hierárquica racial, sexual e formação e distribuições de identidades sociais do superior ao inferior; a segunda é a colonialidade do saber, que está relacionada à perspectiva de conhecimento único, eurocêntrico, desconsiderando a existência de outras racionalidades epistêmicas, sendo esta, segundo Walsh (2008), a colonialidade que mais enraizada em nosso sistema educacional; a terceira é a colonialidade do ser, que consiste na inferiorização, subalternização e desumanização do outro, que não é o homem branco europeu.

Como podemos ver e como já nos alertou Maldonado-Torres (2007), as relações de colonialidade não se limitam à dominação territorial e política de um povo sobre outro, vai além disso, essas relações propagam-se nas formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade se manifestam e se articulam entre si. Logo, ao normalizarmos um ensino de matemática com referência eurocêntrica sem problematizarmos os contextos amazônicos e, além disso, ignorarmos as formas de ensinar e aprender dos povos amazônicos, podemos estar contribuindo para a manutenção das colonialidades do poder, do saber e do ser sobre esses indivíduos.

Destacamos que neste ensaio nosso foco no que diz respeito à Amazônia será aquela que constitui o estado do Amazonas, assim como o ensino de matemática e seus possíveis traços de colonialidade. O percurso de escrita deste texto se referencia na pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008).

Propomos neste ensaio uma reflexão sobre o ensino de matemática na Amazônia e suas implicações a partir dos eixos de colonialidade ilustrados pela pesquisadora Catherine Walsh. Dessa forma, refletir sobre os caminhos, sentidos e significados que o processo de ensino e aprendizagem da matemática tomam se faz necessário, visto que a matemática é utilizada como instrumento de poder, subalternização e exclusão na educação, principalmente na Amazônia, em um contexto formado por uma diversidade de identidades amazônicas.

POVOS DA AMAZÔNIA

Além dos povos indígenas, os povos da Amazônia de hoje são constituídos por descendentes dos povos africanos que foram para a região como escravos e de um grande número quantitativo de nordestinos que migraram a partir de 1877, devido a uma grande seca que atingiu o nordeste brasileiro. Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) apontam que “falar de povos da Amazônia requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região”. Os autores destacam também que

Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

Para entender quem são os povos que habitam a Amazônia, é preciso saber que, como destacam os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009), essas identidades se constituem de continuidades e discontinuidades pelos fluxos históricos. Destarte, a essa diversidade cultural que constitui a Amazônia nos parece evidente que não podemos, no que diz respeito ao ensino de matemática, continuarmos ensinando a partir de uma perspectiva única, que apresenta-se como universal, neutra e hegemônica, assim, corroboramos Giraldo e Fernandes (2019, p. 4) quando, na 39ª Reunião da ANPEd, em 2019, propuseram um giro epistêmico de maneira a “desaprender as versões da história do olhar único do colonizador [...], para passar a narrá-la do ponto de vista dos povos e dos grupos colonizados e subalternizados”.

Pensar em uma educação matemática, no contexto amazônico, é pensar que não estamos em uma realidade homogênea nem uniforme, pelo contrário, estaremos sempre em contextos de diferenciação. Além disso, é necessário estamos atentos e refletirmos como a escola, neste caso, a universidade pode contribuir para as descontinuidades de tradições e costumes, em particular o ensino de matemática que, infelizmente, muitas vezes, dependendo da forma como é praticado, pode ocupar o lugar de uma falsa neutralidade.

Desse modo,

Entendemos que *ser da Amazônia* não implica apenas uma localização no espaço, uma localização geográfica. *Ser da Amazônia* implica comprometimento político e social, que não se reduz a descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região. Esse comprometimento está para além do local de nascimento ou pertencimento, faz parte de um interesse comum em (re)inventar os percursos de uma história marcada pela desigualdade e inferiorização, imposta por um projeto civilizatório que tem como marca a domesticação das múltiplas alteridades amazônicas (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 32).

Corroborando os autores é que a seguir apresentamos um breve panorama histórico da educação na Amazônia e em seguida discorreremos sobre o ensino da matemática na Amazônia refletindo a partir dos eixos de colonialidade, sugerindo caminhos como forma de subverter as colonialidades como forma de diminuir a invisibilidade social e política, que parece ser a única constante dos grupos sociais da Amazônia.

PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Desde as primeiras expedições os povos originários da Amazônia foram submetidos a um choque de culturas pelos exploradores. No que diz respeito à educação, com o desenrolar do período de colonização e a chegada dos jesuítas na Amazônia, esses povos originários primeiro foram obrigados, de acordo com Batista (1976, p. 55), a falar somente o tupi moderno ou nheengatu, “até meados do século XVIII, quando os missionários foram obrigados a ensinar o português”. Observamos assim que desde então povos nativos dessa região são submetidos à colonialidade do saber.

Em todo o processo educacional implantado na Amazônia desde o denominado “período colonial”, no primeiro momento o que ocorreu foi a implantação de uma educação a partir dos princípios religiosos em que a catequese foi utilizada como primeira ferramenta didática de um modelo educacional. Na região Amazônica, apesar de em boa parte do Brasil ter ocorrido a chamada Reforma Pombalina, nessa região a força da religião como modelo educacional até recentemente. Ao visitar a obra *História das Ideias Pedagógicas*, de Dermeval Saviani (2008), encontramos um relato de como este modelo esteve presente nos primeiros momentos da educação no Brasil.

Considerando o modelo educacional implementado pelos religiosos no Brasil, encontramos uma educação pautada na aculturação, que identificamos como colonialidade do saber,

onde na região Amazônica este efeito ocasionou um processo de destruição dos elementos culturais de muitas populações indígenas.

Os pesquisadores Apoluceno e Souza (2017, p. 90) destacam que “Para o europeu dominar não bastava escravizar, obrigar ao trabalho forçado, era essencial aniquilar as culturas dos ameríndios e dos africanos, ocultando e desvalorizando os saberes e ontologias desses seres humanos, produzindo uma invasão cultural”. Desse modo, os pesquisadores destacam que no Brasil o sistema educativo se constituiu sob essas relações de poder e saber, permanecendo até a atualidade e preservando a lógica da colonialidade, onde os países ditos do “primeiro mundo” têm que “educar os periféricos, os latinos e amazônidas, educar para serem civilizados e desenvolvidos” (p. 91).

A educação realizada na região Amazônia ocorreu ao longo do tempo de acordo com os modelos europeus, baseados em ideias e valores de uma cultura diferente das culturas amazônicas, os modelos coloniais de educação se encontram pautados na oferta de uma ideia de saberes ocidentais e que esses não são questionados.

Os povos da Amazônia vêm resistindo a esses padrões de poder desde a chegada dos primeiros homens brancos e europeus no século XVI quando os povos amazônicos originários eram constituídos pelas diversas etnias que habitavam a Amazônia. Nesse sentido, Krenak (2019, p. 31) aponta “tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, [...]. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando a ideia de que nós somos todos iguais”. Além disso, os povos indígenas também foram submetidos à colonialidade do saber desde o período colonial ao serem coagidos a se enquadrar em uma educação colonial com perspectiva de um conhecimento único, eurocêntrico, onde, fazendo uma analogia com Fanon (2008), lhe eram oferecidas “máscaras brancas”, já que a lógica da educação aos povos indígenas foi desde os jesuítas de eliminar suas identidades em prol desta identidade eurocêntrica. Nesse sentido que se interconecta a colonialidade do ser, uma vez que eram tidos, e infelizmente ainda hoje, conforme os discursos de alguns, como povos bárbaros, não humanos.

Considerando o processo educacional de grupos não indígenas na Amazônia os relatos a respeito de um processo educacional, temos registros escassos e com poucas transformações educacionais. A educação de populações tradicionais da região se restringe a modelos retirados dos grandes centros urbanos. Em toda a história da região, os grupos sociais localizados nas comunidades estiveram à margem dos direitos mínimos previstos na legislação brasileira.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA

Como já exposto, apesar de não termos muitas informações sobre o ensino de matemática durante o período colonial na Amazônia, os pesquisadores Moraes Júnior, Alcântara Filho e Ghedin (2021) apontam que o ensino da matemática ocidental no Brasil, e em particular na Amazônia, em seu início seguiu finalidades missionárias e mesmo após o fim da colonização formal o ensino de matemática orientou-se em modelos europeus.

De acordo com os pesquisadores, a história do ensino de matemática no Amazonas se inicia quando com a implementação do primeiro curso de licenciatura em 1961. A partir dos anos 2000 iniciaram outros cursos de licenciatura em matemática, tanto na Universidade do Estado do Amazonas quanto em outras quatro instituições privadas, das quais apenas dois continuam em vigor atualmente. Todavia, a seguir faremos o recorte nesta seção dando enfoque apenas no curso de formação de professores e professoras de matemática da universidade federal por ser o mais antigo, em consequência, ser o responsável pela formação da maior quantidade de professores e professoras desta disciplina, mesmo após a recente interiorização da universidade, bem como a limitação do espaço deste ensaio.

Assim, os pesquisadores Moraes Júnior, Alcântara Filho e Ghedin (2021) descrevem que à medida que as turmas da primeira licenciatura iam se formando, os recém-formados eram convidados a assumir disciplinas no curso. De acordo com os pesquisadores, havia uma preocupação de que os recém-formados professores não tinham formação em nível pós-graduação para ministrarem disciplinas no ensino superior, o que provocou a elaboração e a organização de um curso interno de aperfeiçoamento com o objetivo de preparar os professores do departamento para cursar pós-graduação em outras instituições.

Tais medidas parecem ter tido êxito, visto que a maioria dos professores do curso cursaram pós-graduação em outros estados, entretanto, por outro lado a pesquisa não expõe preocupação com o fato de os professores que assumiam as cadeiras no curso de licenciatura terem contato com o ensino de matemática na educação básica. Além disso, Moraes Júnior, Alcântara Filho e Ghedin (2021) apontam que as disciplinas ditas de matemática pura, ou seja, a matemática ocidental, eram privilegiadas em detrimento das de cunho didática e pedagógico.

Ademais, também não observamos preocupação com o contexto amazônico e os diversos povos que aqui habitam constituem a Amazônia amazonense para os quais esse curso forma professoras e professores, o que corrobora a Silva, Baccar e Pinto (2021) quando destacam que o “ensino da matemática, quase sempre, esteve distante ou se manteve alheio a discussões de natureza subjetivas e políticas” (p. 324). Como podemos notar, ocorre também na formação de professores e professoras de matemática na Amazônia.

Essa estrutura de curso de formação de professoras e professores descrita confirma Giraldo e Fernandes (2019) quando afirmaram “que a principal função dos primeiros cursos era preparação de matemáticos, ficando subordinada à formação do cientista a intenção de formar profissionalmente professores.” (p. 7) Tal estrutura parece ter efeito diretamente na forma como esses docentes apresentam a disciplina na educação básica, na forma de uma exposição naturalizada e colonizadora, uma vez que quase não há uma existência de diálogo entre a matemática que tem que ensinar e a estudada em sua formação profissional e mesmo dessas matemáticas com o cotidiano dos sujeitos que vivem na Amazônia, os ignorando em suas subjetividades. Silva, Baccar e Pinto (2021, p. 324) já apontam que

[...] não somente pela colonialidade do poder o ensino de matemática é permeado, mas também pela colonialidade do saber por considerar somente conhecimentos europeus ou europeizados, bem como, pela colonialidade do ser, ao muitas vezes ser utilizada como ferramenta para subalternizar, inferiorizar e desumanizar aqueles que não a dominam.

Os cursos de formação de professoras e professores de matemática, não de hoje, vêm sendo criticados pelo distanciamento entre a formação que fornecem e a prática profissional dos professores que atuam na educação básica no momento do exercício da profissão. Giraldo e Fernandes (2019, p. 6) apontam que “a principal função dos primeiros cursos era a preparação de matemáticos, ficando subordinada à formação do cientista a intenção de formar profissionalmente professores”, ou seja, não havia preocupação de fato com a qualidade da formação ofertada aos profissionais que iriam atuar na educação básica.

Nesse sentido, Fiorentini e Oliveira (2013) também apontam que críticas quando a formação de professores de matemática não é recente, dentre as quais destacamos a desconexão do currículo e as práticas de formação e as práticas de ensinar e aprender na escola básica. Além disso, as universidades que formam professores para ensinar matemática não proporcionam e mobilizam reflexões acerca do ensino e aprendizagem da matemática e os diversos atores sociais que constituem as comunidades da Amazônia onde irão atuar como profissionais.

A crítica ao modelo dos cursos de formação de professores de matemática ocorre desde os escritos de Félix Klein, desde 1908, que já denunciava essa desconexão entre universidade e educação básica e foi um dos pioneiros a apontá-la. Fiorentini e Oliveira (2013) observam que, como resultado dessa formação desconexa, os professores, ao iniciarem sua prática profissional e perceberem que não se sentem seguros somente com os conhecimentos fornecidos por sua formação acadêmica, retomam sua experiência como alunos da educação básica, caindo num ciclo vicioso voltando ao modo tradicional de ensinar, que privilegia o roteiro “definição → teorema → exemplos / exercícios / aplicações”, que aponta Giraldo (2020) como sendo geralmente o que é seguido no ensino de matemática.

Nesse sentido, Moreira (2012) destaca que o modelo 3 + 1 organizou por muito tempo as licenciaturas de matemática desde seu surgimento em meados dos anos 1930. Tal modelo de formação de professores consiste num processo de formação de três anos de conteúdo específicos em matemática somado a um último ano de didática. Nessa concepção, destaca o autor, as disciplinas de conteúdo específico de matemática são elaboradas e executadas independente das outras disciplinas, sendo que ao professor formado por esse modelo era necessário apenas deter conhecimento específico para transmitir e ao aluno simplesmente receber essa transmissão.

Para efeito de análise do tema, compreende-se que oficialmente esse modelo foi extinto, no entanto, apesar do desenvolvimento das epistemologias do ensino, esse padrão parece não ter sido superado totalmente e ainda está muito presente nas licenciaturas de formação de professoras e professores de matemática, visto que continuamos percebendo desconexão entre as disciplinas de conteúdo específico e disciplinas de educação, sendo que na escola tais conhecimentos são inseparáveis. Nesse contexto, observa-se que continuam sendo deixadas lacunas na formação de professoras e professores que atuarão na educação básica.

Além disso, o distanciamento da universidade e da escola básica não proporciona e muitas vezes até desencoraja iniciativas para transgredir os campos do saber. Ao contrário, a falta de uma formação que privilegie pensamento crítico, política e social de professoras e professores de matemática, pode ocasionar situações de colonialidade, pelo falso entendimento de que o ensino da matemática deve ser pautado numa ideia de neutralidade e concepção apolítica. Assim, não faz sentido que a universidade continue formando professores de matemática estando baseada no paradigma de conhecimentos prontos e lineares, desconsiderando e ignorando as transformações sociais e culturais das escolas e das comunidades na qual está inserida.

Ao pensar o ensino da matemática na região Amazônica, devemos considerar as realidades nas quais encontram-se inseridos os grupos tradicionais da região. Esse ensino precisa propor uma reflexão crítica em torno das ações pedagógicas a serem realizadas no ensino das escolas. Nesse campo a formação inicial e formação continuada devem exercer aspectos significativos no desenvolvimento de ações que fortaleçam um currículo de interface entre o conhecimento da matemática e o conhecimento das populações tradicionais valorizando conhecimentos renegados em todos os processos históricos desde o período colonial e ausente nas ações atuais no momento de aprendizagem dos estudantes do ensino básico.

Destacamos que refletir o ensino de matemática a partir de uma perspectiva decolonial e suas implicações a partir da colonialidade da natureza não se trata de refutar totalmente os pressupostos que localizam a produção de conhecimentos apenas na academia, constituído pelo cientificismo, mas de interpelá-lo “sobre *de quem, para quem e em que estão referenciados* esses saberes e práticas” (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 5, grifos do autor) que constituem o que hoje chamamos matemática, para que os saberes e práticas dos povos da Amazônia possam ser representados e constituir o ensino da matemática nesta região.

MATEMÁTICA PROBLEMATIZADA: UM CAMINHO POTENTE PARA UM ENSINO DE MATEMÁTICA DECOLONIAL

Ao pensarmos sobre professoras e professores de matemática, estes são apresentados nos cursos de formação inicial a uma narrativa de uma matemática que evoluiu linearmente ao longo dos tempos, solidificando-se em um saber unificado, fundamentado muitas vezes em mitos e lendas, como destaca Roque (2012). Essa narrativa tradicional de ensinar matemática corrobora o discurso da modernidade, que Mignolo (2017, p. 2) aponta como sendo um discurso que constrói a civilização ocidental a partir da Europa “ao celebrar suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade”.

Nesse sentido, a matemática acadêmica e hegemônica ensinada no contexto educacional se apresenta como uma linguagem controladora, um dos alicerces da colonialidade do poder, corroborando por diversas vezes para consolidar práticas racistas de invisibilização de conhecimentos de outros povos, em particular dos povos amazônicos. E assim como a modernidade, é constituída como o projeto necessário, inevitável e inquestionável na formação inicial de professoras e professores de matemática, subsidiada por ideias como “a matemática está em tudo”, “a matemática é uma ciência do rigor”, “a matemática é uma ciência da certeza”, “a matemática é universal”, “a matemática é única”, “a matemática é uma ciência neutra”. Além disso, o ensino de matemática tem sido pautado, em grande medida, em referências pessoais e culturais brancas, europeias, masculinas, heterossexuais e cisgêneras.

Diante do exposto e alinhada a Giraldo (2018), que propôs a concepção de *matemática problematizada* com o objetivo de tensionar os discursos de formação de professoras e professores de matemática, que

[...] corresponde a uma concepção da matemática a partir de seus múltiplos processos sociais de produção – o que incluiu tanto os processos históricos de produção de conhecimento, que levaram às formas como a matemática está estabelecida hoje, como os processos de produção e mobilização de saberes nos contextos sociais escolares (GIRALDO, 2018, p. 41).

Vislumbramos a exposição da concepção *matemática problematizada* como potente caminho para um ensino de matemática decolonial por proporcionar a promoção dos saberes emergentes nos contextos sociais da escola, tirando esses saberes do lugar de subordinação à matemática acadêmica e hegemônica ensinada na universidade. Ressaltamos que não estamos sugerindo aqui o negacionismo científico, nem que se trata de negar essa matemática, mas sim de enxergar que ela não é única e que pode haver outras sabedorias na produção de saberes e que os sujeitos e lugares de produção do processo podem ser outros.

Interpelando assim, mesmo que subjetivamente, o racismo imposto pelo discurso da modernidade que classificou e hierarquizou também a produção de conhecimentos, invisibilizando aqueles não ocidentais. Mignolo (2017) aponta que os estudiosos que estão nas universidades podem contribuir para a subversão da modernidade não relatando o problema para os líderes indígenas e afrodescendentes porque eles sabem muito bem qual o problema, mas, assinala o autor, deve-se “agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste” (MIGNOLO, 2017, p. 6), é nesse sentido que proponho a exposição da concepção de *matemática problematizada* não somente na formação inicial das professoras e professores de matemática, mas também nas salas de aula da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, normalizarmos um ensino de matemática com referência eurocêntrica sem problematizarmos os contextos amazônicos. Além disso, ao ignorarmos as formas de ensinar e aprender dos povos amazônicos, podemos estar contribuindo para a manutenção das colonialidades do poder, do saber e do ser sobre esses indivíduos. Entendemos que é preciso refletirmos sobre os caminhos, sentidos e significados que o processo de ensino e aprendizagem da matemática tomarão para não tomarmos o caminho de ensinar uma matemática que se apresenta como sublime e universal de características apenas eurocêntricas, principalmente no contexto amazônico, formado por uma diversidade de identidades amazônicas.

Além disso, ao longo deste texto, ao refletir sobre a prática do professor de matemática, é extremamente necessário que a formação de professoras e professores de matemática proporcione compreender a relação da matemática que vão ensinar com o mundo, enquanto não somente instrumento de leitura, mas também como instrumento de intervenção social, o que deve implicar uma análise crítica deste conhecimento e a disposição ao diálogo com conhecimentos além deste que possam emergir na escola.

Um das possibilidades de intervenção social, que é a que posicionamos neste texto, são as práticas antirracistas no ensino da matemática, sejam na formação inicial de professoras e

professores de matemática, mas também no ensino da matemática na educação básica e, como uma proposta, apontamos a exposição da concepção da *matemática problematizada*, que privilegia diversas possibilidades de matemáticas, situadas em diversos contextos históricos e sociais, entendendo que a escola não é somente um lugar de aquisição de conhecimentos, mas que também os produz e que o ensino da matemática pode e deve contribuir para debates na construção da sociedade baseadas no princípio de igualdade.

A *matemática problematizada* propõe uma matemática que não está comprometida em continuar a formar uma humanidade zumbi, que Krenak (201b9) aponta que querem as forças da modernidade nas quais foi forjada a matemática acadêmica e hegemônica, “mas sim uma matemática na qual seja possível intervir, se apossar de suas peças e subverter seus usos”, como destacam Giraldo, Matos e Quintaneiro (2020, p. 15).

REFERÊNCIAS

- APOLUCENO, I.; SOUZA, S. F. Colonialidade pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. *In*: APOLUCENO, I.; SOUZA, S. F. (Orgs.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE – UEPA, 2017. p. 343.
- BATISTA, D. **O complexo da Amazônia**: análise do processo de desenvolvimento. 2. ed. Manaus: Ed Valer, EDUA e INPA, 1976.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.
- FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, v. 27, n. 47, dez 2013.
- FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência & Cultura**, n. 70, 2018.
- GIRALDO, V. Isso não é uma aula de análise: como ensinamos e o que aprendemos com as componentes curriculares de matemática acadêmica na Licenciatura em matemática. *In*: TRALDI JR., A.; TINTI, D. S.; Marques, R. (Orgs.). **Formação de Professores que Ensinam Matemática**: processos, desafios e articulações com aeducação básica. São Paulo: SBEM-SP, 2020. v. 1.
- GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professora e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**, v. 12, n. 30, 2019.
- GIRALDO, V.; MATOS, D.; QUINTANEIRO, W. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 2020.

- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFOGEL, R. (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.
- MORAIS JÚNIOR, R. J.; ALCÂNTARA FILHO, J.; GUEDIN, E. L. Um olhar para a história do ensino de matemática no Brasil: uma percepção no Amazonas. **REAMEC**, v. 9, n. 1, jan.-abr. 2021.
- MOREIRA, P. C. 3 + 1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática). **Bolema**, v. 26, n. 44, dez. 2012.
- PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- ROQUE, T. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.
- SILVA, E. S.; BACCAR, M. H. M. M.; PINTO, R. S. M. Por um projeto decolonial de formação de docentes: a vez da matemática do professor. **RIPEM**, v. 11, n. 2, p. 319-335, 2021.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008.

DIDÁTICA INSURGENTE ENTRE PARES: DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Fabrcio Oliveira da Silva (UEFS)

INTRODUÇÃO

No contexto das Didáticas desenvolvidas na docência universitária, a profissão docente é desenvolvida no exercício diário das relações que o professor constrói consigo mesmo, na produção de saberes educativos, bem como na relação com os sujeitos com quem interage no processo formativo, tendo em vista os sentidos da formação desenvolvida no cotidiano da universidade. Seus saberes didáticos e pedagógicos – constituintes da profissionalidade como a concebemos – são mobilizados diuturnamente, tal como acontece com os professores da Educação Básica. A diferença está nas condições cotidianas de produção e de ressignificação desses saberes ao longo do processo. No tocante ao desenvolvimento profissional, a formação torna-se constitutiva e basilar. Mas também outros elementos passam a figurar nesse processo, gerando condições para a produção de saberes didáticos inerentes ao exercício da profissão, dadas as condições em que os professores se encontram e vivenciam.

Assim, torna-se vital para o ensino que os docentes valorizem e reflitam sobre a própria profissão, buscando, nisso, desenvolvimento de atitudes que ressignifiquem uma Didática cotidiana do ensinar e do aprender. São por meio de atitudes efetivas que o docente desenvolve na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer, que a Didática, enquanto campo epistêmico da profissão docente, se apresenta como uma dimensão que se coloca à prova a cada experiência constituída no fazer do professor. Para uma ideia de que o docente será mais efetivo na sua profissão se desenvolver experiencialmente os saberes que lhe são constituintes para lograr êxito no desenvolvimento profissional.

Conhecer como as didáticas são tecidas por professores do Ensino Superior no cotidiano de práticas educativas desenvolvidas na universidade e sua relação no processo de formação inicial de professores para a atuação na Educação Básica emerge como foco do presente traba-

lho. O referido texto centra-se nas narrativas que professores produzem, documentando suas experiências e saberes. Documentar narrativamente as experiências na docência universitária traz para a cena do trabalho de professores na universidade compreensões em torno de como a partilha dos saberes didáticos, tecida na prática profissional, se constitui como um elemento central para o desenvolvimento de uma política de conhecimento cunhada nos princípios da experiência pedagógica.

Nessa perspectiva, é mister conhecer as experiências pedagógicas dos professores da universidade produzindo interfaces dialógicas no que tange aos aspectos colaborativos de uma Didática insurgente por meio da qual as práticas educativas que os professores universitários desenvolvem ganham centralidade enquanto possibilidade de reflexão sobre o próprio ensino. Por ter documentado narrativamente as experiências de professores universitários de uma instituição pública, este texto se desenvolveu a partir das seguintes questões: Como os professores universitários desenvolvem seus saberes didáticos? Quais Didáticas são produzidas a partir do fazer cotidiano na docência universitária?

O objetivo principal da pesquisa que originou este artigo foi o de compreender como a Didática é tecida na profissão docente no cotidiano de práticas educativas desenvolvidas na universidade. Para tal feito, o princípio fundante que norteou todo o texto incidiu nas dimensões da aprendizagem experiencial para a docência (SILVA; RIOS, 2018), na horizontalidade (SUARÉZ, 2007) e na experiência (LARROSA, 2002).

DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: TESSITURAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, neste artigo, constitui-se como método de produção e documentação de experiências pedagógicas da/na profissão docente, em contextos de atuação no ensino universitário. Nesse sentido, a ideia é tornar as experiências pedagógicas da docência universitária protagonistas, portanto reveladoras, das tessituras do fazer dos professores no cotidiano da profissão. Esse movimento, como revela Suárez (2007), congrega a potencialidade de se constituir enquanto uma metodologia que gera uma política de conhecimentos advinda da experiência que os professores desenvolvem no exercício da profissão. Trata-se, portanto, de um método que prioriza o vivido, em que a narrativa se processa pelas vias das reflexões, problematizações, tematizações e constituições de saberes didáticos do cotidiano da docência universitária.

Na referida pesquisa, a perspectiva foi gerar a documentação narrativa na perspectiva de compreender os saberes didáticos que os docentes desenvolvem na universidade. Partilhar coletivamente esses saberes, a partir dos princípios de documentar as experiências entre os pares, emerge como uma didática insurgente, que se potencializa na construção em rede, em que pares refletem e produzem saberes didáticos. Assim, realizou-se a documentação narrativa com a participação de 18 professores universitários, buscando mapear os saberes experienciais que estes produzem na universidade enquanto práticas educativas produzidas no cotidiano da docência universitária.

A documentação narrativa se insurge como um dispositivo que entrecruza o individual e o coletivo na medida em que, por meio do diálogo, de partilhas de saberes e experiências, gera condições reflexivas de se conhecer as práticas que cada um desenvolve e, com os pares, de se pensar distintas possibilidades de entender o que se vive no contexto da profissão docente. A esse propósito, o pesquisador e professor Daniel Suárez (2007) tem se dedicado a evidenciar a tessitura das narrativas de experiências pedagógicas, considerando-as enquanto um dispositivo de ação-formação que tem na narrativa e na reflexão da prática o alimento do processo de formação docente.

Ao elegermos a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como dispositivo de pesquisa, temos a clareza de que ela vai além de se constituir como um relevante dispositivo para realização de pesquisas no campo da educação. Tal dispositivo, neste artigo, constituiu-se como método de produção e documentação de experiências pedagógicas da/na profissão docente, em contextos de atuação no ensino universitário. Nesse sentido, a ideia é tornar as experiências pedagógicas da docência universitária protagonistas, portanto reveladoras das tessituras do fazer dos professores no cotidiano da profissão. Esse movimento, como revela Suárez (2007), congrega a potencialidade de se constituir enquanto uma metodologia que gera uma política de conhecimentos advinda da experiência que os professores desenvolvem no exercício da profissão. Trata-se, portanto, de um método que prioriza o vivido, em que a narrativa se processa pelas vias das reflexões, problematizações, tematizações e constituições de saberes do cotidiano que se emancipam e tornam-se grandes referências para se pensar a profissão docente em suas dimensões formativas e de processos de profissionalização.

Assim, esta é uma metodologia qualitativa, ancorada em princípios dos trabalhos de Suárez (2007) através do Programa de Documentação Pedagógica e Memória do Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (UBA), que nos mostra que

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros. (SUÁREZ, 2007, p. 16).

A documentação narrativa surgiu na Argentina, no âmbito das políticas educacionais articuladas ao próprio Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia. Todavia, surge como uma alternativa formativa aos modelos heterodoxos de formação, buscando valorizar, legitimar e tornar públicos experiências, saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano das escolas. Em experiências vividas por alguns grupos de pesquisa no Brasil, tais como o Docência Narrativas e Diversidade na Educação Básica – Diverso, grupo vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e o Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras, Narradoras – Geppan, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, coletivos de docentes que têm se reunido para estudarem e documentarem suas experiências pedagógicas, produzindo um momento duplo, de formação e ao mesmo tempo de produção de saberes que emergem das experiências de professores que atuam na Educação Básica.

Tais grupos concluem que a documentação também aposta nessa valorização, legitimação e publicização de experiências e saberes docentes. No âmbito do grupo Diverso, Oliveira (2019) produziu a tese intitulada: “Viagem-formação: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas de professores(as) no ensino médio de escolas rurais”, por meio da qual o autor se vale da documentação narrativa enquanto método para a construção de políticas de conhecimentos em torno das experiências formativas de professores a partir das práticas educativas cotidianas que estes realizam no seio da profissão docente. Trata-se da primeira tese produzida na Bahia e defendida no âmbito do grupo Diverso, que institui a documentação narrativa de experiência pedagógica enquanto método de produção de conhecimentos do fazer educativo, gerando publicações das narrativas dos professores colaboradores, o que consagra o princípio de autoria da própria prática. Neste trabalho, o autor se dedicou a compreender as experiências pedagógicas de docentes no Ensino Médio rural, sendo este estudo o primeiro que se desenvolve no Diverso pelas trilhas da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, com foco nas práticas, saberes e experiências de professores do Ensino Médio. Logo, é no grupo Diverso que tal metodologia vem sendo utilizada com professores da Educação Básica, o que nos mobilizou a, no âmbito do referido grupo, produzir esta pesquisa que tem centralidade na Documentação Narrativa de professores que atuam na docência universitária.

As discussões feitas acerca das investigações com documentação narrativa revelam modos próprios e fecundos de compreensões teórico-metodológicos das experiências educativas como dispositivo de investigação-formação que potencializa a memória e as experiências dos docentes. Assim, compreendemos que a produção da documentação narrativa estabeleceu o encontro hermenêutico do sujeito com o seu vivido não como um acúmulo de vivências, mas como movimento reflexivo de constituir práticas em saber. Essa opção metodológica delineou-se, também, como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo foram tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação, revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa.

Para concretizar a documentação, foram realizados dez encontros, com duração de 3 horas cada, com os colaboradores, utilizando a plataforma *Google Meet*. Os encontros foram realizados quinzenalmente, a partir dos quais foram produzidas as etapas da documentação narrativa, inseridas aí a roda de conversa, primeiro encontro em que se apresentou detalhes do processo de documentação e se organizou os outros 9 encontros. Foi nesse momento que se definiu realizar sessões quinzenais com duração de 3h, cumprindo, nestas, as etapas da documentação narrativa, descritas a seguir. Definiu-se que os encontros síncronos seriam realizados com uso da plataforma *Google Meet* e que usaríamos para cumprir a tarefa de postagem e comentários entre os pares, a plataforma *Google Class*.

Tendo feita a documentação, conforme descrito, para este texto utilizamos trechos dos documentos, bem como relatos orais produzidos nos encontros síncronos para compreender como a profissão docente é tecida por professores do Ensino Superior no cotidiano de práticas educativas desenvolvidas na universidade. Tais encontros foram gravados e transcritos. O movimento de análise inspira-se no movimento compreensivo interpretativo de Ricouer (1996).

PROFISSÃO DOCENTE: TESSITURAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No âmbito da formação inicial, algumas políticas têm buscado aproximar a formação à realidade educacional em que a profissão é tecida. Como prova disso, desde 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID vem se constituindo como uma possibilidade de que a formação inicial de professores seja efetivada, também, a partir das acontecências do cotidiano escolar, como defendeu Silva (2017) ao considerar que o PIBID possibilita as aprendizagens da profissão docente, em franca formação inicial, por inserir o licenciando no ambiente educacional, lócus da produção de práticas e saberes experienciais do ser professor. Nessa direção, o referido autor evidenciou que o PIBID promoveu uma articulação entre a universidade e a escola básica, levando para o centro da docência nos cursos de licenciaturas da universidade as discussões e aprendizagens experienciais da profissão docente. Isso, em certa medida, fez com que os professores das licenciaturas passassem a considerar, sobretudo em aulas de práticas, didáticas e estágios supervisionados, o cotidiano escolar como pontos de reflexões para os debates nas aulas.

Segundo o que se pode visibilizar no processo de documentação de experiências, a tessitura das práticas educativas dos professores universitários, formadores de professores, alteraram-se em função de possibilitar que as acontecências da profissão docente fossem sendo demarcadoras do tom do trabalho pedagógico que tais docentes realizavam na universidade. Tal ideia se visibilizava na narrativa de Paula, ao considerar:

Em minha prática, tenho percebido como é necessário articular o que ensino com a perspectiva de atuação das estudantes, entende. Aí, o PIBID me possibilitou modificar muitas questões do trabalho que desenvolvo na universidade. Eu não podia não considerar essa realidade. Por isso, em minha narrativa essa experiência aparece muito e consegue dar um outro tom pra minha prática profissional na universidade (PAULA, relato oral, 2020).

Em direção semelhante, Laurinda acrescenta:

Pensar sobre minha didática mexeu com as formas de ensinar na universidade. Eu precisei trabalhar os planos de ensino de modo a possibilitar que o meu trabalho na universidade tivesse pautado nas questões do cotidiano do exercício profissional na escola básica. Eu me dei conta, sempre de que estava formando professores e professoras. E isso, gente, faz toda a diferença pra articular o ensino da universidade com a realidade vivenciada no dia a dia das escolas públicas em Feira de Santana (LAURINDA, relato oral, 2020).

Nessa perspectiva, e como asseveram Silva e Rios (2018), a aprendizagem experiencial da docência se efetiva, também, na docência universitária, em que as referidas professoras, Paula e Laurinda, concebem que refletir sobre o ensino que desenvolvem na universidade possibilita uma articulação outra da docência desenvolvida na universidade. Emerge uma dinâmica de acontecências do trabalho educativo na universidade, que se ressignifica pela relação com o outro, bem como pela necessidade de articulação com as demandas da formação inicial de pro-

fessores, que dentre tantas prerrogativas há uma visível necessidade de que a docência universitária esteja intimamente articulada com as questões de uma Didática que se insurge do movimento reflexivo do cotidiano da profissão e de partilha entre pares.

As narrativas ganham centralidade ao serem elementos por meio dos quais os professores narram e refletem sobre suas próprias experiências no âmbito da profissão docente. Ao analisar a construção de saberes na docência universitária, Silva (2015) produziu uma pesquisa que objetivou compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, mediados por movimentos e experiências no cotidiano de suas práticas.

Na docência universitária, conforme sinalizam Cunha, Soares e Ribeiro (2009), a reconfiguração das formas de viver a profissão são tecidas não mais em políticas e diretrizes curriculares, mas no fazer cotidiano da docência universitária, que tem provocado nos professores a necessidade de construir diuturnamente, saberes e práticas que sejam significativas para o próprio professor, como também para o estudante que ele forma. Nesse pensamento, a reflexão didática mobiliza os professores universitários, promovendo neles a necessidade de se reinventarem e construírem novos saberes e práticas, que só experiencialmente se evidenciam nos percursos narrativos e profissionalização dos professores.

Arquitetando a docência no Ensino Superior, em franca articulação com a formação de professores para a escola básica, a professora Cristina intitula seu texto de “A arquiteta da Docência Universitária” e convida o leitor a trilhar por sua narrativa marcada por diversos movimentos formativos, dentre os quais ela ressalta as que logrou no cotidiano da escola quando também foi professora da Educação Básica. Preocupada em possibilitar uma formação articulada com as demandas cotidianas dos estudantes diante das realidades educacionais, em seu relato a professora nos diz:

Eu ultimamente tenho me preocupado muito com os estudantes, com a relação deles com a universidade e com a escola. Ser professor não é fácil, principalmente nos primeiros anos de profissão. São anos difíceis, mas de muita aprendizagem. Eu fico muito preocupada com a formação desses jovens, futuro professores. É verdade que precisamos, mesmo, desenvolver a docência na universidade arquitetando saberes e práticas que dialoguem com a profissão de professor. Principalmente, porque temos que cuidar de nossa profissionalidade, de nosso jeito de exercer a profissão docente. Tem que ser com sentido e com motivação (CRISTINA, relato oral, 2020).

A professora Cristina documenta sua experiência com a docência universitária, promovendo francos diálogos com a escola básica, principalmente ressaltando os percursos profissionais que desenvolveu nos primeiros anos de exercício da profissão docente. Foram experiências que a tocaram, que aconteceram com ela, que, conforme Larrosa (2002), provocam uma transformação, pois acontece com o sujeito, com aquele que é o sujeito da experiência. É nessa dinâmica que a profissionalidade emerge com forte indicativo de que ela se desenvolve muito articulada com a experiência do ser professor cotidianamente.

Nessa lógica, a profissionalidade está vinculada ao processo de desenvolvimento profissional, em que, no início do exercício da docência, os professores tendem a vivenciar um período de choque com a realidade, de descobertas e de grandes impactos que são decisivos para sua permanência ou não na profissão. Esse ritual de passagem, tanto para alunos como para professores, se revela um período de descobertas, desafios e dificuldades. Tanto professores universitários como os da Educação Básica passam a vivenciar um duplo processo de aprender a ensinar e ensinar para aprender (GARCIA, 2009).

Assim, nesse período, os professores iniciantes tendem a refletir mais sobre seus saberes, sua formação e sua profissão. É um momento peculiar de retomada sobre a vida e o que quer dela e de questionamentos, também, de reflexão sobre a profissão que desenvolvem. Em relação à profissionalidade do professor do Ensino Superior, Garcia (1999), ao remeter a formação do professor universitário nos seus primeiros anos de ensino, aponta que a socialização é um elemento propício para a aprendizagem da cultura da organização universitária. Dessa forma, enfatiza que no desenvolvimento profissional do professor universitário deve existir a necessidade de desenvolver as funções de docência, investigação e gestão.

A gestão, tanto dos processos educativos que o professor desenvolve na sala de aula como uma gestão de cargos, emerge como modo de tecer a docência universitária numa perspectiva de continuar militando o exercício profissional pelas veias da articulação com a comunidade, com a escola básica, garantindo que a profissionalidade, também, esteja relacionada às experiências e desafios que o docente universitário a si se imputa no âmbito da profissão. Em um trecho de seu documento, a professora Sônia enfatiza como a sua experiência com a gestão é desafiadora e promotora de desenvolvimento de aprendizagens. Em seu texto, ela nos diz:

Outra experiência importante do meu processo formativo como docente do ensino superior tem sido a oportunidade de além de vivenciar o tripé – ensino, pesquisa e extensão, ocupar também a gestão universitária. Faço tal consideração por hoje ocupar o cargo de Pró-Reitora de Extensão, da universidade que foi minha base de formação. Ser gestora de uma universidade pública é uma responsabilidade imensa. Responsabilidade de cuidar e zelar das pessoas que compõem a instituição; responsabilidade de gerir com competência o bem público; responsabilidade de defender que a universidade pública seja efetivamente pública, gratuita, democrática, inclusiva; responsabilidade de estabelecer com a comunidade externa uma relação de aproximação, escuta e respeito, enfim, são muitos os desafios e as responsabilidades quando entendemos que gerir um bem público perpassa pela concepção de sociedade, de universidade, de democracia (SÔNIA, 2020, p. 173).

No/para o desenvolvimento dessas funções, as experiências pedagógicas dos professores são imprescindíveis, principalmente sua mobilização e reconstrução. É nesse processo de ser e estar na profissão docente que se aprende a ser professor e que os professores, sobretudo os iniciantes, constroem os saberes da profissão, estando em condições de tornarem esses saberes factíveis e emancipáveis pela reflexão, narrativa e documentação das experiências que se constituem nas tessituras do cotidiano da profissão.

As narrativas ganham centralidade ao serem elementos por meio dos quais os professores narram e refletem sobre suas próprias experiências no âmbito da profissão docente. Ao analisar a construção de saberes na docência universitária, Silva (2015) produziu uma pesquisa que objetivou compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, mediatizados por movimentos e experiências no cotidiano de suas práticas. As entrevistas narrativas com professores de uma universidade pública evidenciaram que as expressões “choque com a realidade”; “solidão pedagógica”; “aterrissa como podes”; “nada ou afunda-te” caracterizam o vivido pelos professores nos anos iniciais na universidade, pois não encontraram acolhimento de forma sistematizada, com apoio institucional. Em sua pesquisa, Silva (2015, p. 164-165), considerando os saberes produzidos no cotidiano da profissão docente, conclui que

Na dinamicidade da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se refazendo e configurando uma identidade própria de ser professor. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a insipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retarda e afeta a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual, do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país.

Portanto, o desenvolvimento da profissão docente está relacionado a diversos fatores, dentre os quais se vislumbram as possibilidades de construção de uma trajetória singular, em que as experiências vão se constituindo como elementos fundantes para se pensar a profissão e o próprio professor nesse cenário. Assim, a identidade docente se presentifica como princípio norteador das reflexões que o professor faz de si e de sua profissão, seja no âmbito da Educação Superior, seja no âmbito da Educação Básica. O fato é que a profissão vai se constituindo numa dinâmica relacional de entrada na docência e construção de saberes e práticas que têm a ver com os processos de profissionalização que se logram nos cotidianos da escola e da universidade. E isso tem a ver com as relações que se estabelecem entre alunos e professores, o que a própria Gatti (2011) entende como uma interação complexa entre os diferentes sujeitos, no caso em tela, entre professores e estudantes.

A relação entre professores e estudantes aparece como foco central nas discussões que os narradores e narradoras tecem nos encontros da Documentação Narrativa. A professora Geruza, diz que para ela

A profissão docente é um bordado que se faz com pessoas. Professores e alunos produzem bordados de aprendizagens múltiplas. É o bordar o ensino, bordar a relação, bordar a dimensão da profissionalidade com zelo, determinação e perspicácia. Eu mesma vejo o bordado que juntos estamos fazendo nessa experiência de documentar nossos saberes, práticas na docência universitária. Estamos cuidando do nosso processo formativo e de profissionalização com partilhas de saberes (GERUZA, relato oral, 2020).

Nessa direção, pensar a profissão docente significa pensar nos desafios que estão envoltos em torno dos processos, para que se possa buscar trilhar aprendizagens horizontalizadas, seja com os próprios estudantes, seja com os colegas de profissão. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, segundo Suárez (2007), congrega princípios da horizontalidade em que as experiências são tecidas colaborativamente, inspiradas nas acontecimentos que envolvem cada sujeito. Isso tem a ver, também, com o processo de profissionalização, que demanda resultados de aprendizagens inerentes ao ato de “bordar” a profissão, como nos diz a professora Geruza. Portanto, tal processo perpassa pela construção da própria identidade profissional, ou seja, como os professores se reconhecem, como se realizam como professores e como pessoas. Gatti (2011, p. 162) afirma que

A identidade não é somente um constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes.

Nessa seara, a profissão docente é vista a partir das condições objetivas e subjetivas com as quais os professores lidam para o exercício da profissão e das contradições possíveis produzidas nos contextos sociais, afetivos e culturais. É preciso, então, observar como esse processo se efetiva nas práticas educativas e pelas narrativas construídas pelos docentes sobre si e sobre a profissão, logo sobre suas aprendizagens experienciais tecidas no cotidiano da docência. Diante disso, compreender a profissão docente significa compreendê-la imersa em uma problemática que versa sobre fatores que são característicos da universidade, como também da escola básica.

Se por um lado é difícil para os professores da Educação Básica os fatores tais como: relação número de alunos por professor; heterogeneidade cultural; demanda por uma educação de qualidade; impacto de novas formas metodológicas do ensino; ausência de políticas de priorização; estruturas hierárquicas e burocráticas, sendo que nesse cenário se situa o trabalho cotidiano do professor com sua experiência de profissão; na universidade essa dificuldade também se apresenta, mas as questões se voltam para situações tais como: relação professor com os objetivos específicos de formação da licenciatura que atua; envolvimento em atividades de ensino, pesquisa, extensão; necessidade de produção científica; necessidade de realizar orientações acadêmicas; de participar de vários conselhos e comissões em que lhe são cobrados emissão de pareceres, de produção de propostas curriculares etc.

Tal problemática é evidenciada no relato do professor Ricardo, que assim considera algumas dificuldades com a docência na universidade.

Eu não sou de falar muito, mas eu me preocupo com a condição de trabalho na universidade, sobretudo porque enfrentamos dilemas e problemas parecidos com a escola básica. São diferentes em parte, mas tem a ver com a profissão, pois é preciso a gente trabalhar questões inerentes aos interesses e particularidades dos estudantes de licenciatura. E eu estou aprendendo aqui com vocês, me abrindo para revelar como tenho construído minha prática docente e percebendo como as experiências vão acontecendo quando eu paro e olho pra profissão que exerço e me coloco sempre disposto a superar os problemas (RICARDO, relato oral, 2020).

O fato é que há distintas caracterizações das ações cotidianas da profissão docente em ambos os níveis. No entanto, são nas condições que cada um tem que a aprendizagem experiencial vai ganhando um contorno outro, gerando novas políticas de conhecimento e de atuação profissional que brotam das acontecências da profissão docente.

Conforme Rios (2015), entende-se que na Educação Básica, sobretudo olhando para as questões inerentes à contemporaneidade, em relação ao processo de profissionalização docente, existe um movimento de reconfiguração das formas de viver a profissão. Na busca pela profissionalização, os docentes foram historicamente reconfigurando a profissão, visando, sobretudo, atingir outro status na carreira, a busca pela autonomia e a formalização dos saberes pedagógicos.

Na docência universitária, conforme sinalizam Cunha, Soares e Ribeiro (2009), a reconfiguração das formas de viver a profissão são tecidas não mais em políticas e diretrizes curriculares, mas no fazer cotidiano da docência universitária, que tem provocado nos professores a necessidade de construir diuturnamente, saberes e práticas que sejam significativas para o próprio professor, como também para o estudante que ele forma. Em se tratando de estudantes de licenciatura, os professores universitários, na contemporaneidade, são convocados a repensarem

suas práticas a fim de que elas estejam alinhadas com as demandas da formação de professores com vistas a atuarem na Educação Básica pelas demandas que esta apresenta. Nesse pensamento, o cotidiano da Educação Básica invade as salas dos professores universitários, formadores de professores, promovendo neles a necessidade de se reinventarem e construírem novos saberes e práticas, que só experiencialmente se evidenciam nos percursos narrativos e profissionalização dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas possibilitou conhecer os modos didáticos como o que os professores tecem a docência universitária. Nesse sentido, o estudo possibilitou compreender que a profissão docente é produzida numa rede dialógica em que docentes universitários desenvolvem práticas e saberes en. Assim, temáticas como cotidiano escolar, aprendizagem experiencial da docência, tendidos como uma Didática insurgente do cotidiano da profissão.

As narrativas se revelaram elementos potencializadores do fazer docente, criando um cenário reflexivo em que os professores construíram e compartilharam, de modo bastante horizontalizado, experiências do ser professor universitário. O abrir-se para o diálogo, o tecer junto, o bordar a docência, o arquitetar a profissão mediante preocupações com a relação universidade e escola básica deram o tom às narrativas que documentam e legitimam o saber que advém da experiência de ser professor universitário.

Visibilizou-se, ainda, como a docência universitária é singular, pois é atravessada por dimensões que envolvem processos de gestão do conhecimento, em que o docente universitário é convocado, diuturnamente, a produzir saberes e disseminá-lo por meio de projetos de pesquisa, ensino e de extensão. Nessa direção, escrever, ler, reescrever, comentar, reescrever, ler novamente, voltar a comentar e a reescrever foram ações que fizeram pulsar os saberes que docentes constroem no exercício da profissão.

Por essa lógica, o saber da experiência torna-se fundante, não como um saber que é acumulado por anos de vivência na profissão, mas pelo saber que se constrói nas acontecências da profissão docente, posta sempre em questão por quem a realiza. Trata-se, portanto de um saber da experiência que se produz nos acontecimentos que atravessam os professores, que os tocam e que os movem a pensar sobre seu papel na universidade, sobretudo pela necessidade de articular o seu trabalho aos objetivos de formar outros professores. Nessa dinâmica, documentar significou produzir conhecimento que se origina do cotidiano da profissão, mas que também é produzido pela própria história de vida e de formação dos professores. Documentar, significou revisitar as formas de tecer a profissão, colocando-a sempre em questão.

Evidenciar as Didáticas na docência universitária fez emergir experiências pedagógicas, produzindo e compartilhando com os pares, saberes e modos próprios de vivenciar os desafios de ser professor universitário que atua em cursos de licenciatura, logo com preocupações e perspectivas de formar futuros professores que atuarão na Educação Básica. Significou ainda, abrir-se a disposição de aprender com o outro, de validar o conhecimento do colega professor, pois é conhecimento tecido pelo par, em um coletivo que milita e atua em situações comuns a ambos.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. (on-line)**, n. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478.
- GARCIA, M. C. Políticas de inserción a La docência de eslabón perdido a puente para o desarrollo Profesional docente. *In*: GARCIA, M. C. **El profesorado principiante**. Inserçon a La docência. Barcelona: Octaedro, 2009.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Docência na Educação Básica**. Salvador: EDUNEB, 2015.
- SILVA, F. O **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição identitária. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Salvador, 2017.
- SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa** (UEPG. *on-line*), Ponta Grossa, v. 13, p. 202-218, 2018 Disponível em: <https://doi.org/105212/praxeduc.v.13i1.0012>.
- SILVA, V. L. R. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *In*: SVERDLICK, I. *et al.* **La investigación educativa**: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.



POR UMA DIDÁTICA FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR

Rosana Aparecida Ferreira Pontes (Universidade Católica de Santos)

Selma Garrido Pimenta (Universidade Católica de Santos)

INTRODUÇÃO

A pesquisa de tese (PONTES, 2020) aqui comunicada, tematizou a Didática no Ensino Superior, no contexto do curso de Pedagogia, sob a lógica dialética materialista histórica e dos princípios da pedagogia freiriana. O objeto deste estudo foi o *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

É fato que a pedagogia crítica freiriana tem exercido grande influência sobre a forma de pensar e pesquisar a educação no Brasil e na América Latina, reverberando para outros países. Portanto, é mister que os princípios que estruturam essa pedagogia sejam estudados na área da Didática, uma vez que se centram no sujeito aprendente e na práxis educativa transformadora, com vistas à emancipação e libertação desse sujeito.

Para fins emancipatórios, Freire (1987) propõe o inédito viável que será alcançado pela conscientização máxima possível. Essa categoria foi identificada a partir de Vieira Pinto (1960 *apud* FREIRE, 1987), remetendo-nos à luta pela transformação social e à superação do antagonismo opressor X oprimido. Entretanto, Freire (1987) travou essa luta por meio da educação, mais especificamente pela criação de uma pedagogia do ponto de vista do sujeito oprimido que é capaz de ajudá-lo a reconhecer as situações limites que o oprimem, oferecer-lhe condições para ampliar sua consciência-mundo e desenvolver formas de suplantação/atos-limites a fim de que alcance o inédito viável por intermédio de sua emancipação, como define o autor:

Em síntese, as “situações limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 1987, p. 53, grifos do autor).

Ao estudar Freire na área da Didática no Ensino Superior e adotar o inédito viável como categoria estruturante, a investigação assumiu como pressupostos ontológicos: o conhecimento como uma produção histórica em transformação; o ensino como prática social historicamente construída e situada em contextos, cuja finalidade é a formação de pessoas que possam ler, problematizar e transformar o mundo; o professor como pesquisador e autor de sua própria práxis pedagógica.

Nesse alinhamento de ideias, procedemos à comunicação da pesquisa, com destaque para a descrição da problemática, metodologia, principais achados, análises e conclusões.

DA PROBLEMATIZAÇÃO À PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A complexa realidade do Ensino Superior brasileiro, marcada pela falta de um projeto de nação verdadeiramente democrático para a educação, constitui um grande desafio à formação e ao desenvolvimento profissional do docente universitário. A essa lacuna, juntam-se condicionantes da práxis didática, ainda distinguida pelo excesso de academicismo que separa o ensino da pesquisa.

O maior agravante, nesse cenário, é a precariedade do Ensino Superior brasileiro que tem sido acelerada pelos governos de ideologia neoliberal desde os anos 1990 (FREITAS, 2012; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; SGUISSARDI, 2015; MELO, 2018). As reformas estruturais das universidades públicas e, especialmente, os ataques do atual governo, por meio de cortes de verbas e intervenções na autonomia universitária, têm por meta a privatização do Ensino Superior público, promovendo o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e dando abertura para a instalação de grandes conglomerados financeiros na área educacional.

As mudanças implementadas nas universidades têm interferido diretamente no trabalho docente. Os professores das Universidades públicas estão perdendo direitos e sofrendo achatamento salarial. Os professores de IES privadas são cada vez mais proletarizados, contratados como horistas para “dar” aulas em cursos presenciais ou a distância. É notório que a educação brasileira tem sido tratada como mercadoria. Logo, esse contexto adverso nos obrigou a questionar: em condições precárias, como esses profissionais podem ensinar com pesquisa? Formar estudantes críticos e transformadores enquanto são oprimidos? Que condições estruturais possuem para pesquisar? Em que tempos e espaços?

Nesse contexto, o processo de problematização da investigação constatou que a Didática no Ensino Superior vem sofrendo desconfigurações pertinentes ao seu campo específico de conhecimento e conseqüente enfraquecimento, em virtude dessa ideologia neoliberal cada vez mais forte na educação brasileira. Outro aspecto a destacar é que praticamente inexistem no Brasil formação pedagógica e didática para os professores atuarem nos cursos de graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Há ainda as disputas presentes no campo da formação de professores no país, provenientes do movimento de reformadores da educação (FREITAS, 2012) que atuam diretamente dentro do MEC e são responsáveis pelas atuais políticas públicas educacionais. Políticas essas que impactam o trabalho dos formadores de professores para a Educação Básica, nas IES/Univer-

sidades e que, a partir da BNC – Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019), a pesquisa está ausente do ensino. As atuais orientações legais de Formação de Professores, assim como na educação básica, estão voltadas para os resultados, para as dicotomias teoria e prática/ ensino e pesquisa, para a fragmentação das áreas de conhecimento, para a padronização e o controle, como decorrência do entendimento político dos conceitos de Educação, de ensinar e de aprender, de forma restrita e neotecnicista.

O curso de Pedagogia, por sua vez, tem sido enfraquecido e sobrecarregado, em decorrência de Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2019) que definiram seu atual papel social: formar professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Priorizou-se, então, a formação docente, em detrimento da formação do pedagogo, ou pior, foram tantas as demandas ao curso que ambas as formações têm sido prejudicadas.

Pedroso *et al.* (2019) constataram, em amplo estudo que realizaram sobre cursos de Pedagogia, que há contradições provocadas pela concepção praticista que valoriza mais os conteúdos do fazer do que os conteúdos didáticos; pelas poucas iniciativas de interdisciplinaridade; pela concepção disciplinar de ensinar os futuros professores que serão polivalentes, ou seja, precisam integrar conteúdo das diversas áreas do conhecimento.

Diante dessa problemática anunciada, recortamos como questão de pesquisa: quais as possibilidades para o ensino com pesquisa ser potencializador do ato didático emancipatório, na formação em Pedagogia, desvelando o inédito viável para os sujeitos participantes? Contrapondo-nos à tendência desumanizante que permeia o Ensino Superior, defendemos que o ensino com pesquisa rompe com a representação convencional triádica – professor-aluno-saber – que reduz o ato didático a um fenômeno isolado das influências contextuais.

Acreditamos que professor e estudantes produzem conhecimento, a partir das aulas nos cursos de graduação. Assim, definimos como objetivo: identificar as possibilidades de unificar dialeticamente ensino e pesquisa no ato didático, fundamentado nos princípios da pedagogia freiriana e assumindo a categoria do inédito viável como estruturante.

A METODOLOGIA COLETIVA

A metodologia de campo escolhida foi a pesquisa-formação por caracterizar-se como uma pesquisa de caráter coletivo e participativo que valoriza o espaço/tempo de formação como locus de produção de conhecimento pelo grupo. Os sujeitos participantes foram a professora/pesquisadora e 15 estudantes de uma turma do curso de Pedagogia. O contexto da pesquisa-formação foi o espaço/tempo das aulas de quatro componentes curriculares de Fundamentos e Prática da Alfabetização e de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, durante dois anos consecutivos (2017-2018). O trabalho didático foi desenvolvido com base em princípios preconizados por Paulo Freire (1987), organizados em três eixos estruturantes:

a) *A perspectiva do sujeito* – buscamos pensar a Didática, a partir de quem aprende, superar a concepção de que saber ensinar é dominar um rol de procedimentos técnicos e metodológicos concebidos a priori; inverter a lógica transmissiva dominante e acreditar que é possível

construir conhecimento com o sujeito aprendente. Assim, o trabalho didático respeitou e considerou a forma de pensar e de ler o mundo dos envolvidos.

b) Os modos de construção de conhecimento

- *Práxis* – movimento constante de ação-reflexão-ação, com vistas à ampliação da visão de educação que os estudantes possuíam. Trabalhar na práxis denotou desenvolver a consciência crítica sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, tanto para a professora-pesquisadora, que conduziu a investigação, quanto para os estudantes em formação docente que participaram da pesquisa, aprendendo a unificar teoria e prática.
- *Tematização e problematização* – a tematização ocorreu por meio de estudos, debates e seminários sobre temas referentes à didática da alfabetização. Os temas foram recortados do mundo da cultura didática, com o qual os estudantes já tinham contato. A problematização foi incorporada na postura que assumiram durante nossas aulas, na produção dos trabalhos, nos questionamentos sobre os temas em pauta, bem como nas reflexões que escreveram sobre as atitudes que os membros do grupo adotavam em algumas situações, quando deveriam demonstrar envolvimento, responsabilidade e espírito de coletividade. Assim, a dimensão ética profissional também foi problematizada.
- *Diálogo* – sem abrir espaço verdadeiro para que o diálogo acontecesse, a pesquisa-formação não teria sido realizada. Isso não foi fácil, levou um semestre inteiro para que houvesse o diálogo sincero, com base na confiança mútua. O espaço para o diálogo foi construído com muita insistência da professora/pesquisadora e ajuda especial de alguns estudantes que se empenharam mais, até que os demais se dispusessem a aceitar a proposta de dialogar e refletir sobre as aulas e o processo de aprendizagem em desenvolvimento.
- *Participação* – para Freire (1987), estudar é um ato participativo que não se pratica de forma isolada. Assim, os sujeitos participaram ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho didático, como coautores e corresponsáveis pelo processo e pelos resultados.

c) *O inédito viável* – essa categoria estava relacionada diretamente com a transformação dos sujeitos. Conforme Freire (1987; 2005), acreditamos que transformando o sujeito é possível afirmar que a educação fará a diferença para esse sujeito que, com sua práxis consciente, transformará o mundo. Assim, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 110), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária. Essa é a práxis revolucionária que o autor defendeu. Entendemos que o inédito viável precisa ser reconstruído a cada momento e a cada contexto histórico, pois, no processo da historicidade, não será sempre o mesmo.

Para as análises da pesquisa-formação e do ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável, foram utilizados os registros reflexivos das aulas e avaliações processuais escritos pelos estudantes. As análises desse *corpus* aconteceram em dois momentos complementares:

1º momento: análise da historicidade da pesquisa-formação, mediante uma metarreflexão dialógica que compreendeu os dois primeiros ciclos/semestres de investigação. Essa análise utilizou categorias da dialética materialista histórica: *totalidade, contradição, mediação e historicidade*.

2º momento: sistematização de núcleos de significação, conforme proposta de Aguiar e Ozella (2006), por meio das categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido vigotskianas que corroboraram a análise pautada na dialética materialista histórica. Foi, então, necessário identificar, no discurso escrito dos sujeitos, as palavras que constituíam os *núcleos de significações* e, por meio da interpretação, aproximar-nos dos sentidos constituídos por esses sujeitos.

A HISTORICIDADE, OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS

A análise da historicidade da pesquisa-formação foi organizada em quatro *ciclos gnosiológicos* (quatro semestres). Essa organização emanou do próprio *corpus* da investigação como uma referência a Freire (2005), enfatizando que cada ciclo da pesquisa-formação possibilitou a produção individual e coletiva de conhecimento. Para o autor referido, o *ciclo gnosiológico* é o momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente, com vistas à construção de conhecimento novo. Quando um novo conhecimento é construído, um ciclo se completa e um novo ciclo pode ser iniciado. Esse é um momento único entre docente e discente que Freire (2005) denomina do-discência, exaltando a inseparabilidade entre educador e educando no processo de ensinar-aprender.

Cada *ciclo gnosiológico* foi organizado em três momentos: o *planejamento* que, no primeiro ciclo, foi elaborado previamente e, nos demais ciclos, passou a considerar as avaliações dos estudantes; o *desenvolvimento*, quando se implementou o planejamento por meio de atividades de ensino com pesquisa; a *avaliação* que se caracterizou como dialógica e processual e aconteceu em uma sistemática de duas vias – minha avaliação dialogada sobre a produção de conhecimento individual e coletiva e a avaliação dos estudantes sobre as aulas e o resultado do trabalho didático –, gerando um próximo planejamento mais participativo.

O primeiro ciclo gnosiológico – *a abertura do diálogo* – foi caracterizado por situações que possibilitaram o estreitamento da inter-relação dialógica essencial para o desenvolvimento da pesquisa-formação. O início da pesquisa se deu com o aceite de participação do grupo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, a participação foi sendo tecida ao longo de todo o processo.

O desenvolvimento do trabalho didático foi orientado pela lógica dialética da pesquisa, em que os princípios estruturantes da pedagogia freiriana deram suporte para as situações de ensino mediadas pela pesquisa, com a seguinte sistematização:

- *tematização* – seleção dos principais temas que atualmente permeiam a área da alfabetização codificados por meio de textos científicos, conforme o plano de ensino, e as contribuições dos estudantes – momento para transformar em temas de investigação os conteúdos de ensino;

- *problematização* – era o momento das perguntas, das indagações sobre as situações-problema que o tema de estudo suscitava, e da decodificação dos temas por meio das aulas dialogadas, das reflexões no coletivo, leitura e análise dos textos científicos selecionados, reflexões socializadas via registros das aulas, apresentações de trabalhos e seminários –, assim, os estudantes se aproximavam de suas realidades concretas, desenvolviam compreensões críticas sobre o contexto social, político, econômico, em que estavam inseridos, e se sentiam mais motivados a lutar pela transformação da educação;
- *diálogo* – fio condutor da *práxis* didática e do processo dialético-problematizador que permeou todos os momentos da pesquisa-formação – dialogar significou dizer e transformar o mundo, conforme a concepção dialógica freiriana;
- *experiência síntese* – um estudo exploratório com aplicação de sondagens de leitura e escrita com crianças, nos locais em que os estudantes realizavam estágio, que ganhou configuração de pesquisa empírica.

Para fins de sistematização da análise metarreflexiva da historicidade da pesquisa-formação e do ato (didático) de ensinar com pesquisa, nesse primeiro ciclo, além das situações didáticas consideradas marcantes, foram recortadas oito cenas de interação que consideramos mais representativas. Para tanto, fundamentamo-nos em Baeza (2015), que pondera que a categoria de ato didático busca como foco de análise entender o processo formativo como uma interação situada. Assim, a análise das cenas de interação dos sujeitos possibilitou a superação dos limites da compreensão de ato didático canônico, elevando-o à condição de “[...] encontro humano situado em que se produzem múltiplos sentidos, múltiplos encontros, múltiplas coordenações [...]” (BAEZA, 2015, p. 156, tradução livre)

Nesse primeiro ciclo, o aspecto mais evidenciado foi que a mediação didática aconteceu principalmente pelo diálogo e, para esse diálogo, concorreram os temas de investigação vinculados à realidade educacional, as atividades de ensino com pesquisa, os registros reflexivos das aulas, a avaliação dialógica, o afeto, os encontros e desencontros entre professora/pesquisadora e estudantes, bem como as intersubjetividades dos sujeitos participantes e suas condições de vida. Entretanto, alcançar essa condição dialógica demandou tempo, amadurecimento e dedicação dos participantes. Destacamos o registro de uma estudante que corrobora essa análise:

O diálogo foi fruto da construção coletiva, aconteceu em todas as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando: houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar.

A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio, bem como a classe em semicírculo/círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo e a escuta, bem como para a construção de conhecimento. O aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que assistiam. (Estudante 1)

Conforme a síntese da estudante, o diálogo não foi apenas uma estratégia ou uma técnica fria para fins de pesquisa, mas o compreendemos como uma condição essencial ao ato de ensinar com pesquisa emancipatório e humanizado.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64).

Assim, o diálogo democratizou nossa relação com o conhecimento, uma vez que, na partilha dialógica, o professor não é o detentor do saber, mas

o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

Muitos outros aspectos foram avaliados na análise do primeiro ciclo gnosiológico da pesquisa-formação, como: a aprendizagem; o ato de ensinar com pesquisa; as situações de diálogo com o conhecimento, com a professora e com os colegas; o papel dos registros reflexivos das aulas; a postura da professora; a postura da turma.

O segundo ciclo gnosiológico – *consolidação do grupo de investigação* – caracterizou-se pelo maior comprometimento dos estudantes com os estudos e com a pesquisa-formação. Os embates e resistências iniciais foram superados e foi possível reconhecer que havíamos constituído um coletivo pesquisador. O trabalho didático manteve a organização do ciclo anterior, com destaque para:

- *experiência síntese* – um estudo exploratório com professoras de escolas públicas e privadas que ganhou configuração de pesquisa empírica. Os estudantes realizaram o levantamento de temas de interesse, junto a professoras alfabetizadoras, nas escolas; problematizaram esses temas em nossas aulas e produziram cartas pedagógicas, no estilo freiriano, endereçadas a essas professoras.

As análises desse segundo ciclo indicaram que nos deparamos com os estereótipos da representação triádica – professor, aluno, conhecimento – de ato didático tradicional, sustentáculo da educação técnico-instrumental bancária, ainda forte no Ensino Superior. Os estudantes, em seus registros, pediam por aulas tradicionais, conforme o extrato a seguir:

Por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem, a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição: aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Aos poucos, poderemos ganhar mais autonomia para apresentar seminários e realizarmos outros tipos de pesquisa. (Estudante 2).

Assim, foi necessário que, na nossa convivência dialógica, compreendêssemos e superássemos as contradições professor X aluno, aula transmissiva X aula dialogada, teoria X prática, ensino tradicional X ensino com pesquisa. Contradições que alcançaram a dimensão do conflito durante nossas aulas. Por essas constatações, compreendemos que o coletivo pesquisador,

até aquele momento, ainda não havia alcançado a compreensão da totalidade do ato didático emancipatório de ensinar com pesquisa. Contudo, essas contradições também nos indicavam que estávamos em processo de mudança e de suplantação da concepção bancária/tecnicista, ainda fortemente impregnada em nossas ações e pensamentos, apropriando-nos de uma nova racionalidade didática.

Nos terceiro e quarto ciclos gnosiológicos da pesquisa-formação, o coletivo pesquisador foi se integrando cada vez mais, bem como as compreensões do grupo se ampliaram sobre a didática que desenvolvíamos. O ensino com pesquisa passou a ser nossa realidade, sem que os estudantes o estranhassem mais, diferentemente do que aconteceu nos dois primeiros ciclos. Por meio das atividades com pesquisa que se sucediam, percebiam a lógica dessa dinâmica de trabalho didático.

Conforme foi possível verificar em suas avaliações finais, tudo fez sentido. Os seminários não foram mais condenados; as atividades práticas com crianças, nas escolas em que faziam estágio, deixaram de ser insuficientes porque entenderam que, antes e depois de cada atividade, eram necessários estudos teóricos e muita discussão em grupo; aprenderam a valorizar as reflexões escritas; os assuntos que consideraram que foram apresentados de forma superficial, entenderam que houve aprofundamento. Esse reconhecimento do grupo acalmou as angústias e inseguranças da professora/pesquisadora que planejava e replanejava o trabalho didático, conforme as avaliações que recebia, sempre tentando se corrigir e acertar, mas sem nunca ter certezas.

Em busca de uma síntese mais fidedigna, para além do que foi escrito, optamos por apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes sobre o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável por meio da metodologia denominada *núcleos de significação*, proposta por Aguiar e Ozella (2006).

Aguiar e Ozella (2006) discutem a relevância do estudo das categorias linguagem e pensamento e das noções de significado e sentido vigotskianas para o enriquecimento das análises pautadas na dialética materialista histórica. A autora e o autor referidos esclarecem que significado e sentido precisam ser compreendidos pela unidade contraditória do simbólico (significado) e do emocional (sentido). Ou seja, o significado está no plano da linguagem, são as palavras situadas no texto (registros dos estudantes) e no contexto (educacional, discursivo, social, cultural) que representam as ideias e podem ser explicadas pelo dicionário, por uma lógica externa ao sujeito. Já o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, é subjetivo, possui uma lógica interna, é a expressão do sujeito histórico e social. Em virtude dessa complexidade, Aguiar e Ozella (2006) propõem uma análise que parte da identificação dos núcleos de significação, de modo que o pesquisador possa se aproximar das zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas.

Desse modo, partindo das avaliações do terceiro e quarto ciclos gnosiológicos da pesquisa-formação, elaboradas por todos os estudantes, começamos pela identificação dos pré-indicadores, isto é, “das palavras que já revelam indícios do pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se aproxima das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 62). Evidentemente que não se trata de qualquer palavra, mas da “unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, a *palavra com significado*” (VYGOTSKY, 2001 *apud* AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 6, grifos do autor).

Na sequência, agrupamos esses pré-indicadores, conforme a similaridade, complementaridade e/ou contraposição, que resultou na sistematização dos indicadores. Esses indicadores

formaram os *núcleos de significação* que foram analisados de modo a desvelar um pouco mais a realidade concreta estudada (AGUIAR; OZELLA, 2006). Esclarecemos que, ao trabalhar com um coletivo pesquisador, recorreremos aos textos de todos os sujeitos para o levantamento dos pré-indicadores, considerando-os como um discurso coletivo.

Os *núcleos de significação* concebem “as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 74). Sob tal concepção, apresentamos os *núcleos de significação* que identificamos no discurso coletivo do grupo de pesquisa e formação.

Foi possível identificar três núcleos de significação que conceituaram o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável como:

- a) *ato didático emancipatório* – os textos avaliativos escritos pelos participantes apontaram que desenvolveram confiança nessa perspectiva de trabalho didático e a incorporaram em suas formas subjetivas de pensar, sentir e agir, transformando-se e sendo capazes de transformar a realidade educacional, onde quer que trabalhem;
- b) *práxis dialógica* – o diálogo foi compreendido como práxis pelos estudantes a partir de Freire (2005). A *palavra* que pronuncia o mundo implica a *ação* transformadora. Logo, a práxis docente precisa ser dialógica, crítica, comprometida e transformadora;
- c) *construção coletiva de conhecimento* – os estudantes foram unânimes em reconhecer que aprendiam uns com os outros, principalmente, quando nos sentávamos no círculo de diálogo na sala de aula. Foi de forma coletiva que os conhecimentos novos foram sendo consolidados para que se formassem professores(as) alfabetizadores.

Esse segundo momento de análise do material empírico evidenciou que os significados e sentidos construídos pelos estudantes foram mediados pelo mundo, ou seja, por uma rede intrincada de estereótipos, contradições e influência do espaço social de formação, qual seja a Universidade. A fim de interpretá-los, empreendemos uma análise fenomenológica associada à dialética materialista histórica que nos ajudou a desvelar as relações e imagens psíquicas que tomaram parte da nossa interação dialógica, incidindo sobre a apreensão da totalidade do *ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*.

Os resultados evidenciados tiveram como esteio a nossa historicidade de erros e acertos, avanços e retrocessos, encontros e desencontros, em que, juntos, fomos aprendendo a nos aproximar para dialogar e a ensinar/aprender com pesquisa. Ensino com pesquisa compreendido como unidade dialética, como exigência para o pensar crítico, para os momentos do *ciclo gnosiológico* (FREIRE, 2005) e como princípio crítico-formativo (PIMENTA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-formação desenvolvida teve compromisso com a transformação dos sujeitos participantes para que esses sujeitos pudessem transformar as formas de ensinar, levando o ensino com pesquisa para as escolas em que trabalharão. Isso porque, com base em Freire (1987),

defendemos que o inédito viável está diretamente relacionado com a transformação dos sujeitos, para que, em comunhão, transformem o mundo.

Contudo, a pesquisa contribuiu também com a transformação do curso de Pedagogia e da Universidade Católica de Santos, da qual fazemos parte, uma vez que, concomitantemente, vivenciamos um amplo processo de transformação curricular que estava em implantação, naquele momento, no sentido de evidenciarmos como ensino e pesquisa podem compor uma unidade dialética, nos cursos de graduação.

Por fim, acreditamos que a principal contribuição da pesquisa de tese comunicada foi discutir os conceitos freirianos na área da Didática no Ensino Superior, conclamando a urgência da superação da contradição professor X pesquisador para que, em nossa práxis de professores universitários, possamos nos assumir, porque professores, como pesquisadores (FREIRE, 2005).

Ensinar com pesquisa é uma forma humanizada para que o ato didático seja emancipatório e liberte os sujeitos – professor e estudantes – da passividade, a fim de que se revelem como produtores de conhecimento. E este é o inédito viável que a pesquisa desvelou.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- BAEZA, A. R. A. Emancipación e indagación: aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 409-431, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (Coleção educação e comunicação, v. 18).
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.
- MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.
- PEDROSO, C. C. A. *et al.* **Curso de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C. (Orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019.

PONTES, R. A. F. **Didática no Ensino Superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.



A COAUTORIA NA AUDIODESCRIÇÃO E A SINERGIA ENTRE AUDIODESCRITOR CONSULTOR, ROTEIRISTA E NARRADOR

Thiago de Lima Torreão Cerejeira (UFRN)

A AUDIODESCRIÇÃO EXIGE SINERGIA

A audiodescrição (AD) configura-se como um potente recurso de acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência visual porque propicia a esse público o acesso a conteúdos visuais e imagéticos, assegurando desse modo a premissa básica do direito à informação e à fruição de produtos educacionais e culturais.

É um processo que se associa ao conceito da tradução intersemiótica, no qual as imagens e contextos visuais, apreendidos pelo olhar do outro, transformam-se em informações verbais que ampliam o sentido, a compreensão e o entendimento do usuário do recurso, ou conforme explica Plaza (2013, p. 18), “[...] o pensamento, que já é signo, tem de ser traduzido numa expressão concreta e material de linguagem que permita a interação comunicativa”.

É oportuno destacar, entretanto, que, no âmbito da audiodescrição, em muitos casos não ocorrerá propriamente uma tradução literal do que se está vendo, em todas as suas sutilezas e detalhes, mas uma pontual contribuição ou inserção afim de contemplar aspectos que serão cruciais para estimular a formação das imagens mentais e, conseqüentemente, das inferências.

Tal configuração se deve ao fato de que em produtos como filmes ou peças de teatro haverá de ser respeitado o conjunto das falas dos personagens, procurando-se, por conseguinte, inserir a audiodescrição nos devidos espaços e pausas dessas obras, evitando, assim, a sobreposição, aspecto que poderá gerar desconforto sonoro e o comprometimento da fruição.

As escolhas tradutórias, articuladas nesse âmbito, serão delineadas em um processo de criação que, inicialmente, envolverá a figura essencial de três profissionais: o audiodescritor

consultor, o audiodescritor roteirista e o audiodescritor narrador. Esses profissionais constituem parte da equipe que dá forma à audiodescrição e devem ser, portanto, pessoas com formação e experiência na área.

Em linhas gerais, e considerando o que atualmente vem sendo articulado nessa área, o audiodescritor roteirista utilizará o seu olhar para compor o roteiro que estruturará a audiodescrição de determinado produto ou obra. Já o audiodescritor consultor deverá ser uma pessoa com deficiência visual que atuará com a representatividade do público usuário do recurso e tentará sempre observar aspectos do roteiro que possam estar dissonantes dos objetivos da audiodescrição. O audiodescritor narrador, por sua vez, trará sua voz para dar vida ao que foi constituído no roteiro escrito.

As perspectivas do olhar do audiodescritor consultor, do roteirista e do narrador, embora distintas ou específicas, convergem para um mesmo foco, a construção do roteiro de audiodescrição. Precisarão, por conseguinte, estar envolvidas nesse mesmo propósito a fim de estabelecer uma sinergia que congregue as escolhas mais adequadas e resultem na melhor experiência possível para o público com deficiência visual.

Ocorre, contudo, que, por um encaminhamento natural da processualidade dessas etapas de criação do roteiro de audiodescrição, em muitos casos, o audiodescritor roteirista compõe toda a estrutura do roteiro para só então repassar o roteiro ao audiodescritor consultor, a fim de que este possa fazer sua análise e indicar os devidos ajustes e reformulações. Realizada essa etapa, só então o audiodescritor narrador é acionado para enveredar-se na narração, isso quando, como poderá acontecer em certas ocasiões, a narração acaba sendo articulada pelo próprio audiodescritor roteirista.

Pretende-se, dessa maneira, adentrar no debate teórico acerca dessas questões que não se configuram isoladas, mas concernentes às proposições investigativas que refletem acerca do protagonismo autoral do audiodescritor consultor na composição processual da audiodescrição e que compõem o *corpus* teórico de um estudo de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

Nesse sentido, entram em debate novas formas e caminhos possíveis de se fazer audiodescrição, seja na própria articulação dos profissionais que integram a equipe, seja por meio de matrizes semióticas como, por exemplo, a da contação de histórias (PÉREZ, 2012), que, hibridizadas com a audiodescrição, podem promover uma experiência mais potente e rica de significados para o usuário do recurso de acessibilidade comunicacional.

REPENSAR PARÂMETROS E POSSIBILIDADES

A metodologia de revisão do roteiro de audiodescrição pelo audiodescritor consultor é uma das formas possíveis de trabalho, todavia, deixa terreno aberto para um efetivo envolvimento do audiodescritor consultor com a etapa de construção do roteiro, aspecto que poderia, inclusive, revelar uma potente interlocução no sentido de que o audiodescritor roteirista já po-

deria ir trabalhando com o acabamento estético do consultor, evitando, desse modo, fragilidades e incoerências que resultariam em retrabalho ou reestruturação da escrita.

A observância de alguns estudos que se dedicam ao campo da consultoria em audiodescrição revelam tal fundamentação (SÁ, 2015; MONTEIRO; FERNANDES, 2020). Apesar de tais estudos considerarem o envolvimento do consultor nas etapas processuais da audiodescrição, inclusive no tocante à negociação e sugestões necessárias à reelaboração do roteiro, fica implícito que a responsabilidade pela autoria do roteiro ainda se configura como atribuição inerente ao audiodescritor roteirista.

Isso não se configura, necessariamente, como um demérito, mas prerrogativas experimentais (CEREJEIRA, ALVES; MOTTA, 2021) indicam que o audiodescritor consultor pode desempenhar, em algumas instâncias, um papel que ultrapassa apenas a revisão ou a análise de um roteiro preconcebido.

Outras linhas teóricas já apresentam, inclusive, um olhar mais aberto à perspectiva de readequação desses parâmetros no sentido de evidenciar a importância dessas reformulações laborais que contribuem para a qualificação do trabalho da consultoria.

Na maioria das vezes o trabalho do consultor é solicitado quando o roteiro da audiodescrição já está concluído, cabendo a ele apontar as sugestões que entenda mais pertinentes ao roteiro, enviando-o novamente ao roteirista para que este aprecie a avaliação e decida se aceitará todas, parte ou nenhuma das propostas. Contudo, tem crescido bastante a quantidade de equipes que realizam o trabalho de pesquisa e pré-produção já com o consultor incluído no projeto. Isso é muito importante e qualifica o trabalho, na medida em que conhecerá as diretrizes e o estilo de audiodescrição que melhor se adequará ao produto a ser descrito. (MIANES, 2017, p. 87).

É fato, portanto, que a possibilidade de atuação do audiodescritor consultor poderá se adequar conforme a prática da equipe. Contudo, uma questão decisiva que emerge dessas argumentações é que a figura desse profissional é imprescindível, levando à reflexão de que não existirá (ou não será adequado) a concepção da audiodescrição de qualquer produto sem a participação do audiodescritor consultor.

Tem-se, por conseguinte, uma questão primordial que precisa ser enfatizada e que é inerente ao fato do que é colocado por Mianes (2017), em relação ao método de trabalho que solicita o consultor quando o roteiro já está desenvolvido, no tocante à aceitação ou não pelo roteirista das sugestões do consultor.

Ora, trata-se, conforme já foi mencionado anteriormente, de um processo de negociação e que, como tal, demanda concessões das partes envolvidas. Contudo, é pertinente questionar se o papel de revisor atribuído ao audiodescritor consultor, como apenas uma das etapas do processo tradutório, não compromete a perspectiva de uma interlocução orientada pela ampliação das relações e do circuito dialógico, conforme defende Bakhtin (2017).

Seria, talvez, pensando a partir dessa linha de raciocínio, muito mais produtivo um processo de concepção que considerasse as vozes e a participação dos agentes envolvidos, não só em uma determinada etapa, mas em todo o processo tradutório.

Uma outra inquietante colocação a ser lançada é a de que, apesar dessa abertura, ainda são raras as iniciativas que consideram a feitura do roteiro por audiodescritores consultores, visto

que: “Na maioria dos casos, o consultor atua como revisor de roteiros previamente elaborados por audiodescritores videntes. Há casos mais raros, contudo, nos quais a participação do consultor é mais efetiva e ele desenvolve os roteiros em parceria com seus pares videntes” (SILVA; BARROS, 2017).

Talvez esse seja um ponto de mutação que esteja em delineamento, visto que o panorama de atuação dos profissionais da audiodescrição acaba por seguir um curso intuitivo à medida que os estudos e pesquisas da área avançam. Nesse sentido, é importante considerar as argumentações que já tratam de rever essa perspectiva de atuação e de autoração dos papéis e protagonismos dos profissionais que concebem a audiodescrição, dando evidência, por exemplo, ao protagonismo autoral do audiodescritor consultor e sua coautoria na processualidade da audiodescrição (CEREJEIRA; ALVES; MOTTA, 2021).

Do mesmo modo, o envolvimento do audiodescritor narrador, seja ele um outro profissional ou o próprio audiodescritor roteirista, e até mesmo, por que não, o próprio audiodescritor consultor, quando se tratar de narração na audiodescrição gravada, pode e deveria estar presente nas articulações iniciais de estruturação do roteiro, já que muitas vezes demandarão testes com a voz, em termos de avaliação de ritmo, entonação, cadência, dentre outras variantes.

A audiodescrição é um processo de orquestrar poeticamente as vocalizações, fazendo uso das escolhas lexicais e entonações mais adequadas, que consigam contemplar o sentido da imagem que está sendo construída dinamicamente, percebendo como se pode dizer o que está no roteiro escrito, porém dando a ideia, o tom de uma narrativa, de uma história que está sendo contada (CEREJEIRA; ALVES, 2021, p. 165).

Esses indícios auxiliam na experimentação da ênfase da dimensão poética da audiodescrição, levando em conta os aspectos constitutivos do jogo do visível e do invisível (ALVES, 2017), no qual o espectador é provocado para o exercício da articulação da escuta com a visão, por meio de um esquema lúdico de palavras utilizado para traduzir a linguagem estética das obras, o qual ganha maior acabamento com o processo de narração. É preciso observar aqui a mesma sinergia que ocorre, no caso do audiodescritor consultor, com o audiodescritor roteirista. No caso do audiodescritor narrador, embora a dimensão perceptiva a ser avaliada seja a sonora, esta não independe do roteiro escrito, pelo contrário, existe, sim, uma interconexão direta do que é trazido na dimensão da narração com o roteiro e, considerando tais aspectos, o elo possível para a manutenção dessa simbiose seria o audiodescritor consultor.

Assim, o audiodescritor consultor será o profissional que, no que diz respeito à audiodescrição, poderá desempenhar um papel decisivo e instigante, promovendo as tecituras e costurando a trama que dará corpo à audiodescrição, o que leva a perceber o quão fundamental é sua atuação, ênfase que converge, assim, para pensar que propor apenas uma participação coadjuvante, secundária ou apenas revisacional desse profissional poderia configurar-se como um desperdício ou até mesmo um empobrecimento do processo criativo.

Tais aspectos da audiodescrição, que resultam em composições estéticas instigantes do ponto de vista da acessibilidade comunicacional, são possíveis, principalmente, em função do retorno ou análise oferecida pelo audiodescritor consultor que, tendo a oportunidade de atuar junto aos audiodescritores roteiristas e narradores, poderá suscitar um exponencial caminho a ser percorrido que vai ao encontro das proposições inerentes ao conceito de uma criação dialógica.

A ideia de acabamento é preponderante para entender a constituição desse processo, já que o referencial lexical que irá dar forma à palavra mediadora da audiodescrição será ofertado ao audiodescritor roteirista pelo audiodescritor consultor a partir da perspectiva da deficiência visual.

O ponto de vista da exotopia será assim determinante para instaurar a ideia de sinergia que precisa existir entre esses dois profissionais audiodescritores, o roteirista e o consultor, para que seja possível ter, conforme discute Bakhtin (2019), uma ideia do todo acabado.

Não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro. O ponto de vista da exotopia e a sua excedência. O uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver. São todos esses elementos a desenvolver por excelência uma função de acabamento. [...] A exotopia que dá acabamento (BAKHTIN, 2019, p. 47).

Partindo dessa reflexão apontada por Bakhtin (2019), pressupõe-se que, no que diz respeito à audiodescrição, o acabamento acaba por se tornar uma via de mão dupla, pois, à medida que o consultor precisa do roteirista para ter a dimensão das imagens, o roteirista também precisa do consultor para ter a dimensão da pessoa com deficiência visual. E essa configuração pode aplicar-se, da mesma forma, ao audiodescritor narrador.

Isso implica dizer que a excedência do olhar do outro desvelada no processo de elaboração é estruturante no roteiro de audiodescrição e demanda, portanto, uma sinergia entre esses três profissionais. O audiodescritor consultor irá trabalhar com interferências que favoreçam a construção das imagens pelos usuários do recurso de acessibilidade, contribuindo, assim, para o trabalho dos audiodescritores roteiristas e narradores em determinadas sutilezas que só serão possíveis de serem consideradas se tiverem a perspectiva do público com deficiência visual.

Dessa maneira, esse entendimento mútuo converge para a necessidade de um acompanhamento contínuo do itinerário a ser construído, ou seja, do roteiro, de modo que a presença do audiodescritor consultor seria imprescindível na elaboração do jogo de palavras que estará sendo articulado para a criação deste, bem como de sua análise, do princípio ao fim, de sua concepção enquanto palavra escrita, passando pela forma sonora da narração e, inclusive, na avaliação estética da edição e mixagem (para os casos de AD gravada), pois em determinadas situações, mesmo se tendo todo o cuidado com o roteiro, a narração e a revisão, quando a AD vai ser inserida no vídeo ou filme, alguns problemas de ordem técnica, como encaixe ou volume, poderão comprometer a fruição.

Têm-se, desse modo, alicerçada no prisma dessas interações, uma ideia preestabelecida de coautoria que ainda não é consensual entre a maioria dos audiodescritores, visto que a própria concepção e criação do roteiro, na maior parte das vezes, acaba por ser atribuída apenas ao audiodescritor roteirista, quando, na verdade, poderia ser atribuída aos dois ou três profissionais, quando for o caso, roteirista, consultor e narrador.

A importância desse debate subjaz à reflexão acerca do protagonismo do audiodescritor consultor, de certa forma relegado apenas ao âmbito da consultoria, mas que conforme pressupostos explicitados anteriormente, não estaria tão somente inserido nessa etapa específica, mas na própria criação do roteiro, ou seja, evidência que lhe incube o status de coautor.

Cabe salientar que avançar na perspectiva do audiodescritor consultor como um coautor da audiodescrição é relevante porque institui um panorama que é delineado pela autorreflexividade em reconhecer sua perspectiva situada (MARTINS, 2013).

A partir do momento que se lança tal provocação, deslocando o papel do audiodescritor consultor de revisor para coautor do processo de audiodescrição, a imagem da pessoa com deficiência visual é ressignificada, bem como seu próprio campo de atuação enquanto profissional da audiodescrição. Essa vertente alia-se ao pensamento de entender a cegueira ou a baixa visão não apenas como uma deficiência, mas como uma outra forma possível de ver, ser e estar no mundo (BAVCAR, 2003). A deficiência redimensiona-se, então, como um campo de possibilidades metafórico-epistêmicas e estéticas, na qual o sujeito assume o caráter responsivo e volitivo de sua vida (BAKHTIN, 2017).

Assumir tal perspectiva, do audiodescritor consultor como coautor na audiodescrição, pode, por conseguinte, oferecer um panorama diferenciado para a atuação desse profissional, que incorrerá em alguns benefícios, como por exemplo, a elevação do seu status no processo, não somente como um revisor, mas como um coautor, onde estarão imbricados a própria questão da representatividade da pessoa com deficiência visual, bem como os aspectos relacionados à sua remuneração e reconhecimento profissional.

QUEM É O AUTOR, AFINAL?

Postas tais elucubrações, é pertinente, no que diz respeito à questão da coautoria, esclarecer como isso se configura e de que forma é possível incorporar tal pressuposto. Isso porque a dimensão que se coloca mexe e altera com os parâmetros já preestabelecidos e que vêm sendo amplamente difundidos no campo profissional da audiodescrição.

Recai-se sobre uma questão crucial do entendimento acerca de quem é, de fato, autor ou coautor nesse processo; quais as interferências que configurariam esse panorama e que implicações resultariam de toda essa conjuntura.

Estaria se adentrando, assim, em uma seara que Bakhtin (2017) entende como uma espécie de consciência autoral da própria obra, em que o autor, ou no caso específico da interface que se pretende investigar neste estudo, ou seja, os autores seriam representados dentro da perspectiva de uma figura ou pessoa semiótica, que produz signos.

A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão (BAKHTIN, 2017, p. 378).

Bakhtin (2017) ajuda a compreender a relação com esses gêneros do discurso, não de modo isolado, mas como elemento da mesma totalidade da obra-drama, isto é, quando é autor, ou melhor, coautor, diretor, espectador ativo, ou seja, enfatizando a evidência da coautoria em um processo no qual não é possível apenas ser ator, ou só espectador, ou só diretor.

A analogia do que é colocado por Bakhtin (2017) é assim pertinente porque torna possível perceber que muito do acabamento estético que estará implícito na audiodescrição passará pelo olhar apurado do audiodescritor consultor, podendo assumir o caráter de coautoria em contextos tradutórios processuais e coletivos.

Isso diz respeito a um processo que delimita a participação enquanto autoria, ou como ato responsável, e convoca a pensar na função de cada participante, como partícipes e agentes do evento único, dialogicamente coletivo, o qual pode instituir a coautoria, no caso do existir-evento, conforme discorre Bakhtin (2010).

Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 62).

Essas interações compreendem, dessa maneira, uma expansão das relações dialógicas no sentido de constituírem a rede de interações entre os sujeitos que se dedicam à realização do processo tradutório por meio da palavra, em um movimento que desvela as visualidades por meio dos múltiplos itinerários e dinamismos da imagem, utilizando para tal a comunicação oral.

Esse movimento é, por conseguinte, valorativo (BAKHTIN, 2017) porque denota posições distintas que envolvem a atuação dos agentes envolvidos, audiodescritor consultor, roteirista e narrador, em um processo de recriação do conjunto visual para o contexto verbal. Ao tratar dos processos de autoria e coautoria que resultam do acabamento ou excedente da visão, Bakhtin (2017, p. 136) coloca que

De todos esses elementos do excedente trazidos de fora pela percepção pode desdobrar-se uma forma esteticamente acabada de obra. O contemplador começa a tender para a autoria, o sujeito do autoinforme-confissão se torna personagem (é claro que aqui o espectador não cocria com o autor, como na percepção de uma obra de arte, mas realiza um ato criador primário, primitivo).

Abra-se aqui, desse modo, um significativo parêntese para assinalar, no bojo das teorizações bakhtinianas, a ideia do ato criador que é completamente cabível no tocante à audiodescrição, já que essa orquestração de vozes (CEREJEIRA; ALVES, 2021) se daria tanto no aspecto da artesanaria, ou seja, do resultado final, da audiodescrição enquanto produto, quanto da própria atuação dos profissionais na feitura do processo, bem como de suas interações no âmbito desse circuito dialógico.

Isso implicaria dizer que, no tocante ao campo criador e processual da audiodescrição, o audiodescritor consultor, o audiodescritor roteirista e o audiodescritor narrador estão concebendo um ato criativo uníssono à medida que interferem um na composição do outro, ou seja, a estrutura de um roteiro de audiodescrição, embora demarcada e viabilizada por essas distintas

funções, sofre modificações que advêm do olhar do outro e que, desse modo, caracterizariam um processo de coautoria.

No caso do audiodescritor roteirista e do audiodescritor consultor, essa orquestração de vozes é ainda mais latente porque um precisará do olhar do outro para dar forma à escrita verbal que ganhará vida e voz por meio do audiodescritor narrador. Desse modo, algumas reflexões se formam e continuam a se transmutar, dentro do que foi proposto, até então como método empírico que se dedica a ressignificar a figura do audiodescritor consultor na audiodescrição.

Questiona-se, por conseguinte, se seria esse o profissional que teria competência apenas para estar inserido no processo em uma etapa de consolidação do que pode vir a ser desenvolvido previamente por um audiodescritor roteirista ou narrador, ou se seria ele um profissional que poderia estar incorporado a todas as etapas da audiodescrição.

E, mais ainda, quais seriam as adequações necessárias para redefinir os parâmetros e a ideia da assinatura ou da autoria de uma audiodescrição, considerando que os agentes envolvidos estabelecem uma rede dialógica, na qual o olhar de um audiodescritor interferiria decisivamente no posicionamento do outro.

UM CAMINHO A SER EXPERIMENTADO

O panorama explicitado neste estudo instiga e contribui para a discussão acerca do protagonismo autoral do audiodescritor consultor na medida em que amplia sua perspectiva de atuação na composição da audiodescrição, não apenas como a de um revisor do roteiro previamente elaborado, mas, sobretudo, como coautor deste processo criativo.

As reflexões convidam, sobremaneira, a alargar as possibilidades de mediação do audiodescritor consultor na perspectiva do ato criativo e composicional da audiodescrição, já que se entende que ele é parte fundante desse processo e, por conseguinte, um agente importante na constituição dialógica do processo tradutório em questão.

O escopo assumido da coautoria evidencia, desse modo, a compreensão de que a audiodescrição é deflagrada por meio de um engendramento semiótico decorrente da intersubjetividade do olhar, a qual se apropria da imagem e que, pelo signo verbal, promove ou expande a compreensão do outro. Esse “outro” poderia ser compreendido como o usuário do recurso de audiodescrição, representado na etapa processual de construção da audiodescrição pelo audiodescritor consultor.

Tais premissas fundamentam o entendimento sobre como de fato esse processo se dá na prática com suas nuances e especificidades técnicas, ao mesmo tempo que se confrontam as retóricas incisivas, na perspectiva de rever os conceitos que perpassam esse debate, considerando as diversas possibilidades espaçotemporais da participação do audiodescritor consultor na feitura da audiodescrição.

Uma delas e talvez a principal a ser enfatizada apropriadamente nesse ínterim é a de que, da mesma forma que um audiodescritor consultor não teria autonomia para a consolidação unilateral de um roteiro de audiodescrição, o mesmo se aplicaria a um audiodescritor roteirista

ou narrador. E pode-se ir mais adiante, considerando tal projeção e entendendo que mesmo que a atuação da pessoa com deficiência visual como um consultor qualificado esteja condicionada apenas a uma etapa revisacional, o roteiro, a narração, a edição passam por sugestões e modificações que por si só já designariam um processo de coautoria (CEREJEIRA; ALVES; MOTTA, 2021).

As questões estão postas assim para que seja possível pensar acerca do protagonismo autoral do audiodescritor consultor e na tentativa de entender as diversas possibilidades e potencialidades que estão disponíveis para esse profissional. Os meandros e minúcias que compõem esse arcabouço conceitual serão aprofundados rumo à defesa da tese que evidencia o processo de coautoria.

Isso recai no panorama de resistências situadas e saberes partilhados (MARTINS, 2013) em que as histórias das pessoas com deficiência visual, aqui tidas como narrativas de resistência, só poderão ser objetivamente apreendidas por uma ciência que recuse a trivialização da exclusão social, que rejeite a hegemonia da normalidade, que se deixe ensinar pelos múltiplos sentidos e lugares da experiência e que, finalmente assuma seu papel na abolição do “poder disciplinar da indiferença”.


Tal panorama é algo extremamente oportuno e emergencial de se repensar, e isso remete a uma alteração da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), e que, por sua vez, romperia com essa dita hegemonia da normalidade, do corpo perfeito, são. A presença e a atuação do audiodescritor consultor pode romper e alterar essa partilha do sensível e instaurar, assim, latentes questões como o que significa ter um profissional com deficiência visual como parte desse processo e qual a potência dessa configuração.

Saliente-se, por fim, a primordial evocação de que essa transformação pode assim ser construída e estimulada para se tornar um hábito, a audiodescrição poderá, desse modo, contribuir, nesse processo tradutório, assegurando uma experiência envolvente, considerando o papel e do protagonismo da pessoa com deficiência visual, a partir da ressignificação do audiodescritor consultor nesse processo, deslocando-o da condição de coadjuvante para a coautoria.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. Audiodescrição e recepção teatral: um diálogo (im)pertinente entre o invisível e o visível da cena. *In*: DESGRANGES, F.; SIMÕES, G. (Orgs.). **O Ato do Espectador**: perspectivas artísticas e pedagógicas. São Paulo: Hucitec Editora, 2017. p. 181-195.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAVCAR, E. O corpo, espelho partido da história. *In*: NOVAIS, A. (Org.). **O homem-máquina**. A ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 135-142.
- CEREJEIRA, T. L. T.; ALVES, J. F. A audiodescrição como performance e a transcrição da cena teatral a partir da contação de histórias: uma proposta (per)formativa. *In*: MARTINS, L. A. R.;

- SILVA, L. G. S (Orgs.). **Pesquisa em educação especial**: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 160-193.
- CEREJEIRA, T. L. T.; ALVES, J. F.; MOTTA, L. M. V. M. O audiodescritor consultor assumindo a coautoria na audiodescrição de um espetáculo teatral. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ACESSIBILIDADE CULTURAL, 8., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ENAC, 2021.
- MARTINS, B. S. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 55-66, out. 2013.
- MIANES, F. L. Consultoria em audiodescrição: da técnica à participação social da pessoa com deficiência visual. *In*: MAYER, F. A.; PINTO, J. (Orgs.). **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. 1. ed. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2017. p. 84-95.
- MONTEIRO, F. V.; FERNANDES, E. M. A consultoria para um livro multiformato no contexto educacional. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 332-346, 2020.
- PÉREZ, E. Narração oral ou teatro? A arte de contar histórias e o teatro. *In*: MORAES, F.; GOMES, L. (Orgs.). **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 153-174.
- PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental Org.; Editora 34, 2009.
- SÁ, E. D. **A consultoria na prática da audiodescrição**: a perspectiva dos consultores com deficiência visual. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física, Especialização em Audiodescrição, 2015.
- SILVA, M.; BARROS, A. Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta. **Rev. FAEEBA**, Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 159-170, set./dez. 2017.



A FORMAÇÃO ESTÉTICA ENQUANTO PULMÃO DO MUNDO: DOCÊNCIAS DA FEITURA DE SI

Daniela da Cruz Schneider (FURG)

Brasil, 23 de junho de 2021.

505 mil mortes por covid-19

Querida, querido, queride... Esta é uma carta para a Amazônia. Tu que me lês, não entendas que se trata aqui de um agenciamento geográfico. Esta carta não trata de longitude e latitude. Habita um espaço liso, se endereça a um modo de existência. Em um momento em que respirar tornou-se um privilégio, escrevo para todes que fazem da Amazônia um modo de [re]existência.

Não é da necessidade que surge uma obra de arte? Não é da urgência que surge uma investigação? Esta carta reúne 10 anos de docência, distribuídos entre educação básica e ensino superior. Faz emergir os efeitos do ensino remoto, na docência encarnada e no trabalho com formação de Arte/Educadores/as em contexto de pandemia. Mas, sobretudo, cultiva os tremores que se produziram em atividade de extensão, de formação continuada com docentes de artes visuais, que vêm trabalhando em ensino remoto. Não apresento essa experiência. Apenas registro aqui os seus efeitos e as proposições que posso fazer a partir deles. É de uma necessidade, então, que surge esta escrita. E, assim, enquanto carta, diz da educação estética docente, mas sem o adensamento teórico. É ela toda o mais externo que percorre a pele e o mais gélido que povoa as carnes: os tempos da banalidade do mal e do boçalismo do sentir.

A formação estética como pulmão do mundo é uma carta de intenções. Intento pela produção de docências em arte e com arte. Ter coragem de sentir, de enfrentar os efeitos nos limites de si e cuidar dos modos como criam-se relações com mundo. Defendo aqui que esses são alguns dos preceitos orientadores da constituição docente como feitura de si (SCHNEIDER, 2018).

E para essa defesa, não quero te explicar nada. Convenhamos, queride, ao lado de Brecht, estamos cansadas de explicar o óbvio! Eu gostaria, apenas, de fazer uso das minhas palavras – muitas delas adoçadas dos sentidos fabulados por mim, para uma formação que seja *feitura de si*. Isso enquanto ainda posso erguer a minha voz e defender a formação estética como potência

para o enfrentamento de pensamentos totalitários; e, por um ato de esperança, que igualmente é ato de cuidado, acreditar nas potências do cultivo. Cultivar a si mesmo, para que docências possam florescer. Esqueceram que somos sementes.

E a arte, querida, nos chama. A minha coragem reside em refazer a pergunta já feita tantas vezes entre nós: afinal, o que pode a arte? No que tange à constituição de docências, te respondo fazendo um convite: a pensemos enquanto prática de liberdade. Conjugada a elaboração de ethos/docência, chamo novamente Foucault (2014, p. 260): “o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” e, continua, “[...] a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”. Enquanto feitura de si, a prática de liberdade no constituir-se docente coincidi com a experimentação: “a liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos” (SOUSA FILHO, 2008, p. 16).

Eu chego ao fim. Um fim que é todo ele inacabamento. Formar-se pela linha artista e política do cuidado de si como cuidado de outrem, por meio de uma poética docente, funda uma práxis de si, que inspira a fabulação de procedimentos para laborar a si mesmo e uma atitude de reflexionar acerca daquilo que se produz enquanto limites da forma de si. A poética é ato de respirar. Enche-se do fora; produz no corpo uma condição de viver; retorna ao fora. Para que haja a vida é necessário o ar. Em nossos corpos, antes, é necessário que cultivemos nossa capacidade de ampliar a caixa torácica e a encolher. Recolher. Recolher-se em si, para poder nos encontrar com o mundo. Senão da melhor forma, mas que, ao menos, seja de forma franca... o que implica que seja, igualmente, de forma autônoma.

Queride, tenhas coragem dos teus poros na tua docência; tenha coragem das tuas feitura. Cuida de ti. Sejamos os pulmões do mundo. Era isso, afinal, que queria te dizer.

Um abraço,

Daniela

Esta escrita abre-se como carta: uma carta de intenções, endereçada a todes que compreendem – no cenário político atual do Brasil – a Amazônia como um modo de existência. Parte da carta foi submetida como resumo expandido para 40ª Reunião Anual da ANPEd. O ano é 2021. Adentramos o segundo ano de pandemia, enfrentando no Brasil uma crise sanitária sem precedentes. E com ela, uma crise política e moral: hoje, 13 de outubro de 2021, somamos a marca de mais de 601 mil mortes por covid-19. Um número que em nada é abstrato. Nele habita a concretude cruel das ausências, o apagamento e a invisibilidade de uma desigualdade social e econômica que oprimem. Ele não é bloco estatístico, massa vazia da dadosfera. Esse número torna tangível a banalidade do mal, de tempos em que vidas se tornaram palanque de discursos perversos.

É desde essa materialidade que esta escrita emerge. E da urgência pela afirmação, ainda mais uma vez, sobre a experimentação e a formação estética humana. Ela adentra e se produz em meio a 10 anos de docência no ensino básico e superior; à atividade de pesquisa na área de

formação docente em e com artes visuais; às práticas de pesquisa, ensino e extensão pela pandemia por coronavírus, desde a casa como lugar e matéria da produção de poéticas docentes.

Este texto, assim, apresenta considerações acerca da noção de docência como feitura de si (SCHNEIDER, 2018). Sob esse preceito, abarca o cuidado de si (FOUCAULT, 1984, 2014) como grade conceitual e poética, o desdobrando enquanto possibilidade para pensar as dimensões ética-estéticas da elaboração docente. Convoca, desde esse imperativo, a pensar nos modos de trabalhar aquilo que nos chega, para atuar *no* e *com* o mundo. Defende a produção da palavra como lugar de encontro com o mundo, propondo, junto a Freire (2003; 2011; 2015), que aí se faz constituição de si, como lugar de prática política, de prática de liberdade: palavração.

O GT 24 – Arte e Educação, na ANPEd nos brinda com uma série de pesquisas que se dedicam às dimensões estéticas da formação humana. Saliento Farina (2010, 2013), abordando as políticas do sensível; bem como, Zordan (2013), que vem conjugando filosofias da diferença à Arte/Educação; é preciso evidenciar a pesquisa de Loponte (2017; 2014; 2013), que atrela docências, arte e estética. Trabalhos de uma vida, de vida.

Ao lado das arte/educadoras que me precedem, gostaria de defender os preceitos de uma formação docente que seja da ordem ética-estética, pautada pelos aspectos políticos do imperativo ético do cuidado de si. Conjuga a tal proposição a noção de palavração, exercitada com Freire (2003, 2011, 2015), a compreendendo como atitude para uma formação que propõe enquanto prática de liberdade. Ensaia que a forma de si é corpo, que se experimenta com e pelos encontros com o mundo, declinando aos processos de sedimentação de palavras que se repetem, buscando pela criação de si em meio às palavras que se produzem enquanto forma de si mesmo. Prevê na arte e nas suas matérias lugar de afirmação de tal palavração, pela sua potência política e por suas convocações às celeridades da subjetivação.

O texto é menos prescrição, mais um convite. Busca ampliar uma rede que fortaleça as convicções do lugar do ensino de arte e da educação estética na formação humana. Pleiteia possibilidades de respirar e compreende que para isso é preciso que fortaleçamos nossos pulmões.

FORMAÇÃO ÉTICA-ESTÉTICA: POTÊNCIAS DO CUIDADO DE SI

Deslocado da antiguidade greco-romana, o cuidado de *si* demandava uma série de exercícios, práticas e técnicas que tinham por objetivo elaborar um modo de vida centrado na auto-finalização do indivíduo, com vistas a formar uma cultura de *si*, baseada nas *artes da existência*, entendidas por Foucault (1984) como a produção de *si* mesmo como obra de arte por meio da fixação de algumas regras de conduta, que permitiam a elaboração uma estilística da existência.

Essas relações consigo mesmo denotam que o indivíduo era convocado a um trabalho de intensificação de *si*: tornava-se o ser mesmo de um labor de *si*. Deveria constituir-se, então, como uma obra de arte. O indivíduo aqui é um artista de *si*. Compreendendo que o artista “deve ele próprio inventar a sucessão de posturas e gestos que lhe permitirão produzir” (BOURRIAUD, 2011, p. 11).

O cuidado de *si* vê-se em apuros na contemporaneidade. Fazer a defesa de uma instância formativa que se paute pelo Antigo cuidado de *si* requer que tenhamos certas atitudes que não

parecem estar presentes no nosso cotidiano: dar-se tempo, ouvir-se, meditar acerca das ações. Cultivar demoras e paragens, cultivar a escuta de si, cultivar a presença.

Grós (2013), desde a ética do cuidado de *si*, interroga: “minhas ações de hoje correspondem aos preceitos que me dei?” E, ainda, “que exercícios devo me impor a fim de conseguir chegar a uma correspondência mais perfeita?” (GRÓS, 2013, p. 134). Operando por anacronismos e considerando a urgência de nossos tempos, penso que esse ato parresiástico do cuidado de *si* encontra-se com Freire (2003, p. 61): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Faço dessas duas provocações uma premissa para habitar o hiato entre a palavra e a atitude na produção de um *si* docente. A distância se perfaz com trabalho, com a experimentação dos limites dessa. Perguntar-se como quem faz um exercício de cuidado e com a atitude de lançar-se em uma experimentação. Perguntar-se até que a atenção a *si* faça dobrar-se sobre *si*, com o cuidado de quem tem uma sensação a expressar e que não tenha outro material, que não a forma de *si* para expressar tal sensação. E que essa matéria possa ser a elaboração de uma docência com e por meio da arte. Ela mesma enquanto um gesto artístico.

Aqui se encontra *outrem*. Enfrentar o perfazer-se é político no momento que compreendemos que nossas atuações no mundo se dão por meio dos modos como elaboramos aquilo nos chega e aquilo que isso produz em nós. Um saber docente proveniente de um saber de experiência (LARROSA, 2017).

Trata-se de um problema de poros: Para quais afetos nossos corpos-docentes dão passagem? Somos membranas produzidas pelos regimes de nossas sensibilidades; Quais procedimentos em nós conjugam e se expressam por meio de um ethos/docência, de uma ação no mundo, os dois pontos do hiato palavra-atitude?

Nutrição estética (MARTINS; PICOSQUE, 2012): abastecimento dos sentidos, labor da sensibilidade. Não apenas pela constituição de repertório para trabalho pedagógico. Fusari e Ferraz (2010) nos deixam um legado: para ser docente de arte é preciso saber arte, mas igualmente necessário saber ser docente em arte. Para além da didática do ensino das artes – dimensão necessária e política na formação de Arte/Educadores/as –, é necessário cuidar dos modos como o mundo produz efeitos em nós. Dos saberes da experiência provenientes do corpo, no contato com o mundo e das relações que somos capazes de produzir em meio ao mundo. E isso trata-se de uma forma de cultivo do cuidado de *si*, de cuidar daquilo que chega e que se produz em mim.

O contato com a experiência artística nos presentifica, nos faz acionar as membranas do sensível. Se produz nos limites de nós mesmos, nos interrogando sobre o modo como acolhemos as diferenças produzidas em nós e ao mesmo tempo. Esse é um [com]tato porque toca a carne e faz do corpo o lugar da experiência e produção de *si*: *O senhor de si sabe que tem um corpo* (ONFRAY, 1995). É essa a matéria da docência que faz valer o preceito ético inspirado por Freire: palavra e atitude são a mesma coisa. Um ethos de presença.

Uma educação estética contemporânea demanda um vínculo, uma aproximação que requer presença. O desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora de sensibilização (MEIRA, 1999, p. 131).

Trata-se de um exercício ético que inspira não uma anestesia de *si*, não uma renúncia de *si*, mas uma atitude de *aísthesis* consigo mesmo: uma forma que se experimenta a partir da atenção consigo mesmo, da percepção de *si*; uma forma que se inquieta no encontro com o mundo, ocupa-se de seus afectos, de suas potências, cuida do seu corpo. Cuida do seu corpo, sobretudo, como membrana estésica, o compreendendo como superfície de *si*, na qual uma experimentação de *si* é possível.

Para Bourriaud (2011), o artista é um transformador de energias. A docência, um modo de captura de forças. Um *si* docente, que se produz por feitura de *si*, toma do mundo, toma da arte suas matérias, seus procedimentos, sua potência de produção de diferença. Vertemos um ethos/docência.

FORMA DE SI EM AÇÃO: PRÁTICA DE CRIAÇÃO COMO LIBERDADE

Com Freire (2003, p. 105), aprendemos que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas.” Autonomia é experimentação de *si*, mas experimentação em meio ao mundo, com outrem. Ela não é dada, enquanto condição vertical em um processo de formação, mas construída, exercitada, laborada no *si* e experimentada em meio ao mundo. Trata-se de tomar posse dos meios de produção de *si* mesmo, encontrando procedimentos que convertam o agir no mundo em uma ética-estética.

Freire (2015) situa, entre outros aspectos, a emancipação como capacidade de criação de uma existência, que se difere de um mero estar no mundo: “Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se.” Um modo de elaboração de *si* que coloca em tensão a determinação e a liberdade. Nesse hiato, cria possibilidades de existência, que [re]existem por meio do trabalho de *si* sobre *si* mesmo.

Assim, na esteira de embates engendrados por uma arte/educação alinhada com as perspectivas da pedagogia libertária, afirmando a formação humana enquanto prática de liberdade, trata-se de pensar uma formação estética que seja igualmente política, compreendendo que por estética devemos nos remeter àquele sentido grego já proposto aqui: atenção aos modos como sentimos, os efeitos que os encontros com mundo produzem nas formas de *si*. Em meio às texturas dessas relações, buscar as formas de *si* e modo como os contornos dessa forma retraem-se, distendem-se e abrem-se.

Cuidar da plasticidade das membranas que negociam com o mundo os efeitos produzidos no *si* é tarefa da formação estética. E isso a direciona para seu aspecto essencialmente político.

A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e pelos sentimentos que transmite sobre a ordem do mundo. Ela também não é política pelo seu modo de representar as estruturas da sociedade, os conflitos ou as identidades dos grupos sociais. Ela é política pela distância que toma em relação a essas funções, pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço (RANCIÈRE, 2010, p. 20).

Já não seria o caso de preconizar uma educação estética passiva, da conformação da forma de si por meio de uma orientação ao encontro passivo com as formas de si. A política é ela mesma o conflito (RANCIÈRE, 1996), um modo de criar disputa em torno da organização e partilha do espaço. Ela é menos o poder compreendido como o cessar das forças, a supressão violenta de qualquer capacidade insurgência. Antes, é a tensão entre diferenciações de intensidades, o exercício dessas diferenças. Não é substantivo, mas verbo. É poder enquanto potência, não como dominação radical. Há poder onde há resistência (FOUCAULT, 1988). E a política funda-se neste enfrentamento das forças do mundo. Forças que recolocam política e estética desde os regimes do sensíveis, desde as condições de partilha do sensível e dos seus regimes de visibilidades (RANCIÈRE, 2009, p. 13), compreendendo que por estética, aqui não os sentidos de *aísthesis*, mas:

[...] não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento.

Nesse sentido, Tavin (2009) junta-se a essa negociação das relações entre espaços, regimes do sensível e de visibilidades, propondo exercício da formação de si em ação a partir da cultura visual e das visualidades que se produzem em nós enquanto conformações, grilhões da constituição de si. Aponta para um projeto educacional que interrogue “quem é privilegiado enquanto produtor e consumidor de imagens, quais aspectos da história circulam como representações visuais, quem é autorizado e quem é subjugado através da visualidade” (TAVIN, 2009, p. 227). A problematização dos modos como essas relações se propõe *no* e *com* o mundo. A prática de liberdade não é desvinculação do mundo, mas aderência a ele. Tocar o mundo na condição de pertencimento, desde uma imanência: é nesse *com-tato* com o mundo que as forças se tornam potências políticas, potenciais exercícios de poder.

os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1988, p. 107).

Poder afirmar a própria palavra. Emancipação como prática de criar para si as próprias palavras, nomeando aquilo que se produz no si a partir de perguntas que lhes são próprias e não aquelas sedimentadas. Existir, assim, é encontrar os meios para dar forma a si a partir das palavras que lhe são próprias: uma palavra que seja geradora dos poros, das membranas de troca. Elas nos habitam, mas enquanto força, enquanto problemas. É nesse movimento que se pode ter coragem das formas de si, ressignificando palavras que produzem em nós sentidos dados. Colocar as formas de si em ação a partir do contato com os artefatos culturais e as visualidades que nos constituem possibilita esse movimento que é ao mesmo tempo de transvalorar as palavras que nos habitam e nos produzem.

E “a arte consiste em construir espaços e relações a fim de reconfigurar material e simbolicamente o território do comum” (RANCIÈRE, 2010, p. 19). Se emparelhada com perspectiva

da formação com prática de liberdade, favorece espaço de contato entre palavras, entre formas de si e o mundo, fazendo dos artefatos culturais o lugar praticado de vetores que constituem os limites de si.

Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade [...] há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos desafios. Em que não se esgota um tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta (FREIRE, 2011, p. 55).

PALAVRAÇÃO: FORMA DE SI EM AÇÃO

Palavramundo. Um movimento em que ler a palavra é ato indissociado de ler o mundo. A palavra se converte em modos de ler o mundo, faz proliferar no corpo – não apenas no olho – os modos de ver. É ela que recria sentidos no corpo, recria os regimes do sensível, na partilha e nos dissensos. A demanda da leitura é aquela solícita do ler com o corpo todo, com o mundo inteiro que nos engendra. Ler é contato, que pede pela nossa palavra. Mas palavra que se produz pelas ações da forma. Nesse sentido, nos pedem nossa palavra nos processos formativos. “E de que tipo queres?”, podemos perguntar. Buscamos menos a repetição da palavra vazia e sedimentária; propomos a palavra da diferenciação, que é menos diferenciação em si, mas emerge dos processos de diferenciação do si, dos tremores da forma de si.

Ler/escrever: uma relação de imanência. E o que se produz no entre a palavra. Ela é menos signo. Verte-se em marca. É ato entre o ler e dizer/escrever a própria palavra: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 22). Ler é envolver-se. Adentrar as palavras de outrem. Uma espécie de atrevimento da forma de si.

A palavra torna-se feitura quando se pretende exercício de si. A palavra é instauração de si, ao mesmo tempo que é sua elaboração. Ela é hiato: cria um espaço a ser percorrido. Nesse espaço, a forma de si desdobra-se, avança, reseta, titubeia. Na sua ampliação e hesitação, experimenta-se a si mesma, tomando a palavra como vetor. É forma, mas é movimento. Uma prática formativa é contato entre palavras. Criar uma relação entre o ato de ler e o de escrever, que se materializa na produção de ética e estética: um ethos. Um modo de conduzir-se. E é assim que se pode afirmar que é necessário diminuir a distância entre aquilo que se diz e aquilo que faz. A forma de si que propõe desde uma prática de liberdade é palavração.

[...] este movimento do mundo à palavra e palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reservá-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2011, p. 30).

Atendo à solicitação de Larrosa (2017): fazer a *experiência* uma palavra e não um conceito. Fazer, ousar aqui, da *experiência* uma *palavração*, desde um encontro possível entre um espanhol e um brasileiro. Ainda que suas raízes filosóficas possam divergir – entre as perspectivas histórico-críticas e pós-estruturalistas – é por uma existência do rebuliço que ambos se dedicaram a exercitar as suas palavras. Pois

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento [...] porque conceitos determinam o real e as palavras abrem o real (LARROSA, 2017, p. 43).

Experiência enquanto *palavração* é modo de situar-se no mundo, uma ética-estética alinhada com aquela que prevê na criação a prática de liberdade. E com Bourriaud (2009), já sabemos que não se cria do nada, como demiurgo. Criamos em meio, experimentando o caos de matérias que se dispõem no mundo. apartamos uma porção do caos, conjurando vetores e criando relações entre esses elementos. As direções, as intensidades e as palavras que daí variam constituem modos de viver o mundo, compreendendo que a nomeação é menos exercício de domínio do mundo e do real, para ser feitura das capacidades de trocas, osmose e metabolismos das nossas membranas do sensível.

O corpo é porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente (PICOSQUE; MARTINS, 2012, p. 35).

Uma forma que dá trabalho. E se assim não impõe, é porque a leviandade da renúncia de si se funda enquanto moral. Repetir perguntas que não são as suas; deixar sedimentar palavras que não demandam um esforço. Isso é político no momento que renunciar ao labor de si em meio ao mundo – compreendendo que escolher estar no mundo de certa forma é também o compor – emparelha-se com a perspectiva da banalização da vida. Não seria essa a política que propõe exercício desde a formação estética humana. É preciso afirmar sua dimensão de feitura, que pede por uma atitude frente aquilo que chega do mundo e que tal celeridade seja compreendida como saber de experiência: “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2017, p. 48). Uma forma que é trabalho. Uma forma que é corpo.

DOCÊNCIA DA FEITURA DE SI: NOTAS PARA CONCLUIR

Existir é criar para si uma existência. Existir, tal como nos inspira Freire, é [re]existir. Passar a re-existir pela palavra que se reformula no si e com sua força propulsão re-desenha, dilata, poetiza dos limites da forma de si. A faz porosa, tendenciosa aos contatos. Re-existir não é sobreviver. Re-existir é tender ao ser mais, compreendendo a feitura de si é imperativo ético-estético, mensurada pelo inacabamento, por sua potência de conjugar relações.

Desde os vetores conceituais e poéticos até aqui desdobrados, caberia pensar as condições de possibilidade de emergência de uma docência em arte, ocupada com a formação humana que restitua ao mundo a capacidade pensar. Tarefa desonesta, dado seu tamanho. Mas é preciso cultivar certa paixão, uma virulência ativa e crítica de um mundo povoado pela banalidade do mal. Frente aos movimentos de esvaziamento político que vemos enveredar-se sobre a educação pública e a área de Arte, sobremaneira, é necessário fincar pé, tomar lugar. Proponho que possamos agir enquanto docentes dessa feitura de si, que tem coragem de afirmar suas palavras; que inspiremos naquilo que há de inquietude nas formas de habitar e propor relações com o mundo.

A matéria é inquieta. A matéria não se dobra nem com facilidade nem, muitas vezes, com o maior dos esforços; para que se dobre é preciso que uma força atue, que um trabalho seja feito. Há na feitura da arte aquela defasagem: aquilo que se projeta, aquilo que se está fazendo e, assim como na elaboração de *si*, esta defasagem é o lugar da experimentação (SCHNEIDER, 2018).

Quem por aí passa traz consigo seu ilimitado de possibilidades. Construídos de suas vivências, com sua sensibilidade construída pelos modos como criam relação com a vida. Cuidam de si. Cuidam daquilo que lhes chega. Um exercício de todo o corpo, no contato com o outro corpo. Duas, três ou mais sensibilidades tocam-se, alargam suas fronteiras, trabalham os seus limites. Desfazimento dos vincos que dão forma ao corpo. Pelo exercício cuidadoso dessas forças, uma forma aparece e experimenta-se. *Etopoiese* (ethos/poien): produção ética, poética de *si*, criação de um modo de conduzir-se, modo de pôr a forma de *si* em ação. A dimensão etopoiética da arte não se limita a uma operação de intelectualiva, mas deriva de uma experiência de todo o corpo – corpo que experiencia, corpo que pensa. A forma de *si* colocada em ação por meio da arte é sempre forma ativada e não forma apaziguada ou passiva.

E no encontro com uma proposição que seja ética-estética, cuidar de *si* é uma ousadia. Cuidar de *si* é um ato revolucionário (CASTELLO-BRANCO, 2009). Esta carta de intenções te pede uma ousadia. Ela te pede e ao mesmo tempo tenta te possibilitar forças. Esta carta é uma convocação. Muito menos um arranjo conceitual, muito mais um vórtice de forças. Temos uma luta. Que a façamos com os patoás da arte em nossos peitos.

REFERÊNCIAS

- BOURRIAD, N. **Pós-Produção**: como a arte reprograma a vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURRIAUD, N. **Formas de vida**. A arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FARINA, C. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de arte. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6345--Int.pdf>
- FARINA, C. As sensibilidades dos saberes. Ou, as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/sensibilidades-dos-saberes-ou-condicoes-do-sensivel-na-formulacao-e-expressao-de>
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume V**: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GRÓS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LARROSA, J. B. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: 2017.
- LOPONTE, L. G. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 1-22, 2013.
- LOPONTE, L. G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia** (UFU. IMPRESSO), v. 28, p. 643-658, 2014.
- LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 429-452, 2017.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MEIRA, M. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. *In*: PILLAR, A. D. (Org.). **Educação do Olhar no Ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- ONFRAY, M. **A escultura de si**: a moral estética. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ONFRAY, M. **A sabedoria trágica**: sobre o bom uso de Nietzsche. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: Política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2012.

SCHNEIDER, D. C. **Da feitura de si**: por um gesto artístico na formação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUSA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade é uma agonística. ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUSA FILHO, A. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

TAVIN, K. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

ZORDAN, P. **Por poéticas no ensino das artes**: uma sintomatologia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/182-trabalhos-gt24-educacao-e-arte>.



CINEMA ESCOLEIRO E CINEMA SKHOLEIRO

Daniele Grazinoli (UFRJ)

Ô Dani, tive uma ideia! Cinema na sala de movimento é CINEMENTO! (Carlos, estudante de 5 anos)

Nossa pesquisa começou quando, imitando o menino Carlos, inventamos de nomear de *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* os encontros e acontecimentos de ver e fazer cinema na escola, dando sentido ao desejo de cartografar os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, produzidos entre os anos de 2014 e 2016, com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre os possíveis fluxos dos cinemas e das infâncias no espaço-tempo escolar.

As atividades da *Cinemento* (Cinema Movimento) aconteceram na então Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), sob a minha coordenação, supervisionadas pela coordenadora pedagógica da época, a técnica em assuntos educacionais Carla Vidal, e em parceria como o Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV – Cinema, Aprender e Desaprender/Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Educação da UFRJ.

Essa escola de cinema foi um movimento que existiu com o desejo de promover os encontros entre adultos, crianças e bebês, e destas/es com a sétima arte, seja vendo filmes, seja fazendo filmes, e tinha como princípio fundamental o desejo de viver essas experiências de fruição da arte.

A nossa expectativa era a de que as pessoas se apropriassem desse movimento, fazendo-o acontecer de maneira democrática, o que já intuíamos requer muitas negociações dos sentidos, mas sem perder de vista o lugar de onde falamos: a universidade.

Em perspectiva está a crença de que os movimentos de (des)ensinar e (des)aprender acontecem pela vivência nos encontros das potências intelectuais e sensíveis dos seres humanos em interação com o meio – objetivo e subjetivo. A necessidade pedagógica da explicação torna-se questionável se nega ao ser humano o direito de exercer sua capacidade intelectual e sensível de compreender, recriar e criar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

A criança que repete as palavras aprendidas e o estudante flamengo “perdido” em seu Telêmaco não se guiam pelo acaso. Todo o seu esforço, toda a sua exploração

é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2002, p. 24).

Nesse sentido, é desejável, em lugar da explicação, a “dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, defendida por Paulo Freire quando pensou a *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 2000a) e outros trabalhos de reflexão sobre as possibilidades e responsabilidades da educação na vida:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. [...] Porque é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns aos outros. É um ato de criação (FREIRE, 1987, p. 78-79).

O cinema também provoca os sentidos sobre o modo como as pessoas se reconhecem no mundo, nas relações interpessoais e como produtoras/es de conhecimentos. Alia-se à necessidade de uma reflexão radical sobre as realidades aparentes e reforça a indissociabilidade entre as dimensões pedagógicas, estéticas e políticas da/ciência e da/vida. Essa indissociabilidade pode ser reconhecida nas reflexões do ensaísta e diretor de cinema francês Alain Bergala (2008), que nos conta de uma *pedagogia das artes* e seus princípios:

Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico etc. [...] É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que o faz, sobretudo se a coisa parece “funcionar” (BERGALA, 2008, p. 26).

As palavras de Bergala parecem nos desafiar a encontrarmos com as nossas qualidades de intuição e de sensibilidade para pensarmos sobre o que fazer para que uma atividade de produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada à vivência do processo enquanto exercício de imaginação e criação de modos de ver, sentir, e produzir a si e a vida como obras de arte.

Essas foram algumas das referências que embalsamaram a invenção da Escola de Cinema *Cinemento*, cujas paisagens afetivas seguem sendo cartografadas conforme a nossa proposta de pesquisa para o doutorado, instigada pelos encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ e pelas observações primeiras sobre como a arte cinematográfica amplia e/ou limita as percepções sobre as diferentes maneiras de existir em sociedade a partir daquilo que nos possibilita vivenciar enquanto espectadoras/es e realizadoras/es.

Nos interessa compreender quando e como acontece dessa escola se transformar em uma locação de filmes possíveis, na qual o cinema suspende o tempo ditado pelas lógicas neoliberais e reencontra um tempo de infância.

Jogamos luzes e sombras sobre formas que se constituem nas relações de saber-poder como um emaranhado de elementos heterogêneos, que se articulam ética, estética e politicamente, tornando ou não visíveis e/ou dizíveis determinadas histórias, certos saberes e conhecimentos, e as maneiras de existir de bebês, crianças e adultos. Formas com as quais podemos **imaginar e realizar uma vida mais que vivível e nada fascista** quando se filma um minuto do cotidiano escolar ou quando se ocupa o refeitório para exibir filmes para as cozinheiras.

O fizemos pensando a educação, a escola, a infância e o cinema com atravessamentos diversos, sob inspiração da filosofia foucaultiana e das reflexões sobre cinema e educação, estabelecendo diálogos ao longo da tese com a pedagogia, com a psicologia, com a filosofia da diferença, a filosofia da infância, com a sociologia da infância, com os estudos culturais, entre outros.

As nomeações *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro* são criações impregnadas de uma atitude brincante, diante de uma inquietação frequente que sentíamos por não sabermos como nomear as realizações que envolvem ver e fazer filmes na escola.

Essa atitude tem a ver com reconhecermos que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar (FREIRE, 2000b, p. 49) nos encontros com o cinema na escola, acompanhantes das crianças nas brincadeiras de dar nomes às coisas, profanando as prováveis prerrogativas dos adultos nas disputas de saber-poder, através das quais se outorgam o poder de estabelecer as verdades a serem ditas e visibilizadas.

Acreditamos que “a importância mais radical da introdução do cinema no contexto escolar consiste em salvaguardar um espaço e um tempo para o encontro: do cinema com a infância, da criança com o adulto, e do adulto com a criança que, escondida, ainda o habita” (FRESQUET, 2013, p. 52).

Também tem a ver com um cuidado em reconhecer e pontuar que há diferenças entre algumas propostas de encontros com o cinema nas escolas. Em alguma medida, podemos identificar que as experimentações com o cinema na escola se aproximam do que Parente (2008) define como *cinema expandido*, *cinema de atração* e *cinema de exposição* (p. 52-53). O que há de comum nas diferentes formas de encontros com o cinema nas escolas talvez seja “a ideia de transformar o dispositivo do cinema em suas dimensões básicas (arquitetônica, tecnológica e discursiva)” (PARENTE, 2008, p. 53).

A pesquisa se constituiu pelo exercício de teorizar, com os arquivos da *Cinemento*, o que nomeamos como *Cinema Escoleiro* e *Cinema Skholeiro*. Para tanto, partimos de dois pressupostos: o primeiro é pensar o *Cinema Escoleiro* como um conjunto das práticas e produções com o audiovisual já existentes nos cotidianos escolares, motivado tanto pela necessidade de uma documentação de cunho pedagógico, que contribua com a divulgação cultural e científica dos fazeres e dos saberes que constituem uma forma escola, quanto pelo encontro com as diversas linguagens, visibilizadoras e produtoras da diferença como potência, que inspire currículos constituintes de uma vida mais que vivível.

Entendemos que essas práticas e produções são atravessadas por relações entre saberes e poderes, o que torna importante compreendê-las a partir de regularidades e racionalidades nos modos de fazeres-saberes que as situam em um campo que se constitui por táticas e estratégias pedagógicas, com orientação disciplinar e dimensões estéticas, políticas, éticas e poéticas.

Com efeito, para realizar esse exercício de compreensão, somos desafiados a superar a ideia de “poder”, em termos negativos, para percebermos como ela produz as realidades e as

verdades que afetam a produção das subjetividades de indivíduos, dos fazeres, dos saberes e dos conhecimentos (FOUCAULT, 2000).

Intuímos que o cinema nos ajuda nesse exercício quando, mais que representar o poder pelo poder, nos faz pensar com a infância, por exemplo, “as formas do conhecimento se fazer, as formas do mundo cuidar ou não das crianças, as formas de luto, as maneiras de as crianças inventarem e alterarem a comunidade em que vivem e as profanações infantis” que desnaturalizam a vida, inclusive as concepções de poderes e hierarquias (MIGLIORIM, 2015, p. 8).

O segundo pressuposto é o de pensar que o *Cinema Skholeiro* transborda do *Cinema Escoleiro* como um acontecimento intempestivo, que se deve ao fato da experimentação com o cinema criar, na escola, as condições para a instauração de um tempo de infância na infância de um tempo de vida, nomeado por Heráclito como *aión* (KOHAN, 2003).

Esse acontecimento na escola – um espaço-tempo cuja nomeação deriva da palavra grega *skholé* (com sentido de “lazer”) – é a possibilidade da experiência do tempo livre, da ociosidade amorosa, em que as normatividades que regulam a vida (o capital, as religiões, as identidades etc.) são expostas, postas em suspensão e sob suspeição. Assim, quem sabe, reinventemos a nós e o mundo, superando as lógicas que produzem as desigualdades e um atoleiro de carências simuladas quando deixamos de compreender a diferença como potência.

Para chegarmos a inventar esses nomes e possíveis significados, como quem experimenta o momento poético do pensamento (AGAMBEN, 2014), vivenciamos muitas experiências empíricas e teóricas que envolvem cinema, educação e infância em escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro, da Educação Infantil à Pós-graduação, seja como estudantes, como e com famílias e/ou como profissionais da educação.

Essas experiências aconteceram no âmbito do grupo de pesquisa CINEAD/LECAV, da Faculdade de Educação, que está vinculado à linha de pesquisa *Formação Docente, Linguagens e Subjetividade* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ.

Com referência nas ações do CINEAD, os encontros com a sétima arte na escola foram atualizados, começando por transformar a maneira de assistir os desenhos animados, que eram exibidos exclusivamente nos aparelhos de reprodução de DVDs ligados aos aparelhos de televisão de vinte polegadas.

Crianças e adultos perceberam a diferença entre a utilização destes aparelhos e o cenário que se montava para acontecer o cinema: as luzes apagadas; os raios de sol contidos pelo plástico autoadesivo preto, colado nos vidros das janelas; a projeção do filme na tela ou na parede, em dimensões muito maiores do que as da televisão; e a caixa de som potente em uma sala escura. Estes eram alguns dos elementos que tentavam produzir um contexto de exibição para fruição da arte.

Para além da forma de exibição, a diversidade e a diferença estavam presentes em suas dimensões éticas, estética, poéticas e políticas na curadoria dos filmes dos mais variados gêneros – animações, documentários, ficção etc. – nas sessões de curta-metragem e longa-metragem que passaram a acontecer na escola.

Três cineclubes foram criados e aconteciam com demandas diferentes: o primeiro foi criado com o desejo de reunir toda a escola para ver filmes que tivessem como mote a infância, em

suas mais variadas possibilidades; o segundo foi criado por demanda das pessoas que atuavam na cozinha da escola porque não conseguiam participar das atividades fora do local de trabalho e além do horário do serviço; e o terceiro foi criado por iniciativa de responsáveis e pessoas da equipe técnica da escola, que se juntaram à escola de cinema e promoveram sessões com debates sobre filmes propostos pelas pessoas adultas da comunidade escolar.

Nossas ações incluíam também a experimentação de fazer cinema com bebês, crianças e adultos, o que gerou horas de filmagens e a edição de alguns filmes que foram exibidos nas sessões do cineclubes da escola, em mostras de cinema e em eventos de educação.

Essa profusão de experimentações e de experiências nos provocaram a pensar sobre os encontros com o cinema na escola e nos levaram a definir como campo da pesquisa os arquivos da escola de cinema *Cinemento*, uma iniciativa que integrava o conjunto de projetos culturais da Escola de Educação Infantil da UFRJ entre os anos de 2014 e 2016.

Mergulhamos nos arquivos por diversas vezes, dando-lhes atenção e vendo surgir pressupostos e achados da pesquisa, inclusive as nomeações de *Cinema Escoleiro* e *Skholeiro*. Os filmes, que nos fazem pensar sobre o acontecimento de um cinema profanador do espaço-tempo escolar tradicional e do cinema hegemônico, foram escolhidos dentre aqueles cujas exibições extrapolaram os muros da EEI-UFRJ, como a Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP, a Mostra Geração no Festival do Rio de cinema, a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e o Espaço Cinema da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como e quando a escola, entendida como um dispositivo disciplinar, se transforma em uma locação de filmes possíveis.

O fizemos como um exercício filosófico, teorizando sobre o *Cinema Escoleiro* como uma tecnologia, cujas práticas são constituídas por táticas (meios) de saber, estratégias (fins) de poder e procedimentos discursivos (FOUCAULT, 2017) e que, ao criar as condições para a instauração de um tempo de infância na escola, “devolve” a condição de infância às pessoas que se encontram em uma escola de Educação Infantil quando desorganiza a estrutura disciplinar e suspende as práticas escolarizantes, no acontecimento profano do *Cinema Skholeiro*, entendido como um contradispositivo (AGAMBEN, 2014).

Importante dizer que o tempo de infância ao qual nos referimos nesta pesquisa tem a ver com o que alguns autores identificam como *tempo skholé*, que faz referência ao senso de “tempo livre” ou de “lazer” com o qual se funda a *escola* na *Grécia Clássica*, como espaço “para liberar o tempo dos seus habitantes de outra coisa que não seja o próprio estudo e exercício, na busca da formação de si” (KOHAN, 2017, p. 11).

Na pesquisa, esse tempo que restitui a condição de infância é a possibilidade de experimentação de uma escola como um dispositivo que, dentre muitos aspectos e idiosincrasias, também protege bebês e crianças das lógicas neoliberais que normatizam o processo educativo e insistem em fazer com que crianças sejam “alfabetizadas precocemente e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria” (ABRAMOWICZ, 2017, p. 15), por exemplo.

Ou ainda, um tempo e uma condição em que a infância se manifesta como potência e exposição e intensifica a educação pela relação pedagógica, como propõem Masschelein e Simons ([2003] 2014, p. 39):

É porque, ou quando, a infância se manifesta como potência e exposição, que a posição do mestre se torna possível (pode se evidenciar) e que um espaço pedagógico se abre. O espaço pedagógico não é, pois, uma infraestrutura ou uma instituição preexistente, em que mestre e criança se introduzem para produzir o aprendizado. O espaço pedagógico abre-se com a interrupção da pedagogia e da instituição, com a separação do “aluno” em relação a si mesmo. Apenas neste espaço pode o mestre aparecer como aquele “que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a pesquisar e o faz incessantemente” (MI, p. 57) – não como aquele que transmite o saber, mas como aquele que sustenta a vontade. Portanto, em certo sentido, o mestre é aquele que mantém o homem na infância.

Para chegarmos aos nossos objetivos, nos dedicamos também a um exercício filosófico a partir de um olhar que López (2017) sugere que seja “cinematográfico” à medida que confronta a ideia que se tem sobre as coisas e as coisas em seu estado bruto, e que o levou a defender a tese de que a câmera filmadora pode nos revelar “pequenas porções da vida cotidiana” que nos fazem pensar sobre as diferentes formas da escola.

A nós interessa inventar uma ficção e, quem sabe, realizar a escola como um acontecimento intempestivo e de fruição de um tempo de infância, dissociado, inclusive, da noção etária, que nos revele um *dever-escola* pelas vidas e pelas mortes captadas pelas câmeras utilizadas por bebês, crianças e adultos que nela se encontram.

Buscamos na cartografia as bases para desenlear o emaranhado das linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga que constituem a escola da infância e o cinema como *dispositivos*, o *Cinema Escoleiro* como uma tecnologia e o *Cinema Skholeiro* como um *contradispositivo*.

As diferentes versões do Projeto Político-Pedagógico da escola onde foram produzidos os arquivos da escola de cinema *Cinemento* – a Escola de Educação Infantil da UFRJ – orientam nossos discursos sobre fazeres e saberes que compõem uma determinada cultura pedagógica da escola e podem ser consideradas como linhas de visibilidade em permanente invenção. Essas versões também tornam possível reconhecer linhas de enunciação e de força que incluem leis, enunciados científicos, sociológicos, filosóficos, estéticos etc.

As linhas de subjetivação e de fuga que nos interessam encontram-se emaranhadas nas experimentações práticas com o cinema na escola e constituem o *Cinema Escoleiro*, entendido como uma *tecnologia* que atualiza os *dispositivos* escola e cinema, mas também cria as condições para o acontecimento do *Cinema Skholeiro* como *contradispositivo* quando desorganiza a estrutura disciplinar e suspende as práticas escolarizantes, profanando o dispositivo escolar pela experimentação com o dispositivo cinematográfico.

Então, partindo do pressuposto de que o *Cinema Escoleiro* cria as condições para um acontecimento intempestivo, que devolve o tempo de infância à escola, na invenção de um *Cinema Skholeiro*, e que também nos dá a ver uma dimensão de uma escola da infância, entendida como uma construção social moderna, atravessada pela complexidade de redes de saberes e de poderes que produzem diferentes imagens e práticas, inclusive as pedagógicas, e constituída por linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação e de fuga que se entrecruzam e se misturam, nos perguntamos: como e/ou quando o *cinema skholeiro* acontece? Quais são as táticas (meios) e as estratégias (fins) que constituem o conjunto de experimentações com o cinema na escola, caracterizando o *cinema escoleiro*? Qual escola da infância o *cinema skholeiro* nos provoca a pensar? Quais imagens de bebês, crianças e adultos são formadas com o *cinema skholeiro*?

A pesquisa nos coloca como reflexão que estas perguntas estarão colocadas de maneira contínua para nós que entendemos que *Cinema Skholeiro* é um acontecimento e que, por essa característica, é uma experiência da diferença no espaço-tempo escolar, demonstrando que um devir está sempre colocado como possibilidade de criar formas de ver e de existir em um mundo provisório, mais que vivível e nada fascista.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.
- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M.; TEBET, G. G. C. (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 15-26.
- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M.; TEBET, G. G. C.; HENRIQUES, A. C. (Orgs.) **Educação infantil: A luta pela infância**. Campinas: Papyrus, 2018.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, G. O que é dispositivo. In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? & O amigo**. Chapecó: Argos, 2014.
- AQUINO, R. S. L. *et al.* **História das Sociedades Americanas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ARAÚJO, G. F. **Da revolução à constituição: legalidade, legitimidade e os dilemas da constituinte na formação do Estado Moderno Brasileiro em Vargas (1930-1934)**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BERNADET, J. **Cinema Brasileiro: propostas para uma história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BERTI, A. Reflexões pedagógicas sobre o cinema. **Revista de educação da PUC**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 41-49, jan./abr. 2015.
- BERTI, A. **Experiências com o cinema na escola: gestos pedagógicos em destaque**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.
- BERTI, A. Cinema e educação aproximação entre infâncias. **Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 215-224, jan.-abr. 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Presidência da República, [1988].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da

Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.006/2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPELO, T.; SERRANO, J. Narrativas sobre cinema. **Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria**, v. 10, n. 17, p. 57-76, jan./jun. 2007.

CARVALHAL, F. C. A. **Luz, câmera, educação!** O instituto nacional de cinema educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CATELLI, R. E. **Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930**. 2007. 244f. Tese (Doutorado em Multimeios) – UNICAMP, Campinas.

CRARY, J. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DELEUZE, G.; Guattari, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 1999. Tradução: José Marcos Macedo. Disponível em: <https://ladcor.wordpress.com/textos-de-apoio/>. Acesso em: 2 abr. 2015.

DELEUZE, G. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

FOUCAULT, M. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, vol. IX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E? **A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, 2004.
- FRANCO, M. Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos – ECA-USP: São Paulo, 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/contemporanea.html>. **Revista Contemporânea**, Números Publicados Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.
- FRESQUET, A. (Org.) **Imagens do Desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD, LISE/FE – UFRJ, 2007.
- FRESQUET, A. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman – UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED 2008**.
- FRESQUET, A. (Org.). **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/UFRJ, 2009.
- FRESQUET, A. Dossie Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, p. 1-87, 2010.
- FRESQUET, A. (Org.). **Dossie Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Booklink, 2011. v. 2.
- FRESQUET, A. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRESQUET, A. Un cineasta educador. **Presença Pedagógica**, v. 20, p. 73-77, 2014.
- FRESQUET, A.; GUSMÃO, M. Cinema e educação: uma crônica para ocultar e mostrar. **Cinema sem fronteiras**. Tiradentes: Universo, v. 1, p. 126-131, 2012.
- FRESQUET, A.; NANCHERY, C. **Abecedário de cinema: Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012.
- FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In: D'ANGELO, F. H.; D'ANGELO, R. H. CINEOP: 10a Mostra de Cinema de Ouro Preto – Uma década de preservação Cinema Patrimônio*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p. 137-150.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2.*, 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008a.
- GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Revista Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, jul./dez. 2008b.
- GRAZINOLI, D. C. **O estranho Mundo de Jack: diálogos sobre os desenhos animados na Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Niterói, 2015.
- KIAROSTAMI, A. **Um filme, cem histórias**. Organização de Fábio Savino e Maria Chiaretti; tradução de Araújo Ribeiro, Eloisa [et al.]; textos de Kiarostami, Abbas [et al.]. – Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016.

- KOHAN, W. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: autêntica, 2003.
- KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: autêntica, 2007.
- KOHAN, W.; MARTINS, F.; NETTO, M. J. (Orgs.). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.
- KOHAN, W. Prefácio. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017. p. 11-14.
- LÓPEZ, M. V. Filmar a escola: teoria da escola. *In*: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 318 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- LUCAS, T. C. **Cinearte**: o cinema brasileiro em revista (1926-1942). Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói, 2005.
- LOUISI, J.; KARMIRIAN, K.; CAMARA, P.; FRESQUET, A. **As origens do cinema**: Jogos Ópticos. Rio de Janeiro: LECAV, 2013.
- MALAFAIA, W. V. Cinema e Educação: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a série Brasilianas de Humberto Mauro. **Revista Encontros**, Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, 2014.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 407-425, maio/ago 1984.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafua . Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MORETTIN, E. V. **Cinema educativo**: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, [S. l.], n. 4, p. 13-19, 1995.
- OMELCZUK, F. 50 curtas para uma infância alternativa. *In*: FRESQUET, A. M. **Cinema e Educação**: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo produção, 2015. v. 1. p. 196-213.
- PARENTE, A. Cinema em trânsito: Do dispositivo do cinema ao cinema como dispositivo. *In*: PENAFRIA, M.; MARTINS, I. M. (Orgs.). **Estéticas do digital**. Cinema e tecnologia. Covilhã, LABCOM, 2007.
- PARENTE, A. Cinema de exposição: o dispositivo em contra/campo. **Revista Poiésis**, n. 12, p. 51-63, nov. 2008.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- PRADO FILHO, K; TITE, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 38, 45559, 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

- RANCIÈRE, J. **Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- RAUPP, M. D. Relação Universidade – Unidade de Educação Infantil e Histórico da Associação Nacional da ANUFEI. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2003, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2003. p. 16-26.
- RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.
- RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROQUETTE PINTO, E. O Instituto Nacional de Cinema. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. I, n. 3, Ano VII, mar. 1944.
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. *In*: ROSEMBERG, F. (Org.). **Temas em destaque**: creche. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHWARTZMAN, S. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: UNESP, 2004.
- SERRANO, J.; VENÂNCIO FILHO, F. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento da Escola de Educação Infantil da UFRJ**. Resolução nº. 09/2015. Disponível em: www.eei.ufrj.br. Acesso em: 16 jul. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Edital de admissão 2011**. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/.../Edital_EEI_14_09_2010.doc. Acesso em: 17 abr. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Edital de admissão 2012**. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/edital_2011_2012.htm, Acesso em: 17 abr. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Edital de admissão 2013**. Disponível em: http://www.pr4.ufrj.br/eei/Edital_2013.doc. Acesso em: 17 abr. 2021.
- VASCONCELLOS, T. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. *In*: MELLO, M. B.; LOPES, J. J. M. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



CINEMA NA ESCOLA: O GESTO DE PRESTAR ATENÇÃO AO MUNDO COMO EXERCÍCIO EDUCATIVO-FILOSÓFICO

Andreza Berti (UFRJ)

PLANO GERAL: ANUNCIANDO A PROBLEMÁTICA

Considerando todo o trabalho que estamos realizando cotidianamente dentro das escolas e universidades, com a perspectiva de contribuir para a produção de conhecimento no campo educacional, este texto manifesta como primeiro gesto a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e, sem dúvidas, a *prática de liberdade*.

Como em um plano panorâmico da cena, este texto apresenta ressonâncias de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre os anos de 2013 e 2016, sob a orientação da professora Adriana Fresquet (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e com a coorientação do professor Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona), em parceria com Núria Aidelman, professora da Universidade Pompeu Fabra e coordenadora do projeto catalão *Cinema en Curs*.

Ao agenciar conceitos como *experiência*, *alteridade*, *gestos cinematográficos* e *gestos pedagógicos*, por meio do exercício Minuto Lumière, foi possível perceber a construção de um caleidoscópio na relação com as referências fílmicas, ora como elementos disparadores do debate e da desnaturalização do olhar para os temas abordados, ora como aprofundamento do fazer cinematográfico, explicitando, por conseguinte, as “metodologias” dos cineastas. Entre longas-metragens, curtas-metragens, fragmentos e oficinas, formou-se uma constelação de vozes, ideias e imagens dos mais distintos estilos educativos e fílmicos, além de promover experiências de produção de conhecimentos e uma proximidade amorosa – no sentido arendtiano – com a arte cinematográfica.

Neste artigo, circunscrito em seções, busco agenciar argumentos, conceitos e experiências com base nos aportes filosóficos, educativos e cinematográficos de Alain Bergala, Cezar Migliorin, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Maarten Simons. Tenho clareza de que este texto pouco revela dos resultados de uma pesquisa de doutorado, no entanto, muito confia sobre o que aprendi na relação com os docentes e discentes nos exercícios cinema-

tográficos, sobre o processo investigativo constituinte da formação continuada de uma professora-pedagoga-pesquisadora – cujas reflexões ecoam até hoje.

A problematização constante da forma como o cinema entra na escola e quais gestos pedagógicos podem revelar para nós professores, atravessou o percurso da investigação. Para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos, elegemos como um importante processo educativo, despertar o interesse pelo mundo, para uma abertura ao mundo, a partir de uma experiência de se fazer cinema na escola. Partindo da premissa de que a escola é um espaço potente de formação, de invenção e de encontros dos/as estudantes com o cinema, crendo que a arte cinematográfica deva “ser exposta sem risco aos jovens” (BERGALA, 2008, p. 98).

Nesse sentido, o meu percurso formativo como professora-pesquisadora é atravessado por questões que buscam assinalar a educação, desde o ponto de vista do “escolar”, no diálogo constante com perguntas centrais para qualquer pesquisa no âmbito da educação (o que é a educação?), da escola (o que faz com que a escola seja realmente uma escola?) e, adicionando o campo do cinema-educação, a partir do conceito de alteridade (o que o cinema, como bem comum, convertido em gesto pedagógico, é capaz de suscitar como forma de atenção às coisas do/no mundo), sob o prisma pedagógico dos exercícios cinematográficos.

Sem perder de vista as questões expostas e, diante das reverberações que auxiliam na reflexão sobre as formas de se trabalhar com o cinema nas escolas, continuo dando voltas ao pensamento em torno da indagação de como o cinema na escola pode convocar os estudantes a prestarem atenção às coisas do/no mundo?

PLANO MÉDIO: DESENVOLVIMENTO

Ao friccionar pensamentos e experiências para a elaboração de um trabalho para um evento que, em função do contexto da pandemia, precisou ser realizado de forma *on-line*, a proposta apresentada expressa um recorte dentro do campo “Cinema e Educação”, com o objetivo de *dar a ver* (RANCIÈRE, 2009) um elemento de pulsão que vem se revelando cotidianamente, a partir da condição de estar “fora-de-posição”, deslocada, em uma busca incessante por prestar atenção às coisas do/no mundo. De um mundo enquadrado pelas plataformas digitais, mediado por janelinhas de conversação (com imagens e áudios nem sempre revelados), abarrotados de *links*, abas e convocações que acabam por produzir mais distração do que atenção. Em um vai e vem entre a atenção e a distração, neste “continuum no qual as duas fluem incessantemente de uma para a outra, como parte de um campo social em que os mesmos imperativos e forças incitam ambas” (CRARY, 2013, p. 75).

No movimento de revisitar, de pensar sobre/com as coisas que me afetam, de tornar a pensar sobre/com as perguntas que surgem por meio da experiência educativa; é que destaco o gesto de prestar atenção ao mundo, de prestarmos atenção às coisas do mundo, como um gesto extremamente potente, uma vez que demanda uma mirada atenta aos acontecimentos na relação educativa entre objeto (de conhecimento) e estudantes. Ao requerer esse olhar atento, enquanto professores, aprendemos sobre o nosso próprio exercício docente. Problematicamos a nossa prática, revemos procedimentos e seguimos estudando. Nesse sentido, a atenção exige esforço e exercício contínuo.

Partindo da premissa de que o gesto de prestar atenção ao mundo passa pela responsabilidade docente de chamar a atenção para um assunto comum, para algo que merece ser visto com cuidado; o cinema se afirma como materialidade, como o que está no meio, entre professores e estudantes. O cinema, com suas palavras, sons e imagens, revela coisas do mundo e produz uma vinculação com este. Ao chamar a atenção para algo do mundo, como quem convida a revelar um segredo/mistério, antes ocultado, anunciamos nosso posicionamento ético, político e estético no mundo, à medida que convocamos sensações, pensamentos, conhecimentos e afetos para um tema comum.

Por meio de exercícios cinematográficos, o/a estudante tem a possibilidade de prestar atenção no mundo, isto é, cada estudante pode ser convidado a olhar com o máximo de cuidado, demorar-se sobre as coisas, diminuir o passo, interromper o olhar, tornar a ver, perceber nuances e reparar em detalhes. Ora, se o gesto de prestar atenção às coisas passa pelo despertar do interesse (provocado pela presença do professor, pela forma como ele apresenta e proporciona exercícios de relações com o conhecimento) e pelo inesperado, partindo do pressuposto de que não há aprendizagem sem experiência, a escola constitui-se como *espaçotempo* do estudo por oferecer a oportunidade de os/as discentes terem acesso aos conhecimentos sócio-historicamente acumulados e dedicarem tempo (e esforço) aos assuntos comuns.

Por um lado, o gesto de atenção está intimamente ligado ao dar-se tempo (para assistir a filmes, por exemplo). Por outro lado, esse mesmo gesto de atenção igualmente convoca certa maneira de buscar, de pesquisar situações, lugares e pessoas, na procura de *acontecimentos* para filmar. Requer, também, selecionar, dentro de tantas possibilidades, o que será *dado a ver* na tela e, uma vez escolhido, pensar a forma como essa temática será revelada, a maneira a qual o mundo será organizado cinematograficamente.

Desse modo, podemos pensar que trabalhar com a tríade cinematográfica ver-fazer-ver com os nossos estudantes é uma possibilidade de tornar pública a relação de atenção com o mundo. Na potência de estar e fazer-se presente no mundo, as escolhas ético-estéticas (e técnicas) anunciam que tipo de relação o/a educando tem com as imagens em movimento. A distância que separa o ato de pressionar o *Rec* da câmera para iniciar a gravação e o *Play* para ver o filmado é atravessada por instantes de espera: expectativa de que o planejado na ocasião da eleição do que *dar a ver* aconteça, junto com a espera do momento exato para apertar o botão *Rec* (tempo totalmente desmedido). Uma vez gravado, a materialidade fílmica revela um mundo alterado, portanto, inventado. O mundo não voltará a ser mais daquela maneira. No entanto, ao pressionar o *Play* para ver o exercício, o filmado mostrará o que foi capturado naquele instante – que somente voltará na forma de materialidade fílmica.

Por consequência, a curiosidade pode despertar uma tomada de atenção às coisas do mundo, desdobrando-se em estudo. A escola é esse *espaçotempo* capaz de provocar encantamento por algo. Cada situação pedagógica pode conectar distintos fios de sentidos para a construção de um significado educativo, de um conhecimento escolar e de um conhecimento sobre o mundo.

As ideias encadeadas e compartilhadas nessa proposta trabalham com o arcabouço conceitual de Masschelein e Simons (2014), tendo como embasamento teórico-prático a defesa de que uma escola, ou o que faz com que uma escola seja uma escola, é o oferecimento de um tempo livre na medida em que suspende um ciclo de produtividade econômica que acentua a desigualdade dos mais diferentes tipos, alimentando sombras do passado ou expectativas desanimadoras para o futuro. A escola entendida, portanto, como território de emancipação, uma vez que permite que qualquer um, independente da sua condição social e cultural, a despeito

de sobrenome, cor de pele, “dons” e “méritos”, possa estar na escola, interrompendo e friccionando o tempo. Estando na escola, meninos e meninas podem se interessar por alguma materialidade que os vincule ao mundo. Não seria, então, o exercício cinematográfico experienciado na escola, convertido em exercícios escolares, capaz de despertar o interesse de crianças e jovens por um assunto comum?

Para Masschelein e Simons (2014), o significado político e, portanto, democrático da escola tem relação com a “libertação” do mundo em seu uso público comum. De liberar crianças e jovens das funções e agendas designadas como valores (quase sempre mercadológicos) do uso das coisas. Isso serve para quê? Afinal, alguns vão dizer que o que realmente importa é aproveitar cada minuto pedagógico com o que “vai cair no vestibular”. Portanto, “o elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do ‘eu posso’ (em oposição a ‘eu devo’)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 99).

Ainda como exercício do pensamento, na perspectiva de educação aqui defendida, acreditamos que o cinema, entendido como bem comum, pode nos ajudar a pensar sobre quais gestos pedagógicos mobilizamos no contexto escolar – que supõe relação de abertura para o mundo a partir das perguntas que surgem nessa abertura, como experiência vivida, para além da decodificação e interpretação dos signos cinematográficos.

No artigo *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*, Migliorin (2014, p. 155) apresenta como hipótese a migração do cinema para o espaço escolar como um cinema expandido, “que se expande naquilo que o cinema inventou de mais potente em sua história; formas de ver e inventar o mundo”, pode proporcionar relações pedagógicas mais estreitas entre professores e alunos na medida em que evidencia distintos processos subjetivos, narrativos e discursivos. Nesse encontro, a reflexão em torno do campo cinema-educação oferece subsídios para problematizar o nosso papel no mundo como habitantes desse território. Isso significa que a inserção do cinema na escola pode potencializar a dimensão política tanto do cinema quanto da educação.

Nessa relação, podemos aproximar o princípio de igualdade da arte cinematográfica para o cotidiano educativo, uma vez que possibilita o trânsito de qualquer pessoa por seu território. “O primeiro aporte igualitário que o cinema tem a nos dar é a forma como ele é essencialmente um lugar habitável por um qualquer, tanto como espectador, como realizador” (MIGLIORIN, 2014, p. 156). No ambiente escolar, transitam diferentes sujeitos e, embora cada um tenha uma posição (e responsabilidade) definida nesse território, a entrada da arte cinematográfica possibilita realçar a força política presente no princípio da igualdade: é para todos e qualquer um. Nesse lugar de circulação de qualquer um, como território do comum no contexto educacional contemporâneo, os diferentes campos podem dialogar em defesa da escola. Em defesa de uma escola para todos e qualquer um.

Argumentando que a educação escolar tem a ver com transmitir o mundo e introduzir no mundo, a partir de um acordo social prévio em que a família libera suas crianças e jovens para estarem na escola e, estando na escola, esses meninos e meninas, convertidos em estudantes, têm a oportunidade de suspenderem o tempo e as etiquetas destinadas a eles (por sua família, comunidade, sociedade etc.). A continuidade desse gesto escolar de apresentação pública do mundo comum é o que assegura, por muitas vezes, que a escola siga sendo um espaço de emancipação. Esse caráter emancipatório é nítido na seguinte afirmação:

No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema. A escola, em primeiro lugar me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. [...] O cinema entrou na minha

vida, em meio a uma infância triste e angustiada, como algo que eu soube muito cedo que seria minha tábua de salvação (BERGALA, 2008, p. 13-14).

Podemos entender esse aspecto salvacionista atribuído à escola por Bergala (estudante no contexto republicano francês do século XX) como uma característica emancipatória: ao suspender os “talentos naturais” e os “destinos traçados” de crianças e jovens e, convertê-los em estudantes (iguais), damos a possibilidade de que esses meninos e meninas se interessem por algum assunto comum, partilhado entre todos.

A arte cinematográfica está intimamente relacionada ao crédito que damos àquilo que vemos, ouvimos e sentimos, mobilizando, portanto, todo um regime de crença. Aqui, uma aproximação com as ideias de Migliorin (2010) torna-se inevitável, pois a aposta na possibilidade de se trabalhar o cinema no *espaçotempo* escolar está baseada em três crenças: a primeira é motivada pela afirmação de que o cinema intensifica as invenções de mundo; depois no reconhecimento que a escola é um espaço propício para invenções e, por último, porque a criança cria com/no mundo. Desse modo, a eleição do cinema como tema comum, como algo que está no meio, como “objeto” cultural e de conhecimento, colocado pela escola, pode *dar a ver* coisas do/no mundo.

Em tempos como estes, não seria importante *esperançar* para construirmos (e inventarmos) mundos possíveis?

PRIMEIRO PLANO: METODOLOGIA

A opção metodológica pela pesquisa qualitativa pressupõe entender as características específicas de investigações que focam os processos interativos nas relações humanas, percebendo ainda o “inacabamento” como marca da produção educativa sob o ponto de vista da experiência.

Nessa direção, a metodologia da/na experiência, revela uma escrita singular e, ao mesmo tempo, coletiva. Uma narrativa, às vezes, em primeira pessoa do singular, outras em primeira pessoa do plural. Uma composição, predominantemente, justaposta, como no caso da fusão dos campos cinema-educação. E, ocasionalmente, aglutinadora de outros conceitos que ora ocupam o território cinematográfico, ora o educacional. Por ser a experiência algo que “nos acontece”, e “isso que nos passa” (LARROSA, 2011) – que também significa algo que não sou eu, isto é, alguma coisa acontece comigo, mas não depende inteiramente de mim; é o que permite-nos seguir trilhando e entrelaçando conhecimentos, pensamentos, percepções e afetos.

Encontrar e encontrar-se com os livros. Ver filmes, tornar a vê-los. Rever gestos e palavras presentes neles para entender algumas questões, aprofundar-se nelas. Rever muitas vezes um posicionamento de câmera, um enquadramento, um diálogo. Conhecer um pouco mais de correntes estilísticas e teóricas de determinados cineastas e autores. Nessa aproximação com o cinema, por exemplo, ensaiando uma experiência no campo cinema-educação, trazemos para a discussão o convite feito por Larrosa (2014b) para pensarmos a investigação no campo educacional a partir da “metodologia” de alguns cineastas, isto é, o entrelaçamento dos procedimentos metodológicos cinematográficos e educativos.

A forma como escolhem trabalhar com o material fílmico, como percorrem o caminho (no processo de fazer filmes) e como as coisas acontecem no presente, no exato momento, no movimento em que se está produzindo um filme; fornecem pistas para concebermos a pesquisa em educação, em específico, na temática cinema-educação. Para tecer os fios dessa relação pesquisa-cinema-educação, na interlocução com algumas notas de Larrosa (2014b, p. 23), precisamos perceber que

Primeiramente, uma pesquisa sobre o mundo, sobre o real, sobre um fragmento de realidade; em segundo lugar, uma pesquisa sobre o cinema, sobre o que possa ser fazer cinema, sobre como o cinema, os artifícios e as maneiras do cinema produzem realidade; por último, uma pesquisa sobre si próprio, sobre o modo como se coloca a si mesmo em relação ao processo de fazer um filme.

A partir desses três aspectos, os textos (inclusive os sonoros-visuais) oferecem subsídios para estabelecer relação com o real da educação e do cinema, ao mesmo tempo em que nos conecta com a nossa realidade, repleta de acontecimentos. Larrosa (2014b) acena para o fato de que os procedimentos escolhidos pelos cineastas podem ser exemplos para as pesquisas em educação, uma vez que essas investigações partem da relação com o mundo (como o pensamos) para refletir sobre as linguagens e processos pedagógicos predominantes nesse mundo, tendo como base a própria figura do pesquisador, visto aqui como sujeito da experiência. Com efeito, tanto a experiência educativa quanto a cinematográfica pode promover a afirmação dos sujeitos, a partir da expressão de suas singularidades (seja para a produção de um filme, ou de uma investigação).

Ao sinalizar algumas pistas do caminho percorrido pelo cineasta, que se traduz em um método, não um método genérico (aplicável a qualquer filme), sobretudo um método singular que surge na confecção de cada filme, no caminho, “que não é anterior ao processo, mas, sim, que vai sendo elaborado durante o processo à medida que se tomam decisões e que se pensa com elas” (LARROSA, 2014b, p. 23).

Nesse movimento, fazer pesquisa em educação – no diálogo com processos metodológicos escolhidos por cineastas – requer uma forma singular de habitar o ofício de professor-pesquisador que diz respeito às escolhas, isto é, o que elegemos ler, ver e ouvir durante o percurso da pesquisa. O que depende menos dos instrumentos metodológicos escolhidos (que, por vezes, aprisionam o real) porque “é preciso distanciar-se de todos esses gestos para ‘deixar-se dizer algo’ pelo real” (LARROSA, 2014b, p. 26). Não no sentido de diagnosticar (ou iluminar) a realidade, mas de estar presente. Fazer-se presente, em um gesto de igualdade, diante do que se revela como real, entendendo que o real é o que “percebemos, aquilo sobre o que falamos, sobre o que pensamos, sobre o que atuamos” (LARROSA, 2014b, p. 27).

Por tudo isso, o conceito de experiência é fundamental, o sujeito da experiência – exposto, sensível e intenso – é afetado e deixa-se afetar pelos acontecimentos que interrompem o tempo e o espaço, a tal ponto de suspendê-los, fazê-los parar, a fim de apreciar, atentamente, o que se passa. Nesse sentido, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2014a, p. 32).

Permitamo-nos perceber, afetar e alterar o real.

Sigamos experienciando.

PLANO DETALHE: ANÁLISES

Despertar interesse. Talvez seja essa a nossa única “função” na escola. Despertar interesse por algo do mundo, algo comum. No sentido do *Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2002), em que fica claro que na relação pedagógica, entre professores e estudantes, a autoridade educativa está em algo do mundo, em uma *terceira coisa* (RANCIÈRE, 2010), que convertemos em “conteúdo escolar”. Sim, a literatura, poesia, contos, gramática, músicas, filmes, teatro, álgebra, geometria, aritmética, geografia física e política, história geral e do Brasil, ciências naturais físicas e químicas; todas estão no mundo, formam parte do nosso mundo (sistemizadas em livros e em tantos outros dispositivos tecnológicos modernos e contemporâneos), transformados em inúmeras possibilidades de exercícios na escola, apresentando-se como matéria de estudo.

Na interlocução com Rancière (2002), em acordo com o princípio da igualdade das inteligências, todos os estudantes têm a capacidade de se interessarem por assuntos comuns, presentes em todas as formas de conhecimento organizadas pela escola e em todas as atividades humanas (educação e política, por exemplo). Recuperando a ideia de que educar é sair de si, descentrar-se, ir para o mundo, o professor não deveria se preocupar com a lógica explicativa (dos conteúdos), mas como os estudantes realizam suas buscas. Ora, se a procura por conhecer algo do mundo tem a ver com o interesse que surge a partir de um gesto de atenção, de uma tomada de atenção com o mundo, que o conduzirá por um caminho que exige estudo; a responsabilidade do mestre (do professor) é garantir que os estudantes estejam sempre nesse movimento de busca por conhecer algo que lhes tenha despertado interesse. Esse despertar de interesse só pode ser ativado quando os estudantes prestam atenção em assuntos comuns (do mundo) e os deslocam da vida ordinária (instrumentalizada) em que “têm que fazer” porque “vale nota” para o “vou fazer” porque “quero saber mais sobre isso”.

Como nada é dado na escola, as coisas escolares, colocadas em jogo, no movimento do estudar, aparecem “como se”. Tornamos a dizer, há um despertar de interesse por algo, por uma materialidade que nos vincula ao mundo, com as coisas do/no mundo. Isso é o que faz com que uma escola seja uma escola. Essa é a responsabilidade da escola. A escola, então, tem a ver com “você pode” e é “para todos”.

Retomando pistas da pesquisa, os exercícios escolares abordados foram atravessados com/por exercícios cinematográficos que foram capazes de provocar interesse por alguma coisa, descentrando do aspecto *ensimesmado* do/a estudante – que se aproxima da relação pedagógica explicitada na obra *Mestre Ignorante*, em que a autoridade educativa está no objeto (livro, câmera, exercícios etc.). Para Rancière (2002), a forma a qual o professor se aproxima do objeto, a maneira pela qual se faz presente na relação entre o objeto (de estudo) e o/a estudante, “liberando a inteligência” do *aprendiz* para que se conecte com a matéria e, concentrando a atenção nela, construa o seu próprio caminho, será realizada sempre na companhia do *mestre*.

Sabendo da potência do objeto de estudo, dessa *terceira coisa*, que pode ser estrangeira tanto ao *mestre* como ao *aprendiz*, no sentido da alteridade, do outro que se coloca de forma inédita diante de nós (docentes e discentes) – como podemos pensar com o cinema. Pois, mesmo que o professor conheça o que está sendo colocado em jogo, até porque o planejamento foi construído por ele, não há uma relação em que o estudante recebe passivamente as informações e explicações. Diante de um filme, por exemplo, embarcamos juntos em uma aventura pedagó-

gica com essa *terceira coisa* que nos “conduz para fora” (MASSCHELEIN, 2003), ao gerar uma suspensão de si, despertando um interesse para algo distinto de nós mesmos.

Podemos, por meio da realização de exercícios cinematográficos na escola, deslocar o uso comum do cinema. Não precisamos (na escola) apresentar para os estudantes o uso mercadológico de uma gramática cinematográfica, ensinar regras de edição, decupagem, montagem, enquadramentos ou planos, por exemplo. Todos esses conceitos podem aparecer como consequência do estudo e do aprofundamento dos exercícios, em articulação com o que o mundo despertou interesse e solicitou atenção. Depois de um olhar atento para alguma coisa do mundo, o cinema se transforma em matéria de estudo, não ao contrário. Primeiro há um despertar de interesse para alguma materialidade para depois debruçar-se sobre as questões que esse assunto envolve, incluindo seu arcabouço teórico-conceitual.

Ao abriremos os nossos olhos e observarmos o mundo de maneira atenta, essa atitude de atenção com o mundo pode nos expor ao mundo no mesmo momento em que nos revela alguma coisa dele. De tal modo que

[...] a atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Por esse motivo, a educação que assume como premissa tornar o estudante atento potencializa a experiência, expõe o sujeito a ponto de que ele possa estabelecer relações não representacionais com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, estar atento ou “abrir os olhos” para o mundo revela uma forma de se relacionar com o presente que impulsiona um movimento em direção ao mundo. Exige um deslocamento de si (de quem somos) para o mundo (onde estamos).

A atenção abre a possibilidade de estar na presença de algo interessante e comum – tanto ao professor quanto ao estudante. Deslocando o docente do seu papel de “vigia do saber”, realocando-o no território do comum, do assunto que é de qualquer um, para ser apreciado por todos, demandando a todo o momento uma presença plena (e cuidadosa) diante do objeto (de conhecimento).

Endossando, desse modo, a proposição de Simone Weil, no texto *La atención y la voluntad* (1994), em que a autora relaciona estudo e atenção de forma primorosa, pois o estudo permite exercitar a atenção que não se presta à interpretação de fenômenos, mas simplesmente convida a olhá-los (com atenção). Não uma atenção pura e fixa, porque “la atención absolutamente pura y sin mezcla es oración” (1994, p. 153), tampouco o olhar atento pode se transformar em apego. É um olhar para fora, para o mundo.

A atenção, portanto, é uma forma de generosidade.

PLANO SEQUÊNCIA: (IN)CONCLUSÕES CONTÍNUAS

No exercício contínuo da docência – o que nos exige responsabilidade e amorosidade (ao mundo, aos estudantes e a matéria de estudo) –, nos cabe proporcionar uma experiência de *profanação*. A forma escolarizada do cinema é o que possibilita liberá-lo do seu uso recorrente, para colocá-lo, publicamente, em presença de todos, como matéria de estudo. E, estando diante do cinema, esforçarmo-nos para separá-lo da sua função produtiva na sociedade, atribuindo-o gestos novos.

Por último, reforço, ainda com tons de ressonâncias, de que a presença do cinema na escola revela um gesto pedagógico de prestar atenção ao mundo. Ao colocar algo do mundo em destaque para que os/as estudantes prestem atenção – aqui, o cinema –, a escola pode despertar o interesse dos/as estudantes para alguma materialidade do mundo. Há, portanto, uma grande responsabilidade desse *espaçotempo* em provocar o interesse por alguma coisa que valha a pena se dedicar, estudar, prestar atenção, estabelecer uma relação atenta com o mundo. Como bem comum público, as coisas do mundo (produções científico-artístico-culturais, por exemplo) estão disponíveis para qualquer um, todos têm acesso a elas, todos compartilham entre todos.

Como um último gesto de escrita, junto-me à potência do grito aglutinador e transgressor presente no *Manifesto Uma Estética da Fome* (1965). Inspiro-me na luta cotidiana em defesa da cultura popular brasileira. Do mesmo modo como Glauber Rocha, todo docente pode (e deve) se manifestar em defesa da educação pública, gratuita e laica. Igualmente o cineasta, onde houver ações truculentas que ameaçam o direito à educação de crianças, jovens e adultos; lá estarão professores e professoras na luta pelo bem comum. Se para ele o percurso ético-estético do cineasta-autor está comprometido com o seu contexto, para mim, o caminho emancipatório de professores e professoras passa pela busca atenta da criação de gestos pedagógicos em torno do mundo comum.

REFERÊNCIAS

- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- CRARY, J. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.
- LARROSA, J. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: KOHAN, W.; MARTINS, F; NETTO, M. J. (Orgs.). **Encontrar escola**: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014b.

MASSCHELEIN, J. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 281-288, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a19v24n82.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 14 set. 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGLIORIN, C. Posfácio: Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista de Educação Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604>. Acesso em: 16 set. 2021.

MIGLIORIN, C. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. *In*: BARBOSA, M. C.; SANTOS, M. A. (Orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107.

RANCIÈRE, J. **Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

WEIL, S. **La gravedad y la gracia**. Traducción, introducción y notas, Carlos Ortega Bayón. Madrid: Editorial Trotta, 1994.



“ESPAÇO TEMPOS” DE NOVAS TESSITURAS COM AS “CINECONVERSAS” – QUESTÕES MIGRATÓRIAS EM REDES EDUCATIVAS ACERCA DO FILME *HUMAN FLOW*

Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues (UERJ/SME/FAPERJ)

Fernanda Cavalcanti de Mello (FFP-UERJ/SEE)

Rebeca Silva Brandão Rosa (PCRJ/SME)

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por “agentes coletivos” não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

NAVEGANDO POR “CINECONVERSAS”

Os deslocamentos de pessoas, por diversos motivos quase sempre alheios à vontade das populações que se veem impelidas a deixar para trás seus “espaçotempos” em busca de novas oportunidades de vida, criam a necessidade de que relações diversas sejam tecidas entre os migrantes/refugiados e a população local. São muitas as questões envolvidas nesses entrelaçamentos, passando pela língua, pela cultura, pela compreensão de novas realidades, enfim, por incontáveis fios.

É urgente e necessário tecer redes de variados tipos em torno das questões dos movimentos migratórios. Essas redes podem contribuir para minimizar a xenofobia que assola migrantes/refugiados pelo mundo. As nossas trajetórias nos marcam e é através delas que tecemos nossas

redes de “*conhecimentossignificações*”, estabelecendo “conversas” porque “a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (CERTEAU; GIARD, 2017, p. 337). Por meio das “conversas”, que se dão a partir de situações vividas, de filmes a que assistimos, de leituras diversas, criamos condições propícias para que estudantes e professores, e nós também, como pesquisadores, tomemos conhecimento da realidade, de cada processo vivido por nossos semelhantes, podendo, assim, aumentar o número de pessoas que compreendam esse processo traumático, pensem e trabalhem em prol de uma sociedade mais igualitária.

Buscamos perceber, questionar e criar processos com docentes e discentes acerca da temática da migração e o sentido de alteridade através de “cineconversas”. Ressaltamos nesses “*espaçostempos*” as “táticas” (CERTEAU, 1994) que os “*praticantespensantes*” (OLIVEIRA, 2012) se dispuseram a criar para superar as adversidades encontradas, como por exemplo, as conhecidas rotas de fuga de muitos migrantes, a adaptação aos costumes do país de acolhida, a rica troca de conhecimentos entre todos os envolvidos, pois, como nos inspira Oliveira (2012), a riqueza das pesquisas com os cotidianos está justamente em captar as artes de fazer dos “*praticantespensantes*” – não só os das escolas – mas a dos tantos cotidianos, nos tantos “*dentrofora*” das escolas.

Através de conversas com as obras de Deleuze e Guatarri (1992), Alves, Andrade e Caldas (2019) criaram o movimento “criar nossos personagens conceituais”, compreendendo que

foi possível, pouco a pouco, termos esta compreensão que dentro de uma pesquisa com os cotidianos, nos é necessário criar nossos intercessores – os personagens conceituais – o que difere completamente de outras propostas de pesquisa que pretende encontrar “fontes” com as quais possam “encontrar verdades”. Os “personagens conceituais” que criamos e com os quais “conversamos” nos servem para compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p. 12).

Considerar as “cineconversas” como uma metodologia de pesquisa, permite uma intensa troca de experiências “*nosdoscom*” os cotidianos, entre todos os envolvidos. São através das conversas ali tecidas que surgem as narrativas dos “*praticantespensantes*” nas pesquisas. Dessa forma, apresentamos um filme, como nosso personagem conceitual, que nos permite “*pensar-criarversentirouvir*” as questões migratórias.

Trata-se do filme de 2017, direção de Ai Weiwei, que acompanha, ao longo de um ano, situações de migrantes/refugiados pelos mais diversos motivos em 23 países. Ele apresenta a condição cruel na qual a grande maioria das pessoas se encontra. Privados de perspectivas de vida, sem moradia, sem alimentação, sem o acesso à saúde, educação, sem a possibilidade de cultuar seus credos, sem a condição de pertencimento a uma nação. No documentário, os migrantes/refugiados caminham, de forma inexorável, sem orientação e sem destino em busca simplesmente de sobreviver.

Para Manguel (2001), as imagens, assim como as histórias, nos informam. Segundo ele, o filósofo Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requereria imagens, dizendo:

Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela

igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental (MANGUEL, 2001, p. 21).

Através das imagens de destruição da guerra da Síria, dos barcos naufragando no mediterrâneo, dos campos de refugiados, das pessoas caminhando sem destino, fugindo dos horrores da fome, do medo de morrer, passamos a ter conhecimento de algo que não está próximo ao nosso cotidiano. O próprio filme apresenta diversas imagens reais localizadas em todos os continentes do planeta. E diante desse cenário, como não questionar: “por que muitos governantes no mundo estão inertes a essa violação dos direitos humanos?”; “por que não se leva em consideração as consequências desse processo na sociedade?”; “como é possível aceitar crianças em sofrimento extremo?”; “o que pode custar vidas de inocentes a partir de conflitos religiosos e políticos?”

Novamente Manguel (2001) nos ajuda a pensar em que circunstâncias as imagens são produzidas e consumidas:

Quando lemos imagens de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. É como se ampliássemos o que é limitado por meio da arte de narrar histórias conferindo a imagem imutável uma vida infinita (MANGUEL, 2001, p. 27).

Nessa perspectiva, pensar que a imagem se torna uma potência para elucidar as barbáries ocorridas contra migrantes/refugiados é um caminho de sensibilização para a causa. É terrível. Provoca sentimentos de compaixão, indignação e sofrimento. E, ele, Manguel (2001), afirma que só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Ou seja, só podemos ver aquilo que já possuímos alguma imagem que pertence às nossas redes de “*conhecimentossignificações*”. Se a opressão da guerra não ocorre conosco, como sentir o que ocorre com as outras pessoas se não há nenhum registro ou imagem do ocorrido em nossas vivências?

A potência da imagem muitas vezes nos sensibiliza. Ela é um caminho no qual podemos “tocar” as redes educativas em que docentes e discentes estão mergulhados e trabalhar com os “*conhecimentossignificações*” que cada imagem nos traz.

Através de uma exposição em uma instituição católica que se intitula “A igreja que sofre”, pude ter contato com desenhos de crianças sírias realizados em escolas. Em um dos desenhos, há cenas que ilustram crianças nas ruas ajoelhadas com armas apontadas para suas cabeças, com helicópteros voando por cima de suas casas e poças de sangue no chão, enquanto outros mostram crianças em momentos de estudo enquanto o seu entorno começa a ruir, com paredes sendo derrubadas. E tantos outros desenhos com imagens desse convívio diário com a guerra.

Os desenhos provocam diversos sentimentos em quem os vê, desde compaixão, a revolta de por que essas crianças passam por isso? Por que tão cedo têm contato com uma realidade agressiva, inóspita? E esse último é de uma criança lendo um livro e a parede sendo destruída, como um acontecimento cotidiano. Como pode uma criança se acostumar a viver nessa situação bárbara?

Se uma criança não tem perspectivas de futuro, se não tem noção do que é uma vida dentro da normalidade com a família, frequentando a escola, dentro de um lar, com diversão, se muitas não sabem o que são capazes de fazer em suas próprias vidas, elas poderão se tornar alvo de diversos tipos de exploração, principalmente de radicais fundamentalistas.

A violação do direito humano à educação para crianças e jovens nesse contexto migratório pode ocasionar traumas, lacunas educacionais, baixa autoestima etc. As documentações curriculares que orientam as “*prácticasteorias*” nas escolas contemplam uma abordagem multicultural e em consonância com o respeito aos direitos humanos fundamentais. Nesse bojo indicamos a necessidade de que nossas redes educativas se envolvam, com vivências e/ou narrativas de seus próprios estudantes, evidenciando experiências de vida com o intuito de emergir as questões migratórias, fomentando os impactos e contribuições que esse processo move no ‘*aprenderensinar*’ dos ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares.

A trajetória de migrantes/refugiados pode integrar-se ao currículo por meio da exibição de filmes de ficção, documentários, pequenos vídeos para fomentar o debate acerca do caminhar contínuo em busca de um lugar de paz. Há muita literatura e outras formas pedagógicas que também contribuem para essa abordagem. Importante ressaltar que a condição dos refugiados é de fuga por questões políticas, de guerra, religiosas, fome, doenças e outras.

A comunicação pode ser imagética, porém, também pode nos informar, formar e deformar. É importante estar atento às intenções que estão por trás de cada imagem, bem como que a criação que eu faço vai ao encontro daquilo que temos em nossas vivências.

O contexto da pandemia do novo coronavírus transformou as formas de “*aprenderensinar*” nas escolas, em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, outras modalidades de ensino – a distância, *on-line*, híbrida, remota – emergiram e ganharam força. No bojo de produções audiovisuais para o ensino remoto, a temática das migrações aparece nas recentes videoaulas produzidas para a Educação Infantil, um segmento muito peculiar e sensível para tratar essa temática. Essa necessidade se dá em função da rede de ensino em questão receber estudantes nessas condições – refugiados e/ou migrantes.

RIOEDUCA NA TV E AS MIGRAÇÕES EM VIDEOAULAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2020, as redes de ensino por todo o planeta lançaram mão dos usos de diversas tecnologias para atender às necessidades educacionais vigentes. Dentre inúmeras experiências, surgiu uma iniciativa da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o Rioeduca na TV, que conta com a MultiRio (Empresa Municipal de Mídia, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro).

Em 2021, a proposta do Rioeduca na TV estruturou-se lançando edital para convocar professores de todos os segmentos de ensino que atende desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental I e II, até a Educação de Jovens e Adultos para atuar na gravação de videoaulas e entradas ao vivo na TV e em redes sociais *on-line* da MultiRio para tirar dúvidas de estudantes. Atrilado a esse produto, o Educopedia foi revitalizado no aplicativo “Rioeduca em Casa” disponibilizado para estudantes da rede com navegação gratuita.

Uma das autoras deste artigo participa desse projeto, no qual os professores e professoras têm como atribuição desde o planejamento, ou melhor, a escrita de roteiros, até a gravação e edição das videoaulas. Nesses dois últimos casos, quando há necessidade de se gravar em casa

– tendo em vista o respeito aos protocolos sanitários e a disponibilidade da MultiRio no atendimento aos horários de gravações em estúdio.

Para este artigo chamamos atenção para algumas videoaulas produzidas para a educação infantil, as migrações atravessam o que costumamos chamar de “encontros” ao invés de “videoaulas”. O professor André Santos, no encontro “O que o carioca fala”, conta a história “O tupi que você fala” de Cláudio Fragata. Traz também músicas populares brasileiras com melodias conhecidas em outros idiomas, brinca com as diversas palavras que usamos no dia a dia de origem indígena, do tupi e os diferentes nomes para os mesmos brinquedos em acordo com as diferentes regiões do país. André Santos chama atenção para a pluralidade cultural intrínseca na nossa “*prácticateoria*” da linguagem. É um encontro que oportuniza a identificação de crianças matriculadas na rede de ensino com as brincadeiras de seu lugar de origem, evidenciando como a língua expressa diversidade.

Em “O Rei do Baião”, a migração aparece valorizando as tradições nordestinas quando a própria professora – Rebeca Brandão, que é coautora deste texto – traz que é carioca de “nascença” e baiana de “vivência”. A biografia da professora é utilizada como recurso para trazer à conversa o Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas e seus elementos que ajudam os migrantes oriundos da região do nordeste do Brasil a matarem a saudade dos elementos do seu lugar. A gastronomia, os ingredientes de comida nordestina vendidos por lá, as danças, as músicas, os artefatos, as artes e tantas outras coisas que os próprios migrantes trouxeram e fortaleceram a feira, tornando o que ela é hoje: uma referência para a cidade. A biografia de um grande artista nordestino, Luiz Gonzaga, também atravessa o encontro. “Abracadabra” faz referência à diversidade da culinária trazida pelos migrantes de diferentes nacionalidades que compõem a população carioca.

“O Trem de Villa-Lobos” é um encontro que, além de propor brincadeiras de trem às crianças, remete aos migrantes. “O trenzinho do caipira” é uma tocata de Bachianas Brasileiras que sensibilizou Ferreira Goulart que, por sua vez, compôs o poema para a tocata, motivado pelo som do trem que levou muitas pessoas distantes de sua terra natal em razão de perseguições políticas. Já em outro encontro, com a poesia de Manoel de Barros, “O menino e o rio”, é feito um questionamento: “onde fica o nosso quintal?”, em que as reflexões sobre a pergunta dão título ao encontro: “O nosso quintal é o mundo”. Em seguida, é feito um convite ao espectador a brincar e conhecer diversos pontos da cidade, conectados com a natureza.

Em “A pequena África”, a professora Carolina Sanches traz a ancestralidade da população brasileira, a diáspora (mesmo que indiretamente), a forma como essas pessoas chegavam à cidade. A professora explora a região do bairro da Saúde, centro do Rio de Janeiro, e um pouco de sua história. O encontro conta com imagens dos lugares que se refere – Cais do Valongo, Pedra do Sal, Morro da Conceição. Ao falar de resistência, remete ao samba, a personagens importantes para a cultura e história brasileira, como João da Baiana, Donga. As imagens trazem o painel com outras personalidades brasileiras, símbolo de resistência – Tia Ciata, por exemplo. Esse encontro proporciona muitas possibilidades de conversas curriculares atravessadas pelas migrações.

Importa ressaltar que todos esses encontros são voltados para a Educação Infantil e que trazem elementos que estão presentes nos cotidianos escolares de muitas maneiras, inclusive nesse segmento, onde esses encontros *on-line*, por exemplo, apresentam possibilidades de abordagem com propostas lúdicas para o segmento. Embora a produção dessas videoaulas, ou como preferimos chamar, “encontros”, seja voltada para o ensino remoto, ou seja, para as crianças e as

famílias que estão em casa devido ao fechamento de escolas pelos possíveis surtos de covid-19, está sendo criado um acervo de encontros em que muitos “*praticantespensantes*” podem lançar mão para fazer “usos”, que para Certeau (1994) são múltiplos, incalculáveis...

As habilidades previstas em cada encontro desses (que podem ser verificadas nas descrições de cada aula) são outras para além das questões de migrações, mas elas aparecem nesses encontros. Essas questões por vezes aparecem intencionalmente, fruto de um processo de formação pelo qual passou uma das professoras, que também é coautora deste texto. Chamamos este processo aqui de “cineconversas”.

Ao aderir à proposta do Rioeduca na TV, a oportunidade de trazer aos encontros questões acumuladas em “cineconversas” sobre migrações, representatividade e diversidade de estudantes que compõem a rede de ensino pública do Rio de Janeiro não passa despercebida. Por essa razão escrevemos também um roteiro cujo título será “Como levar lembranças?”, inspirada no livro “A menina que abraça o vento”, que conta a história de uma menina refugiada com origem na República Democrática do Congo. Esse encontro traz a brincadeira Osani, de origem no mesmo país, e questionamentos como “o que conseguimos levar numa viagem dentro de uma mala?”. Mais do que respostas, a proposta nesses encontros são as reflexões, questionamentos, ludicidade e sem dúvida a identificação dos estudantes.

Para dar continuidade às questões que migrantes em muitas condições enfrentam, trazemos brevemente mais algumas reflexões com Schurmans (2014), que nos provoca a pensar que as fronteiras não se limitam às do tipo “geográficas” – elas são carregadas pelos corpos, com seus gestos e linguagens dos indivíduos estrangeiros:

a passagem da fronteira material não significa para a personagem do/a migrante clandestino o fim da sua situação de ser fronteiro. [...] O filme de Linklater⁵⁴ associa intimamente o/a migrante enquanto ser fronteiro por essência com o modo de funcionamento da economia neoliberal que, em grande parte, precisa da fronteira para garantir seus lucros (2014, p. 103-104).

Com isso apontamos que existem muitos atravessamentos sobre as migrações e os seres migrantes: de ordem econômica, étnica, culturais, raciais, classistas, de gêneros, religiosas, políticas e que constituem, a priori, “os muros”, “as fronteiras”, que só então depois se concretizam em forma “mais ou menos estanques (bairros periféricos, prisões, centros fechados para imigrantes)” (SCHURMANS, 2014, p. 101).

O enlace pedagógico e curricular está aí – dar visibilidade aos seres migrantes na constituição das identidades coletivas e individuais, estando em consonância com documentos curriculares e de ordem de direitos fundamentais humanos. Mais do que garantir o direito fundamental à educação, o fio da migração na tessitura curricular corrobora outras temáticas que já compõem os currículos inclusive em documentos oficiais – que dirá nos cotidianos escolares?

Dependendo do modo como creditamos sentido à “fronteira”, esse é um lugar de troca muito rico – seja de linguagens, de gastronomia, de “*conhecimentossignificações*”, de brincadeiras, curriculares, de histórias, de culturas, de lugares, de tantas coisas...

Tomaz Tadeu nos traz sobre a beleza do encontro: “o pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção – mas não assimilação, mas não imitação, mas não identificação – com o outro do pensamento. Como o

nadador ou o surfista com a onda no mar” (2002, p. 50). Tomaz Tadeu continua com questões sobre os currículos tecidos em agenciamentos: eles “aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção?” (TADEU, 2002, p. 55).

Será que estamos prontos para esses encontros? Será que nós vivemos tão distantes assim das fronteiras? Se observar bem, as fronteiras estão em muitos lugares para além dos mapas geopolíticos. E precisamos lidar com elas também nos cotidianos escolares.

A abordagem aos migrantes nos “*fazeressaberes*” curriculares carece de atenção à medida que esta pode ter uma abordagem hegemônica. Chamamos atenção para o modo como as origens das etnias são abordadas diferentemente e que essa abordagem favorece uma etnia em detrimento de outras, as minorias, que em geral compõem a maior quantidade. Cabe apontar as discriminações a povos, às religiões, aos gêneros e tantas outras características de povos que os colocam em posição hegemônica ou não.

No Brasil, recebemos, por exemplo, grande quantidade de migrantes orientais, mais recentemente chineses. No Rio de Janeiro, compõem grande comunidade e que por vezes sofre situações de exploração de trabalho análogas ao escravo. Outra dificuldade é a língua, uma barreira que a escola apresenta uma possibilidade de superação. Estimular valores nesse processo pedagógico e curricular que não apenas valorizem o respeito às diferenças, mas as encarem como possibilidade de “*aprenderensinar*”, de trocar com “o outro”, é uma via que possibilita outras abordagens – as não hegemônicas, as contra- hegemônicas.

Lançar essas temáticas em um canal do *YouTube* com alta visibilidade da rede municipal de ensino, onde os usos são múltiplos, incontáveis, como é o caso do Rioeduca na TV, é o que Certeau (1994) aponta sobre a *métis*, em que o “*praticantepensante*” age com a astúcia necessária, aproveitando a “ocasião”, a oportunidade – usando seu repertório de “*prácticasteorias*” impassível de ser inventariado. Em consonância com a ideia de ser resistência, na “educação menor”, Gallo (2002, p. 175) denomina:

a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Acreditamos ser importante estabelecer conversas com estudantes problematizando questões como: quais seriam as principais dificuldades dos alunos migrantes? Como eles se sentem?

O que esperam da escola? De que forma a escola pode intervir para minimizar os efeitos negativos desse processo? E de que forma a atuação da escola pode ser positiva para a vida dos migrantes? Quais são as fronteiras para além das delimitações de espaços geográficos e políticos? Nas redes educativas, criamos fronteiras? De que forma? Por quê?

Como afirmado anteriormente, essa opção teórico-metodológica-epistemológica pelas pesquisas com os cotidianos compreende que os “*espaçostempos*” são tecidos através das “*conversas*”. É nessa relação que as trocas de “*fazeressaberes*” ocorrem nos cotidianos.

Para mergulhar nas pesquisas com os cotidianos, aprofundamos com Alves, Andrade e Caldas (2019) algumas posturas, sendo instigadas a realizar movimentos, tais como “o sentimento de mundo”, que nos conclama a não olhar o outro com preconceito e sim de modo a entendê-lo em sua condição de migrante. As autoras escrevem da seguinte forma:

que ao tratarmos dos cotidianos estamos trabalhando com “lugares ditos difíceis” nos quais se expressa “a humilde razão” dos seres humanos em suas vivências diárias, com suas “tantas formas de pequenas misérias”. ... nos “*espaçostempos*” cotidianos, nas tantas redes educativas, seus “*praticantespensantes*” criam “*conhecimentossignificações*” necessários ao seu viver. Por fim, a afirmativa de que para pesquisar com os cotidianos, seus pesquisadores e pesquisadoras precisam muito mais do que afirmar o olhar – sentido hegemônico, desde a Modernidade. É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os “*praticantespensantes*” desses tão diferentes e múltiplos “*espaçostempos*”. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos. (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p. 5).

Dessa forma, as pesquisas com os cotidianos nos exigem estar abertos e dispostos a compreender o que se apresenta em nossas pesquisas, sempre interrogando, analisando com todos os nossos sentidos.

Todo esse movimento nos aguça a compreender a trajetória de migrantes/refugiados com muita intensidade, com todos os sentidos voltados para a alteridade. Alves (2008) nos diz que quando narramos alguma coisa, situação ou visão de mundo de outra pessoa, nunca narramos a “coisa por si só” ou o “outro” apenas. Narramos o que nós mesmos conseguimos “*verouvirsentir*”. Narramos mergulhados nas nossas próprias redes de “*conhecimentossignificações*”. Narramos em conversas com os personagens conceituais que elegemos nas pesquisas e esses personagens são múltiplos: textos, filmes, pessoas...

Enfim, nossas redes educativas podem e devem ser “*espaçostempos*” de tessituras de acolhimento, mas sobretudo de trocas, porque aquele que chega traz consigo muitos conhecimentos, experiências, táticas e mundos culturais a serem partilhados.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 10-32.

ALVES, N.; ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, I. B.; SUSSUKIND, M. L.; PEIXOTO, L. (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019: p 1 - 22.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 337.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Personagens conceituais. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 156.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. Ilustrações: Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Editora Globinho, 2015.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, p. 169-178, jul./dez 2002.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução: Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 21-27.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 37.

PARAGUASSU, F. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Ilustrações: Suryara Bernardi. Rio de Janeiro: Voozinho, 2017.

SCHURMANS, F. A representação do migrante clandestino no cinema contemporâneo: efeitos e cenas de fronteira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 105, p. 93-112, dez. 2014 Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4000/rccs.5814>. Acesso em: 28 ago. 2017.

TADEU, T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004 (Coleção Desênredos; n. 1).

FILME CITADO

HUMAN FLOW – NÃO EXISTE LAR SE HÁ PARA ONDE IR. Direção: Ai Wei Wei. Com Ai Wei Wei, Boris Cheshirkov, Hiba Abed e mais. Alemanha: 2017. Disponível em: <https://www.humanflow.com/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

VÍDEOS RIOEDUCA NA TV – EDUCAÇÃO INFANTIL

A PEQUENA ÁFRICA. A professora Carolina Sanches apresenta a aula A pequena África. MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igWpKawt2w8&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=80>. Acesso em: 3 out. 2021.

ABRACADABRA. A professora Rebeca Rosa apresenta a aula Abracadabra. MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMi5xogXOYs&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=65>. Acesso em: 3 out. 2021.

O NOSSO QUINTAL É O MUNDO. A professora Rebeca Brandão apresenta a aula Nosso quintal é o mundo. MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zhJCMc1eK4&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=173>. Acesso em 3 out. 2021.

O QUE O CARIOCA FALA. O professor André Santos apresenta a aula O que o carioca fala. MultiRio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h8C_SVA_ZkU&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=34. Acesso em: 3 out. 2021.

O REI DO BAIÃO. A professora Rebeca Rosa apresenta a aula O Rei do Baião. MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWwlud3gN90&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=63>. Acesso em: 3 out. 2021.

O TREM DE VILLA-LOBOS. A professora Rebeca Rosa apresenta a aula O trem de Villa-Lobos. MultiRio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cUfH1cWeqEE&list=PLPdaje007PVg7KE14oF2viH7dti-tb6Lw&index=187>. Acesso em: 3 out. 2021.

EIXO 3:
CULTURA DIGITAL:
DA FORMAÇÃO
À PRÁTICA DOCENTE





AULA INVERTIDA COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ednaldo Coelho Pereira (UERR)

INTRODUÇÃO

O ano de 2020, sem sombra de dúvidas, foi um ano totalmente atípico para os padrões e estilos de vida da nossa sociedade atual. Na era do compartilhamento de informações através das mais diversificadas mídias sociais, do estar junto virtual descrito por Valente (2005), através da utilização das redes sociais, a humanidade foi pega de surpresa pela pandemia do Novo Coronavírus, covid-19, que por ser um vírus e ser transmitido de pessoa para pessoa, forçou a humanidade a implementar medidas de distanciamento social para evitar a sua propagação. Inicialmente, sem conhecer bem o comportamento e a letalidade do vírus, foram implementadas diversas medidas restritivas para evitar proximidades/aglomerações de pessoas, tais como o fechamento de shoppings, igrejas, supermercados e escolas. Essas medidas duram até os dias atuais, meados de 2021.

Nesse contexto, e especificamente nas questões educacionais, para que não houvesse uma quebra na continuidade do aprendizado dos alunos, as instituições de ensino, em sua grande maioria, passaram a fazer uso das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – NTDIC para ministração de suas aulas, o que na prática significou usar a internet e outros artefatos tecnológicos para se fazer a ministração de conteúdo. Essa prática foi denominada de “Aulas Remotas-AR”, conforme previsto na portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19”, autorizando, em seu artigo 1º, aulas que utilizem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC), “[...] nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”. Esse limite seria encerrado em 18 de abril, mas, infelizmente, o cenário vivido não é ainda satisfatório e, em função disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 395, de 15 de abril de 2020, prorrogou o prazo novamente.

ASPECTOS DO PROBLEMA PESQUISADO

O processo do rápido desenvolvimento tecnológico observado pela população mundial tem sido refletido nos diversos campos da sociedade em que vivemos, principalmente a partir do século XXI. A educação, por sua vez, não ficou alheia a tais transformações, como afirma Ruivo e Mesquita (2010, p. 202):

A revolução científica e tecnológica, designadamente a evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), imprimiu uma dinâmica de transformação, não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no domínio da educação das relações econômicas, sociais e políticas até agora nunca vistas.

Assim, a aquisição de conhecimento tornou-se mais fácil com o advento da internet, pois ao mesmo tempo em que expôs uma quantidade enorme de conteúdos, facilitou o acesso a estes, de maneira que em poucos segundos é possível pesquisar os mais diversos assuntos, que em outras épocas seriam impossíveis ou durariam anos de buscas em bibliotecas físicas.

Considerando que de uma hora para outra tanto professores quanto alunos tiveram que se adequar aos novos tempos de distanciamento social e com isso as novas metodologias de ensino e de aprendizagem baseadas na utilização da internet e todo tipo de artefatos tecnológicos, podemos considerar que essa adaptação ocorreu de maneira intempestiva, ocasionando um atropelo nas atividades cotidianas tanto de alunos quanto de professores, pois estes últimos tiveram que fazer uso de artefatos tecnológicos que ora estavam bem distantes das suas realidades, seja pela falta de costume e de acesso a equipamentos/internet ou pela falta de conhecimentos técnicos/pedagógicos para utilização desses artefatos baseados nas NTDC, do outro lado, estavam os alunos acostumados com as aulas convencionais presenciais em que os professores todos os dias os encontravam em horário e local predefinido para tratar de uma determinada temática.

Tendo como base esse contexto, é imprescindível que os professores, ao desenvolverem seu trabalho de ensino dentro da sala de aula, utilizem e dominem os mais diversos tipos de tecnologias necessários ao bom desenvolvimento da sua prática docente, facilitando o entendimento e a aproximação do aluno ao conteúdo exposto por ele.

A utilização desses recursos na sala de aula melhoraria e tornaria o sistema de ensino mais democrático, permitindo aos discentes o contato com o vasto mundo do conhecimento, tornando-os agentes capacitados para utilizarem a evolução tecnológica a seu favor para desenvolvimento pessoal, profissional e como personagem principal de sua própria história de vida.

A atividade docente, para Paulo Freire, se pauta na premissa de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Essa afirmação corrobora a ideia de que a prática pedagógica deve pensar novas formas de ensino incluindo meios tecnológicos para aumentar o leque de alternativas que permitiriam uma maior eficácia do sistema de ensino, considerando que essas ferramentas diminuem as barreiras entre o aluno e o conhecimento.

A tecnologia é um catalisador para a mudança nos processos de sala de aula, porque propicia um rumo diferente, uma mudança no contexto que sugere formas alternativas de operação. Ela pode impulsionar uma mudança de uma abordagem instrucional tradicional para um conjunto mais eclético de atividades de aprendizagem que inclui situações de construção de conhecimento para os alunos (SANDHOLTZ, 1997, p. 58).

Dessa forma, fica evidente que a escola deve acompanhar e se adequar às transformações ocorridas no mundo digital para que seus alunos concretizem sua aplicação no cumprimento da dinâmica de estruturação da aprendizagem, de forma a atender as diligências e demandas das particularidades de cada um na construção desses conhecimentos trabalhados.

Portanto, sua utilização deixa de ser uma ferramenta de valor efêmero e passa a adquirir protagonismo dentro da produção de novas perspectivas educacionais, rompendo com o antigo modelo de educação que tinha o professor como transmissor de um conhecimento incontestável:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

Diante disso, podemos identificar o caráter agregador que a tecnologia possui se somado ao direcionamento para o campo do ensino e aprendizagem, com o objetivo de integralizar e potencializar a diversidade de compreensão, entendimento, apreensão, assimilação, absorção e percepção dos conteúdos propostos dentro da estrutura curricular com a finalidade da produção de conhecimento por parte do aluno.

Por exemplo, Valente (1999, p. 12) relata que

Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias.

Sua utilização, no entanto, deve ser planejada para que não caia no mesmo abismo da educação tradicional, usada apenas como meio condutor de propagação de conhecimento, assim como faz a “prática pedagógica vigente” (VALENTE 1999, p. 12).

Nessa esteira, fica evidente a necessidade de se utilizar novas estratégias de ensino, tendo como fio condutor as NTDIC. Dito de outra forma, estavam professores e alunos deparados a um novo desafio, como fazer das aulas remotas momentos prazerosos, não enfadonhos, além de não perder o foco sobre a temática da aula em andamento?

Diante dessa problemática, foi proposto dentro do escopo da disciplina de Computação Gráfica do curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual de Roraima-UERR a utilização dos conceitos da Aula Invertida-AI, inicialmente proposta por Bergmann e Sams (2018, p. 23) ao afirmarem “O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos.” E ainda questionam:

E se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo como “dever de casa” e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam? (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 23).

Logo, o principal pilar da AI está no fato de professores e alunos, ao invés de se encontrarem em dia, horário e local determinados para iniciarem os debates a respeito de uma determinada temática, nesse caso com adaptações, levando em consideração as restrições de distanciamento social, as temáticas eram propostas anteriormente e, no dia e horário previstos, os sujeitos se encontravam virtualmente para sanarem dúvidas, trocarem ideias e discutirem novas perspectivas.

AULA INVERTIDA

Esse tópico visa esclarecer os conceitos principais da AI, de tal forma que se possa compreender que estamos falando de uma metodologia ativa de aprendizagem.

De forma simples, a aula invertida pode ser descrita segundo Bergmann e Sams (2018, p. 23) como “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”, porém, há mais que isso a ser invertido.

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Existem inúmeras maneiras de o professor utilizar as metodologias ativas, proporcionado um ensino crítico, reflexivo e autônomo, podendo usufruir de muitas estratégias, pois “o conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem” (ABREU; MASETTO, 1990, p. 50).

Em um modelo de aula convencional, o professor é o centro das atenções e em geral, atua como se estivesse em um palco durante uma apresentação de uma peça de teatro ou simplesmente dando uma palestra. Há ainda o trabalho de bastidor feito pelo professor, onde ele, uma vez definida a temática, prepara alguns slides e, na hora da aula propriamente dita, se limita a fazer a apresentação previamente planejada.

Do outro lado dessa atividade, se encontra o aluno que nesse caso não é o protagonista dessa história, pois ele, na maioria das vezes, ao chegar em sala de aula é que toma conhecimento da temática a ser debatida, ou seja, tudo deve ocorrer na janela de tempo prevista para o encontro presencial como apresentação, reflexão e discussão de conteúdo.

Já a AI consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem.

Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula (encontro virtual). Nesse caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (VALENTE, 2014).

O professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula (encontros virtuais), considerados os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula. Agora o professor pode dedicar o seu tempo de sala de aula, na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma estratégia que propõe mudar alguns elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa à lógica tradicional (BERRETT, 2012).

Nessa abordagem, para Pantoja e Lima (2019), tanto o professor quanto o estudante devem mudar de postura. O estudante deixa de ser um espectador e passa a atuar ativamente, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor.

Segundo Mazur (2015, p. 12), “ensinar é apenas ajudar o estudante a aprender”. Nesse sentido, palestrar conteúdos e conceitos para estudantes ouvintes e passivos pode não ser a melhor forma de ajudar. O estudante ouviu, mas, se não foi o suficiente para assimilar e (re)significar os conteúdos, pode não ter aprendido.

O aprender é inerente ao estudante e é difícil de avaliar quanto o professor pode realmente auxiliar o estudante neste processo em particular (PEREIRA, 2010). Essa é uma questão que evidencia a necessidade de um planejamento prévio das unidades de aprendizagem, bem como dos tempos e espaços necessários para cada atividade. As atividades do professor fora da sala de aula poderão, a partir desse planejamento, ser maiores e mais importantes do que aquelas realizadas em sala de aula.

Para Schneiders (2018), no âmbito das atividades extraclasse do professor, a elaboração e o detalhamento do plano de aula devem ser umas das prioridades. É necessário que o docente prepare os materiais e os disponibilize aos estudantes antes da aula, objetivando tornar o debate presencial mais qualificado. Essa qualidade está relacionada com a reflexão prévia dos estudantes a respeito do tema a ser abordado em aula.

Para Litto (2009), o processo de planejamento é dividido em duas etapas, a saber:

1) Transmissão do conhecimento

Para que esta etapa do método funcione adequadamente, uma estrutura de apoio ao estudante poderá ser necessária. Essa estrutura consiste nos materiais, vídeos, textos, livros, revistas etc. que passarão a estar ao alcance dos estudantes enquanto não estão na sala de aula.

A seguir são relacionadas algumas considerações que podem auxiliar no planejamento das atividades que antecedem a aula:

1. Elaborar um planejamento ou programa para começar a trabalhar. Considerar que ele pode ser ajustado, dependendo da comprovação do progresso da turma. Considerar também a questão de finalizar os conteúdos com atividades práticas, com a definição de múltiplos cenários ou ainda com o método da problematização como elementos viáveis do processo de consolidação da unidade de aprendizagem planejada;
2. Definir os conteúdos-chave, os mais importantes, aqueles que não podem faltar para que o objetivo da aprendizagem daquela aula ou ciclo de aprendizagem seja alcançado. Esses conteúdos devem ser fornecidos pelo professor em diversos formatos e refletirem uma visão compreensiva desses objetivos. Considerar aqui o(s) melhor(es) formato(s) para que o estudante efetivamente tenha boas experiências no processo de obtenção da informação. Ex.: vídeos, infográficos, GIFs, textos não muito longos, reportagens etc.;
3. Sintetizar cada um dos conceitos escolhidos, com explicações claras e objetivas, preferencialmente com exemplos que favoreçam e fortaleçam a sua compreensão. As dúvidas podem ser registradas e discutidas em fóruns próprios ou ainda a partir de uma base de perguntas frequentes já respondidas e, preferencialmente, comentadas;
4. Preparar seus próprios vídeos sempre que possível. Eles podem ser produzidos a partir de câmeras do próprio computador, de câmeras externas e/ou a partir do compartilhamento da tela do seu computador. Dica: utilize materiais de apoio, como apresentações, imagens, quadro branco, lousa digital etc.;
5. Certificar-se que todos os materiais estejam disponíveis para os estudantes e que sejam acessados antes de virem para a aula. Isto é, seus vídeos, vídeos de outros, textos, capítulos de livros, reportagens, entrevistas, imagens, fóruns, perguntas frequentes com respostas comentadas etc.;
6. Apresentar desafios de modo a instigar o estudante a pesquisar em fontes alternativas de conteúdo, que vá um pouco além do material fornecido pelo professor.

2) Assimilação dos conhecimentos

Esta etapa do método ocorre em sala de aula, encontro virtual, com a presença da turma e do professor.

Nessa etapa o professor deverá avaliar a qualidade e profundidade dos conteúdos e conceitos obtidos pelos estudantes, mediar as discussões, a troca de conhecimentos obtidos pelos estudantes e o processo de consolidação dos conceitos, promover atividades que impliquem na aplicação dos conhecimentos e conceitos e procurar evidenciar a assimilação dos conhecimentos propostos para a aula ou unidade de aprendizagem (LITTO, 2009)

A seguir apresentam-se algumas considerações que podem auxiliar no planejamento da aula:

1. Certificar-se de que os conteúdos foram acessados e compreendidos pelos estudantes. Considere mediar um debate com o objetivo de identificar a leitura dos materiais e as principais dúvidas resultantes dessa leitura;
2. Utilizar métodos que o auxiliem a medir o nível de compreensão e assimilação dos conteúdos.
3. Organizar trabalhos que exijam a aplicação dos conteúdos estudados. Esses trabalhos também podem ser utilizados para gerar colaborações e debates entre os grupos de trabalho e destes com o professor.
4. Disponibilizar atividades e espaços que permitam a consolidação dos conhecimentos a partir dos conteúdos estudados, explorados e aplicados nas tarefas realizadas anteriormente. Manter-se na postura de mediador e permitir que os estudantes assumam o papel de protagonistas e agentes efetivos do seu aprendizado, de modo que possam produzir significados e apreender os conceitos que você planejou para essa unidade de aprendizagem.
5. Avaliar o grau de aprendizagem dos estudantes para cada conteúdo-chave proposto, considerando o cognitivo, o procedimental e o atitudinal.

Vistas as características inerentes aos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos, torna-se importante discutir acerca das relações entre a aprendizagem ativa, a retenção do conhecimento e as metodologias ativas de aprendizagem (VALENTE, 2014).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Como estratégia em relação aos procedimentos técnicos que foram utilizados no experimento em tela, definiu-se a pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), esta pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo, ou seja, tem por objetivo buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Portanto, a pesquisa de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.

Em vista de compreender o fenômeno abordado, a coleta de dados foi realizada *in loco* durante a ministração da disciplina através da observação participante, pois a pesquisa seguiu ao que aborda Lakatos (2010) ao destacar que na observação participante o pesquisador não é apenas um observador passivo, torna-se parte integrante de uma estrutura social e, na relação próxima com os sujeitos da pesquisa, ele realiza a coleta de dados e informações. Gil (2014) complementa que essa técnica permite ao pesquisador compreender a complexidade da inves-

tigação centrada em observar objetos, comportamentos e fatos de interesse para o problema em estudo, mesmo que obtidos informalmente.

Em tempos de pandemia com restrições de distanciamento social, visando não interromper as atividades do processo de ensino e aprendizagem, a UERR, através da Resolução Normativa nº 01/2020, estabeleceu critérios para a adoção das AR e, dessa forma, se configurou o cenário para se fazer a prática da AI, descritas a seguir.

No primeiro dia de aula, foram esclarecidos os conceitos de AR e AI, bem como uma apresentação do plano de ensino da disciplina, conteúdo a ser ministrado e forma de avaliação, além das datas para os encontros virtuais.

ASPECTOS DA MINISTRAÇÃO DE CONTEÚDO

Os materiais didáticos de apoio à disciplina eram disponibilizados em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA, que nesse caso não era a ferramenta principal para ministração de conteúdo e sim uma ferramenta auxiliar. No AVEA, um arquivo denominado de “orientações” era disponibilizado juntamente com o restante do material didático e, como o próprio nome diz, servia de instrumento balizador para os estudos a serem realizados em relação à temática proposta para a semana, nele constava, além da relação de livros, artigos e/ou vídeos disponível na plataforma, também apresentava sugestões de sites e outros materiais disponíveis na internet para consulta livre.

O AVEA auxiliava de forma assíncrona as atividades a serem desenvolvidas no escopo da disciplina, porém o meio de comunicação mais utilizado e, por isso, não menos importante nesse processo, foi a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas (síncrona) *WhatsApp*, onde foi criado um grupo da disciplina com a participação de todos os discentes e deu acesso direto e irrestrito ao professor.

Através do aplicativo *WhatsApp* o professor interagiu com os discentes para organizar os trabalhos, dividindo-os em equipes que eram encarregadas, antes dos debates, nos encontros virtuais, a apresentarem um resumo dos estudos realizados, além de sanar possíveis dúvidas que pudessem de alguma forma travar ou dar outro entendimento a determinado conteúdo.

Ainda como orientação para os estudos, era aconselhado que o aluno, ao assistir a um vídeo ou ao ler um artigo, fizesse anotações que pudessem auxiliá-lo no momento de tirar suas dúvidas, isso de certa forma ajudou muito na elaboração de síntese dos conteúdos, pois levava o aluno a realmente ponderar se aquela era uma dúvida que merecia ser levada para o momento do encontro virtual ou se ele mesmo poderia saná-la a partir de uma nova leitura ou acesso novamente ao material disponibilizado.

Essa postura de buscar sanar a própria dúvida levou o aluno a uma certa autonomia da sua aprendizagem, pois ele começou a perceber seu potencial autodidata.

ENCONTROS VIRTUAIS SEMANAIS

Nos dias predefinidos, ocorriam os encontros em salas de reuniões virtuais através de aplicativo específico.

Para os encontros virtuais, foi definido um roteiro de procedimentos a ser seguido.

- a) Inicialmente o professor fazia a abertura da atividade fazendo uma introdução da temática já elencando os principais pontos a serem debatidos.
- b) Em um segundo momento, a partir dos principais pontos elencados, era aberta a aula para participação espontânea dos alunos que em geral falavam da sua compreensão acerca da temática em pauta e, por vezes, outros alunos aproveitavam para concordar ou discordar, o que era de certa forma o ponto alto da aula, pois nesse momento ficava evidente que o papel do professor nesse contexto passara a ser de orientador/mediador coordenando as discussões, enquanto que o aluno enfim assumia o protagonismo da atividade.
- c) Em um terceiro momento era proposto como exercício refletir sobre possíveis trabalhos futuros, melhorias e/ou atividades correlatas com a intenção de deixar claro que a discussão não encerrava o assunto ali.

Ao final da disciplina foi feita uma dinâmica na qual os alunos puderam relatar os pontos fortes e fracos da experiência da AI. Dos relatos mais importantes, pode-se destacar três:

- 1) Não sentiram falta da sala de aula presencial, pois os encontros virtuais para sanar dúvidas se mostraram mais dinâmicos através dos vários debates ocorridos.
- 2) Os tempos síncrono e assíncrono, além da utilização de vários artefatos tecnológicos, tornaram a atividade de estudo mais prazerosa.
- 3) Os alunos se sentiram protagonistas das atividades, recorrendo ao professor somente em casos bem pontuais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise foi feita considerando os encontros virtuais ocorridos semanalmente e durante os vários diálogos realizados diariamente e quase que de hora em hora com os alunos através do aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp*.

- a) Durante a fase de debates, seguindo as recomendações da modalidade das AR, foi possível a compreensão por parte dos discentes que as práticas pedagógicas ora utilizadas nas aulas presenciais não podem simplesmente ser transpostas para as AR sob pena de não alcançarem os seus objetivos, pois, nas aulas presenciais, uma vez que se tem ao alcance dos olhos os alunos e as suas reações como reflexos do que está sendo dito/apresentado, pode-se até e, se preciso for, fazer uma mudança de estratégia/metodologia para ministração de determinado conteúdo, já nas AR, como forma de obter a atenção dos discentes, é recomendado que ele tenha uma participação mais ativa, se assim a temática permitir, de tal sorte que os conteúdos tenham que ser construídos a partir de um debate e não a partir de uma palestra, onde o professor fala e os discentes ouvem e/ou assistem de forma passiva.
- b) Ainda durante a fase de observação, foi possível observar que a utilização da ferramenta de mensagem instantânea aproximou os sujeitos da pesquisa fortalecendo as relações interpessoais, criando a ambiência necessária para a construção do conhecimento.
- c) Em se tratando de uma atividade que foi realizada em um cenário de pandemia e, portanto, de distanciamento social, pode-se lançar mão de um modelo híbrido de ensino privilegiando a adoção de diversas metodologias, como aulas expositivas, pesquisas bibliográficas, buscas na internet, inversão de atividades, dentre outras que normalmente não seriam utilizadas em uma aula convencional.
- d) O uso de vários artefatos tecnológicos agregou valor às atividades a serem realizadas remotamente, em que os alunos puderam, já que eram de um curso da área de tecnologia, fazer/colocar em prática conhecimentos prévios adquiridos.
- e) Não estar preso a um contexto e a tempos de estudo, síncrono e assíncrono também foi outro fator de relevância, visto que o aluno pode ao seu tempo e dentro do seu contexto realizar o seu estudo de forma independente e autodidata, se afirmando e se empoderando de conhecimentos a partir da sua própria realidade.
- f) As atividades realizadas de uma forma geral elevaram a autoestima dos alunos ao ponto de eles assumirem o protagonismo que lhes é de direito, já o professor pode se colocar como mediador para juntos construírem o conhecimento de forma mútua transformando a sala de aula, ainda que virtual, em um lugar de encontro prazeroso que antes era considerado chato e enfadonho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão final da pesquisa em pauta, observou-se que a estratégia da AI se adequa ao contexto e com orientação pedagógica pode ser mais uma ferramenta integradora das NTDIC ao Currículo e pode proporcionar novas experiências nas aulas remotas em tempos de pandemia e distanciamento social, agregando valor à prática docente, saindo da rotina da aula tradicional e se mostrando uma alternativa na qual os alunos podem de maneira mais efetiva ter suas participações mais evidenciadas, saindo da passividade para assumir um papel de protagonismo, tornando essas aulas mais atrativas e desafiadoras tanto para professores quanto para os alunos.

Em se tratando de tempos estranhos de pandemia e a utilização de novas metodologias para ministração de conteúdo, a AI permitiu colocar em prática o conceito de modelo híbrido de educação ao prezar por metodologias diferentes, utilização de vários tipos de artefatos tecnológicos, compreensão de vários contextos, tempos e espaços para se construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG. Editores, 1990.
- ARAÚJO, R. S. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. *In*: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 01 out. 2021.
- BERRETT, D. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **The Education Digest**, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson, 2009. v. 1.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZUR, E. Peer Instruction. **Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre. Penso, 2015.
- PANTOJA, A. M. S.; LIMA, M. F. M. **Proposta de ensino – sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Teaching proposal inverted classroom: an active learning methodology (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- PEREIRA, D. S. de C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2021.

RUIVO, J; MESQUITA, H. **Educação e formação na sociedade do conhecimento**. Disponível em: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7442/8483. Acesso em: 01 de set. 2021.

SANDHOLTZ, J. H. **Ensinando com as tecnologias**: criando sala de aula centrada nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)** – Lajeado: Ed. da Univates, 2018.

VALENTE, J. A. Formação de Professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999. Disponível em: [computador-sociedade-conhecimento.pdf \(upf.br\)](#) Acesso em: 6 set. 2021.

VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6ZgHRUWc6JTM1dBM21IZ09OM1U/view>. Acesso em: 25 set. 2021.

CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: RUPTURAS E CONTINUIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID-19

Ana Lúcia de Souza Lopes (UPM)

INTRODUÇÃO

O tema da educação e da tecnologia tornou-se central quando se propõe a pensar caminhos sobre a aprender e ensinar, especialmente no que se refere ao impacto que a pandemia da covid-19 trouxe ao Ensino Superior. Ao longo da história, a educação apreende em sua própria origem o legado e as contribuições que as tecnologias trouxeram tanto para as teorias quanto para as práticas pedagógicas. Obviamente, pensar a relação entre Tecnologias Digitais e Educação ganhou, a partir do ano de 2020, um novo significado.

O impacto da pandemia arrancou de forma brusca todas as pessoas do planeta de seus cotidianos, de suas rotinas, de seus hábitos e costumes e rompeu com os modos de vida, exigindo resposta a uma realidade que modificou as formas de convivência social, a partir da determinação de protocolos sanitários que implicava num distanciamento social para evitar a propagação e o contágio da doença.

Assim, de uma semana para outra, as relações sociais passaram a ser mediadas prioritariamente por tecnologia e a escola, em todos os níveis, foi demandada a romper com a dinâmica do ensino presencial e migrar para um modelo alternativo e emergencial denominado “ensino remoto emergencial”. Essa medida se deu para garantir que a maioria das atividades não fossem interrompidas e a partir daí novos formatos e contextos foram sendo delineados, tendo o ciberespaço como um lugar de aprendizagem.

O ensino superior, que será objeto de estudo deste trabalho, também foi impactado por este momento de ruptura: de um modelo de ensino pautado prioritariamente na cultura da oralidade e da leitura do texto impresso para uma nova modalidade que implica em aprender e ensinar mediado por tecnologia. Tal circunstância demandou observar e apreender novas formas de aprender e ensinar, incorporando tecnologia digital às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, às práticas docentes (BANNELL *et al.*, 2017).

A discussão sobre incorporação da cultura digital nas práticas pedagógicas e práticas docentes estiveram presentes nos debates sobre educação, mas a partir do impacto da pandemia, torna-se importante questionarmo-nos sobre como esse fenômeno possibilitou acelerar essa discussão e como podemos identificar se esse movimento de ruptura permitiu a incorporação de cultura digital nas práticas escolares cotidianas, especialmente no Ensino Superior. Como a prática docente foi impactada e como os modos de aprender e ensinar foram (ou não) modificados neste nível de ensino?

Para responder a tais questões, é de fundamental relevância debruçar-se sobre as relações entre a cultura digital e a prática docente, à luz da didática que permite estabelecer e articular as dimensões humanas, políticas e sociais (LIBANEO, 2019; CANDAU, 1984). Além disso, lançar o olhar para as relações entre teoria e prática a partir de uma intencionalidade que impacta a prática pedagógica cotidiana (PIMENTA; ALMEIDA, 2011) e, ainda, compreender as rupturas e continuidades estabelecidas a partir da pandemia, seus limites e possibilidades e como tais deslocamentos podem impulsionar novas formas de aprender e ensinar no contexto educacional pós-pandemia.

Busca-se, pois, discutir as rupturas e continuidades que mobilizam e surgem como possibilidades de renovação das práticas pedagógicas a partir do contexto da pandemia e da migração das aulas do ensino presencial no ensino superior. A pesquisa foi realizada por meio de um formulário eletrônico com 726 estudantes universitários brasileiros acerca de sua percepção sobre o processo de aprendizagem durante a quarentena da covid-19. Os resultados instigam e impulsionam a reflexão crítica sobre novas possibilidades de aprender e ensinar após a experiência do ensino remoto emergencial e serão apresentados ao longo desta reflexão.

Para tanto, torna-se necessário primeiramente lançar o olhar para o impacto da cultura digital e o surgimento do ensino remoto no contexto pandêmico e suas implicações no que se refere a processos de aprendizagem no ensino superior.

CULTURA DIGITAL E O ENSINO REMOTO

Compreender a Cultura Digital significa reconhecer uma realidade social marcada pela onipresença dos dispositivos digitais, que se vale da internet como veículo principal de comunicação e que impacta as formas de ser e estar em sociedade, já que estamos em interação social constante (BANNELL *et al.*, 2017; JENKINS, 2014). O que acontece nos espaços virtuais impacta e muda as relações entre as pessoas e cria possibilidades para a criação de novas relações sociais em rede e refletem na identidade sociocultural (BANNELL *et al.*, 2017).

Neste sentido, o impacto da pandemia provocou uma incorporação intensiva e compulsória de tecnologias digitais na vida da sociedade e, especialmente no que se refere à educação, já que para que não houvesse interrupção total das aulas, todos os níveis de ensino migraram para o que foi denominado ensino remoto. Essa mobilização envolveu uma reflexão importante sobre a efetiva relação entre tecnologia, educação e prática docente.

Essa transição de um modelo presencial para um ensino mediado por tecnologia deve ser compreendida como uma medida de caráter emergencial com vistas a minimizar os prejuízos da educação presencial para um ensino remoto. A esse respeito podemos compreender que

O *ensino remoto emergencial* resulta, pois, de uma resposta imediata a uma crise, concretamente a provocada pela pandemia COVID-19, com o objetivo de manter as atividades letivas. Traduz-se numa mudança rápida dos processos de ensino e aprendizagem presenciais para modelos alternativos, tecnologicamente mediados (TRINDADE *et al.*, 2020, p. 6).

Contudo, é importante ressaltar que essa incorporação compulsória da tecnologia nas práticas docentes não significa necessariamente que a “cultura digital” esteja incorporada nos processos educacionais e que a escola “já mudou” e esteja incorporada na cultura escolar.

Para compreender a cultura escolar, é importante ter presente que se trata de um processo que envolve deslocamentos, hábitos e costumes que abrangem práticas cotidianas de ensino e aprendizagem que são próprios da escola. Essa mobilização envolve uma ressignificação de concepções pedagógicas que impactam as formas de constituição da cultura escolar.

Novos processos surgem, e isso ocorre justamente por meio de rupturas e continuidades que garantem à educação o espaço de reflexão e que devem garantir os fundamentos essenciais na elaboração de processos de ensino que perpassam pela complexidade e que não podem ser simplificados.

A escola do ler, escrever e contar passa por diversas transformações até os dias atuais e o impacto da pandemia incrementou e reconfigurou o formato que conhecíamos até o ano de 2020. Contudo, tais processos devem ser compreendidos segundo demandas da atualidade em sua constituição simbólica e cultural. Gibello (2010, p. 15) pontua que

Há um lugar público importante na construção histórica, política e cultural dos estabelecimentos educacionais quando se busca experiências, marcas e resquícios de uma história. E que vai para além de evidenciar uma instituição capaz de transmitir conhecimentos e valores às novas gerações: também demonstra aspectos importantes da construção simbólica que contribui para a formação e manifestação de uma verdadeira cultura escolar.

A ideia de uma civilização escolar implica em hábitos, costumes e em um ritual de organização que é próprio da escola (GIBELLO, 2010; BOTO, 2017). Por essa razão, a transição da cultura da leitura do texto impresso para a leitura de telas, impactadas pelo surgimento do universo, inaugura novas formas de se relacionar com o universo escolar.

Tem-se um movimento que merece destaque entre a cultura digital e a cultura escolar, que implica na incorporação de novos hábitos e costumes que envolvam o uso de tecnologia na prática cotidiana dos processos de aprendizagem e que não acontecem de forma imediata. Ainda, a ideia de cultura escolar compreendida como um conjunto de normas e práticas que estão vinculadas à incorporação de comportamentos que permitem a construção de conhecimentos são transformadas segundo as necessidades de cada época (VIDAL, 2005).

Pode-se considerar que a ruptura brusca da pandemia inaugurou um cenário de crise que acelerou a discussão sobre a tecnologia, impulsionou seus usos, mas não necessariamente significa que a cultura digital esteja incorporada ou, ainda, que este momento reflita as melhores formas de explorar a potência das tecnologias nos processos de aprendizagem.

A instituição escolar é capaz de construir saberes específicos, singulares e originais que emergem de necessidades sociais e culturais e que são ressignificadas a partir de contextos pedagógicos, na construção de novos conhecimentos, mais condizentes com o contexto, que permeia mudança de mentalidade e de comportamentos.

É nessa perspectiva que se torna necessário compreender a didática enquanto prática social que busca compreender o processo de ensino e aprendizagem e a atuação docente e, ainda, busque criar condições para o protagonismo e autonomia dos alunos (LIBÂNEO, 2019).

A PRÁTICA DOCENTE PÓS-COVID-19

Dentre os desafios enfrentados especialmente com o impacto do ensino remoto nas práticas docentes, torna-se necessário compreender como a cultura digital pode ser articulada em favor de um processo civilizatório da cultura escolar para mobilizar uma mudança na cultura escolar que envolva aspectos pedagógicos de forma intencional e que corresponda a demandas da nossa atualidade.

Torna-se relevante pensar que para avançar de forma evolutiva e significativa em novas práticas docentes que envolvam o uso de tecnologias, é necessário compreender a didática como espaço para articulação das dimensões humanas e como prática social e intencional (CANDAUI, 1989; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Para Libâneo (2019, p. 18),

A didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos ou colegas, para apropriar-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano.

O impacto da pandemia permitiu a experiência de um caminho que deve ser considerado evolutivo da incorporação de tecnologia às práticas docentes que perpassa por etapas que se constituem em exposição à tecnologia, adoção, adaptação e apropriação dela em ação para compreender que, como apontam Trindade *et al.* (2020, p. 8),

a competência digital constrói-se a partir de um caminho evolutivo entre o letramento digital e a fluência digital, variável consoante as áreas de uso digital [...] e configura-se na capacidade de dominar conhecimentos básicos e por vezes limitadores da capacidade de trabalho em ambientes educativos digitais [...].

Nesse sentido, voltando o olhar ao impacto que a pandemia teve nas práticas docentes, quando estes se sentem capazes e confiantes sobre quais são as melhores ferramentas e recursos que devem ser utilizados, bem como compreendem os melhores momentos para estes usos (TRINDADE *et al.*, 2020), é possível entender como a cultura digital pode ser incorporada de forma significativa na cultura escolar.

No que se refere a rupturas, podemos identificar que a relação social da própria sala de aula, que agora passa a acontecer em momentos presenciais e virtuais, sofre uma metamorfose no tecido social, que se relacionam ao nível de mediação tecnológica a que tais relações estarão submetidas (MILL, 2013).

Ao mesmo tempo, é importante a discussão acerca do que significa inovação tecnológica e inovação pedagógica. São termos distintos e essenciais para compreendermos que somente o uso intencional de tecnologia no contexto educacional pode propiciar práticas significativas que levem o docente a mobilizar capacidades e habilidades cognitivas e explorar a potencialidade que os artefatos digitais e o próprio ciberespaço oferecem.

A cultura ciberespacial e o discurso tecnológico levaram a noção de educação a um patamar de uso intensivo de dispositivos e artefatos, além, de mudanças nos processos pedagógicos. Na euforia pela busca de fórmulas mágicas para “salvar” o aluno e o processo de aprendizagem são percebidos entre educadores, gestores educacionais e governos (MILL, 2013, p. 17).

É importante a reflexão crítica sobre as faces do desenvolvimento tecnológico e seu impacto na educação para que a escola seja vista como o lugar em que a formação do sujeito deve promover espaços de crítica, de emancipação e de reinvidicação sobre o acesso às tecnologias que se fazem necessárias em nossa contemporaneidade.

E, considerando os desafios que o impacto da pandemia trouxe às práticas docentes e nos processos de aprendizagem dos estudantes, busca-se identificar e discutir quais são as rupturas e as continuidades que esse momento trouxe à educação superior e que experiência foi percebida por estudantes universitários brasileiros a partir da migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, na quarentena de covid-19.

METODOLOGIA

Para compreender que experiência de aprendizagem os estudantes brasileiros universitários vivenciaram durante a quarentena, foi realizada uma pesquisa “Quarentena covid-19: percepção dos alunos sobre sua aprendizagem” que teve como hipótese que o impacto da incorporação de cultura digital às suas aprendizagens impulsionará novas exigências educacionais e novas *práxis* docentes a partir dessa experiência de estudos *on-line*.

A coleta de dados foi realizada a partir do instrumento constituído por um questionário eletrônico com 60 perguntas, no período de abril a junho de 2020, com uma série de questões ordenadas, relacionadas à vivência acadêmica após a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Foram obtidas 739 respondentes e foram analisadas e validadas 726 das várias regiões do país, entre instituições privadas e públicas.

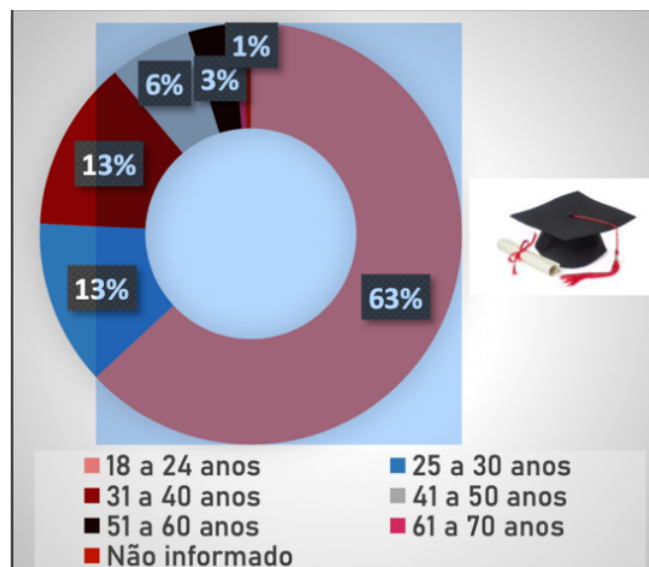
Neste trabalho abordaremos um recorte da pesquisa no que se refere às questões sobre a percepção do estudante quanto à vivência em ambientes virtuais de aprendizagem, a adaptação dos alunos e professores a este modelo alternativo de ensino e sobre a performance dos professores na proposição de aulas. Ainda, compreender como essa experiência poderia (ou não) modificar a expectativa dos estudantes sobre as aulas no retorno ao ensino presencial.

A análise foi feita a partir de uma abordagem qualitativa do questionário (provenientes das questões discursivas e objetivas) e foram sistematizadas em gráficos e quadros. Para auxiliar numa melhor interpretação, os dados foram elencados neste estudo em 4 categorias, a saber: 1) experiência com estudos *on-line* ou EaD; 2) formatos de conteúdos para as aulas; 3) desempenho dos professores; 4) a experiência *on-line* e seu impacto no retorno das aulas presenciais. A partir destas categorias foram analisados os pontos de rupturas e continuidades em relação às práticas docentes e à incorporação de cultura digital nos processos de aprendizagem no ensino superior a partir da percepção dos estudantes sujeitos da pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A pesquisa revelou que 84,3% dos respondentes eram oriundos da rede privada de ensino e 15% de Rede Pública. Sobre a faixa etária, 76% dos estudantes tinham entre 18 e 30 anos. Os respondentes eram prioritariamente estudantes de cursos de graduação, num total de 87%. Foram registrados 10% de estudantes de cursos *Stricto Sensu* e 3% oriundos de cursos *Lato Sensu*.

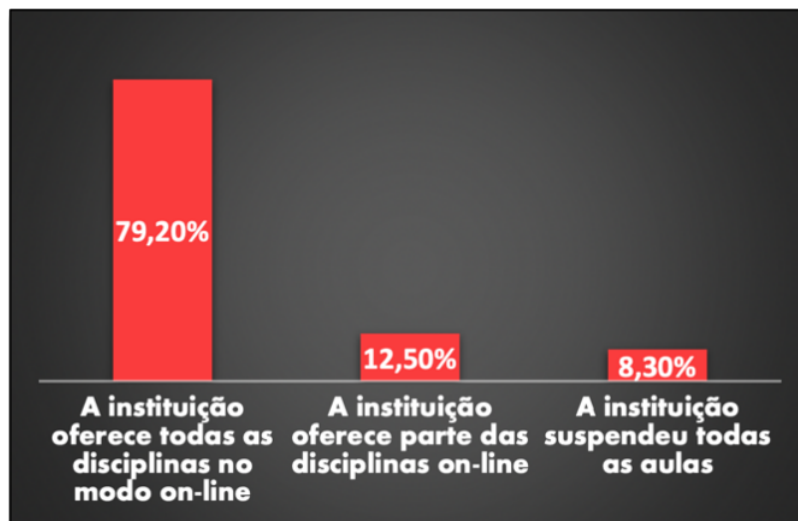
Figura 1 – Representação gráfica da seguinte questão: Qual é a sua idade? (n=726)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 17).

Dentre os estudantes de graduação, 75% se concentravam entre a 3^a. e 8^a. etapa, o que permitiu ter uma percepção ampla do processo formativo dos universitários. No período em que o questionário foi aplicado (abril-junho de 2020) 79,2% das instituições ofereciam todas as disciplinas no modo *on-line*, 12,5% ofereciam parte das disciplinas *on-line* e 8,3% suspenderam todas as aulas.

Figura 2 – Representação gráfica da seguinte questão: Sobre o período de aulas on-line, neste período de quarentena: (n=726)

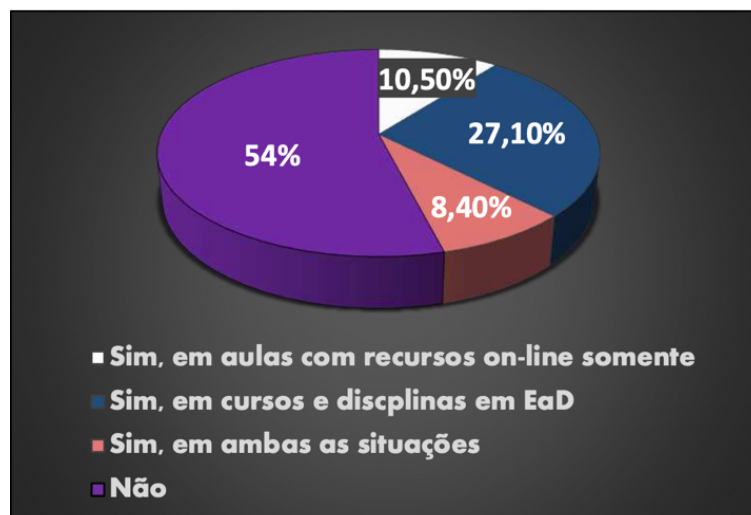


Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 20)

EXPERIÊNCIA COM ESTUDOS ON-LINE OU EAD

Percebe-se com esses primeiros dados que a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial *on-line* ocorreu rapidamente e com grande percentual das disciplinas na modalidade *on-line*. Essa ruptura foi sentida pelos estudantes, já que a pesquisa revelou que 54% dos estudantes nunca tinham tido contato com a educação *on-line*, ou seja, para um grande percentual de alunos, era a primeira vez que estudavam neste formato mediado por tecnologia.

Figura 3 – Representação gráfica da seguinte questão: Você já havia tido experiência em aulas com recursos on-line e/ou educação a distância antes da quarentena? (n=726)

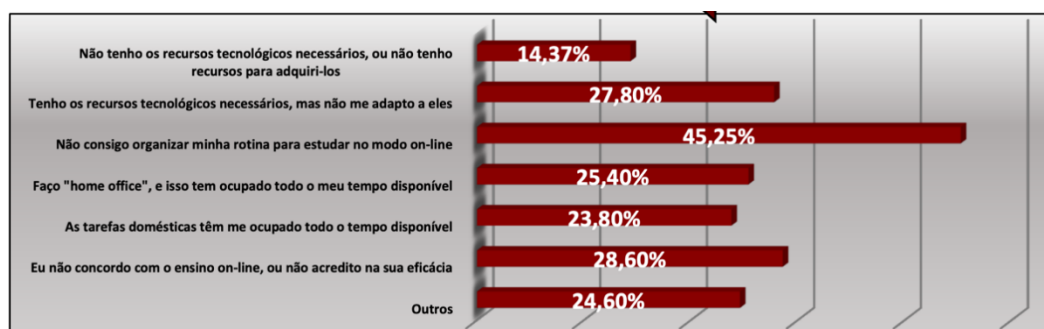


Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 20).

A esse respeito vale destacar que embora a cultura digital faça parte da vida cotidiana dos jovens, a denominada geração Z, em que os nascidos na era digital ingressaram na Universidade, também eles não tinham “*habitus* e costumes” de estudar utilizando tecnologias. E a ruptura da pandemia mostrou como a cultura digital já incorporada no cotidiano da vida e do trabalho ainda não fazia parte das práticas educacionais no ensino superior.

A pesquisa revelou que, embora 66% dos respondentes estivessem participando de todas as aulas, 34% apresentaram dificuldades em participar das aulas. Destes, 45% afirmaram não conseguir organizar sua rotina de estudos e 28% afirmaram não concordar ou acreditar na eficácia do ensino *on-line*.

Figura 4 – Representação gráfica da seguinte questão: Qual(is) a(s) razão(ões) de você não participar de alguma ou de todas as aulas? (n=248/havia a possibilidade de escolher mais de uma resposta)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 21).

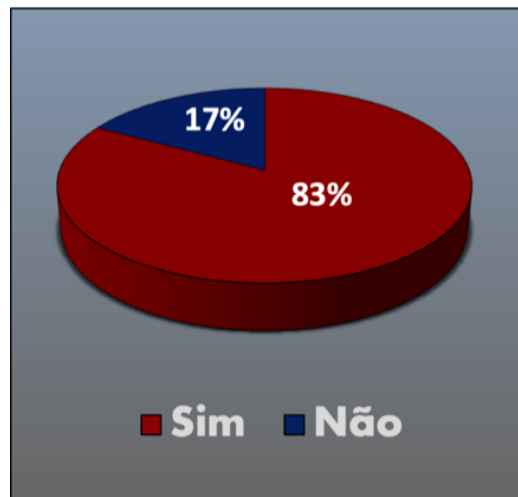
Esse dado também nos revela a busca por uma continuidade em relação ao modelo do ensino presencial, pautado em uma cultura de práticas voltadas para a transmissão oral de conhecimentos, tendo o professor como o centro da aprendizagem. A ruptura brusca levou ao uso dos recursos digitais tão utilizados no cotidiano, mas que para o ensino houve um estranhamento e a busca pelo tradicional.

Outro ponto que chama a atenção foi o fato de que no momento emergencial, embora as atividades e as práticas docentes tenham migrado rapidamente para o ensino remoto e neste momento foram incluídas diversas ferramentas e usos de plataformas *stream* e videoconferências para promover momentos síncronos com os estudantes de forma interativa, a pesquisa revelou que os professores – naquele momento – fizeram uma transposição do ensino presencial para esses ambientes, apoiados prioritariamente na aula expositiva.

Nesse aspecto a pesquisa revelou a necessidade de tempo, próprio da cultura escolar, para a incorporação de cultura digital e da integração de tecnologias às práticas docentes. Embora todo o ensino tenha migrado para o virtual, as continuidades se apresentam na forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido como reflexo do ensino presencial. Percebe-se, nesse primeiro movimento, uma reação à crise, com o uso da tecnologia de forma ferramental e não necessariamente explorando as potencialidades que tais ambientes propiciam em termos de interação e expansão das formas de comunicação e expressão.

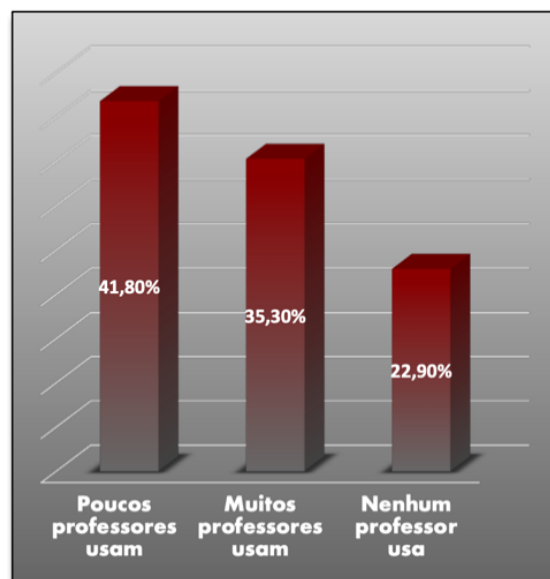
Das práticas em sala de aula, 83% dos professores propuseram videoconferências. No que se refere a recursos interativos durante a videoconferência, 64,7% dos professores não usaram nenhum (22,9%) ou poucos professores usam (41,8%).

Figura 5 – Representação gráfica da seguinte questão: Os professores têm proposto videoconferências? (n=724)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 25).

Figura 6 – Representação gráfica da seguinte questão: Durante a realização de uma videoconferência, os professores utilizam algum recurso adicional de interação? (n= 603)



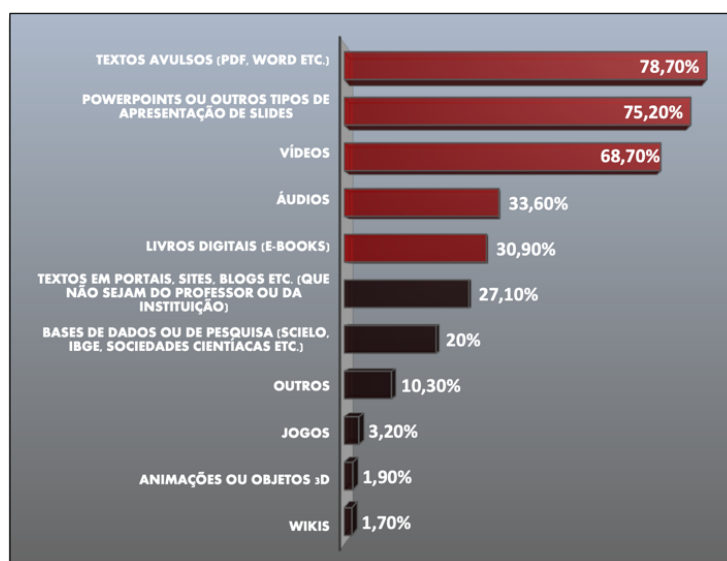
Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 26).

Esse dado reforça a ideia de que as aulas em videoconferência apresentaram continuidades próprias da cultura tradicional do ensino presencial, pautada na aula expositiva dialogada pelo professor. Recursos como *chat*, quadros colaborativos, enquetes, presentes em muitas plataformas de videoconferência não foram explorados, já que tais recursos não faziam parte do cotidiano de estudos no ensino superior e os professores não tiveram tempo hábil para incorporar tais usos às suas práticas pedagógicas.

FORMATOS E CONTEÚDOS

A cultura do texto impresso e da oralidade é revelada no uso dos recursos mais utilizados pelos professores para apresentar conteúdos que se apresentaram da seguinte maneira: 78% uso de textos avulsos e 75,2% uso de *PowerPoint* para apoio aos momentos síncronos. Nesse momento, as continuidades estão incorporadas em um outro suporte, o digital, mas as práticas do ensino presencial se mantêm.

Figura 7 – Representação gráfica da seguinte questão: Quais formatos de conteúdo os professores utilizam para ministrar suas aulas? (n=726/ havia a possibilidade de escolher mais de uma resposta)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 23).

Vale ressaltar que a ruptura provoca um movimento, o uso de tecnologias e ferramentas para a mediação virtual, mas a mudança e a capacidade de distinguir e escolher recursos melhores para o processo de aprendizagem se dá na medida em que o professor evolui em seu processo de incorporação de tais práticas, o que podemos supor, não acontece imediatamente. É preciso tempo de adaptação e de incorporação de tais recursos para que a potência da tecnologia seja explorada de forma assertiva.

Sobre as práticas e atividades, percebem-se novamente continuidades, já que as atividades mais utilizadas pelos professores são elencadas como exercícios (65,2%), Fórum de Debates e Discussões (50,4%) e Redação de textos (43,9%). Esse dado reforça o que discutimos sobre a cultura escolar estar pautada numa estrutura de oralidade e texto escrito.

Figura 8 – Representação gráfica da seguinte questão: *Que atividades têm sido propostas?* (n=726/ havia a possibilidade de escolher mais de uma resposta)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 24).

Ao mesmo tempo, vale destacar a potencialidade dos recursos tecnológicos e sobre o momento que vivenciamos de uma transição da leitura impressa para a leitura de telas. Os dados revelam que esse deslocamento ainda é incipiente, tendo em vista que diante da ruptura causada pela pandemia, o uso de recursos interativos e de mobilização da autoria e da construção coletiva apresentou índices pequenos como: Wiki ou construção colaborativa (2,2%), Jogos (4,5%), Criação de Áudios (5,2%). Tais recursos possuem uma potência significativa para a construção de aprendizagens em ambientes mediados pelo digital e carecem de apropriação e incorporação de forma intencional.

PERFORMANCE DOS PROFESSORES

Os dados revelaram, ainda, a percepção dos estudantes sobre a performance dos professores neste novo formato de ensino: 67% dos professores buscaram alternativas e novos recursos e 18% considerados pelos estudantes com domínio da situação e da tecnologia usando vários recursos. Percebe-se, portanto, um grande esforço dos professores para aprender como utilizar tais recursos neste novo cenário educacional, o que corrobora Trindade *et al.* (2020) ao afirmar que é necessário que o professor tenha o domínio dos recursos em um primeiro momento para que se sintam confortáveis e confiantes para escolher as melhores ferramentas e estratégias a serem utilizadas. Por esta razão é necessário o tempo da apropriação e adaptação deste contexto às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a criação e incorporação de novos hábitos e costumes para a construção de conhecimento.

Por essa razão, não se pode ignorar o dado de que menos de 20% dos professores possuíam domínio sobre as plataformas, metodologias e puderam conduzir as aulas sem grandes limitações. É justamente neste momento de ruptura inaugurada por uma crise que a grande maioria dos professores se mobilizou a um caminho evolutivo entre o letramento digital e a fluência digital, essencial para a busca de novas possibilidades de conduzir os processos de aprendizagem no ensino superior.

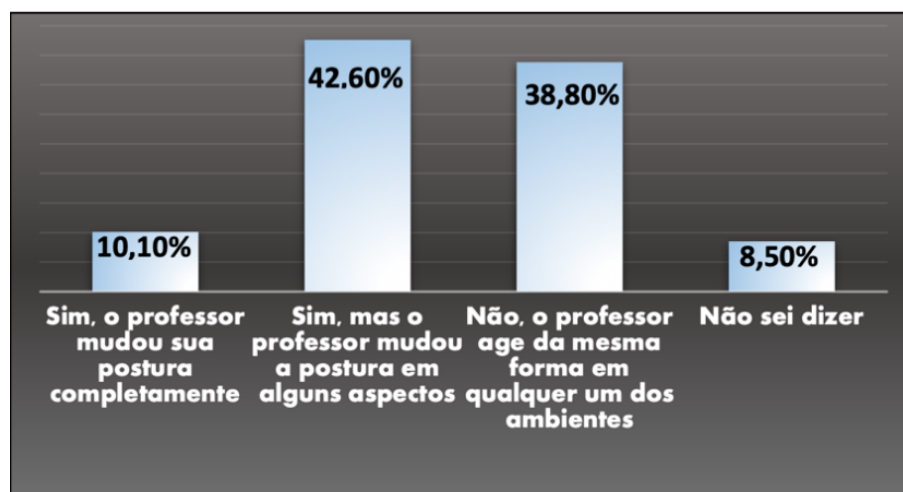
Figura 9 – Representação gráfica da seguinte questão: Como você tem percebido a atuação de seus professores? (n=726/ havia a possibilidade de escolher mais de uma resposta)



Fonte: Fonte: VIEIRA e LOPES (2020, p. 37)

Sobre mudanças na forma e no comportamento dos professores entre o ensino presencial e o ensino *on-line*, percebem-se rupturas e mudanças de comportamento, 52,7% (10,10% – mudou completamente – 42,6% – mudou em alguns aspectos), e continuidades (38,8% – age da mesma forma).

Figura 10 – Representação gráfica da seguinte questão: Você percebe grandes mudanças na forma e no comportamento dos professores entre o ensino presencial e o *on-line*? (n=726)



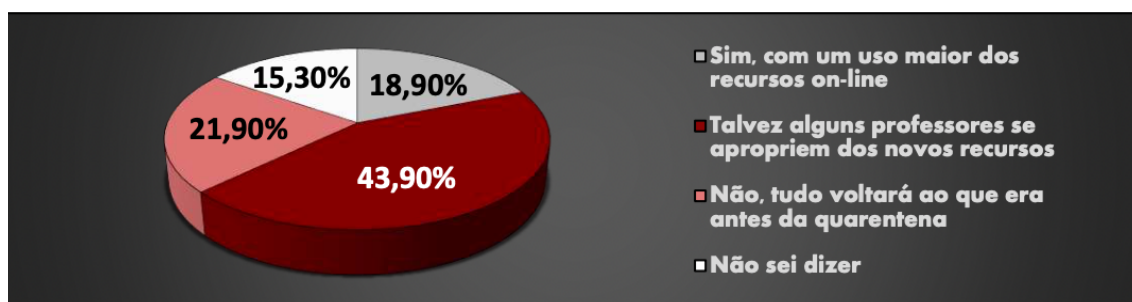
Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 37).

Esse dado nos revela como a ruptura causou deslocamento entre os docentes em busca de novas possibilidades, mas também continuidades na postura e práticas, já discutidas neste trabalho. O que é importante observar é o dado que apresenta a mudança, já que é a partir dela que se pode identificar uma transformação da mentalidade e aspirar por novas práticas, a partir do que foi vivenciado e aprendido dessa experiência ímpar na história da educação mundial.

EXPERIÊNCIA ON-LINE E SEU IMPACTO NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Por fim, a pesquisa buscou identificar qual era a percepção dos estudantes sobre como esta experiência poderia (ou não) impactar o retorno às aulas presenciais. Dos respondentes, somente 18% afirmou que sim, que identificam que no retorno ao ensino presencial haverá um maior uso de recursos *on-line* e 43,9%, apontou que talvez alguns professores irão se apropriar desses recursos e incorporarem em suas práticas docentes presenciais.

Figura 11 – Representação gráfica da seguinte questão: Você considera que essa experiência irá mudar as aulas presenciais ao retornarmos da quarentena? (n=726)



Fonte: VIEIRA; LOPES (2020, p. 30).

Esses dados revelam traços das rupturas e das continuidades que compõem a cultura escolar e da necessidade de refletir de forma crítica e construtiva buscando os tempos de apropriação e incorporação de novas formas de aprender e ensinar no contexto educacional contemporâneo, já que neste momento, percebe-se do próprio estudante a busca pelas continuidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto da pandemia da covid-19 modificou os modos de aprender e ensinar já que foi estabelecido um novo modelo de ensino, denominado remoto, que foi incorporado por todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior, objeto de pesquisa apresentado neste trabalho.

A cultura escolar implica em *habitus*, costumes, organização próprios da escola e sua mudança implica em movimentos de deslocamentos que transitam entre rupturas e continuidades que se constituem como tessituras que garantem a complexidade que é própria da educação.

A didática surge como importante recurso para compreender de que forma o processo de aprendizagem e a busca de formas de intervenção se dão com intencionalidade e visando ressignificar as práticas docentes, com vistas a atender as demandas da atualidade.

Este estudo buscou apresentar algumas reflexões acerca das rupturas e continuidades nas práticas docentes no ensino superior, a partir da percepção de estudantes universitários brasileiros sobre a migração do ensino presencial para o ensino remoto em caráter emergencial.

Considera-se de fundamental relevância compreender que a pesquisa revelou limites e possibilidades, rupturas e continuidades, e apresenta uma expectativa que pode ser considerada positiva de que esta experiência de ruptura poderá mobilizar novas práticas educacionais que envolvam incorporação de cultura digital.

Contudo, é de grande relevância destacar que esta cultura não pode ser incorporada na cultura escolar por “alguns professores” ou de forma reativa. Percebeu-se, inclusive, que os estudantes também buscam pelas continuidades e que as relações entre ensino e aprendizagem, tecnologias digitais e práticas pedagógicas devem se entrelaçar num diálogo que reúna esses elementos de forma intencional.

Para que exista uma mudança efetiva, ou seja, uma renovação de modos de ser da escola, numa perspectiva inventiva e criativa, é necessária uma discussão acerca das inovações e tradições da cultura escolar que envolva intencionalidade, planejamento, um currículo e estudos na área da didática. É preciso, ainda, tempo para que as relações entre as rupturas e continuidades gerem novas culturas. Envolve infraestrutura, currículo, didática, metodologias e formação continuada. Este trabalho não tem objetivo de encerrar a questão, mas sim fomentar um diálogo profícuo que busque novas formas de educar no século XXI.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, R. *et al.* **Educação no Século XXI**; cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GIBELLO, A. A. **Rastros da civilização escolar**: cultura e práticas da escola primária paulista (1960-1980). Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2010.
- JENKINS, H. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.
- LIBANEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBANEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Endiipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

MILL, D. **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, S. D. *et al.* O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.

VIEIRA, M. M. S.; LOPES, A. L. S (Org.). **Quarentena covid-19**: percepção de alunos sobre sua aprendizagem. São Paulo: Editora dos Autores, 2020. Disponível em: <https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 15 set. 2020.



A EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TIC NA PANDEMIA: ENTRE O INSÓLITO E O POSSÍVEL

Michele M. M. Castro (UFMT)

Katia Morosov Alonso (UFMT)

O USO INTENSO DAS TIC EM CONTEXTO DE PANDEMIA

No que concerne à crise sanitária que o mundo está vivenciando, foi imperativo o isolamento social para debelar a disseminação do Novo Coronavírus, logo, escolas públicas e privadas implementaram em seus ambientes formativos o uso intenso das TIC para a educação não sobrestar. Destarte, sobressaíram as seguintes perguntas norteadoras da investigação em pauta: *como ocorreu o processo de utilização de recursos tecnológicos pela comunidade escolar na oferta da educação mediada pelas TIC?*, e *quais os principais desafios enfrentados durante a pandemia covid-19?* Para responder a essas questões, objetivamos mapear as práticas de utilização de recursos tecnológicos na oferta da educação mediada pelas TIC. Nesse viés, foram operacionalizados os seguintes objetivos específicos: compreender as ações que impactam diretamente as escolas públicas de educação básica na oferta da educação mediada pelas TIC; identificar os principais desafios enfrentados; conhecer como se deram as apropriações tecnológicas, por parte da comunidade escolar, em contexto de pandemia. Partindo deste quadro, realizou-se esta investigação que está fundamentada na abordagem qualitativa baseada em Lüdke e André (2020) e tem natureza exploratória. Para análise dos dados, valemo-nos de Braun e Clarke (2006) que discorrem sobre um viés de análise dos dados mediante temáticas. O lócus desta pesquisa são duas escolas municipais de educação básica do município de Cuiabá-MT e, para a realização deste trabalho, foram considerados voluntários a gestão escolar, professores e mães/pais/responsáveis pelos alunos. A rede municipal de Cuiabá atualmente comporta 54 mil alunos matriculados, divididos em 164 unidades escolares, localizadas em quatro regionais: norte, sul, leste e oeste. A primeira escola participante está situada na Rodovia Emanuel Pinheiro, Km 06, no bairro Jardim Vitória, na zona urbana da cidade de Cuiabá-MT, e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A escola faz parte da zona norte de Cuiabá e contempla 40 funcionários, 41 alunos na pré-escola, 256 nos anos iniciais (do 1º ao 4º ano), 54 alunos nos anos finais (do 5º ao 8º ano) e 14 alunos na Educação Especial. Sua infraestrutura

contempla cozinha, quadra de esportes, banheiros, salas de aula, sala para diretora, sala para professores e laboratório de informática. Possui aparelho de DVD, impressora, retroprojeto, televisão e computadores sendo dez para os alunos e dois da área administrativa. A segunda escola participante está situada na rua Piratininga, no bairro Alvorada, na zona urbana da cidade de Cuiabá-MT, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A escola faz parte da zona oeste de Cuiabá e contempla 54 funcionários, 41 alunos na pré-escola, 269 nos anos iniciais (do 1º ao 4º ano), 78 alunos nos anos finais (do 5º ao 8º ano), 87 em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 13 alunos na Educação Especial. Sua infraestrutura contempla cozinha, quadra de esportes, banheiros, salas de aula, sala para diretora, sala para professores, biblioteca e laboratório de informática. Possui aparelho de DVD, retroprojeto, televisão e computadores, sendo 22 para os alunos e quatro da área administrativa.

No intuito de cumprir os objetivos mencionados, foram utilizados instrumentos para coleta de dados e algumas etapas foram adotadas, a saber, análise documental, questionários, observações em grupos de *WhatsApp* e entrevistas. Adicionalmente, foram colhidos dados de portfólios de professores, informações do canal do *Youtube* @Portal da Escola Cuiabana, do site Escola Cuiabana, aulas expositivas e recursos usados para transmissão pela TV Mais. Por conta dos protocolos de biossegurança exigidos pelos órgãos oficiais, as entrevistas e questionários ocorreram em meio virtual e estão fundamentados no ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, expedido pelo CONEP em 24 de fevereiro de 2021.

O aporte teórico do *corpus* dissertativo leva em consideração publicações de Alonso (1996, 2008, 2020), Belloni (2009), Bonilla (2005; 2014), Buckingham (2006), Casagrande (2016), Castells (2003), Duarte (2008), Gere (2008), Kerckhove (2009), Lemos (2002), Lévy (2010), Costa e Peixoto (2010), Pretto (2000), Santaella (2003, 2010), Toschi (2005; 2000; 2011), dentre outros autores.

Alonso (2008, p. 749) demonstra “como as novas gerações têm sido influenciadas por maneiras diferentes de, por exemplo, ler e escrever, incorporando linguagens e modos ‘do navegar na internet’ ao fazer escolar”. McLuhan (1964) já alertava sobre os efeitos das tecnologias da informação e comunicação e que os meios de comunicação são extensões do homem. De maneira congênere, Souza (2016, p. 100) argumenta que surgem “novos modos de se relacionar, consumir, participar, aprender, produzir, fazer conexões e criar em comunidades de conhecimento em rede”.

O processo de utilização de recursos tecnológicos pela comunidade escolar, na oferta da educação mediada pelas TIC, começou através da apropriação do Decreto Municipal de Cuiabá nº 7.839 de 16 de março de 2020, por parte da Secretaria Municipal de Educação da referida cidade, que decidiu pelo uso do aplicativo *WhatsApp* como proposta para manter a comunicação e os trâmites de aulas. As aulas passaram a ser mediadas pelas tecnologias e aqueles estudantes que têm acesso à internet puderam participar de ocasiões de colaboração, conexão, compartilhamento, abundância e letramentos digitais através de diversos usos como desenhos digitais, leituras em *e-books*, produções de vídeos e outros processos de autoria.

Paradoxalmente, outros estudantes vivenciaram algumas limitações, a saber: falta de acesso à internet, baixa qualidade da conexão, poucos celulares na residência, baixo armazenamento, planos de pacote de dados pré-pagos com baixa capacidade de velocidade na conexão, dentre outros motes de ordem financeira. Esses dados coadunam com uma recente pesquisa publicada em 24 de abril de 2021, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus – Painel TIC covid-19. Os resultados revelam que “as disparidades no acesso e no uso da rede tornaram-se mais evidentes, indicando que a apropriação dos potenciais benefícios da Internet é mais limitada entre as parcelas mais vulneráveis da população” (CETIC.BR, 2021, p. 17) e que “os resultados mostram a in-

tensificação do uso das TIC no período e a persistência de desigualdades no acesso e na apropriação dessas tecnologias, com maiores barreiras e menores oportunidades para o enfrentamento da crise sanitária entre as parcelas mais vulneráveis da população” (CETIC.BR, 2021, p. 21).

A análise documental demonstrou diversos extratos que rezam o uso das TIC com banda larga nas escolas, todavia, comprovamos que o que incide na escrita não se reflete na prática, como a Lei do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), de número 14.109 de 16 de dezembro de 2020, que almejava promover a democratização da internet e de novas tecnologias, contudo foi aprovada com vetos como este, “[...] será obrigatório dotar todas as escolas públicas brasileiras, em especial as situadas fora da zona urbana, de acesso à internet em banda larga, em velocidades adequadas, até 2024” (BRASIL, 2020). Todas essas situações já estavam postas, porém evidenciaram-se de forma incontestável nessa fase de pandemia, culminando num cenário de escolarização em tempos de desigualdades.

Docentes relataram situações de excesso de trabalho, não obstante, apoiaram-se no trabalho coletivo, através de constantes trocas entre os docentes e gestores escolares, valendo-se da cultura digital (GERE, 2008) e formando uma inteligência coletiva (LÉVY, 2010) mediante a troca de conhecimentos. Situações de dificuldade na aplicação das TIC nas mediações pedagógicas, por parte dos licenciados, têm seu histórico desde a formação inicial, já que alguns cursos de graduação não oferecem disciplinas obrigatórias sobre esta temática, como bem considerou Bonilla (2014). Ademais, os dados expõem situações do uso intenso de dispositivos e aplicativos, para aqueles com acesso à rede de computadores, e uma possível “re”descoberta da docência por meio da aplicação de TIC nas práticas pedagógicas.

Durante a organização para as aulas com distanciamento social, a Secretaria Municipal de Educação do município de Cuiabá realizou uma pesquisa para encontrar a forma mais aceitável pelas famílias para o uso de TIC pelos estudantes, o que resultou em 2.725 pessoas que responderam favoravelmente ao uso do *smartphone* e 2.141 que asseguraram ter acesso à internet. Avaliando estes dados, percebemos que, se a rede municipal de Cuiabá abrange 54 mil estudantes, isto significa que 51.275 mil não responderam à pesquisa e, aos 2.141 que afirmaram ter celular, não se questionou sobre a qualidade de conexão. Na prática, revelou-se que esse expressivo resultado incidiu no baixo índice de participação das aulas pela falta de acesso à internet, pela baixa qualidade da conexão e pela falta de dispositivos como celular, computador ou *notebook*. Sendo a internet o principal meio para estudo, alunos exilados desta infraestrutura foram os mais prejudicados, revelando um quadro de famílias desamparadas e gerando uma escolarização em desigualdades.

À luz das análises mencionadas, espera-se uma contribuição deste trabalho para ampliação da base de conhecimentos como a geração de novos artigos, resumos, relatos de experiências, dissertações e teses.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A educação a distância no Brasil: A busca de identidade. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996. p. 57-74.
- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BONILLA, M. H. S. **Escola Aprendente**: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.109, de 16 de dezembro de 2020**. Altera as Leis nº 9.472, de 16 de julho de 1997, e 9.998, de 17 de agosto de 2000, para dispor sobre a finalidade, a destinação dos recursos, a administração e os objetivos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14109.htm. Acesso em: 30 maio 2021.

BRAUN, V. ; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**: Após a morte da infância. São Paulo: Loyola, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CETIC.BR. **Painel TIC COVID-19**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19>. Acesso em: 30 maio 2021.

CONEP. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

CUIABÁ. **Decreto 7846 de 2020**. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/download.php?id=111346Lei7846/2020> Acesso em: 30 mai. 2021.

DUARTE, R. **Mídia audiovisual e formação de professores**. Disponível em: <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioformaprof.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

GERE, C. **Digital Culture**. London: Reaktion Books, 2008.

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

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1964. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24177604-Capa-marshall-mcluhan-os-meios-de-comunicacao-como-extensoes-do-homem-understanding-media.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

MENDES, C. A pesquisa *on-line*: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus**, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

PEIXOTO, Joana. **Formação de professor e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__29_.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

PRETTO, N. L. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas: Papyrus, 1996 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SENID. **Conferência Educação em tempos de conexão, abundância e compartilhamento.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGvcA5iXygY>. Acesso em: 30 maio 2021.

SOUZA, T. F. M. **Ondas em ressonância: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal.** 2016. 362 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOSCHI, M. S. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem.** Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0409.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

ZUBOFF, S. **A era do Capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

AMBIÊNCIAS FORMATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: APRENDENDO E ENSINANDO COM OS USOS DO GOOGLE E DO WHATSAPP

Luis Henrique Monteiro de Castro (UERJ)

Rosemary dos Santos (UERJ)

Os usos dos dispositivos móveis, como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, se popularizaram no início desse século, quando a comercialização se tornou mais acessível. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD2018 (IBGE, 2018), no estado do Rio de Janeiro, 99,2% dos domicílios possuem, pelo menos, um telefone móvel celular. Dados da ANATEL (2021) também corroboram o acesso a esse dispositivo, indicando que o Brasil possui 246,8 milhões de celulares e densidade de 115,63 celulares/100 habitantes (jul./2021). A mesma pesquisa aponta que a cidade do Rio de Janeiro possui 8.903.889 celulares e densidade de 131,95 celulares/100 habitantes, sendo 62.61% habilitados em planos pós-pago e 37.39% em planos pré-pagos. Contrariando essa tendência, nos cotidianos escolares, a utilização dessas tecnologias foi, muitas vezes, combatida e ou até mesmo criminalizada.

Contrapondo-se a essas limitações, diversos professores, mesmo antes da pandemia, já se inspiravam em práticas do ensino a distância, tais quais os usos de redes sociais, nos seus cotidianos do ensino presencial. Muitos, mesmo com poucos recursos, ensaiavam a transição do livro didático para as interfaces midiáticas em rede. Facilitadores que permitiam à ubiquidade do aprendizado, proporcionando, por exemplo, a um aluno trabalhador o acesso a um hipertexto enquanto se deslocava no transporte público ou a um podcast enquanto exercia sua atividade profissional.

A necessidade de imposição do isolamento físico de grande parte da população mundial como medida de enfrentamento à pandemia da covid-19 salientou a necessidade dos usos dos dispositivos e das redes. Uma vez que todas as coisas do mundo parecem estar na rede, escola, trabalho, consumo, diversão, lazer, relacionamento, é possível afirmar que o mundo todo está em rede. Porém percebe-se, que na realidade brasileira, nem todos têm acesso à rede. Se o mundo está em rede e se há pessoas fora da rede, por analogia, elas estariam fora do mundo.

A pandemia também salientou que o acesso às redes e aos dispositivos não é homogêneo. Essa situação é evidenciada na pesquisa TIC-Domicílios, a qual aponta que, apenas, 39%

brasileiros afirmam possuir, em seus domicílios, computador para o acesso à internet (CGI.BR, 2018). Segundo a mesma pesquisa, porém, é apontado que 11% usam *tablet*, 23% usam computador de mesa, 28% usam computador portátil e 99% se utilizam do telefone celular (*smartphone*) para o acesso à internet.

As dificuldades de dispositivos e acesso se fizeram marcantes, principalmente nas escolas públicas, nas quais boa parte dos alunos não usufruem dos meios e equipamentos necessários, cada vez mais custosos com a economia em declínio. Essa situação é evidenciada na pesquisa TIC-Domicílios, na qual apenas 39% brasileiros afirmam possuir, em seus domicílios, computador e acesso regular à internet (CGI.br, 2018).

Nesse cenário, o uso conjunto de dispositivos, de aplicativos e de objetos educacionais presentes no cotidiano dos jovens e adultos é fundamental para favorecer o acesso e consequentemente o processo de aprendizagem. Uma vez que a mobilidade se torna dupla para um público muito alargado e bastante heterogêneo, que nem sempre dispõe de condições ideais, ao carregar consigo um dispositivo móvel: mobilidade informacional e mobilidade física da/o usuária/o (LEMOS, 2007). Com um *smartphone* nas mãos, esse público, agora, tem a possibilidade de produzir e enviar informações de forma instantânea, móvel e ubíqua.

Segundo Santaella, o ubíquo é próprio daquilo que está ou pode estar em toda parte, ao mesmo tempo. Por isso, aquilo que é ubíquo é pervasivo, onipresente; quer dizer, sempre presente no tempo, em todos os lugares e em quaisquer lugares” (SANTAELLA, 2018, p. 44). Portanto o *aprenderensinar* pode se enriquecer e se potencializar com essas “novas expectativas de liberdade, de flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática [...]” (SANTAELLA, 2010, p. 21), uma vez que a “[...] aprendizagem ubíqua refere-se a fontes de informação que já estão nas nuvens em torno do aprendiz e que, ao toque da ponta de seu dedo, são disponibilizadas para o seu desfrute” (SANTAELLA, 2018, p. 44).

Diante desse contexto, o objeto desta pesquisa é forjar “ambiências formativas” (SANTOS, 2015, p. 40) com o protagonismo dos *smartphones* e a partir dos conhecimentos prévios e da empatia dos alunos pelo aplicativo *WhatsApp* e pelas aplicações Google. Para Santos (2015), uma ambiência formativa é o complexo enredamento no qual se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros, e um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação. As ambiências formativas favorecem as

práticas interativas que permitem a cada um dos participantes interagir livremente com todos os outros, sem hierarquização. Permite, ainda, a cada participante, trazer, para a ambiência, problemáticas e contribuições que sua atuação suscita, além de elaborar pesquisas, promover e institucionalizar novas formas de produção de conhecimento (SANTOS; DE CASTRO, 2021, p. 11).

Assim, a partir do que diz a autora, a pesquisa propõe um desenho didático de educação *on-line* (SILVA, 2008) com protagonismo do *WhatsApp* para interação aluno-aluno e aluno-professor, troca de vídeos, fotos, textos e arquivos, que podem ser realizadas em qualquer espaço, em tempo real, permitindo interações síncronas e/ou assíncronas, e favorecendo uma transformação tecida no seio da cibercultura que é capaz de dinamizar intensamente as redes (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017).

Assim, objetivamos problematizar questões educacionais com um grupo de alunos de uma Escola Técnica na Zona Norte do Rio de Janeiro inscritos no componente curricular Microcontroladores e Arduino, buscando investigar como os usos conjuntos das aplicações *Google* e do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz *WhatsApp*, mediados pelos princípios da cibercultura, podem favorecer a articulação e a ressignificação de novas práticas cotidianas nos *espaçotempos* escolares.

INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS PARA PENSARFAZER NOVAS EDUCAÇÃOES

Compreendendo a ciberpesquisa-formação como uma aventura pensada, implicada com conhecimento historicamente acumulado e com um imaginário em criação (MACEDO, 2010), o pesquisador precisa ser implicado e ter a ação, com intencionalidade pedagógica, de construir a pesquisa de forma coletiva e integrada com os praticantes no percurso das suas formações. Para pensar a escolha do método, Santos (2014, p. 88) afirma que

A escolha do método está diretamente relacionada com a concepção epistemológica e metodológica do pesquisador e suas parcerias intelectuais. Além disso, o próprio objeto de estudo também é responsável por esta articulação de saberes, até porque emerge e se institui na relação dialógica e dialética entre práticas/teorias/métodos.

Como opção teórico-metodológicas, consideramos a ciberpesquisa-formação (SANTOS; SANTOS) multirreferencial (ARDOINO; BARBIER; MACEDO; BARBOSA) com os cotidianos (CERTEAU; ALVES; FERRAÇO) situada no contexto da cibercultura (SANTOS; SANTOS; LEVY; SANTAELLA; LEMOS). A opção com os cotidianos para mergulhar nessas interfaces se impõe pela necessidade imperiosa de se buscar outras formas de acesso, produção e difusão do conhecimento. De vivências, interações, (co)criações e trocas que nos ajudem a superar as limitações das formas tradicionais de pesquisa, nos colocando como *praticantespensantes*.

Na modalidade de ensino *on-line*, as interações são fundantes, pois o “*pensarfazer* educação online requer participação ativa de todos os envolvidos no processo formativo” (RIBEIRO; CARVALHO; SANTOS, 2018, p. 11). A partir da opção de estruturar a ciberpesquisa-formação em múltiplas redes, pensamos e propusemos “ambiências formativas” (SANTOS, 2015, p. 40) múltiplas, ou seja, potencializamos diferentes mídias/interfaces/ artefatos para compor as nossas práticas, favorecendo a tessitura do conhecimento em rede com a plasticidade necessária para estruturar as ambiências do processo de aprendizagem-ensino. As múltiplas redes educativas são fundantes para a interseção dos espaços de dentro e fora da escola, principalmente nesse momento de interações apenas pelo digital, como observa Alves:

Hoje, vamos percebendo que viver em redes educativas múltiplas e complexas, como acontece com todos nós, faz com que possamos entender que os “conhecimentossignificações” que “aprendemosensinamos” em cada uma delas “entramsaem” de todas as outras porque estão “marcados” em nós. Ou seja, é com cada um de nós que aquilo

que “aprendemos ensinamos” nas tantas redes educativas se transmite a outros, se repete, permitindo a criação de outras ideias. Assim, aquilo que é “aprendido ensinado” nas escolas passa para as outras redes, mas ao mesmo tempo, os processos que desenvolvemos nas escolas é influenciado, “marcado”, por tudo o que cada um vive nos tantos “dentrofora” das escolas (ALVES, 2019, p. 63).

Para o desenvolvimento da ciberpesquisa-formação, foram acionados dispositivos como: Roda de conversa pelo *WhatsApp* e por videoconferência no *Google Meet*, Práticas colaborativas nas aplicações *Google* e no *WhatsApp*, entre outros. Essas estratégias visam possibilitar ao aprendente interagir, discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a coautoria, mesmo habitando, nesse momento, apenas o digital em rede.

ENTRE DILEMAS DE ACESSO E A VISIBILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante da urgência política, social e educacional instaurada pela pandemia do covid-19, a Escola buscou, no ano de 2020, ações conjuntas em seu coletivo docente para viabilizar as práticas pedagógicas. Posto que o curso na modalidade subsequente da Escola não possuía uma plataforma que atendesse os alunos de forma institucional antes da pandemia, em 06 de abril, foi implementado o “AVA Subsequente”, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, baseado no Moodle, que tinha como objetivo disponibilizar, de forma emergencial, aos alunos e professores uma interface estruturada de interação educacional que possibilitasse o ensino remoto em tempos e espaços variados.

Pela limitação de armazenamento e de acesso ao serviço de hospedagem do AVA Subsequente e pela necessidade de dispor de uma plataforma para o atendimento de todos os alunos da escola, no início de 2021, foi realizada a migração para a plataforma Google de forma institucional. Após a criação dos e-mails institucionais para alunos, professores e funcionários, todos os serviços da escola migraram para os serviços do *Google – Gmail*, documentos *Google*, *Meet*, *Classroom* etc. A partir da migração para a plataforma *Google Classroom*, o cotidiano escolar passou a ser criado a partir dos usos de diversos recursos dessa ambiência como aulas síncronas através do *Google Meet*, uso de formulários, disponibilização de mídias diversas, além do protagonismo do *WhatsApp* para comunicação e interações síncronas e assíncronas. Dessa forma, buscamos outra possibilidade além da modalidade de ensino remoto, adotado de forma emergencial pela maioria das escolas públicas e privadas nos primeiros meses das medidas restritivas de combate à covid-19. Santos (2020) nos aponta algumas questões com relação ao ensino remoto:

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dia e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal.

Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias.

Partimos da compreensão de que alguns de nós, alunos e professores, já vivemos em um ciberespaço-tempo potencializador de interações, de conexões, de compartilhamentos e de colaborações que pode proporcionar cotidianos muito além da simples transposição do ensino presencial em ensino remoto. Coadunamos com Santos (2009, p. 565-5663) quanto às potencialidades da educação online.

Assumimos desde já que a educação online não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura. É comum encontrar na literatura especializada em educação e tecnologias que a educação online é uma evolução ou nova geração da modalidade de EAD. Discordamos, mesmo sem ignorar ou descartar essa possibilidade, com essa afirmativa simplista. [...] A educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.

A partir de Pimentel e Carvalho (2021), entendemos que precisamos repensar novas educações a partir dos valores e práticas da cibercultura que segundo os autores é o “cenário socio-técnico contemporâneo, de nossa cultura estruturada pelas tecnologias digitais em rede, vem nos desafiando a reconfigurar a educação formal para estarmos mais em sintonia com o espírito de nosso tempo” (PIMENTEL; CARVALHO, 2021).

Os praticantes deste estudo foram um professor e 10 alunos matriculados no primeiro semestre de 2021 em um curso de eletrônica na modalidade subsequente de uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O grupo de praticantes possui predominância masculina e idade média de 24 anos, com idades variando de 17 a 58 anos. A escolaridade mínima requerida pelo curso é o Ensino Médio, porém alguns dos alunos cursam, de forma concomitante, o ensino superior em áreas diversas. A maioria dos alunos exerce atividades profissionais e alguns deles são chefes de família.

A partir de pesquisa, via formulário *Google*, com os alunos pudemos verificar que todos os alunos possuíam acesso às redes via *Smartphones* e metade deles possuíam ou tinham acesso regular via *notebook* ou *desktop*. O percentual obtido está em consonância com a Pesquisa TIC Educação – 2019 (Alunos de escolas urbanas, por dispositivo utilizado para acessar a *Internet*, considerando apenas os domicílios que possuem algum acesso à *Internet*). Essa pesquisa aponta que 44,0% dos alunos acessam com um computador, enquanto 98% dos alunos utilizam o telefone móvel celular para este acesso (CGI.BR, 2020).

Considerando essa realidade, optamos pelo uso do *WhatsApp* devido ao conhecimento prévio e da empatia dos alunos pelo aplicativo, bem como pelo acesso ilimitado que algumas operadoras oferecem aos aplicativos de redes sociais, tornando essa rede mais inclusiva. Essa opção favoreceu uma ambiência ubíqua inclusiva para interações síncronas e/ou assíncronas, para a troca de vídeos, fotos, textos e arquivos, em qualquer espaço, em tempo real, oportunizando

uma transformação tecida no seio da cibercultura capaz de dinamizar intensamente os usos das redes (SANTOS; CARVALHO; MADDALENA, 2017).

Durante os primeiros quatro meses da disciplina com interações regulares através dos aplicativos *Google* e do *WhatsApp*, realizamos algumas rodas de conversa, utilizando o aplicativo de videoconferência *Google Meet*, com o objetivo de trocarmos percepções com os praticantes quanto ao cotidiano vivido nesse período mediado apenas por tecnologias. Nesses *cibercotidianos* escolar, experiências, saberes, valores e percepções atravessam e enredam-se nesses *ciberespaçostempos*, como podemos constatar nas *ciberconversas* coletivas entre os praticantes culturais. Iniciamos esse dispositivo com uma provocação: a partir das restrições físicas impostas para o combate a pandemia da covid-19, fomos forçados a pensar e implementar novas educações, agora mediadas pelo digital em rede. Como víamos e como vemos hoje a educação *on-line*?

Eu era aquele cara que preferia estar em sala de aula presencialmente. Foi muito novo para os professores e para os alunos essa ambientação à rotina de aula à distância. Para mim, também foi um pouco complicada essa transição do presencial para o remoto. Eu era um pouco cético quanto ao remoto. Mas agora estou vacinado em relação a isso. Se tivesse, hoje, que estudar à distância, dessa forma realizada pela escola, eu já conseguiria aceitar. O que iríamos aprender em sala de aula presencial, conseguimos aprender nesse novo modo, e, até, com um pouco mais de folga, pois podíamos estudar no tempo em que antes era de deslocamento. Por parte da escola, algumas coisas não me agradaram, mas, infelizmente, nem todo mundo pode agradar todo mundo. Mas, no geral, acredito que se criou no online aquilo que se criaria em sala de aula, não tenho nada a reclamar, eu tenho apenas a agradecer, aprendi muito. (Praticante 1, 1º semestre de 2021)

O que acontece é aquilo que já falei com você, eu sou daqueles alunos antigos, arcaicos, preciso ver o professor na sala de aula, no quadro, fazendo exercício, tirando minha dúvida na hora. No online, nunca vai ter esse tipo de contato, mas, de outra forma, consegui estudar. E, até, foi uma forma um pouco mais fácil, porque, enquanto você está ali explicando uma matéria, eu podia pesquisar na internet, sabendo um pouco mais do que você estava falando. Na sala de aula, fazer isso é difícil. Para mim, acabou sendo bastante agradável essa nova forma de estudar. Acho que é até melhor, porque não precisamos ter a preocupação com o horário de chegar no colégio, da condução atrasar, sempre estamos no horário (Praticante 2, 1º semestre de 2021).

Nessa conversa, apresenta-se, na narrativa de ambos os praticantes, uma restrição pré-concebida aos usos do digital em rede para o ensino. Ao longo do curso não percebemos dificuldades ou inseguranças na interação com a internet, com o smartphone, com aplicativos ou com simuladores. As dificuldades percebidas foram no reconhecimento dos usos desses dispositivos e dessas tecnologias para o ensino. Ao longo do curso exercitamos a escuta sensível (BARBIER, 2002) compreendendo o grupo de praticantes através da empatia com seus dilemas e impasses diante desse novo contexto educacional, buscando sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender as suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. O ouvinte sensível compreende as opiniões dos outros. Esse movimento de escuta dos praticantes proporcionou a atualização constante do desenho didático da disciplina, fundamentando-se nas práticas da educação online, como nos aponta Silva (2008, p. 6):

Uma sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas também um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a Educação Online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão.

Podemos perceber que, ao longo do curso, os praticantes foram ressignificando suas ideias e seus mitos quanto às potencialidades da educação *on-line*, criando afetos e pertencimento a essa modalidade de ensino. Outro praticante enumerou os recursos tecnológicos que gostaria de ver presentes no retorno da educação presencial:

Quando voltarmos para o presencial, vou sentir falta das aulas gravadas, que podemos assistir várias vezes, em qualquer lugar, o que facilita estudar. Quando estiver no presencial, a gente pode chegar na sala e já ter assistido os vídeos, a aula seria para tirar dúvidas e aprendermos mais coisas. Essas aulas que tivemos foram boas, porque os professores se dedicaram muito, fizeram tudo que podiam. Tivemos vídeos, apostilas, aulas gravadas, simuladores, aulas pelo *Meet*, *WhatsApp*, foi muita coisa legal. Os professores sempre tentaram fazer o melhor. (Praticante 3, 1º semestre de 2021).

O desejo de um ensino presencial incorporando as potencialidades das tecnologias digitais, experimentadas no período de ensino *on-line* imposto pela pandemia, vislumbra um virtual possível em contraposição às resistências anteriormente experimentadas. Uma outra questão apresentada nas rodas de conversa mediadas pelas redes: a inércia da migração das instituições de ensino ao ambiente digital. A maioria das instituições já habitava o digital de forma não institucional, em grupos de *WhatsApp* de professores ou grupos com a equipe diretiva para comunicações. Essas práticas já favoreciam as conversas docentes e as discussões dos currículos e das práticas pedagógicas favorecendo o processo formativo. Porém a integração dos alunos a essas redes de comunicação para plena integração nos processos e serviços do ambiente escolar não se realizou de forma imediata, como aponta o praticante 4:

Então, não tenho nada a falar contra os professores, eu curti muito estudar com vocês, mas, em relação à escola em si, principalmente no início do ensino remoto, eu achei que ficou muito desorganizada. A escola demorou muito a funcionar dessa nova forma. A escola não organizou bem as rotinas e isso me incomodou um pouco. Foi difícil a comunicação. Os grupos de *WhatsApp* com os professores facilitam muito. Falamos direto, tiramos dúvidas, temos os materiais disponibilizados, isso é muito bom. (Praticante 4, 1º semestre de 2021).

A falta de dispositivos, como *notebooks* e *smartphones* com acesso às redes de forma institucional, favoreceu essa demora. É possível afirmar que, em analogia ao que Certeau (2014, p. 86) aponta, professores, funcionários e equipes gestoras de escolas públicas e privadas, por falta de formação e de equipamentos necessários, empregaram, construíram, em muitos casos, “gambiarras”, ao fazerem usos das mais variadas redes e aplicativos, bricolando seus ambientes privados com os ambientes públicos dos cotidianos escolares como táticas para realizar o atendimento remoto de alunos, pais e responsáveis.

Em uma de nossas conversas, perguntamos diretamente aos estudantes: “Como podemos avaliar, nesse momento ainda de isolamento físico devido à pandemia, o modelo utilizado pela escola?”, “Vocês continuariam nesse modelo de ensino online?”, “Como vocês veem essa modalidade de ensino para o futuro de vocês?”. Um dos estudantes abre a conversa: “Continuaria *on-line*” (Praticante 1). Perguntamos: “Por que?”. Outro interpõe a resposta: “Por causa do trem atrasado e lotado” (Praticante 4). Além da dificuldade e do risco do deslocamento pela cidade, um outro ainda aponta os benefícios da ambientação dos alunos a essa modalidade de ensino. Um dos estudantes que, inicialmente, se mostrou mais resistente à modalidade *on-line* ainda relatou: “eu me adequei ao ensino online e hoje digo que qualquer um pode aprender a estudar online, eu conseguiria disseminar essa habilidade, explicar o passo a passo para outros colegas, estudar *on-line* é também um aprendizado, se eu aprendi todos podem aprender” (Praticante 1).

Comunicação e participação são as palavras-chave nessa rotina *on-line*, apontou um dos praticantes da disciplina. As interações propiciadas pela utilização de múltiplas redes favoreceram a comunicação e a participação dos praticantes.

DISCUSSÕES E (IN) CONCLUSÕES

Percebemos que a ciberpesquisa-formação desenvolvida com um grupo de alunos de uma Escola Técnica na Zona Norte do Rio de Janeiro, matriculados no componente curricular *Microcontroladores e Arduino*, com a bricolagem entre as aplicações *Google* e o *WhatsApp* para alcançar a interação dos alunos, principalmente aqueles que possuem alguma limitação de acesso a dispositivos e/ou redes como realidade. Diversas metodologias e interfaces favorecem uma maior possibilidade de interação e de imersão dos *praticantespensantes* no ensino remoto. Até agora, o *WhatsApp* tem se apresentado como uma rede social que, devido à gratuidade de acesso nos planos básicos e pré-pagos, permite um incremento da interação entre alunos-professor e alunos-alunos, possibilitando a construção de ambiências formativas e integrando os alunos com limitações de acesso.


Mesmo com a pesquisa ainda em desenvolvimento no campo, já podemos apontar que as interações acontecem com uma frequência maior com os usos do *WhatsApp* como elemento central de comunicação entre os praticantes, porém ainda temos muitas inconclusões, como: as ambiências criadas a partir dos usos das aplicações *Google* e do *WhatsApp* se configurarão realmente como formativas? As interações regulares entre alunos-alunos e alunos-professor se manterão até o final dessa ciberpesquisa-formação? Na perspectiva do retorno para o ensino presencial, essas plataformas ainda serão utilizadas para criação de outras ambiências formativas? Após tantos usos da mediação digital na educação, como será o retorno? Esses usos serão mantidos? Ou retornaremos para a educação pré-pandemia?

Essas questões nos possibilitam não apenas a compreensão de como tais práticas acontecem cotidianamente, interagindo, problematizando e acionando dispositivos, bem como a percepção de que as narrativas de professores e de alunos devem ser colocadas no centro do trabalho de investigação de nossas pesquisas, mostrando como cada um (re)inventa, diariamente, suas formas de atuar e de expressar suas diferentes perspectivas sobre a docência, sobre o pensar com/na escola e sobre contexto sociotécnico em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et al, 2008.
- ANATEL. Inteligência em Telecomunicações – Teleco. **Estática de celulares no Brasil**. Disponível em: <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em: 22 set. 2021.
- ARDOÍNO, J. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.
- ARDOÍNO, J. **Para uma Pedagogia Socialista**. Brasília. Editora Plano, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: vol.1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CGI.BR/NIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios, 2018**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- CGI.BR/NIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na comunidade escolar – TIC Educação, 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- CGI.BR/NIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso da Internet durante a pandemia causada pelo novo coronavírus – Painel TIC COVID-19**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=downloads>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- LEMOS, A. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, v. 1, n. 1, 2007.
- MACEDO, R. S. **Compreender/Mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Editora Liber Livro, 2010.
- PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. **Princípios da Educação Online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! Rio de Janeiro: SBC Horizontes, maio de 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 22 set. 2021.
- RIBEIRO, M. R. F.; CARVALHO, F. S. P.; SANTOS, R. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro: 2018. Acesso em: 10 jun. 2021.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

- SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. *In*: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. v. 1. 202p.
- SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Revista Docência e Cibercultura** (*on-line*), ago. 2020. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 22 set. 2021.
- SANTOS, R.; DE CASTRO, L. H. M. Ambiências formativas em tempos de pandemia os fenômenos da cibercultura e a atuação docente *In*: COLACIQUE, R.; SANTOS, R.; AMARAL, M. (Orgs.). **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2021.
- SANTOS, R.; CARVALHO, F. S. P.; MADDALENA, T. L. Conversas ubíquas via WhatsApp: ambiências formativas multirreferenciais. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Orgs.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Ilhéus, Bahia: Ed. UESC, 2017. p. 197-218.
- SANTOS, R. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook**. 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, M. **Desenho Didático em Educação online**. XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender – lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUCRS, 2008



APLICATIVOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS NO COMBATE À PANDEMIA DO COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ABERTA EM MEIO REMOTO

Silvar Ferreira Ribeiro (UNEB)

Katiuscia da Silva Santos (UNEB)

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Aplicativos para Dispositivos Móveis: Educação Aberta no combate à pandemia do covid-19 propôs o desenvolvimento de aplicativos para dispositivos *smartphones e tablets*, por estudantes de escolas públicas, aplicando os princípios da Educação Aberta que, segundo Okada (2018), articulam-se com a ciência aberta e são essenciais para preparar indivíduos e comunidades para a participação crítico-colaborativa com conhecimento, habilidades e atitudes. Considerou-se ainda os princípios da Educação Científica (OKADA *et al.*, 2017), e da Aprendizagem Criativa, na perspectiva da “interação produtiva”, que, segundo Baranauskas e Valente (2019), pode ser definida como a geração, externalização e avaliação de ideias, trabalhando em direção ao objetivo explícito de obter um resultado criativo.

A aprendizagem criativa é marcada por um movimento interativo da geração de ideias, usando processos de desenho exploratório, construção de protótipos de baixo custo, em direção ao trabalho convergente na mídia resultante. Para produzir resultados altamente criativos, as estruturas nas quais a interação produtiva ocorre devem ser exploradas e desenvolvidas (BARANAUSKAS; VALENTE, 2019, p. 2).

Visando ainda aproveitar de forma produtiva, desafiadora e socialmente construtiva o tempo dos estudantes da Educação Básica que se encontravam em isolamento social, foi esco-

lhida para a construção dos aplicativos a plataforma aberta AppInventor criada no Massachusetts Institute of Technology (MIT).

O App Inventor é uma ferramenta criada em 2009 pelo MIT, que permite pensar e repensar aplicativos educacionais compatíveis com a realidade dos estudantes e professores da educação básica, bem como trabalhar com as etapas de programação, sendo leigo na linguagem de desenvolvimento de programas, uma vez que o App Inventor traz a possibilidade de desenvolver aplicativos, sem conhecimento técnico formal em programação, permitindo a resolução de problemas inseridos em seu contexto social (GOMES; MELO, 2013 *apud* MACHADO *et al.*, 2019, p. 613).

O projeto foi realizado integralmente através de encontros remotos semanais. Culminou com o desenvolvimento de nove aplicativos com conteúdo relativo ao conhecimento da covid-19, suas formas de prevenção e cuidados familiares, à aprendizagem escolar, ao lazer e ao entretenimento dos estudantes e das famílias em período de isolamento social. Desses aplicativos, sete foram concluídos no prazo de realização do projeto e dois permaneceram em fase de conclusão, em virtude dos participantes terem optado pela continuidade das ações.

DESENVOLVIMENTO

A proposta do projeto de extensão “Aplicativos para Dispositivos Móveis: Educação Aberta no Combate à Pandemia da covid-19” foi atender o maior número de comunidades, em especial as comunidades em situação de vulnerabilidade social, e reuniu quarenta estudantes (do 5º ano do Ensino Fundamental ao 4º ano do Ensino Médio Técnico), dez professores da Educação Básica e contou com a colaboração de dois pesquisadores, um doutorando, dois monitores de graduação, além de outros colaboradores (profissionais, e estudantes da área da saúde e graduandos em licenciaturas).

Todas as atividades foram realizadas remotamente, com encontros entre os estudantes, coordenadores, monitores e professores. O treinamento dos estudantes e professores foi realizado inicialmente pelo *Google Classroom*, através do qual foram desenvolvidas essas atividades. No início do projeto foi construído um aplicativo piloto, denominado EduCOVID19, contendo as informações básicas do projeto (apresentação, metodologia, cronograma, *links* úteis sobre a covid, equipe técnica e contatos), contudo, durante o percurso de formação, percebeu-se a dificuldade de acesso ao *Google Classroom* para cadastro e realização das atividades em virtude da falta de computadores conectados nas residências dos estudantes. Optou-se por criar uma área no próprio aplicativo (screen/página/aba), com o título “Central do Estudante”, para replicação das ações formativas do *Google Classroom*. Essa alternativa, criada a partir da necessidade de dar acesso às informações aos estudantes que não possuem computadores, e em especial aos que moram em zona rural e aos que são mais jovens, devido à possibilidade de acesso às atividades formativas através do celular.

METODOLOGIA E FASES DO PROJETO

Adotou-se os princípios da pesquisa qualitativa (THIOLLENT, 2011) e a metodologia da Pesquisa-Ação Participativa que permite “a participação ativa das pessoas que são objeto da intervenção” (GOBBO, 2012, p. 20), bem como os princípios da Pesquisa de Inovação Responsável (*Responsible Research and Innovation* – RRI) de acordo com os quais os atores sociais e inovadores se tornam responsivos uns aos outros (VON SCHOMBERG, 2011 *apud* PINTO; RIBEIRO, 2018; TORRES *et al.*, 2017).

O processo formativo do projeto pode ser categorizado em fases: iniciado com as parcerias com as escolas, professores para mobilização de estudantes interessados em participar; seguiu-se a formação das equipes em ambiente virtual para a construção dos aplicativos e a realização dos processos de desenvolvimento e apresentação dos resultados finais.

Na **primeira fase** após o início do projeto, foi realizada uma consulta com as escolas parceiras potenciais de diferentes cidades da Bahia. A proposta inicial de incorporar cidades da Região Metropolitana (Camaçari e São Francisco do Conde) e do Território de Identidade do Sisal (Araci e Valente) foi ampliada, após o contato com alguns diretores e professores, com a manifestação de interesse de outros, sendo assim incluídos os municípios de Candeias, Madre de Deus, Irecê e Presidente Dutra.

Após o contato e envio da carta convite às escolas, iniciamos a **segunda fase** com a inscrição voluntária dos estudantes e a formação para uso da plataforma do AppInventor do MIT. Foram realizadas oficinas *on-line* de desenvolvimento dos aplicativos e os sujeitos participaram das decisões e escolhas desde a elaboração da ideia à escolha do material postado no ambiente virtual.

Na etapa formativa, aconteceu o desenvolvimento dos aplicativos de forma colaborativa envolvendo a rede: universidade, escola, comunidade, professores e estudantes. Os encontros aconteciam remotamente com os gestores/professores, uma vez por semana, que por sua vez se encontravam remotamente com os estudantes para orientação de atividades; planejamento de ações de pesquisa *on-line* de conteúdo; orientação de práticas de atividades de concepção e desenvolvimento de aplicativos móveis (AppInventor). Os conteúdos deveriam ser relativos ao conhecimento da covid-19, suas técnicas de prevenção e cuidados familiares, à aprendizagem escolar, ao lazer e ao entretenimento dos estudantes e das famílias em período de isolamento social.

No módulo I, os estudantes informaram que utilizaram a conta pessoal para logar no ambiente virtual do MIT e apenas 1 estudante teve dificuldade de encontrar o local de cadastro. No item “Descobrimos coisas novas” foi solicitado pesquisar aplicativos com a temática da covid-19, os estudantes indicaram que consultaram as seguintes fontes: Coronavírus – SUS; Rappi; Guitar Tuner; Agenda; combate coronavirus; Monitora covid-19; Trello. Suas impressões sobre essas atividades foram registradas e estão relatadas a seguir:

“Em meio à situação (mundial) atual, é um exemplo de ideias que devem ser adotadas para o bem comum, auxiliando às pessoas a não se exporem, cuidando-as e evitando suas contaminações e assim um colapso na saúde para mim, é ótimo e prático” (E1, 2020).

“O Aplicativo ajuda a todos que fazem o uso, porém ele deixa a desejar por nem sempre obter as informações buscadas, se uma pessoa quer saber com urgência sobre a situação do seu município e ele não estiver cadastrado, tem que esperar” (E2, 2020).

“O Aplicativo apresenta uma estrutura onde atende a maioria das demandas que todos procuram nesse período de pandemia, ajudando pessoas a não agirem por impulso arriscando suas vidas a ir a um hospital quando não há necessidade e orientando até mesmo aqueles que estão em isolamento, é um ótimo aplicativo” (E3, 2020).

“Em tempos de ficarmos em casa, é uma ótima oportunidade para se organizar, trabalhar, estudar, entre outros” (E4, 2020).

No módulo II, os estudantes puderam experimentar algumas funções do *software* App Inventor: a geolocalização, e de conectar informações com a internet. Ao serem questionados sobre a importância da geolocalização, apresentaram as seguintes respostas:

A importância da geolocalização se dá porque ela representa muitas facilidades, oferece diversas vantagens ao usuário, e até as instituições já estão fazendo uso da sua funcionalidade, uma vez que a geolocalização é perfeita para melhorar alguns. Segmentar um público e saber a localização deles é fundamental para que um negócio consiga se destacar e alcançar resultados efetivos (E2, 2020).

E quando questionados sobre as dificuldades em inserir a geolocalização dos projetos de app, informaram que

Não tive dificuldade em colocar o mapa porém tive dificuldade em programar a geolocalização (E1, 2020).

As interfaces estavam diferentes dos vídeos explicativos, apresentando uma dificuldade em saber qual ferramenta do app inventor utilizar (E3, 2020).

Ter certeza que os mapas estão atualizados. Muitos, infelizmente não estão (E4, 2020).

Ao tentar a função “Conectando o App com informações da internet”, apontaram como dificuldades: programação, já que momento de adicionar o *link* ao aplicativo, não estavam conseguindo inserir a página corretamente, e tentaram linkar (conectar) a produções próprias (banco de dados).

No módulo III, ao propor o experimento de criação de Apps de Jogos, os estudantes apontaram o experimento de jogos: Caça mosquito, Ping-pong, Brain Test: Jogos Mentais, Jogo da ve-

lha, quiz e puzzles, que apontaram algumas dificuldades. “Na parte da programação, construção da interface do jogo, criamos o nosso próprio jogo, mas, por estarmos elaborando em um site hospedeiro, não conseguiríamos inserir no app, por isso optamos pelo o quiz e o quebra-cabeça”. Ainda apontaram como dificuldade para criar um app de quiz: Entendimento da plataforma e utilização do site para criar o quiz; a parte da programação com relação a configurar as listas na ordem correta, na programação.

No módulo IV, foi solicitado que os estudantes relatassem como foi sua participação e quais suas principais dificuldades durante a execução do Projeto. Eles apontaram que

Minha participação durante a execução do projeto foi toda a parte teórica, apesar da equipe ter estudado, eu li bastante e vi diversos vídeos que serviu como base na criação do projeto. As principais dificuldades durante esse período foi a adaptação e a organização a distância. Apesar de toda essa situação que o mundo está vivendo a gente tem que se reinventar e é pensando nisso que a minha equipe decidiu fazer chamadas de vídeos para ficarmos mais unidos e chegar a finalização do projeto. No começo foi complicado, mas tudo é questão de costume, as vezes mudanças são necessárias para obter grandes resultados (E2, 2020).

No último questionário, ao responderem sobre as contribuições que o projeto trouxe para sua vida durante o isolamento social devido à pandemia:

Trouxe um conhecimento que vou levar para toda vida , me mostrou que há diferentes formas de ajudar o próximo mesmo que seja através de um aplicativo, que trabalhar em equipe mesmo sem conhecer as pessoas pode ser possível, e me impulsionou a buscar mais conhecimento, todos os meus questionamentos que foram surgindo ao longo do tempo, me mostrou que posso ser capaz de coisas que até eu mesma desconheço (E3, 2020).

Os estudantes apontaram problemas que necessitam de melhorias para os próximos projetos: videoaulas com a versão antiga do AppInventor em inglês (foi necessário produzir vídeos próprios); maior acompanhamento de técnicos para maior entendimento; Maior disponibilização de opções para o *layout*; Plataformas digitais que oferecem cursos básicos.

Com os relatos sobre as dificuldades apresentadas durante as reuniões de equipe de coordenação, monitores e professores, e a baixa adesão ao *Google Classroom*, por parte dos estudantes, surgiu a necessidade de ampliar os conceitos iniciais do aplicativo EduCOVID, para um aplicativo que não apenas apresentasse as informações e os objetivos, mas que se tornasse uma aplicação que assumisse a função de espaço formativo, sendo inserida uma tela (*screen*) com a Central do Estudante, ambiente virtual de aprendizagem. Observe nas figuras 1 a 4 o *layout* do aplicativo.

FIGURA 1 – VERSÃO BETA
EDUCOVID
(PÁGINA INICIAL)

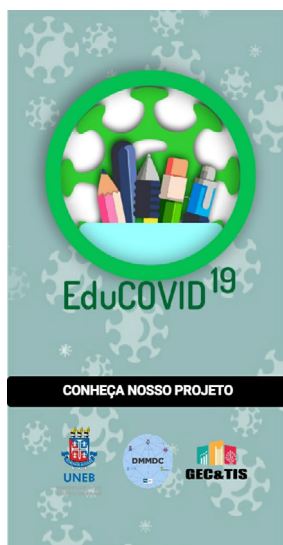


FIGURA 2 – VERSÃO BETA
EDUCOVID
(MENU PRINCIPAL)



FIGURA 3 – VERSÃO BETA
EDUCOVID19
(CENTRAL DO ESTUDANTE)

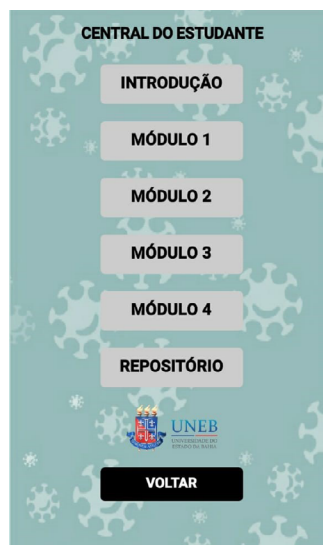
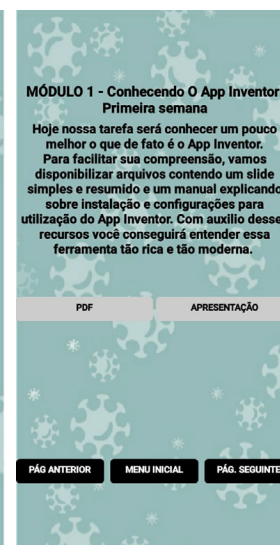


FIGURA 4 – VERSÃO BETA
EDUCOVID19
(MÓDULO 1)



Outrossim, no *Google Classroom*, o App EduCOVID foi sendo alimentado e construído a partir dos anseios e colaboração dos sujeitos da pesquisa. Tendo em vista que três equipes não conseguiram concluir o treinamento e o app devido às dificuldades técnicas, em especial falta de equipamento, surge a necessidade de uma terceira fase para o acompanhamento mais próximo destas equipes.

Nesse projeto os docentes tinham um papel muito importante e estratégico, com a responsabilidade de ser o elo entre a universidade e os estudantes, com encontros semanais com a coordenação e equipe técnica da UNEB, os professores das escolas envolvidas, que coordenaram em suas instituições, a realização do projeto, e foram responsáveis pela elaboração do Roteiro Técnico-Pedagógico¹ para a construção do Aplicativo, e a aplicação. O roteiro foi dividido em duas etapas: conceitual e estrutural, descritos a seguir:

Roteiro Técnico-Pedagógico – Parte 1: O roteiro apresentava os elementos conceituais para elaboração dos aplicativos, explicitando a necessidade da construção de um plano para cada aplicativo, que esse plano considere e aborde problemas reais enfrentados pelos estudantes e suas comunidades durante a pandemia, e para isso é imprescindível a elaboração dos objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dos Apps. A parte 1 do roteiro apresentava 8 reflexões conceituais importantes para serem levadas em consideração nos planejamentos, são elas:

¹ Elaborados pelos professores Natalino e pela Professora Dra. Sonia Maria Pinto.

Quadro 1 – Orientações para elaboração do roteiro Técnico-Pedagógico Conceitual

QUESTÕES CONCEITUAIS	ORIENTAÇÕES
1. Qual o problema você pretende resolver com o seu aplicativo?	Contextualizar o problema, que pode ser de saúde pública, educacional, social. Questione-se sobre o que seu público quer, o que eles precisam e quais são seus principais desejos.
2. Qual o objetivo eu quero para meu aplicativo?	Informar o motivo para você construir esse APP, iniciando sempre com uma ação.
3. Como ele irá facilitar a vida das pessoas	Analisar se a ideia é realmente funcional e se facilitará o dia a dia da sua comunidade.
4. Qual o impacto que poderá ter para a sua comunidade?	Analisar a razão do seu aplicativo existir, por que alguém precisaria dele.
5. Quem é o público alvo?	Identificar a idade, gênero, hábitos, estado conjugal e condição familiar (filhos ou não) do seu público.
6. O que precisa ter para que seja atrativo para esse publico	Imaginar o que pode atrair o público a baixar e a continuar usando o App
7. Onde buscar as informação e conteúdos que serão abordados no APP	Utilizar informações com fontes seguras e verídicas, assim, precisa pesquisar todo o conteúdo e imagens que serão inseridos no App e refenciar as fontes, de preferência aos conteúdos de uso livre, sem direitos autorais.
8. Análise da viabilidade social	Pensar sobre a sua viabilidade social, se existem outros com o mesmo tema, se há a mesma abordagem sobre o problema, e se as funcionalidades são as mesmas. Qual será o seu diferencial?

Fonte: Educovid (2020).

O roteiro ratifica a importância do registro escrito de todas as ideias e etapas para que as atividades e ações realizadas não sejam esquecidas.

Roteiro Técnico-Pedagógico – Parte 2: O roteiro apresentava orientações estruturais de produção do aplicativos, explicitando em 9 passos a estrutura do aplicativo, desde a seu esboço à publicação.

Quadro 2 – Orientações para elaboração do roteiro Técnico-Pedagógico Estrutural

ESTRUTURAÇÃO DO APP	ORIENTAÇÕES
1. Esboço do seu aplicativo	Organizar as ideias do Técnico-Pedagógico parte 1, e faça um esboço do que espera no App, pode ser rascunhado a mão. Várias ideias e funções surgirão, selecione as que mais se relacionam com seu objetivo e demanda dos usuários.
2. Faça seus Wireframes e sua Storyboard	Construir o esboço das telas (wireframes), imaginando o design, como as páginas se comunicam entre si (storyboard), deixando claro como o App funcionará.
3. Planeje o Back-end	Como base no wireframes e storyboard, estruture a base do Back-end (programação não vista que direciona as páginas de destino).
4. Valide seu modelo de aplicativo	Conferir as ideias e a criação, com o teste de pessoas próximas, pares do grupo e/ou público-alvo.
5. Construa seu aplicativo	construir o aplicativo, inserir os servidores, o banco de dados e programar os itens planejados na fase anterior.
6. Faça o design final das suas telas	Criar a User Interface (UI), do seu aplicativo. Todas suas Wireframes serão utilizadas por você, ou por um designer, para fazer a UI final de cada tela.
7. Faça mais um teste	Testar se todas as conexões estão corretas, se o fluxo do usuário está de acordo com o proposto e se não há bug no App.
8. Faça os ajustes necessários	Certificar se não há erros e bugs e corrigir. Fazer os ajustes na versão final, caso necessário.
9. Lance seu aplicativo	Após os testes ele está pronto para lançamento.

A estruturação e programação são realizadas na plataforma do AppInventor, sendo possível utilizar várias ferramentas e funções que foram apresentadas e testadas durante o treinamento. O professor neste momento teve a função de mediar e orientar os estudantes na organização de seus aplicativos coletivos e, caso surgisse dúvidas, haviam a colaboração da Coordenação do Projeto e dos monitores disponíveis.

RESULTADOS DA PESQUISA

No projeto participaram a equipe central da universidade com um coordenador geral, professor/pesquisador e uma professora/pesquisadora responsável pela parte pedagógica da experiência, uma doutoranda coordenadora técnica do projeto, associado à sua pesquisa de tese, mais dois monitores, estudantes de graduação (um bolsista e um voluntário), além de um técnico voluntário que atuaram no suporte técnico dos projetos. Foram envolvidas dez escolas públicas em nove municípios do estado da Bahia, dez professores e 40 estudantes. Foram elaborados nove aplicativos: EduCOVID – aplicativo formativo do projeto construído colaborativamente a partir das experiências e diálogos com os sujeitos (coordenação, monitores, professores e estudantes); Checklist, IMC e Receitas (aplicativos individuais, criados durante a formação online, a partir dos testes de funções do AppInventor); E-COVID, IRECOVID, Co-Info, EducoVidas e Educokids, aplicativos planejados pelos estudantes básica envolvidos no projeto, com a cooperação e orientação dos professores e monitores.

O aplicativo Checklist foi uma produção individual, realizada por um dos estudantes, durante o período de treinamento. Com ele é possível ter acesso a listas de tarefas diárias, sem o uso de papel, caneta e que estará no bolso do público-alvo, sempre e quando precisar, pois tudo vai estar no *smartphone* em qualquer hora e lugar. Após o download é necessário abrir a tela principal, que conta com um design elegante e facilidade para o acesso. Ao clicar no botão de entrar, o usuário é direcionado para a tela 2, onde poderá fazer suas listas. Logo no topo do aplicativo, há uma caixa de texto para digitar os itens da lista, e logo abaixo conta com os botões: enviar, substituir e apagar. Ao enviar sua lista, o Checklist armazena, ficando salva no banco de dados do seu celular. Com opção de substituir pode-se alterar o item da lista. Assim, o registro de itens facilita que pessoas, em momentos não apenas de pandemia, anotem os produtos a serem comprados, organizem as ações e atividades a serem realizadas, poupando tempo e evitando a exposição demasiada a ambientes externos passíveis de contaminação, como supermercados, farmácias etc.

O aplicativo CALCULAR IMC também foi um aplicativo de produção estudantil individual durante o treinamento. Ele tem como principal objetivo mostrar se o usuário está abaixo, acima ou no peso ideal (em relação à saúde, não à estética). Com o aplicativo o usuário poderá fazer um acompanhamento para que não permaneça por muito tempo abaixo ou acima do peso, fator que pode contribuir para uma comorbidade, como hipertensão, diabetes, entre outras.

O aplicativo E-covid foi elaborado pelos alunos do CETEP RM, e teve como objetivo levar, de forma criativa e lúdica, conhecimento para a população sobre a covid-19. Diante da situação de quarentena e isolamento social que o Brasil se encontrava e ainda se encontra, várias situações novas foram impostas para toda a população. Pensando nesse novo contexto, esse aplicativo tem informações relevantes no formato de vídeos, jogos educativos e informacionais, perguntas e respostas, ponto de localização de farmácia, posto de saúde próximo a sua vizinhança, *chat* para bate papo, além de Blog com notícias sobre saúde mental.

O aplicativo Irecovid é um aplicativo destinado à região de Irecê/BA localizada no centro norte baiano. Através dele pode-se levar informações e conhecimento sobre a covid-19 e os horizontes que a cercam para a população das 19 cidades da região. Outro objetivo do aplicativo foi minimizar a falta de informação, levando além de dados concisos a respeito do vírus, tais como, os sintomas mais comuns, formas de prevenção, ações que levam a um maior risco de contaminação e como proceder com indivíduos próximos que estejam contaminados. O aplicativo também fornece informações sobre saúde mental, além de disponibilizar dados informativos a respeito de alimentos responsáveis,

relacionando questões de bem-estar do corpo e da mente. Havendo a possibilidade, utilizando georreferenciamento e dados dos sistemas da saúde do estado e das 19 cidades do território, mapear assim as áreas de cada com o maior risco de contaminação.

O Aplicativo “e-COVID-19” consiste em um conjunto de atividades informativas e educativas voltadas para estudantes da educação básica que se encontram em suas residências em virtude da suspensão das aulas por conta da pandemia do novo coronavírus. Tem como objetivo dar informações sobre o enfrentamento do vírus na cidade de Valente-BA, além de dicas de estudos, precauções e cuidados com a saúde física e mental nos tempos de pandemia. Ele foi elaborado pela equipe do Colégio Estadual Wilson Lins, com estudantes do ensino fundamental e médio.

O EducoVidas foi elaborado pelos estudantes do Ensino Fundamental II e EJA da Escola Municipal João Pereira de Pinho – Araci-BA, e teve como proposição um conjunto de atividades informativas, educativas e de saúde voltadas para quem se encontra em isolamento social. O objetivo principal foi promover o enfrentamento da covid na comunidade rural de Tapuio-Araci, além da interação social remota, acompanhamento especializado para promover a saúde mental e dicas de estudos durante a pandemia. Devido a dificuldades de acesso e falta de equipamentos adequados, os estudantes foram responsáveis apenas pelo desenho do App, e a equipe técnica da coordenação e monitoria ficaram responsáveis pela programação, e assim materializar as ideias propostas pela equipe.

O EducoKids foi um aplicativo produzido para crianças, por crianças do 5º ano da Escola O Soldado Desconhecido, São Francisco do Conde – Bahia. O App, desenhado por crianças de 10 e 11 anos, é um aplicativo dinâmico, com o jogo Mata Covid e um Quizz com informações básicas sobre higienização e prevenção contra a doença, além de contar com vídeos informativos produzidos por especialistas e um vídeo em libras para promover a acessibilidade.

Em setembro de 2020, realizou-se um Seminário de Exposição dos resultados com a participação de todas as instituições e sujeitos envolvidos, no momento foram apresentados apenas os aplicativos que já estavam concluídos, o CoInfo, e-COVID e IreCovid. Veja *card* do evento de divulgação.

Figura 5 – Card de divulgação da apresentação dos aplicativos



No encontro *on-line*, que foi transmitido ao vivo e a gravação está disponível no *YouTube*, houve a apresentação dos aplicativos e contou com a participação especial do representante do *software* AppInventor no Brasil, professor da Universidade do Estado de São Paulo, que assistiu todas as apresentações e fez comentários bastante positivos sobre a qualidade dos trabalhos realizados.

Nos relatórios entregues pelos professores responsáveis nas instituições, ficou evidente a importância do projeto, veja alguns relatos importantes:

Durante a realização das atividades, foi possível perceber que alguns estudantes demonstraram muita capacidade de liderança, ficando responsáveis por organizar o cadastro de pontos importantes para o apoio ao combate à covid-19, como farmácias, postos de saúde, dentre outros. Para o seu desenvolvimento, foi necessária a inclusão da geolocalização do *Google Maps*, o que necessitou do apoio técnico dos monitores da universidade, que desempenharam papel fundamental nessa etapa. Outro ponto destacado nos relatórios foi a importância do uso das tecnologias para a proposta de melhoria de vida das pessoas durante a pandemia do coronavírus, sendo possível apontar novas perspectivas, ampliando a participação ativa de estudantes e da comunidade, cooperando para assegurar o seu direito às informação e cuidados de forma independente e exercendo papel fundamental para a inclusão social das pessoas nas condições mais restritas durante a pandemia.

Os estudantes e professores apontaram como um dos principais resultados na construção dos aplicativos a percepção de que podem fazer a diferença, mesmo estando a quilômetros de distância uns dos outros, com dedicação, perseverança e uma intensa interação entre coordenação, monitores, professores responsáveis pelas equipes e técnicos. A pandemia trouxe o terror no momento que causou mortes, porém brindou com um impulso na absorção da tecnologia de interação por plataformas digitais, provando assim que não há distância que separe as pessoas, ainda mais quando se unem para construção do saber. E este, aplicado à ideia da Escola Aberta, propondo a difusão do conhecimento, nos torna mais humanos e cada vez mais próximos, mesmo estando fisicamente distantes.

CONCLUSÃO

O projeto evidenciou um potencial de autoria e protagonismo dos jovens estudantes com a realização de atividades remotas que abrangeram desde a concepção à elaboração dos aplicativos, bem como a sua exposição final para utilização nos dispositivos móveis. A abordagem da educação aberta, que implica na inserção de dilemas sociocientíficos reais nas atividades educacionais e estimula a escola a interagir com a sociedade, não só refletindo sobre soluções para os seus problemas, mas trazendo para estas reflexões a participação de atores sociais, tais como familiares dos alunos e membros da comunidade que foram consultados, ouvidos em suas necessidades e contemplados com respostas em forma de tecnologias acessíveis, a exemplos dos aplicativos, trouxe, como pode ser visto nos depoimentos dos alunos, elementos novos, motivações diversas e até constatações de surpresa com o alcance de resultados não imaginados.

Conclui-se que a implementação de abordagens educacionais que contenham desafios voltados para a realidade dos estudantes e da sociedade, aliadas à aplicação de processos de

desenvolvimento de tecnologias que oportunizem a participação ativa dos estudantes, permitiu o alcance de resultados significativos, com efetivo aprendizado e a produção de soluções de relativo impacto social.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologia Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 1-8, 2019.

GOBBO, G. D. Formação em serviço de professores e metodologias participativas. **Debates Em Educação**, v. 4, n. 7, 1–21, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n7p01> Acesso em: 20 jul. 2020.

MACHADO, E. F. *et al.* APP Inventor: da autoria dos professores à atividades inovadoras no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 612-627, 2019.

OKADA, A.; RODRIGUES, E. **A Educação Aberta com Ciência Aberta e Escolarização Aberta para Pesquisa e Inovação Responsáveis**. [s.l: s.n.].

OKADA, A. L. P. ; SERRA, A. R. C.; RIBEIRO, S. F. ; PINTO, S. M. C. Coinvestigação em Rede com o WeSpot - Ambiente Virtual com Tecnologias Abertas, Pessoais e Sociais. *In*: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. N. (Org.). **Docência e Formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 1, p. 167-184.

PINTO, S. M. C.; RIBEIRO, S. F. Pesquisa e inovação responsáveis na formação científica dos estudantes da educação superior. **Revista E-Curriculum**, v. 16, n. 2, 420, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p420-444>. Acesso em: 20 jul. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

TORRES, P. L.; SANTOS, K. E.E.; PASTERNAK, R.; KOWALSKI, G.; OKADA, A. Experiência de Educação Ambiental utilizando Pesquisa e Inovação Responsáveis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Projeto Europeu Engage. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1530–1554, 2017.



ATOS DE CURRÍCULO NA INFÂNCIA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Bruna Santana de Oliveira - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Simone Lucena - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

INTRODUÇÃO

Atualmente, as tecnologias digitais são gradativamente parte das interações humanas, em destaque nas famílias compostas por crianças que também querem atuar nesse universo digital desde os primeiros anos de vida. Assim, manipular imagens, sons, textos, conectar em diferentes plataformas são ações comuns efetivadas pelas crianças cada vez mais cedo. Nos dados do indicador TIC Kids Online Brasil de 2019, estima-se que 89%, o equivalente a 24 milhões de crianças e adolescentes, estão imersas na internet. Em 2012, na primeira pesquisa, esse percentual era de 21%. Em 2019, as atividades como: assistir filmes, ver vídeos, programas e séries superaram pesquisas por atividades escolares e mensagens instantâneas. Essa proporção revela ainda que 95% das crianças e adolescentes usaram o celular como elemento dispositivo de acesso. A principal consequência desse acesso permeia na criação de perfis em redes sociais, em novas formas de consumo e o acréscimo ao acesso à TV digital de forma convergente (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2019).

Tudo isso anuncia o quão rico é o (ciber) espaço, pois permite formas de produzir e consumir, além disso, os cenários de atuação dos praticantes culturais (seja ele real ou virtual) se potencializam e se imbricam evidenciando a pluralidade das culturas digitais¹. Desse modo, tocar nas telas ou clicar, intensificam formas de participação, de acordo com Couto (2013), elas mobilizam de maneira lúdica outras articulações cognitivas, pois as infâncias têm contato com diversas narrativas e as (re)criam e modificam. Assim, as criações e os imaginários infantis se ampliam a partir do repertório rico e fecundo propiciado pelas redes e, assim, anunciam como

¹ O conceito culturas digitais no plural é adotado nas produções do nosso Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq), pois com base em Lucena (2016) entendemos que não há uma singularidade cultural e, sim, a pluralidade de culturas que se imbricam e se entrelaçam no universo digital propiciando protagonismos, aprendizagens, formas de socializações e experiências interativas.

as atuações nas culturas digitais podem estimular formas de investigação, enriquecendo processos de aprendizagem por meio dos repertórios acessados (FANTIN, 2016). Esse anúncio efetivado por meio de autorias e atuações evidencia a alteração de lugares antes fixos para lugares de fluidez, deflagra ainda as complexidades de mudanças presentes nas experiências das crianças nas culturas digitais (LUCENA, 2016).

Nessa investigação, reconhecemos as crianças como interlocutoras das experiências educativas, emergidas dos sentidos e significados produzidos no contexto das culturas digitais atribuídos a partir da própria cultura da infância. Suas ações se constituem enquanto estratégias aprendentes, ou melhor, atuações curriculantes ainda ausentes no espaço escolar. Esse conceito-dispositivo chamado atos de currículo (MACEDO, 2013) reconhece que as crianças a partir da aproximação com a miríades de repertórios do ambiente virtual, ampliam novas formas de aprender, criar, produzir e compartilhar de forma lúdica, ausentes na escola.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender como as crianças estão construindo atos de currículo com as tecnologias digitais. Essa reflexão parte de uma pesquisa de dissertação desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Educação, fundamentada com base nos estudos da infância e na epistemologia multirreferencial com olhar para o acesso crescente das crianças no universo digital. A metodologia foi de abordagem qualitativa com inspiração na etnografia com duração de quatro meses no espaço familiar de duas crianças na faixa etária entre três e cinco anos. Assim, este trabalho apresenta as principais discussões conceituais que sustentam o estudo e os resultados alcançados da principal noção subsunçora emergida da interpretação dos dados.

AS CRIANÇAS NA(S) CULTURA(S) DIGITAL(IS)

Atualmente, não é difícil encontrar crianças conectadas em seus dispositivos tecnológicos, próprio ou dos pais, nos momentos lúdicos de brincadeiras. Cenas cada vez mais comuns do nosso dia a dia, colocam em destaque como os pequenos estão conectados e são partes dos processos que ocorrem no espaço virtual. Pelo fato de crescer nesse universo, consideram “[...] que isso faz parte da paisagem natural” (TAPSCOTT, 2010). Por isso, cercadas por uma sociedade imersa em *bits* e informatizada, com acesso a uma miríade de conhecimentos, os pequenos aprendem, acessam, compartilham e produzem conteúdo de uma forma diferente da sua geração predecessora.

Couto (2013, p. 898) sinaliza alguns fatores que contribuíram para que as crianças habitassem esse espaço: a complexidade de transformações em relação à cidade, a exemplo da amplificação da urbanização desde revolução industrial; maior número de mulheres no mercado de trabalho; surgimento e acesso de diversas manifestações socioculturais e o avanço dos aparatos tecnológicos. Com esses pontos, é importante destacar a modificação do espaço familiar, diante dos avanços da urbanização, aumento da violência e densidade demográfica. As crianças nascidas após esses acontecimentos, sobretudo econômico, não puderam viver as dinâmicas de uma infância dita e classificada como “perfeita”, o brincar na calçada de casa, correr as ruas do bairro etc.

Hoje, as infâncias estão inseridas nessas complexidades, conseqüentemente, o contato com as tecnologias, já presentes nas interações familiares, tornaram-se elemento potencializador de sociabilidades e formas de interações lúdicas. Com base em Sampaio (2006), compreendemos que as infâncias citadas se referem às que tiveram que abandonar os espaços públicos das praças, ruas, calçadas, ou seja, os espaços abertos “[...] para vivenciar o confinamento das casas dos shoppings centers, do condomínio fechado. Elas se diferem assim, de modo a experimentar a vida em sociedade de outras gerações, como as dos nossos bisavós, avós, tios e pais” (SAMPAIO, 2006, p. 129). Com a impossibilidade de explorar os espaços públicos com a liberdade das infâncias anteriores, elas aproveitam o espaço familiar e os aparatos tecnológicos presentes neles e da sala de suas casas, nos quartos, áreas de lazer, descobrem as possibilidades dos repertórios digitais lúdicos.

Essa geração já nasce totalmente imersa nesse universo, e tudo isso não lhes parece ser estranho, ou seja, faz parte da paisagem natural. Tapscott (2010) ressalta que enquanto os indivíduos que já eram adultos com o surgimento da internet tiveram que se adaptar, as crianças já nasceram imersas no contexto da vida digital. Os adultos demonstram muito mais dificuldade de lidar com as interfaces e em alguns casos com resistência. Já os pequenos passam a compreender o digital em rede como parte do ambiente de vida, reconhecendo o espaço virtual como familiar. Ter contato com desenhos na televisão desde bebê, olhar para a câmera frontal enquanto os pais tentam tirar uma foto, ter seu dispositivo, jogar com os pais na sala ou assistir juntos, conversar com os familiares via vídeo ou chamada de voz etc. torna as tecnologias “[...] tão natural quanto respirar (TAPSCOTT, 2010, p. 30).

Diante disso, muitas expressões têm sido utilizadas para se referir às crianças e jovens que ocupam os cenários das culturas digitais, dentre algumas delas estão: “geração digital” (TAPSCOTT, 2010), “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), “infância midiática” (BUCKINGHAM, 2007), “polegarzinha” (SERRES, 2013). Todas essas nomenclaturas têm como principal intuito identificar os sujeitos nascidos a partir da década de 1990 em contextos culturais atravessados pelo acesso aos computadores, videogames, acesso à internet e variados *sites* e aplicativos. Diante das novidades possibilitadas por esse universo, os autores assinalam como as infâncias estão se modificando e, conseqüentemente, transformando tudo ao seu redor e suas produções culturais.

Borges e Ávila (2015) afirmam que há denominações de muitas maneiras, no entanto, o que deve destacar é que as novas infâncias são cada vez mais fluidas. São crianças com capacidade de efetivar múltiplas tarefas no digital simultaneamente, assistem filmes, brincam, escutam música. Nessa aproximação, aprendem a explorar as interfaces com facilidade e como encontrar informações que desejam. De acordo com Serres (2013), elas não precisam se esforçar tanto para ter acesso ao saber disponível, pois tudo está diante delas de maneira totalmente acessível, com conteúdo que pode ser revisto e controlado.

Em suas preferências estão: assistir desenhos e filmes, acessar jogos, *sites* da internet, vídeos de tutoriais e brincadeiras de outras crianças, navegar para buscar informações *on-line*, interagir com os pares por meio de ligações, produzir seu próprio conteúdo, como tirar fotos, gravar seus vídeos de brincadeiras e momentos pertinentes às culturas infantis (FANTIN, 2016). Crescer na era digital é estar em contato direto com diversos repertórios disponibilizados nas redes. O que nos faz entender o porquê de as crianças estarem habitando o espaço virtual de maneira crescente e vivenciando os processos de ubiquidade e mobilidade por meio dos seus *tablets*, *smartphones*, *Ipads* etc. Nessa aproximação, elas tecem os sentidos e significados de maneira singular das culturas infantis, pois estão adquirindo novos lugares e enriquecendo processos de imaginação e possibilidades lúdicas.

Para Buckingham (2012), três aspectos são fundamentais para compreender a construção da multiplicidade de sentidos das práticas dos pequenos nas culturas digitais: as experiências cotidianas,

as formas de interpretação e a produção cultural. Olhando minuciosamente cada um deles, utilizamos Brougère (1998), ao afirmar que as crianças interpretam em suas experiências uma cultura preexistente. Com isso, compreendemos, ao pensar sobre as infâncias na atualidade, que em suas vivências diárias, elas interpretam a(s) cultura(s) digital(is) já existente(s) e, a partir dela, assimilam e personalizam as significações das práticas lúdicas e estruturam as suas próprias culturas no contato com as redes.

Essas reformulações revelam como as crianças não apenas são espectadoras, elas participam ativamente da construção do conhecimento. Tapscott (2010) alude que esse contato é uma via de mão dupla, pois ao pensá-las enquanto seres atuantes, não apenas o contato com as redes e os aparatos tecnológicos estão influenciando as maneiras de pensar e produzir as culturas das crianças, mas suas formas de participação também estão moldando e influenciando o próprio espaço virtual. Logo, elas contribuem significativamente com as culturas infantis e com as culturas preexistentes, ou seja, as culturas digitais no mundo adulto.

Esse anúncio efetivado pelas crianças por meio de autorias e atuações evidencia a alteração de lugares antes fixos para lugares de fluidez, deflagra, ainda, as complexidades de mudanças presentes nas experiências das crianças no digital em rede. Fantin (2016) alude que os nossos olhares devem estar voltados para como as performances das infâncias estão sendo enriquecidas pelas suas atuações no espaço virtual. Com isso, elas anunciam outras formas de aprendizagens ainda não presentes no espaço escolar, ou melhor, ações curriculantes propiciadas pelas estratégias de manuseio das tecnologias digitais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os atos de currículo produzidos pelas crianças no acesso às tecnologias digitais, nessa investigação, bricolamos (KINCHELOE, 2007) os principais fundamentos da epistemologia multirreferencial com base em Ardoino (1998) e os pressupostos da estratégia de pesquisa *com* crianças. Assim, a epistemologia multirreferencial propõe a leitura plural dos objetos de diferentes pontos de vista, elege a heterogeneidade e as singularidades humanas como alicerces das bacias semânticas nas experiências educacionais. Já os preceitos dispostos na metodologia de pesquisa *com* crianças reconhecem os atores/crianças como protagonistas nas atuações socioculturais, sobretudo, pensam a pesquisa *com* e não *sobre* os interlocutores nas investigações científicas. Com isso, ambas se coadunam e têm como alicerce os processos de implicação, alteridade, autorização e escuta sensível na pesquisa.

Desse modo, essa investigação se alicerçou na abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com inspiração na etnografia. Ferreira (2010) conceitua a etnografia como a metodologia mais adequada para capturar as vozes de forma mais direta das crianças de suas próprias perspectivas; e, sobretudo, garantir sua participação de maneira particular para compreender os processos plurais constitutivos das infâncias e relações construídas. Corsaro (2011, p. 63) alude a etnografia como “[...] método eficaz para estudar as crianças porque muitos recursos e suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente”. Em seu caráter descritivo, o envolvimento intersubjetivo no campo, a etnografia possibilita uma descrição cultural a partir das experiências dos atores sociais. Para tanto, o(a) pesquisador(a) faz uma descrição detalhada e pormenorizada da realidade observada.

A inspiração na etnografia significa que adotamos seus pressupostos a fim de alcançar a compreensão das crianças enquanto atores curriculantes dos cenários das culturas digitais. Devido a isso, primeiro, optamos pela observação participante que ocorreu durante quatro meses no espaço/privado familiar de duas crianças² com idades entre três e cinco anos e que os pais possibilitam a vivência plena nas culturas digitais com o acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, a exemplo, a televisão digital, videogame, *tablet*, dentre outros, nos momentos de brincadeira. Para as anotações da observação, construímos um diário de campo auxiliado de registros de fotográficos, áudios, videogravação e um bloco de anotação.

Pensando nessas formas de negociação das interlocutoras no campo, os dispositivos estiveram abertos às suas contribuições durante toda investigação. Assim, nos nossos encontros, reconhecemos como dispositivo desta pesquisa os momentos de brincadeiras, já que as brincadeiras foram um elemento significativo nos nossos encontros a todo momento. Outro dispositivo utilizado foi com-versações com base em Macedo (2013). Esse dispositivo teve como objetivo levar em conta as conversas que surgiam entre as interlocutoras e seus pais/responsáveis sobre acontecimentos e situações importantes para investigação e eram rememoradas no momento que estávamos no campo.

Assim, após o indicativo de objetivo atingido, para interpretação, mergulhamos nos dados para encontrar as noções subsunçoras e as unidades de significação com objetivo de organizar de forma sistemática as informações emergidas do campo da pesquisa. Para tal, conforme aconselha Macedo (2010, p. 139), foram acionadas as seguintes operações cognitivas para interpretação dos dados obtidos: “a distinção do fenômeno em elementos significativos, exame minucioso desses elementos, codificação dos elementos examinados, reagrupamento por noções subsunçoras, sistematização textual do conjunto; produção de metanálise ou de nova interpretação”.

Desse modo, ao articular com a pergunta norteadora e os objetivos, emergiu a noção subsunçora “**Atos de currículo brincantes com as tecnologias digitais**”. Por conseguinte, surgiram três unidades de significação ou subnoções, originadas da filtragem na noção principal: narrativa transmídia e conectivismo nas brincadeiras; transposição imaginária entre o real e o virtual; estratégias aprendentes com as tecnologias digitais. Neste artigo, apresentaremos no próximo tópico sobre a noção subsunçora emergida.

ATOS DE CURRÍCULOS BRINCANTES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nesta investigação, adotamos o conceito atos de currículo como fundante para compreender como emerge autorias aprendentes das crianças atuantes no universo digital, ou melhor, das ações não instituídas na implementação das práticas pedagógicas escolar. O conceito atos de currículo tem o olhar para a significação dos cenários educativos atribuídos pelos atores sociais nas atuações cotidianas. Com as referências das experiências socioculturais da vida, pauta-se em

² Vale ressaltar os cuidados éticos dessa investigação que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Além disso, as crianças participantes escolheram seus personagens preferidos para sua representação como alternativa de não identificar seus nomes verdadeiros, chamadas Franny (cinco anos) e Princesa Elena (três anos), também tivemos os cuidados nos registros fotográficos de capturar de modo que não identificasse suas características, tais como partes rosto etc.

reconhecer a existência de práticas de sentidos fundantes nas posturas aprendentes no dia a dia (MACEDO, 2013).

Assim, foi imprescindível alcançar os significados afetivos e cognitivos dos atos de currículo referenciados pelas interlocutoras. Nesse sentido, na análise das informações foi necessário entender, a partir dos sentidos atribuídos pelas interlocutoras, como estabelecem e percebem as suas experiências espontâneas com as interfaces digitais. Desse modo, despontou a noção: “*atos de currículos brincantes com as tecnologias digitais*”. Essa inferência surgiu da perspectiva de que por meio das brincadeiras espontâneas com as tecnologias digitais as crianças estão produzindo autorias curriculantes nas culturas infantis. Os tipos de ações lúdicas constituídas nas formas de apropriação dos espaçostempos assumidos engendram produção de cenários educativos.

Desse modo, as interlocutoras da pesquisa referenciaram os momentos espontâneos como a oportunidade de brincar. Essa dimensão semântica atribuída por elas considera o modo como as infâncias, ao ter contato com o universo cultural simbólico digital, dispõe seus próprios sentidos e significados, enriquecendo elementos de forma singular das culturas infantis. Com isso, nos nossos encontros brincamos com diferentes referenciais e transitamos entre os espaços real e virtual. Jogamos diversificados jogos digitais, revezamos partidas ou procurávamos outros com a possibilidade de dois jogadores (alternativa optada por elas). Dançamos ao som de músicas infantis do *YouTube Kids*, pulamos e cantamos. Interpretamos diferentes personagens de desenhos e filmes, experimentamos comidinhas de “mentira” e “compramos” comida e bolos nos jogos, vibramos juntas ao criar narrativas nos jogos, conversamos com os personagens e ficamos tristes quando perdíamos.

Para Souza (2019), a brincadeira consiste na ação que as crianças desenvolvem espontaneamente no mergulho de atividades lúdicas. Por isso, nas performances do brincar, se debruçam para conhecer as coisas do mundo, nutrir e expressar pensamentos, é uma atividade dinâmica. Nessa circunstância, as interlocutoras, ao brincarem com os elementos do digital, dispõem de um acervo de significados que oferece suporte de representações manipuláveis na condução das brincadeiras em seu cotidiano (BROUGÈRE, 2010).

Devido a isso, estar *com* as interlocutoras ajudou a compreender como o brincar é o arquétipo estruturante dos atos de currículos brincantes com as tecnologias digitais, já que a brincadeira foi tomada como um acontecimento essencial pelas interlocutoras para designar as nossas interações diárias. Assim, diariamente, ambas pegavam os brinquedos e levavam para a sala com o *tablet* e/ou videogame, além disso, essa estratégia foi utilizada para ficar próximo da televisão na sala. Contudo, ressaltamos que apenas a Franny transitava tanto na sala quanto no seu próprio quarto, esse fato ocorreu por possuir uma *Smart TV* em cada um desses cômodos citados.

Tais considerações destaca como essas ações lúdicas no brincar revelam estruturas singulares e formas de manipulação das tecnologias de maneira diversificada. Essas estratégias nos atos brincantes servem de suporte para a produção imaginativa e interpretação de representações. Ou seja, a estratégia de unir as tecnologias aos brinquedos na elaboração de brincadeiras revela um distanciamento da função original dessas interfaces e, conseqüentemente, atribuem novas significações que alimentam as brincadeiras diárias.

Para alcançar os momentos de brincadeiras como etnométodo significativo pela concepção das crianças, utilizamos os elementos estruturantes das culturas infantis abordados por Sarmiento (2004) e Corsaro (2011). Na dimensão *semântica*, a Franny e a Princesa Elena referenciaram que os nossos encontros foram estruturados por atos de brincadeiras, ou seja, elaboraram

uma referenciação. Na *sintaxe*, articularam novas significações aos elementos já estruturados pela sociedade, por exemplo, a utilização da própria televisão e o *tablet* para enriquecer as ações lúdicas. Já na morfologia, encontram-se os detalhes que as especificidades assumem do constitutivo, ou melhor, os sentidos e significados atribuídos pela sintaxe das culturas infantis nas brincadeiras com as tecnologias conjuntamente com os brinquedos (SARMENTO, 2004). E, por último, a rotina cultural, já que as interlocutoras são parte da rotina dos pais, envolvendo também as tecnologias digitais, contudo, reinventam suas próprias rotinas e (re)criam atuações singulares (CORSARO, 2011).

Desse modo, os momentos de brincadeiras são estabelecidos pelas crianças como elemento importante das experiências diárias. Para chegar a essa compreensão, três fatores foram essenciais, tais como: 1) as estratégias discursivas e emocionais presentes nas formas de nomear nossos encontros, como sorrisos, expressões e relatos sobre os acontecimentos; 2) a significação da rotina cultural, ao captar atividades corriqueiras e ações que faziam com e sem a nossa presença nos horários livres, ações contínuas criadas por elas e 3) como se apropriam das tecnologias digitais nos momentos de brincadeira, dado que todas as vezes uniam os brinquedos analógicos às interfaces.

Figura 1 – Franny e a Princesa Elena com seus tablets



Fonte: Produzida pelas autoras (2020).

Segundo Gilles Brougère (1998), a criança age de acordo com as significações atribuídas aos objetos e cria adaptações. Interage e reage com novos sentidos que podem ser interpretados nos atos lúdicos. Essa aquisição de experiências simbólicas é fruto da construção de significados instituídos pelas crianças. Com isso, elas podem efetivar combinações complexas dos elementos e objetos que lhe são disponíveis. O que Brougère (1998) denomina de esquemas de brincadeira. De tal modo, trata-se de regras e rotinas organizadas e ao mesmo tempo imprecisas que permitem organizar a cultura lúdica e engendrar transposição de esquemas.

Esses esquemas de brincadeiras não podem ser confundidos com atividades de satisfação, já que a atividade de satisfação pode ser definida como comer um doce, chupar uma chupeta etc. Na brincadeira, a criança apresenta situações, inventividades, critérios de criação e imaginação e formulam regras com antecedência. Por isso, o protagonismo dos papéis dos pequenos no brincar pode modificar não apenas a significação dos objetos, mas também criar situações imaginárias, pois “[...] na brincadeira a criança é livre” (VYGOTSKY, 2008).

Atualmente, no brincar livre, estão inclusas as tecnologias digitais nas interações infantis. Elas assistem, dançam e têm contato com diversos conteúdos para novas brincadeiras. Souza (2019) alude que o brincar das crianças com as tecnologias digitais, constitui-se como elemento do universo lúdico infantil. E, ao estruturar partes das rotinas, são integradas no brincar, potencializando as brincadeiras, por isso, na exploração elas não têm receio de fazer cada dia novas descobertas.

No brincar, as brincadeiras têm caráter transitório. Nelas, as crianças operam com os diversos significados e ações e transformam conforme o contexto da ação lúdica do momento. Nos esquemas, esse manejo evidencia improvisações incomuns de representações e desprendimento de amarras situacionais. Assim, é importante entender a liberdade da ação, conforme alude Vygotsky (2008), pois nela a criança age para interpretar o real, mas, separadamente, emancipa-se desses significados reais e conferem novas significações.

Isso acontece quando a criança se apossa de objetos aleatórios e dá novos sentidos, a exemplo, uma vassoura como cavalo ou uma caixa de papelão como carrinho ou banheira. Primeiro, é interpretada a função real do objeto, no entanto, é atribuído um significado transitório, ou seja, opera com outro sentido do real. Desse modo, o brinquedo e demais objetos possuem para a criança representações manipuláveis (BROUGÈRE, 2010). E os sentidos atribuídos transformam a situação no ato brincante. Nele, há vontades e desejos, a criança realiza, pensa, age e aprende através de ações internas e externas (VYGOTSKY, 2008).

Por detrás das brincadeiras, há construções subjetivas, próprios da característica da criança, por isso, não pode ser descrita ou até mesmo definida com precisão, escapando, assim, de qualquer função precisa. “E, na verdade, o que as caracterizam é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam as crianças” (BROUGÈRE, 2010, p. 14). Isso supõe representações manipuláveis, portando novos valores simbólicos de significação. Desse modo, ao utilizar as interfaces digitais juntamente com os brinquedos, reestruturam suas formas de brincar nos momentos espontâneos de brincadeiras. Por seu aspecto autônomo, o brincar é conduzido de significações particulares, uma análise feita pelas próprias crianças e com repertórios já existentes em suas culturas infantis que atravessam o espaço virtual no dia a dia.

Em termos de espaço de brincadeiras, “[...] um pequeno canto em uma sala ou até mesmo um lugar na mesa da cozinha são áreas o suficiente para uma criança” (SINGER; SINGER, 2007, p. 44). Seja no sofá, tapete da sala, cama do quarto ou na mesa da cozinha. A Franny e a Princesa Elena utilizam as interfaces digitais rodeadas de brinquedos e adaptam com novas lógicas. Essas estratégias envolvem as produções de subjetividades livres de restrições, no entanto, também inclui negociações, principalmente, com os pais e demais pares. No entanto, vale lembrar que no momento de brincadeiras espontâneas, elas estão longe de instâncias restritivas e imposição de regras e controle, por isso, não aderem a ideias ou prescrições e, sim, criam outras dinâmicas no ato de brincar.

Figura 2 – Franny brincando com tablet na mesa



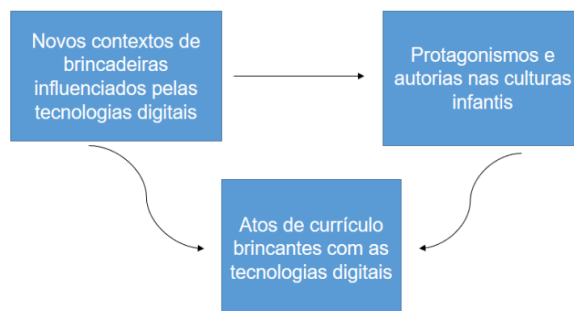
Fonte: Produzida pelas autoras (2020).

Apesar dessa autonomia de criações e inventividades nos momentos de brincadeiras, essa forma de brincar com as tecnologias digitais não é monolítica. Ou seja, pode variar de grupo, idade, local, espaço e até mesmo as condições de acesso aos dispositivos e às redes móveis. Isso se torna evidente ao destacar que as condições financeiras dos responsáveis das interlocutoras da pesquisa propiciam uma imersão plena com os diversos aparelhos tecnológicos, por essa razão, ocupam, constantemente, seus lugares no virtual.

Essa forma de “erigir e ocupar um lugar próprio” e seus “estilos de ações” (CERTEAU, 1998, p. 26) convocam uma multiplicidade de saberes nos atos de currículo brincantes das culturas infantis, uma vez que suas manifestações culturais não são dissociadas das brincadeiras, pois no brincar as crianças se apropriam das representações culturais e dão novos sentidos. Esses traços distintivos das culturas infantis registram a presença de artefatos e numerosos elementos utilizados para compreender a realidade. E, por isso, imagens, símbolos e os vários significados representativos estão presentes nos processos culturais também estruturado pelo virtual, é na conduta lúdica que as infâncias manipulam a dimensão simbólica.

Diante de tal constatação, ao dispor das referências com as tecnologias digitais, a Franny e Princesa Elena constroem novos contextos de brincadeiras, conseqüentemente, enriquecem protagonismos e autorias nas culturas infantis. Essa interação possui repertórios educativos e, no brincar, elaboram atos de currículo brincantes, ou melhor, ações aprendentes que têm como referência os aspectos das culturas lúdicas infantis. Com isso, reconhecemos as tecnologias digitais como elemento estruturante das culturas infantis e ao ter contato com os repertórios de jogos, vídeos, elas portam e criam autorias curriculantes nas brincadeiras, como mostra a Figura 3. Essas táticas de agências nos atos de currículo nas atuações com as interfaces destacam lugares de autorias nos cenários educativos.

Figura 3 – A construção dos atos de currículos brincantes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Nesse sentido, as crianças produzem uma série de rotinas com os dispositivos, têm acesso a artefatos, repertórios e partilham suas performances nas interações cotidianas, constituindo, assim, cenários curriculantes (CORSARO, 2011; MACEDO, 2013). Essa inferência tem como base a compreensão dos níveis de significações encontradas do mergulho imaginário nos dados sobre as interpretações de sentidos e significados atribuídos pelas interlocutoras. Dessa maneira, a brincadeira enriquece ações aprendentes e possui como alicerce os repertórios culturais e formas de (re)criação presentes das infâncias.

Para as crianças, a brincadeira tem caráter enunciativo dos atos de currículo brincantes. Isto é, no ato de brincar com as tecnologias digitais, estruturam operações aprendentes. Dessa ação lúdica foi necessário descobrir os procedimentos e possibilidades das práticas significantes, ou melhor, como nos detalhes estão articuladas performances para construção de novos saberes e criações. Essa lógica operatória revela performances nas táticas que lhe são próprias, “[...] elas desenham as astúcias de seus interesses e outras de desejos que não são determinadas” (CERTEAU, 1998, p. 45).

Essas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998, p. 41) novos contextos de brincadeiras com as tecnologias digitais constituem-se em práticas pelas quais os pequenos se apropriam de espaços organizados e articulam a produção da cultura da infância. Nas brincadeiras, as interlocutoras desta pesquisa tencionaram propostas curriculantes. Ou seja, constituíram processos de aprendizagens formativas mediadas pelos instituintes das culturas infantis nas negociações incessantes (SÁ, 2015). Assim, “os atos de currículo como ações experienciais” (MACEDO, 2013, p. 116) trazem consigo a experiência aprendente como perspectiva relacional da capacidade de os atores sociais atribuírem sentidos aos cenários educativos do cotidiano. De tal modo, as atividades lúdicas das crianças com as interfaces digitais se revelam como fontes de aprendizagem e autorias curriculantes. Durante as brincadeiras com os dispositivos, aprendem habilidades sociais, cognitivas, estratégias na interpretação de narrativas, têm contato com cores, números, formas, letras, imagens, sons etc.

Uma das características mais desafiadoras durante os nossos encontros foi de traduzir as emoções no formato de texto. Assim, ao mesmo tempo em que tentamos compreender formas

de autorias curriculantes, deparamo-nos com elementos que também eram expressos pelo sentimento. Gestos de alegria, felicidade e vivacidade atravessam os atos de currículo em forma de diversão e apreciação com os dispositivos. Dessa forma, como afirma Brougère (2010), as aprendizagens na/com as brincadeiras possuem caráter complexo e difíceis de serem traduzidos, já que ocorrem em prol do prazer da criança.

No geral, o interesse pelas práticas comuns e até mesmo consideradas “banais” é elemento constituinte dos atos de currículo. Esse olhar opera deslocamentos do previsível e obrigatório, já que a brincadeira não pode ser imposta à criança. Observamos durante a investigação que os protagonismos das crianças no universo digital “fazem atravessar mundos ordinários” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 4), especialmente, de desconstrução da visão do brincar como passatempo. Nesse momento, nada pode ser determinado e estipulado, na brincadeira há regras, rotinas e estruturas organizadas pelas próprias crianças, distantes de imposições.

Essas reestruturações internas provocam o desenvolvimento da criança nos mais diversos aspectos, podem ser consideradas fontes que acionam campos imaginários, estimulam formas de criação voluntária e contato com repertórios educativos (VYGOTSKY, 2008). Por isso, atos de currículos brincantes com as tecnologias digitais tornam-se lugar de rupturas, pois aqui são as crianças que reivindicam seus lugares de produção nos cenários educativos de forma espontânea e tendo como principal alicerce as produções culturais das infâncias. Esse reconhecimento, supõe, primeiro, compreender as significações conferidas espontaneamente nas experiências e acarretam formas de aprendizagens no brincar.

Portanto, a brincadeira aparece aqui como ato que conduz protagonismos e autorias curriculantes. Por seu aspecto, o brincar com as tecnologias digitais é uma ação pensada, em que as crianças criam suas ontologias singulares, táticas e bricolagens entre o espaço real e virtual. Assim, nessa análise percebemos que as brincadeiras como ação elementar dos atos de currículos foram estipuladas como caminhos para ações aprendentes. Por meio delas há manipulação e exploração nas performances com lógicas operatórias que remontam à apropriação do universo digital e, conseqüentemente, estruturaram estratégias aprendentes.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados encontrados, foi possível compreender como as crianças estão construindo atos de currículo com as tecnologias móveis digitais no espaço privado/familiar. Para tanto, elas se apropriam dessas interfaces e ressignificam formas de brincar e interagir no espaço virtual de forma lúdica. Nesse contato, esforçam-se para compreender as funcionalidades dos jogos, símbolos e signos disponíveis para uma melhor performance.

Assim, a noção atos de currículos brincantes surgiu da significação atribuída às rotinas de ações curriculantes produzidas com as tecnologias digitais nos momentos de brincadeiras no cotidiano. Nesse momento livre, elas têm contato com diversos repertórios, sejam eles jogos, vídeos, dentre outros, e hibridizam com os brinquedos, enriquecendo processos de imaginação e outras brincadeiras que alternam entre espaço real e virtual. Ou seja, os resultados demonstram as maneiras singulares de as crianças hibridizarem esses espaços e, além disso, de ocupar os cenários nas redes hoje.

Portanto, é necessário ter um olhar para as estratégias de ocupação das crianças no espaço virtual e estão enriquecendo formas de aprendizagem, socialização, aprendizagem e possibilitando a criação de outras formas de brincar. Por isso, ao explorar os dispositivos móveis digitais, elas enriquecem processos de autorias na produção de atos de currículo, pois nessa aproximação não somente estão imersas, mas também interpretam e produzem significações de atuações nas experiências educativas nos momentos de brincadeiras.

REFERÊNCIAS

- ARDORNO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998b. p. 24-41.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria Alvarez; Sara dos Santos; Telmo Baptista. Porto: Portugal: LDA, 1994.
- BORGES, M. K.; AVILA, S. L. Modernidade líquida e infâncias na era digital. **Cadernos de Pesquisa**, p. 102-114, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/tsRvx>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, G., ULMANN, A. Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola, São Paulo, 2007.
- BUCKINGHAM, D. Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas *In*: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ano 9, v. 9, n. 25, p. 43-72, ago. 2012. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/311>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CGI, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids online Brasil: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil – 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, v. 31, n. 13, p. 897-916, set./dez. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/FSDnI>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836/2617>. Acesso em: 3 jan. 2020.

- FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. *In*: KINCHELOE, J. L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2007. p. 39-46.
- LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- SÁ, S. M. M. Etnoaprendizagem: a aprendizagem como experiência cultural. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens: a educação referenciada na Cultura**. São Paulo: Edição Loyola, p. 45-70, 2015.
- SAMPAIO, I. Preferências infantis no mundo dos jogos eletrônicos. *In*: SAMPAIO, I. S. V.; SAMPAIO, S. V.; CAVALCANTE, A. P. P.; ALCÂNTARA, A. C. **Mídia de chocolate: estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
- SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SOUZA, J. S. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2020.
- TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.



COL@B FORMACIONAL COM AS CULTURAS DIGITAIS

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos (Universidade Federal de Sergipe)

Simone Lucena (Universidade Federal de Sergipe)

INTRODUÇÃO

No final do século XX, emerge uma sociedade que revoluciona as tecnologias existentes, as quais vão adentrar intensa e rapidamente em diversos espaços sociais, inclusive na educação. A partir desse momento, o volume de informação multiplica-se sem limites e provoca novos pensamentos a respeito dos movimentos que ocorrem nos processos educativos, fazendo repensar, inclusive, o papel dos professores e sua concepção de educação. Sob esse aspecto, percebe-se que no âmbito educacional as mudanças na educação não acompanham o mesmo ritmo que no social. Embora todas as transformações na contemporaneidade, ainda é muito comum a presença de um olhar fechado que permanece acreditando na educação “bancária” (FREIRE, 1987) e afastando-se do processo de construção do conhecimento de modo efetivo, o qual sai da perspectiva da reprodução para a da construção e descoberta.

Nessa temática, destacam-se inúmeras discussões e posicionamentos acerca dos processos que envolvem a construção do conhecimento, sobretudo daqueles realizados em sala de aula, demandando reflexões fundantes sobre os processos formativos¹ que acontecem para e no “chão da escola”. É fato que o novo formato de comunicação e interação na contemporaneidade tem trazido novas demandas nos espaços educativos, sejam pelas transformações dos alunos, sejam pela dinâmica social emergente das culturas digitais, fazendo com que muitos professores passem a utilizar pedagogicamente as tecnologias emergentes. Contudo, nota-se que as práticas ainda se pautam na perspectiva transmissiva do ensino, desconsiderando as potencialidades digitais, sobretudo, a tessitura de autorias plurais e de criação. Isso ocorre, possivelmente, porque, embora se tenha investido em formações, ainda se faz recorrente o esforço do “para o uso de”, dedicando-se ao contato com os artefatos digitais ou processo específico e padronizado, alicerçando-se em uma abordagem restritamente técnico-formativa (IMBERNÓN, 2009). Essa

¹ Adotamos a noção formacional para qualificar processos e dispositivos com propositura ou potência formativa, com inspiração nas discussões de Macedo (2018; 2020).

concepção de formação sinaliza uma perspectiva limitante que proporciona um domínio imediato do dispositivo, o qual os professores não conseguem reinventá-lo ou remixá-lo.

À vista dessa realidade, faz-se necessário proporcionar aos professores *espaçotempos*² formativos, pautados em uma vivência implicada nos *saberesfazeres* docentes, em busca de vivenciar os artefatos digitais para além do domínio técnico, uma vez que a presença reprodutora de métodos conservadores, como vem ocorrendo, promove apenas substituições de recursos didáticos. Enquanto a mudança produtiva não sofre alteração, o que se garante é a continuidade dos métodos transmissivos e/ou reprodutivos. Essa concepção de formação marca uma perspectiva que restringe o conhecimento do professor a uma única possibilidade com as tecnologias digitais, o que impede o engendramento de práticas e saberes plurais.

É diante desse cenário que emerge o entendimento de que os professores, ao experienciarem *espaçotempos* de formação que promovam a articulação dos artefatos digitais com o contexto educativo numa perspectiva multirreferencial e autorizante, ou seja, que dialogue com saberes plurais, torna possível o engendramento de autorias, tanto dos professores quanto dos alunos. Nesse sentido, acreditamos que, para realizar processos formativos com as tecnologias, é necessária a convergência das culturas digitais à própria formação, ou seja, não se trata de promover a formação para o uso de determinada tecnologia, mas a formação com ela, compreendendo a sua dinâmica sociocultural e, portanto, sua dimensão comunicativa, interativa e autoral, de uma forma que proporcione um mergulho que conecte redes e produza novas relações e sentidos.

Assim, esta pesquisa, com o objetivo de compreender os *espaçotempos* formativos com as culturas digitais abertas ao acontecimento, forjou com os professores da educação básica o Col@b Formacional, um dispositivo em uma perspectiva mais aberta, flexível e de criação para experienciar, refletir e interagir com o digital, possibilitando outras compreensões e práticas. Para além da ideia de lugar, de um espaço físico para formação docente, a escolha do termo Col@b Formacional buscou contemplar a dinâmica da formação em uma perspectiva de colaboração e interatividade, possibilitando interconexões entre o conhecimento e a realidade do cotidiano docente. Assim, este trabalho, o qual faz parte de uma pesquisa de doutorado, pontua algumas reflexões sobre o objeto de pesquisa e a tessitura metodológica, bem como um recorte dos resultados e das considerações tecidas nesta investigação.

A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: UM CAMINHO METODOLÓGICO DINÂMICO E MULTIRREFERENCIAL

Para compreender os *espaçotempos* formativos com as culturas digitais, buscamos um método que acolhesse a pesquisa enquanto um processo dinâmico, flexível e que permitisse com-versações³ entre pesquisadores e sujeitos os quais, ao se encontrarem implicados, viven-

² Inspirada em Alves (2008), esta grafia demarca a não dicotomia entre as duas noções, pois consideramos que ambas (e tantas outras na educação) se encontram imbricadas no cotidiano escolar.

³ Optamos por essa forma de escrita para atribuir um novo sentido à prática da conversa, pois a sua presença na formação carrega não só a interação entre os sujeitos, mas também as maneiras distintas de pensar na e sobre a

ciassem a pesquisa em articulação com sua própria formação. Nessa busca, mergulhamos em uma base epistemológica plural, uma vez que a pesquisa tecida, no fluxo do próprio movimento de pesquisar, requer uma postura em que se tece, cria e analisa de forma complexa o fenômeno, já que o pesquisador se coloca aberto ao que o próprio campo e os sujeitos têm a lhe mostrar.

Esse contexto de fazer pesquisa com a docência e em diálogo com seu cotidiano colocou-nos epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2001), o que nos levou a brincar (KINCHELOE, 2007) concepções, ideias, dispositivos, invenções, enfim, a promover diálogos coerentes para pensar a pesquisa em uma lógica outra distinta das ciências modernas. Assim, mergulhamos no movimento de compreensão da complexidade (MORIN, 2015), a qual rompe com o olhar simplificador; da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), despertando olhares plurais; e dos cotidianos (CERTEAU, 2003; ALVES, 2008), valorando os sujeitos enquanto a(u)tores que colocam em ato os seus currículos, um currículo vivido e não aplicado, pois é *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012). Por conseguinte, apropriarmo-nos das características plurais e heterogêneas que permeiam essas epistemologias, permitimo-nos tecer junto e em contexto situado aquilo que o campo e os sujeitos desvelavam.

Após esse mergulho epistemológico e a articulação de seus elementos, adotamos como posição metodológica a pesquisa-formação, uma abordagem de pesquisa que valora a implicação do pesquisador e dos sujeitos e, portanto, que se encontra aberta ao que emerge do próprio campo. A pesquisa-formação, método já consolidado por Josso (2002) e Nóvoa (2014), dentre outros estudiosos, vem romper com o olhar contemplativo, em que a prática da pesquisa se dá em observação e registro, pois é tecida por mobilizações e reflexões em interatividade, ou seja, o conhecimento é produzido por meio das experiências individuais e coletivas de encontro, partilha e construção, assumindo-se enquanto atores e investigadores ao mesmo tempo.

Para Josso (2002), a pesquisa-formação é um método que compreende a multiplicidade de atividades que contemplam práticas que tensionam autoformação, heteroformação, conformação e metaformação, tecidas no movimento itinerante da pesquisa. Assim, não se trata de uma investigação unicamente heterodeterminada, ou seja, arquitetada *a priori* e por outrem, mas elaborada em ato coletivo. É importante ressaltar que, nesse processo metodológico, o objeto de trabalho é a formação (NÓVOA, 2014) e, portanto, requer reflexões que contribuam para modificar a trajetória do próprio sujeito, o qual apropria-se daquilo que lhe é pertinente, ao tempo em que se encontra em imersão nesse mesmo processo.

Outrossim, ao trazer traços da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) e, portanto, de uma pesquisa vivenciada com o outro e não sobre o outro, a pesquisa-formação potencializa a produção de saberes, de conhecimento e de experiências partilhadas dialogicamente. Trata-se, portanto, de uma tessitura cujo olhar é lapidado de dentro, legitimando os sujeitos enquanto praticantes que, em interatividade, constroem seus sentidos e significados. Nesse ponto, o pesquisador se desenvolve junto aos sujeitos da pesquisa, pois vivenciam com o outro experiências formativas em que, além de reconhecer seus próprios desafios, forjam dispositivos para enfrentá-los. Aqui, tecemos aproximações com o pensamento de Freire (1987, 2013) para afirmar que a formação com as culturas digitais não envolve apenas o domínio das funcionalidades dos dispositivos, dos aplicativos, mas compreender de que forma é possível, diante de tantas situações-limites na educação básica, criar práticas com o digital.

docência com o digital. Assim, a *com-versação* contempla os vários pontos de vista que cada professor possui e tece em imersão com sua própria formação.

Entendendo, portanto, que a pesquisa-formação é essa pesquisa viva que acolhe o pesquisador e seus sujeitos em imersão com o contexto vivido, seja pessoal, social, cultural ou temporal, apropriamo-nos da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014). Por reconhecer que o digital, nos processos de pesquisa e de formação, modifica sua dinâmica provocando experiências outras, defendemos que é necessário encaminhamentos metodológicos que integrem o contexto de produção em rede e pela rede. Pesquisar a formação docente mediada pelo/com o digital provoca acontecimentos distintos do não digital, pois produz *fazeressaberes* em um dinâmica própria da cibercultura e, portanto, que se dá em processo, muitas vezes alterando-se em ato.

Dessa forma, ao nos encontrarmos em um processo implicado junto aos sujeitos, possibilitamos uma formação recursiva em que formamos e nos formamos, em diálogo e reflexão partilhada. Com esse fundamento, a pesquisa fora vivenciada em uma escola da rede pública municipal em Sergipe, tendo como sujeitos 16 professores⁴ de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Nessa vivência, os sujeitos foram acolhidos como professores a(u)tores, por estarem na pesquisa em atuação, invenção e criação.

Nesse processo, como dispositivos para produção dos dados, foram adotados o app-diário (LUCENA; SANTOS, 2019) e as com-versações mediadas, mecanismos que potencializaram a experiência como marca significativa nesta pesquisa e, sobretudo, compuseram o Col@b Formacional, instituído em colaboração e interatividade com e entre os professores. Por colaboração, entendemos o movimento implicado de imbricamentos, intercâmbios de pensamentos, ideias e atitudes (MARCUSCHI, 2003) que são tecidos quando se possibilita a participação efetiva dos professores; já interatividade, com base em Silva (2014), compreendemos as relações e interações de um sujeito atuante em uma dinâmica de implicações em que ele próprio constrói o caminho ao caminhar, ou seja, todos se encontram implicados e em ato de criação.

Constituído em dois momentos, o Col@b Formacional contemplou, no primeiro, a apresentação da proposta da formação, a manifestação de interesse dos professores e o encontro inicial. Esses movimentos foram pensados para compreensão do contexto digital dos professores, bem como para fazer emergir suas expectativas para a formação e tecer as primeiras ideias para a pesquisa. No segundo, foram vivenciados 12 encontros, tendo sua organização temática e metodológica aberta às demandas docentes e, por isso, construída a partir de cada encontro, seja presencial, seja *on-line*⁵. Nesse movimento, os professores sugeriram e experienciaram temas que se entrelaçaram com os aplicativos e com as possibilidades pedagógicas, fazendo com que cada professor habitasse, experienciasse, questionasse e tecesse suas compreensões sobre as culturas digitais no contexto da sala de aula, contemplando os elementos presentes na Figura 1, representada a seguir:

⁴ Para preservar o anonimato, os sujeitos serão identificados neste trabalho pelo primeiro nome de autores da literatura escolhidos pelos próprios professores.

⁵ Fora criado um grupo no app *WhatsApp*, sugestão dos professores para estarmos em contato em *espaçostempos* não presenciais, tendo em vista a necessidade de compartilhamento de ideias, realização de discussões, produção de materiais ou para tirar dúvidas em momentos distintos do presencial.

Figura 1 – Col@b Formacional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Como a escola pública é permeada por uma realidade nem sempre conectada, sobretudo a que constitui o lócus desta pesquisa, pois os professores e alunos convivem cotidianamente com a ausência de conexão à internet, são necessárias táticas (CERTEAU, 2003) para vivenciar práticas com o digital tanto *on-line* quanto *off-line*. Por conta disso, delineamos o Col@b formacional com as culturas digitais, pois compreendemos que, por a realidade docente e discente da e na escola pública não possuir conexão em rede continuamente e por fazer uso de dispositivos também fora do ciberespaço, esta pesquisa estaria potencialmente marcada pelas culturas digitais⁶.

Ressaltamos, entretanto, que essa escolha marca um posicionamento político alinhado ao Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais-ECult/UFS/CNPq, o qual tem realizado intensas discussões para compreensão de que, a partir do movimento de transformação que os artefatos digitais provocaram (e provocam) nas práticas cotidianas, discutir a formação de professores da e na educação básica com as tecnologias acolhe um cotidiano que contempla uma dimensão mais alargada dos fenômenos, integrando a conexão em rede ou não. Entretanto, essa opção não exclui a possibilidade de ser atravessada pela cibercultura, haja vista que ambas contemplam um cotidiano marcado pelas relações estruturais e condicionantes em que, com as tecnologias digitais, constroem-se textos escritos, narrativas, sons, imagens, ou seja, multimodalidades linguísticas que nos colocam em processo de reflexão e em busca de compreensões mais fecundas sobre as emergências da e na cultura contemporânea.

OS ESPAÇOSTEMPOS DE COM-VERSAÇÕES MULTIRREFERENCIAIS E SUAS POTENCIALIDADES PARA E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para o processo de análise e interpretação dos dados, buscamos na etnopesquisa crítica (MACEDO, 2006) encaminhamentos possíveis para desvelar os sentidos emergentes na pesqui-

⁶ Defendemos que há especificidades que diferenciam os termos cibercultura e culturas digitais, com base nos estudos de Certeau (2010), Pretto (2009) e Lucena (2016), pois compreendemos a multiplicidade de culturas que são constituídas com o digital, pois integra os modos de produção na cultura contemporânea, seja *on-line*, seja *off-line*. Essas especificidades são detalhadas nos trabalhos de Souza (2019) e Santos (2021).

sa. Diante disso, mergulhamos no movimento de construção das noções subsunçoras, cujas operações cognitivas foram importantes para o processo de compreensão do fenômeno. Em síntese, ressaltamos que a delimitação do *corpus*, a leitura interpretativa, a codificação das unidades significativas, o reconhecimento das unidades de significação, o reagrupamento em noções subsunçoras, a sistematização textual e a meta-análise, em diálogo constante com as questões da pesquisa e com os objetivos, possibilitou-nos vivenciar um processo denso de interpretação, o qual nos levou a três noções subsunçoras: **espaçostempos de com-versações multirreferenciais; redes docentes de colaboração e de cocriação e tessitura formativa dos atos de currículo**, tendo essa última se desdobrado em **narrativas experienciais e de criação e autorias plurais e formação cidadã**.

Dentre essas noções encontradas, realizamos um recorte para este trabalho, destacando a noção **Espaçostempos de com-versações multirreferenciais**, uma vez que os diálogos que ocorreram, em toda a itinerância formacional, atravessaram várias dimensões da docência, trazendo contribuições significativas para a formação docente situada nas culturas digitais. Assim, vivenciamos com os professores *espaçostempos* formacionais que ampliaram as possibilidades de interação, do acesso aos mais variados dispositivos e pontos de vista com e sobre eles, potencializando a construção de compreensões outras.

Essa noção, portanto, constituiu-se nas trocas constantes de papéis potencializadas pela formação aberta vivenciada pelos professores. Esse movimento tanto requisitou saberes plurais quanto fez emergir saberes das mais variadas referências, já que as experiências vividas na formação tocaram em múltiplas questões, pois, ao partir dos acontecimentos da formação e da sala de aula, foram provocados intensos debates e discussões sobre temáticas significativas para trabalhar com os alunos. Nesse ponto, destacamos a narrativa da professora Cora (2019), uma vez que, para ela

[...] pra poder preparar, pra planejar uma aula com o uso das tecnologias digitais, seja um game, um *podcast* ou alguma outra coisa, então a gente precisa de muito tempo, planejar direitinho, organizar junto, ver material, o que que vai fazer, em que turma vai fazer, em que dia, o que poderão aprender [...] Quando usamos as tecnologias é possível acontecer algo que vai atrapalhar e como Ana Maria disse é ter o plano A, B e C. O que importa é fazer esse movimento diferente porque os alunos aprendem muito mais do que só a gente expondo o conteúdo.

O posicionamento da professora Cora (2019) trouxe para a discussão, dentre outros sentidos, que, além de aprender a criar *games* e *podcasts*, por exemplo, precisávamos com-versar sobre a vivência dos alunos com os *games*, com o *podcast*, compreender esse movimento cultural, além de pensar também sobre questões curriculares, pedagógicas e disciplinares, lapidando nossas concepções. Essa discussão dialoga com Lucena (2016, p. 288) quando afirma que

Trabalhar com as culturas digitais e com as tecnologias móveis na escola não é apenas usar uma nova metodologia de aprendizagem para transmitir conteúdos enfadonhos, mas é pensar nesse novo sujeito, praticante cultural que pensa, produz saberes e compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes.

Assim, os **espaçostempos de com-versações multirreferenciais** marcaram a compreensão de que a formação, quando potencializa processos de com-versa sobre e com as culturas digitais em suas práticas de sala de aula, não se limitam às questões tecnológicas, pois, além de

o professor aprender a manipular o dispositivo e suas funcionalidades, com-versa sobre o movimento cultural do artefato, bem como sobre as demandas que atravessam o *fazersaber* em sala de aula. Por meio do falar, do ouvir, do fazer individualmente e em conjunto, do se posicionar e do produzir, ideias são cocriadas, partilhadas e, ao entrarem em contato com as demais, atualizam-se em diálogo com suas necessidades e possibilidades.

A criação coletiva, portanto, “especialmente mediada pelas tecnologias digitais em rede, amplia as possibilidades de interação, do acesso aos mais variados pontos de vista, potencializando a construção coletiva de compreensões sobre temas, objetos ou fenômenos” (SANTOS; SANTOS, 2013). Nesse movimento, os professores se sentiam mais confiantes quando pensavam e cocriavam porque as ideias, ao serem partilhadas, entravam em contato com as demais, ressignificando-as. Concordamos com Pereira (2019) quando afirma que o aprender junto, a convivência com a diferença, o respeito ao pensamento do outro e a busca por soluções para problemas coletivos possibilitam a constituição de sujeitos autônomos, críticos e com possibilidade de emancipação. É nesse ponto que a colaboração e a interatividade se põem como fundamentos de engajamentos mútuos contribuindo para que o professor se sinta mais seguro para fazer as suas práticas em sala de aula com o digital.

Na com-versação, os professores também resgatam suas referências, significações, relações, aproximam o conteúdo do contexto vivido, promovem recortes e alargam seus conhecimentos e dos demais. O questionamento também faz parte desse movimento com-versado, colocando em ato perguntas que conduzem compreensões formacionais no contexto da disciplina e para além dela. É importante destacar também que, nesse processo, há a condição de duplo papel na comunicação, ou seja, cada professor não se encontra enquanto receptor, mas emissor-receptor em alternância, marcando um processo de construção interativa e colaborativa da formação, como se observa no diálogo a seguir:

Sandra, eu não entendi. Por que ele trabalhou no planejamento o texto oral e o escrito? Ele não fez uma entrevista? Como assim? (Professora Ruth, 2019).

Vejam só, vamos pensar sobre o gênero entrevista. Esse gênero é considerado um gênero oral, pois uma entrevista é feita com pessoas perguntando a outras pessoas sobre algo. Só que se trata de um gênero que pode envolver o escrito também. Quando é que a escrita entra neste gênero? (Pesquisadora, 2019).

Na elaboração das perguntas? Quando ela é transcrita e impressa? (Professora Ruth, 2019).

Isso. Com o gênero entrevista a gente pode trabalhar com o oral e o escrito, além do tipo de linguagem, pois ela dependerá do grau de formalidade ou não. E também os seus objetivos com os alunos. O gênero peça teatral que o professor traz, já que se trata de um conto dramático, também apresenta as duas linguagens, a oral e a escrita, porque antes de fazer a encenação há a produção de um texto escrito, o qual será o roteiro da peça teatral. Trabalhar com podcast é pensar sobre tudo isso. Não basta apenas escolher esse dispositivo para usar em sala, mas o que se pretende trabalhar? Quais os objetivos? Quais as possíveis aprendizagens dos alunos? (Pesquisadora, 2019).

É, não dá pra fazer de qualquer jeito, é preciso pensar e produzir, exigem etapas, não é só o fim que interessa, mas pelo visto a gente tem de pensar no percurso todo. (Professora Cora, 2019).

Nesse contexto, a interatividade, a qual compreendemos a partir de Silva (2014), esteve muito presente na itinerância da pesquisa. Para entender não só a sua conceituação, mas também a relevância na formação tencionada na pesquisa, analisamos os três binômios caracterizados pelo autor, a saber: a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridização e a potencialidade-permutabilidade, pois esses fundamentos se fizeram presentes continuamente no processo.

O primeiro binômio, a participação-intervenção, delinea uma participação ativa, o qual se constitui não apenas com a ideia de fazer parte, mas de promover a atuação de um sujeito que modifica a mensagem comunicativa e, por conseguinte, marca o tipo de participação. Assim, defende a construção de sujeitos cocriadores da própria mensagem, ou seja, sem a passividade tão presente em contextos educativos e formacionais em que o professor se encontra apenas para recebimento, como a concepção de educação bancária, na qual o formador deposita o conhecimento e o professor apenas recebe. Com o formato da formação vivenciada no Col@b Formacional, a “mensagem” não era produzida por um único emissor, mas construída colaborativamente e em fluxo, alternando a posição emissor e receptor, como dito anteriormente.

Desse modo, a bidirecionalidade-hibridização se encontrou marcada enquanto processo em que a comunicação se dá em um movimento dialógico aberto, ou seja, a fala e a escuta alteram-se e imbricam-se na dinâmica da própria com-versa, não havendo um ponto único para início nem fim. Nessa troca de papéis, os sujeitos se encontram em total pertencimentos, modificando a si e ao outro, pois cada um altera e se altera a partir daquilo que se mostra significativo para sua formação.

Trazendo para o contexto da formação experienciada com e na pesquisa, a mensagem criada pelos professores provocou discussões sobre aplicativos, temáticas, metodologias, saberes múltiplos em uma lógica que fez emergir com-versações carregadas de repertórios diversos provocando o professor a acessar, sempre que necessário, sua “caixa de ferramentas conceituais e epistemológicas” (KINCHELOE, 2007, p. 27), uma vez que os professores passavam a com-versar sobre gêneros textuais, sobre seus métodos com as tecnologias, sobre qual a sua relevância para a aprendizagem dos alunos, ou seja, transitou-se por saberes multirreferenciais. Esse movimento de com-versar com o outro no processo de formação é valorado pelos professores, principalmente por reconhecerem a lacuna do diálogo nas formações já experienciadas, como afirma a professora Simone (2019).

[...] Vejam só, as conversas ao meu ver, elas foram importantes, porque, de certa forma, quando se vem dar formação, as pessoas vêm dar cursos pra gente, elas vêm com tudo pronto e muitas vezes não tem nada a ver com a nossa realidade, mas à medida que você foi conversando conosco e que você foi nos ouvindo, você procurou o quê? Trazer elementos que pudessem nos ajudar na sala de aula em relação às tecnologias, que, de certa forma, serviram e, muito, para nossa concepção de planejamento e de ensino dentro da sala de aula. Então eu vejo que a formação foi muito válida porque primeiro nós fomos ouvidos, o que é que nós, enquanto professores, queríamos realmente aprender para nos ajudar na nossa formação profissional.

Essa narrativa da professora Simone (2019) traz marcas da relevância da potencialidade-permutabilidade nas itinerâncias formativas, ou seja, de um processo que pressupõe a liberdade de navegação/movimentação, criações e combinações. Nesse fundamento, múltiplas redes po-

dem ser constituídas e guiadas pelo aleatório, ou seja, pela condução das suas próprias escolhas, sem predefinições e, portanto, tornando-se atuante e criativos a todo tempo, movimentando-se, combinando, criando, ressignificando, constituindo redes plásticas e móveis com caminhos para novos formatos e perspectivas, para novas ideias e rotas.

O que se entende, por conseguinte, é que os *espaçotempos* de com-versação rompem com a visão de que os encontros formacionais são para aprender a “editar”, a mexer e a dominar o dispositivo. Aprender as funcionalidades é indispensável para o professor desenvolver seu sentimento de segurança e compreensão das possibilidades pedagógicas, mas vai além disso, pois no contexto educativo dominar “a máquina” não é suficiente para promover aprendizagens junto aos alunos. Para Santos (2015, p. 24),

A formação de professores é sempre um exercício de escuta e de palavra. Da escuta dos outros, novos conhecimentos, novas experiências e, sobretudo, de escuta dos colegas, sejam eles mais novos ou mais experientes. Da palavra, porque deve permitir que o professor verbalize suas percepções a respeito da educação e da sua própria experiência.

Assim, aprender novas formas de ensinar não é colocar todos os docentes nas mesmas etapas de execução de planos de aula, nem ensinar a manusear determinado aplicativo. É promover intervenções outras diante de pontos de vista que se multiplicam a cada diálogo entre os sujeitos envolvidos e a sua percepção de mundo, construindo processos a partir da sua vivência e das suas possibilidades. Situada nas culturas digitais, a formação docente, portanto, pressupõe esse percurso alicerçado em práticas de escuta e de fala, bem como potencializadoras de vivências capazes de, com os próprios dispositivos digitais, desenvolver a “criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, redes são constituídas pela própria dinâmica, em que as alterações acontecem não só pelo uso dos artefatos digitais, mas pelas interações e comunicações estabelecidas, constituindo assim redes que ultrapassam a concepção física da tecnologia e potencializam a rede de relações e de compreensões outras, como defende a professora Florbela (2019):

[...] que a gente possa construir esse conhecimento juntos, porque a maioria das formações não são assim, então essa formação que Sandra proporcionou pra gente, a gente pensava junto... enriqueceu bastante e todas as formações deveriam ser assim, com o professor ali, reunido com os outros e conversando, trocando, não só trocando experiência, mas construindo conhecimentos juntos.

Partindo do conceito de saber docente de Tardif (2017), em que significa um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades ou atitudes necessárias à atuação em sala de aula, conhecidos como saber, saber-fazer e saber-ser, entendemos que as com-versações foram atravessadas intrinsecamente por saberes plurais, os quais “só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2017, p. 257). Assim, ao se abrir às com-versações, a formação com as tecnologias possibilitou o encontro de múltiplos saberes. Por serem plurais e heterogêneos, esses saberes são produzidos a partir das relações com a formação pedagógica e disciplinar, com os currículos e com a própria experiência na/da docência (TARDIF, 2017),

dentre outras convergências. Na mesma linha de pensamento, Gauthier *et al.* (2013) defendem que há um repertório de conhecimentos próprios que os professores constroem nas suas experiências de vida, de formação, de profissão, e que ficam guardados no que ele chama de uma espécie de “reservatório” no qual o professor se abastece para atender às emergências da situação concreta de ensino e de seus acontecimentos.

Inspiradas nesse reservatório de saberes, acreditamos que a formação de professores com as tecnologias digitais, em que as com-versações emergem como dispositivo formacional, não só requisita esses saberes, mas partilha, relaciona, (re)significa, (re)constrói, uma vez que são (co)criados em um processo de socialização. Mesmo que cada professor, na sua individualidade, constitua seus próprios saberes, é na relação com o outro que esses saberes vão criando forma, ressignificando, acrescentando, bricolando. E é nesse movimento de alteração e autorização de saberes que a com-versação traz sua marca formativa, uma vez que aprendizagens são constituídas na implicação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Col@b Formacional, a interatividade e a colaboração, potencializadas pela perspectiva de formação aberta ao acontecimento e pela implicação dos professores, possibilitaram a criação de ideias e a ressignificação de suas práticas. Os professores se autorizaram e, imersos em um processo de aprender, experienciaram, criaram, colocaram em ato seus currículos, possibilitando o desenvolvimento crítico a partir de suas próprias questões e autorizações com o digital, (co)criando e recriando, ao invés de aplicando modelos.

Assim, compreendemos que a formação docente, no contexto das culturas digitais, quando promove *espaçostempos* de com-versação, aciona dispositivos formativos plurais e experiências aprendentes multirreferenciais, pois é estabelecida a partir de novas relações docentes com o digital. Ao ser acolhida nesse movimento dinâmico, complexo, multirreferencial e inventivo, mobiliza saberes, cocriações e autorias docentes, rompendo com a perspectiva de formação fechada e desconectada do cotidiano vivido por professores e alunos.

No entanto, a análise dos resultados também nos permitiu perceber que ainda permanece o grande desafio de se mudar a concepção de educação e, por conseguinte, de formação. Embora os professores tenham se encontrado implicados com a potencialidade do digital e tenham ressignificado algumas de suas práticas, ao longo da itinerância formativa ainda se mostrou muito presente a concepção instrumental do dispositivo e mudar esse modo de pensar e de agir exige uma temporalidade maior do que um processo formacional único, já que as aprendizagens se dão em um contínuo.

A partir da realidade investigada, empreendemos também que a ressignificação depende muitas vezes do grau de cada professor em relação ao digital. O estar aberto a novos caminhos, o modo em que habita com o digital e a coragem de superar os próprios limites implicam a necessidade de investirmos em novos processos que demarquem esse outro lugar da educação: o de construir conhecimento ao invés de transmiti-lo. Esse tem sido um dos maiores desafios, uma vez que compreendemos que algumas condições formacionais estimulam a transmissividade e consolidam as práticas tecnicistas, além de não garantir mudanças relevantes.

Outrossim, entendemos que a imersão dos professores no Col@b Formacional também demarcou que a formação docente com as culturas digitais não deve ser reduzida à prática docente, mas acolher a multirreferencialidade que fundamenta a atuação em sala de aula, pois a todo tempo a *práxis* se coloca enquanto potente. Contudo, nem sempre isso é possível, pois a participação efetiva e sua compreensão se dão no âmbito do sujeito e, portanto, condições diversas interferem nesse processo como a disponibilidade temporal, a pouca imersão com o digital, as mobilizações pessoais, os imprevistos, tendo em vista a complexidade do fenômeno.

Embora com todas essas lacunas, compreendemos que possibilitar experiências interativas e colaborativas entre os professores é um ponto de partida significativo para provocar mudanças, implicando encaminhamentos outros da formação com o digital, sobretudo acolhendo o movimento ativo dos sujeitos, uma vez que a partilha, a (co)criação e a autoria ajudam a se apropriar e a superar os obstáculos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 9. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. *In*: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

- LUCENA, S.; SANTOS, E. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação Unisinos**, v. 23, n.4, out/dez, 2019.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190-212, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30198>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014.
- OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DPet Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- PEREIRA, S. A. C. **Formação e educação online para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência: uma pesquisa-formação na cibercultura**. Programa de Pós-graduação em Educação. 2019. 224 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11874>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- SANTOS, A. **Formação de professores e as estruturas multiplicativas: Reflexões teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2015.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- SANTOS, R. ; SANTOS, E. O. Práticas multirreferenciais de educação online: expressões de uma pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, p. 153-172, 2013.
- SANTOS, S. V. C. de A. **Col@b Formacional com as culturas digitais: tecendo redes docentes interativas e colaborativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021, 277 f.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.
- SOUZA, J. S. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. 471f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28762/3/Joseilda.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FAZ-DE-CONTA ATRAVÉS DAS MÍDIAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM PESQUISAS ON-LINE

Paula Desgualdo – UFSC

Gilka Girardello – UFSC

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns aspectos de uma pesquisa de mestrado concluída em 2020 que teve como objetivo principal refletir sobre a visão das crianças em relação à cidade onde vivem a partir de práticas de criação imaginativa e produção cultural. A metodologia teve como referencial a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), com suas pistas que pressupõem habitar um território acompanhando os processos em seu fazer (KASTRUP, 2009). Inicialmente, seriam desenvolvidas oficinas presenciais com uma turma de 25 crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município. A ideia era produzirmos em grupo um material – um livro ou audiovisual – a partir do tema “cidade”. Com o novo cenário imposto pela necessidade de distanciamento social, porém, uma vez que a entrada prevista no campo coincidiu com o fechamento das escolas em razão da quarentena, em março de 2020, isso não foi possível. As circunstâncias levaram à realização da pesquisa de campo a distância, com nove crianças da mesma turma, com idade entre 6 e 7 anos, por meio de um grupo de *WhatsApp*¹ e da plataforma *Zoom*².

A cidade narrada pelo grupo, portanto, era aquela vivenciada nas lembranças de “quando a gente podia sair de casa”, como disse a menina Florzinha³, ao contar através de um vídeo quais eram os lugares que gostava de frequentar. Estávamos, naquele momento, nas primeiras semanas da pandemia, quando as atividades remotas nas escolas mal haviam começado. Não

¹ Aplicativo de troca de mensagens via texto, foto, áudio e vídeo mais usado pelos brasileiros na época em que foi realizada a pesquisa.

² Aplicativo que permite a comunicação entre duas ou mais pessoas em vídeo ou voz através da internet. Pode ser usado no computador ou no celular.

³ No sentido de preservar suas identidades e dar a elas a possibilidade de escolha, as crianças que participaram da pesquisa escolheram com quais nomes gostariam de ser identificadas.

havia ainda referências de trabalhos e experiências prévias realizadas a distância com crianças em escolas naquele mesmo contexto. Assim, apostamos no uso de múltiplas linguagens e técnicas para a produção de dados: vídeo, desenho, maquete, criação de história, reuniões em grupo e entrevistas semiestruturadas. As falas, desenhos e histórias produzidas e compartilhadas via dispositivos tecnológicos pelas crianças compuseram o *corpus* da pesquisa.

Diante da necessidade de transpor metodologias participativas para um contexto *on-line*, algumas inquietações nos orientaram: Como preservar a escuta e a observação no fazer compartilhado em ambiente virtual? Como criar dispositivos midiáticos de produção compatíveis com as culturas infantis, comprometidos com a experiência da diversidade, da novidade e do inesperado que constitui a infância (KOHAN, 2003)? Como, enfim, garantir a expressividade infantil e seu potencial cidadão através das telas?

A participação é um tema presente no debate acadêmico no Brasil desde as pesquisas com grupos infantis feitas por Florestan Fernandes nos anos 1940 até os novos estudos da infância contemporâneos, particularmente a Sociologia da Infância. O envolvimento na produção de textos em diferentes mídias, dentro e fora da escola, também assume um papel relevante nesse sentido, embora ainda esteja longe de ser uma realidade na maioria dos contextos nacionais. Com a cultura digital, o assunto ganhou novos contornos, que vêm sendo explorados no campo da mídia-educação. Muitos trabalhos com e sobre crianças conduzidos dentro do Grupo de Pesquisa Infância, Comunicação, Cultura e Arte – UFSC, em que o trabalho foi realizado, propõem práticas educativas, midiáticas e culturais a partir da mediação adulta, “com objetivo de propiciar formas de participação na escola e na cultura, bem como assegurar formas de pertencimentos no território” (FANTIN, 2019).

É sabido que as crianças deste século são a primeira geração a nascer cercada pelas mídias digitais, e que isso implica a construção de diferentes percursos e ações, mais autônomos e independentes. Diante da inegável permeabilidade e da intimidade das crianças com as novas mídias, não é incomum vê-las colocadas em dois extremos: a superexposição ao mercado ou à superproteção, que as priva em certa medida do contato com o mundo. O pesquisador britânico David Buckingham (2007) propõe um meio termo para desenvolver novos estudos. De uma extremidade à outra, há uma janela possível, em que a criança participa mais da vida em sociedade e é reconhecida como sujeito produtor de cultura, com mediação adequada e levando em conta as especificidades da sua condição de criança.

Entendemos que, para possibilitar uma participação com qualidade e significado, um primeiro passo seria, na condição de adulto, conhecer e compreender narrativas que considerem as crianças a partir delas mesmas. No caso deste trabalho, narrativas sobre a cidade.

O trabalho se apoiou em três diretrizes metodológicas apontadas por Juliana da Silva, Silvia Barbosa e Sonia Kramer (2005, p. 53 e 54): a noção de que experiência, autoridade e narrativa atravessam a relação entre adulto e criança, e precisam ser consideradas; a compreensão bakhtiniana da palavra como signo ideológico; o entendimento – também de Bakhtin – de que fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos, e que a interlocução sempre se dá de forma ativa, com a possibilidade de réplica. As mesmas autoras atentam para o fato de que, como já havia sido apontado por Vygotsky, na pesquisa com criança pesquisamos sempre relações, o que torna fundamental ver e ouvir.

Assim como Luciana Hartmann, que investiga performances narrativas das crianças, assumimos “como domínio legítimo de pesquisa a agência das crianças em suas múltiplas formas

de viver, pensar e narrar” (2015, p. 8). No que diz respeito à questão metodológica *com* crianças, concordamos com Flávia Pires (2007, p. 253) e outros autores sobre a validade de se utilizar os mesmos métodos e técnicas utilizados para os adultos, como entrevistas, com algumas adaptações. Pires afirma não ter nada contra a criação e discussão de métodos e técnicas que atendam às especificidades infantis. “Não porque sejam muito complexos para o entendimento infantil, mas porque adultos e crianças se comportam de maneiras diferentes e respondem de maneiras igualmente diferentes aos diversos métodos e técnicas”. Nisso também estamos de acordo.

No entanto, acreditamos que, além de atender as especificidades infantis, os procedimentos em uma investigação dessa natureza, que se propõe a constituir-se no próprio caminho (KASTRUP, 2009), pedem maior abertura e inventividade. Nesse sentido, nos inspiramos na compreensão da pesquisadora estadunidense Marjorie Orellana, de que é preciso resistir ao adultocentrismo, ao desenvolvimentismo e ao teleologismo ao pesquisar com crianças, encontrando metodologias criativas para aproximar-se da perspectiva infantil. Ao examinar uma série de estudos que realizou com crianças, Orellana (2011) relata que foi sempre no contexto da brincadeira que surgiram os maiores *insights* sobre como elas davam sentido ao mundo definido pelos adultos. Segundo a autora, o contexto lúdico é o melhor espaço para que se revele o virtuosismo linguístico, cultural, social e emocional das crianças, que assim podem ser evidenciadas como atores, agentes, consumidores e produtores de cultura. O desafio metodológico na pesquisa foi, como dissemos, o de desenvolver tais procedimentos criativos e lúdicos em dimensões exclusivamente online, sem a possibilidade das manifestações táteis de afeto e acolhida. Cabe esclarecer também que, apesar de termos recorrido ao uso das tecnologias, não tínhamos como propósito analisar a relação das crianças com os aparatos técnicos.

PESQUISAR INVENTANDO, BRINCAR PESQUISANDO

Começamos sugerindo aos integrantes do grupo que descrevessem a cidade onde viviam. Para isso, a proposta era gravar um vídeo “para um extraterrestre”. Com o intuito de sensibilizá-los e estabelecer um idioma comum, seguimos a sugestão da professora da turma, a de criar uma pequena história para essa personagem – além da professora, estavam no grupo de *WhatsApp* a diretora da escola e a orientadora pedagógica. Em um momento de distanciamento social, em que as crianças tinham menos universos de significação ao seu redor, pois não estavam vivendo experiências fora de casa, nem circulando por outros espaços e interagindo entre elas, acreditamos que as histórias eram especialmente importantes como forma de conhecerem outras vidas e criar um espaço simbólico comum entre elas. Assim surgiu o personagem Spilk, um ser de outro planeta que trocou mensagens com as crianças durante os trinta dias em que ocorreu a pesquisa de campo. O papel da pesquisadora não foi interpretá-lo. Nesse contexto lúdico e imaginário, ela se tornou porta-voz do pequeno extraterrestre, compartilhando no grupo, em áudios, mensagens dele endereçadas às crianças:

Olá, amigos. Eu sou o Spilk. Vivo em um planeta muito distante, chamado Kataploft, na cidade de Gelatuka. Vou contar como são as coisas por aqui. Gelatuka é uma cidade bem pequenininha, com lindas montanhas de gelo. Na verdade, tudo aqui é de gelo: as casas, as ruas e até os

brinquedos. Eu vou para a escola de patinete e gosto de brincar na rua com os meus vizinhos. Os meus lugares preferidos são a Praça da Neve e o parque Gelíssimo, onde a cidade toda se reúne aos domingos. Se o gelo não derrete? Não, porque aqui faz muito frio. Agora, então, que estamos no inverno, ninguém pode sair de casa para não congelar. Isso às vezes cansa, mas a gente também inventa muita coisa legal para fazer em casa. Da minha janela, vejo nuvens em formato de bichos e a luz do sol se pondo. E vocês, como é a cidade onde vivem? Ouvi dizer que estão em uma ilha! Estou supercurioso para saber o que tem aí e o que vocês, crianças, gostam de fazer. Um abraço gelado a todos.

No fluxo dessa troca de mensagens, as crianças eram convidadas a realizar algumas propostas usando materiais e recursos tecnológicos disponíveis em suas casas. Primeiro, sem apresentar qualquer inibição diante da câmera, elas se apresentaram e contaram sobre a vida na Ilha de Santa Catarina. Os arquivos de vídeos compartilhados com o grupo, gravados pelas respectivas mães, tinham entre um e cinco minutos. As estruturas eram semelhantes e começavam mencionando o nome de cada criança, apresentando a casa e a família ou fazendo referência ao que a personagem havia contado. Na sequência, ainda em vídeo, pedimos que cada uma descrevesse como havia sido o dia anterior, com o intuito de conhecer suas rotinas e compreender de que forma estavam vivendo o contexto de isolamento.

Depois, variando a linguagem, foi sugerido a elas que desenhassem um lugar da cidade onde gostariam de ir naquele momento, caso possuíssem um patinete voador, atividade que dividiu a turma entre o desejo de ir à praia ou ao *shopping*. A proposta seguinte consistia em produzir algo de sua preferência para que enviássemos juntos uma mensagem coletiva a Spilk. Dessa vez, foram enviados vídeos, desenhos e fotografias em que as crianças mostravam seus quintais, bichos de estimação e as brincadeiras que gostavam.

Figura 1 – Foto enviada por Florzinha da varanda de sua casa



Fonte: Florzinha (2020)

Inspiradas no trabalho de Marcia Pompeo com o teatro Ventoforte de São Paulo, que menciona a importância de trabalhar no plano da fantasia situando-o na realidade (2015, p. 51), propusemos, então, que cada criança construísse uma cidade, incluindo tanto “coisas que tem em uma cidade” como “coisas que gostariam que tivesse”, pois aquela seria uma cidade imaginada por cada uma. Mais adiante, em uma conversa de encerramento, elas comentaram que a maquete, apresentada individualmente em vídeo, foi o que mais gostaram de fazer. A título de exemplo, a cidade elaborada por David, na imagem a seguir, incluía prédio (rolo de papel menor) e casas (dados), uma “laranja gigante explosiva”, um curador de doenças a laser (rolo de papel maior), hospital (pote azul claro cheio de feijões), supermercado (caixa preta), cemitério (ao lado do curador de doenças), parque de diversões (na parte superior da foto) e escola (canetas coloridas). A estrada, desenhada com giz, foi sendo feita ao longo dessas decisões, segundo relatou sua mãe.

Figura 2 – Cidade elaborada por David



Fonte: Dados de pesquisa, David (2020)

Uma das últimas propostas foi a invenção de uma história. Todas elas deveriam começar da mesma forma: “Era uma vez uma criança que morava em Florianópolis.” Novamente, havia nessa escolha a busca pelo encontro entre fantasia e realidade, já que “era uma vez” é uma expressão que remete à literatura, aos contos de fadas e contos populares, enquanto “uma criança que morava em Florianópolis” fazia referência às próprias crianças. Assim, através de uma narrativa ficcional, que também é uma forma de brincar, pensamos que haveria espaço para que se revelassem outros detalhes dos olhares das crianças sobre si mesmas. Nesse caso, embora o vídeo fosse compartilhado com os colegas, a contação não se deu em frente ao grupo presencialmente. Acreditamos ter perdido, dessa forma, a força da narração como atividade coletiva, pois não havia espaço para a espontaneidade dos comentários, as exclamações ou risos, nem a oportunidade de que o grupo conduzisse a história por um caminho inesperado.

Como uma alternativa ao que seriam as rodas de conversa presenciais, e com o objetivo de criar uma oportunidade para que o grupo se reunisse de alguma forma, realizamos também

duas videoconferências ao longo da pesquisa de campo. Para concluir, nove entrevistas semiestruturadas foram feitas individualmente por *Zoom* e gravadas em vídeo (áudio e imagem). Elas duraram entre 20 e 40 minutos. Essas conversas permitiram uma proximidade maior com cada criança individualmente, além de conhecer um pouco mais das suas vidas, gostos e rotinas. Também permitiram que elas se expressassem com mais liberdade, sem a interrupção dos colegas, e compartilhassem histórias pessoais.

O celular foi uma porta de entrada bem particular às suas casas, criando um paradoxo entre a impessoalidade da distância física e a intimidade de poder observar muito de perto com a câmera. Presencialmente, talvez a pesquisadora se sentasse no sofá da sala ou no quintal. Mas, conduzida pelos meninos e meninas com o aparelho nas mãos, visitou quartos e salas, conheceu bichos de estimação, irmãos e janelas. Como o enquadramento ficava por conta das crianças – que às vezes procuravam focar em algo intencionalmente, outras não percebiam o que a câmera registrava –, em alguns momentos enxergava-se apenas um batente de porta ou um pedaço de testa do interlocutor. Alguns participantes se deitaram enquanto falávamos, para ficar mais confortáveis. Além das vozes e expressões faciais das crianças, era possível ouvir os ruídos do ambiente: cachorro latindo, bebê chorando, adultos conversando. Os fones de ouvido, usados em todas as conversas, amplificavam a sensação de estar próximo e muito dentro daquele contexto no momento da entrevista.

Tabela 1 – Procedimentos do estudo, formato e número de crianças participantes

		MENINAS	MENINOS
Total de participantes		6	3
Apresentar a cidade onde vive	vídeo	6	3
Descrever como foi o dia de ontem	vídeo	4	2
Um lugar da cidade onde gostaria ir	desenho	4	3
Mensagem coletiva	vídeo/desenho	2	2
Construir uma cidade	maquete/vídeo	4	3
Inventar uma história	desenho/vídeo	3	3
Reuniões em grupo (2)	videochamadas	4/3	2/2
Entrevistas	videochamada	6	3

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

A partir das conversas com Spilk, que se somaram à interação com a própria pesquisadora, a questão da imaginação foi ganhando relevância no trabalho. Durante a pesquisa, o entrelaçamento entre realidade e criação imaginativa foi um dos pontos que se evidenciaram na relação das crianças com a cidade, revelando como podem coabitar, na lógica infantil, preocupações sociais e faz-

-de-conta. Isso ficou claro, por exemplo, quando elas foram questionadas sobre o que gostariam de mudar na cidade se tivessem uma varinha mágica. O menino Sócrates não hesitou em responder: “Eu mudaria os ladrões. É porque eles ficam roubando coisas, né? E daí isso é uma coisa errada”. Ladybug, por sua vez, afirmou que “ia ajudar algumas pessoas que precisavam de algumas coisas importantes. Como elas não têm dinheiro para comprar, tipo meus pais agora não têm dinheiro”. Florzinha “transformaria tudo em floresta”, enquanto Maria Isabela teve a ideia de que “a cidade podia ser de doce. De chocolate! Uma cidade de chocolate”. Nessa mesma linha, Amora “faria unicórnios, borboletas, bastante magia. E a magia deles é igual purpurina”.

Consideramos, assim como o filósofo irlandês Richard Kearney (1991), um imaginar que vai além da imitação ou da representação, e se dá em uma dimensão ética, na medida que responde ao outro e às coisas do mundo, mas também poética, capaz de inventar e de brincar (GIRARDELLO, 2018).

Sem reduzir as vivências infantis a um universo exclusivamente de fantasia, Sônia Kramer reconhece como específicos da infância “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (2007, p. 3). Em relação a esse tema, nos aproximamos de uma perspectiva socioantropológica que reconhece o imaginário infantil como forma de conhecimento da realidade social, não uma incapacidade ou marca de imaturidade (SARMENTO, 2002, p. 15). Para Sarmento, articular o imaginário como conhecimento e incorporar as culturas da infância nas condições e possibilidades das aprendizagens pode ser também um modo de construir novos espaços educativos.

Pudemos constatar que a criação de um personagem fictício se tornou um recurso valioso para contextualizar as interações com as crianças, ao mesmo tempo em que deixou de imputar à pesquisadora o papel de única detentora das informações, muitas vezes ocupado pelos adultos. Vivian Paley (1992), que aposta na participação do adulto na brincadeira de faz-de-conta, defende sua importância tanto para a construção de pontes com as crianças como para ajudar todas elas a serem acolhidas na comunidade de pares.

OS DESAFIOS DA DISTÂNCIA

Observamos que alguns dos desafios da participação infantil na produção cultural se assemelham àqueles enfrentados na produção de mídias nas escolas de modo geral, como a busca por garantir a autoria das crianças e ao mesmo tempo qualificar o projeto técnica e esteticamente ou por assegurar que a participação não se resuma a uma execução meramente operacional (GIRARDELLO, 2014). No caso das escolas, Quinteiro (2005) relata que mesmo em contextos considerados inovadores, crianças dos Anos Iniciais são muitas vezes vistas como incapazes, e que sua participação acaba se dando de forma didatizada nas atividades pedagógicas. Corroboramos Mônica Fantin, ao afirmar que os direitos de provisão, proteção e participação só podem ser entendidos em sua relação, tensão e contradição, pois a interdependência é a condição de sua própria realização: “Isso revela o desafio de assegurar uma participação responsável de crianças na escola, na mídia e na cultura, pautada em critérios de qualidade” (2019).

“Como garantir a expressividade infantil e seu potencial cidadão?” é uma das questões norteadoras da tese em comunicação “Infância (n)ativa: potencialidades de participação e ci-

dadania às crianças na mídia digital”, defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp) por Mayra Fernanda Ferreira (FERREIRA, 2018). A pesquisa enriquece nossa reflexão teórica na medida em que traz a mídia como tema. A partir das potencialidades interativas e participativas da internet e dos usos e apropriações das tecnologias pelo público infantil, a autora considera importante que as crianças assumam seu protagonismo nos espaços digitais de modo que eles atuem para favorecer a livre expressividade, a criatividade, a criticidade e a coautoria infantil. Ferreira trabalha com o conceito de “comunicação participativa” e o método cassete-fórum, um sistema participativo de comunicação criado pelo pesquisador argentino Mario Kaplún, para quem a comunicação não funciona senão através do diálogo. Foi realizada uma pesquisa-ação com crianças de 9 a 11 anos de escolas públicas municipais da cidade de Bauru (SP). Elas foram convidadas a debater a temática dos direitos da criança na internet. A partir desses debates, o estudo apresenta diretrizes de modo propositivo às crianças, à família, à escola e à mídia, visando a valorização da criança como sujeito comunicativo e cidadão crítico.

Em nossa experiência aqui relatada, encontramos certa dificuldade para realmente escutar as crianças, já que todas as interações precisaram ser mediadas por um adulto responsável, que viabilizava o acesso dos participantes da pesquisa aos dispositivos tecnológicos. Em muitas situações, testemunhamos como é naturalizada a fala do adulto “em nome” da criança. Das questões que se colocaram desde o início, uma das principais foi a limitação do protagonismo infantil naquele contexto, especialmente devido às várias camadas de mediação: entre a pesquisadora e cada criança, havia dois aparelhos celulares, além da mãe, que, ao interagir com o/a filho/a enquanto gravava o vídeo, podia induzir suas respostas de muitas formas, com perguntas e comentários. Em alguns momentos, essa situação parecia gerar desconforto nas próprias crianças. Houve uma ocasião em que um menino, incomodado com a presença da mãe e da avó, ficou esperando até que elas saíssem da sala onde estavam para responder uma pergunta feita pela pesquisadora. Ainda assim, notamos que o grupo não deixou de expor suas ideias, demonstrar preocupações com o espaço público e as necessidades de seus habitantes, ou de expressar desejos individuais por mais autonomia.

Além disso, algumas dúvidas foram surgindo em relação a como garantir virtualmente uma comunicação efetiva. Nossa vontade era responder a cada criança sobre os materiais que produziam, mas isso tornaria muito extensas as conversas, considerando que estávamos usando um grupo de *WhatsApp*. Por outro lado, optar por dialogar individualmente com elas através de mensagens diretas seria renunciar ao espaço coletivo e da partilha entre pares que tanto nos interessavam. Procuramos encontrar um equilíbrio, sendo breves, porém sem deixar de fazer comentários que valorizassem o que cada criança havia compartilhado.

Para propor as atividades, fomos percebendo que o melhor formato era enviar um áudio para as crianças, seguido de uma mensagem de texto para as mães, com um resumo da atividade proposta e da data de envio. Afinal, a participação das crianças dependia das mães, que no caso eram quem estava com os pequenos em casa. Nas videoconferências, por fim, nem sempre era possível coordenar a ordem das falas, abrindo e fechando os microfones. Muitas vezes, duas ou mais crianças falavam ao mesmo tempo e não era possível ouvir ninguém – um desafio que muitos professores viriam a enfrentar nos meses seguintes, com o início das atividades online nas escolas.

Por fim, é importante mencionar as limitações técnicas em relação ao uso das tecnologias, tanto por parte dos participantes como da pesquisadora. Um exemplo foi a descoberta, em uma das reuniões em grupo, de que uma das crianças não estava tendo acesso aos vídeos dos colegas porque o celular da mãe não tinha mais espaço na memória. Para solucionar o problema, sugerimos o uso da versão *web* do *WhatsApp*, que poderia ser acessada pelo computador sem a necessidade de fazer o *download* do aplicativo.

Algo parecido se deu quando uma mensagem de vídeo enviada por um dos meninos a Spilk alcançou quase dez minutos de duração, o que impossibilitava seu envio devido ao tamanho do arquivo. O garoto, David, insistiu que o vídeo fosse mantido do jeito como havia sido gravado, pois disse que tudo o que contou era importante. Sua fala chamava atenção pela riqueza de detalhes e a dedicação com que descrevia objetos como a cama ou o computador, supondo que seu interlocutor alienígena não os conhecesse. Muito animado, ele se empenhou espontaneamente em gravar mais uma mensagem apresentando o caminho de uma trilha até a cachoeira no terreno da casa dos avós, para o caso de um dia Spilk visitar o planeta Terra. Sua mãe passou alguns dias tentando encontrar uma forma de encaminhar esses vídeos à pesquisadora, o que acabou sendo feito através da plataforma *Google Drive*.

Já por parte da pesquisadora, não havia nenhuma familiaridade com edição de vídeo. Desse modo, para reunir o material da turma na mensagem coletiva enviada a Spilk, a estratégia foi descarregar um aplicativo gratuito de edição no celular e explorá-lo até aprender os comandos básicos – o possível para um período de tempo de não mais que dois dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrito, a pesquisa que deu origem a este texto foi realizada em um contexto atípico e emergencial, em que as escolas municipais de Florianópolis haviam acabado de suspender as aulas presenciais em decorrência da pandemia por covid-19. Ao contrário do que vimos meses mais tarde, naquela altura, o trabalho remoto nas escolas ainda não havia começado, portanto não tínhamos referências pedagógicas sobre esse tipo de interação a distância com crianças. A partir da nossa experiência e das reflexões apresentadas, enfatizamos as potencialidades de ouvir as crianças e explorar seus desejos e ideias sobre temas que lhes dizem respeito. Os resultados obtidos na pesquisa apontam a relevância da brincadeira imaginativa como método de pesquisa e de produção cultural com crianças. A vivência a distância sinaliza que a interação online com crianças oferece possibilidades para o uso de metodologias compatíveis com as culturas infantis, mas que pede, no entanto, cuidados específicos para que elas possam de fato se expressar e serem ouvidas. Julgamos necessário um esforço coletivo de reflexão a respeito das práticas, caminhos de aprendizagem, construção de valores e conhecimento em contextos virtuais. Principalmente naqueles totalmente controlados por pais, mães ou responsáveis, como vivenciamos com as crianças integralmente dentro de casa. Destacamos ainda a relevância de avaliar os limites técnicos em relação aos dispositivos tecnológicos para garantir a efetividade do seu uso em pesquisas envolvendo crianças.

REFERÊNCIAS

- ALTINO, J. M. F; BARBOSA, M. C. S. Metodologia de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs** - vol 1: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FANTIN, M. **Crianças e territórios da cultura na pesquisa**. In: ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENECULT, 2019.
- FERREIRA, M. F. **Infância (n)ativa**: potencialidades de participação e cidadania às crianças na mídia digital. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola: desafios da autoria e da participação. In: ELEÁ, I. **Agentes e Vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. 2014.
- GIRARDELLO, G. Crianças inventando o mundo e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018.
- GIRARDELLO, G.; SOUZA, R. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 31-46, jan./jul. 2020.
- HARTMANN, L. Estes contadores tão desconhecidos: as crianças. In: **Narra-te cidade**: pensamentos sobre a arte de contar histórias. BRANCO, A.C; ERDTMANN, L.L (Ogs.). São Paulo: A Casa Tombada, 2017.
- KEARNEY, R. **The Wake of Imagination**: toward a postmodern culture. Minneapolis: Univ. of Minnesota, 1991.
- KOHAN, W. O. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MAXWELL, J.A. **Qualitative research design**: an interactive approach (2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- ORELLANA, M. F. **Work, play, learning or development?** In: Researching Children. Global Childhoods and Education Conference, City University of New York, mar. 2011. Notas e tradução de Gilka Girardello.
- PALEY, V. G. **You can't say you can't play**. Harvard University Press. United States of America. Cambridge Massachusetts, and London, England. 1992.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- QUINTEIRO, J. *et al.* A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.
- SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga/Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.
- SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



PARACOSMO: IMAGINAÇÃO E PRODUÇÃO NARRATIVA

Viviane Lima Ferreira (PMF)

Este artigo buscou apresentar um resultado parcial de tese de doutorado em Educação¹ que teve o objetivo de refletir sobre o mundo ficcional que sustenta a experiência do RPG (*Role playing game*)² como meio para o letramento, pensando nas suas potencialidades para educação. Em suma, estudou-se o cenário de RPG³ como um tipo de paracosmo, ou seja, mundo imaginário de brincadeira (MACKETH, 1982), bastante presente na literatura contemporânea e, atualmente, no contexto das mídias convergentes. Uma das questões da tese se dirigiu sobre como o conceito de paracosmo pode contribuir para criar condições de leitura e escrita na educação básica, sendo esta a abordada aqui.

O interesse por estudar o “mundo de fantasia” foi justamente pela compreensão de que a imaginação é fundamental para o aprendizado, partindo do pressuposto que o ato de conhecer pode ser entendido como uma emergência da imaginação (BACHELARD, 2001). Porém, a criatividade pode ficar em um segundo plano se o foco estiver demasiado no ensino da norma da linguagem e nos seus suportes. Lev Vygotsky defendeu que é necessário dar estímulo material à criação, em que o desafio está na “organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VYGOTSKY, 2009, p. 92). Nesse sentido, criar condições para imaginação narrativa implicaria alimentar o repertório (VYGOTSKY, 2009), com histórias de variados tipos.

¹ “Imaginação e Liberdade: produção narrativa no fenômeno *Tormenta* RPG”, em 2021 (PPGE-UFSC).

² Jogo de representação de papéis ou *Role Playing Game* é uma modalidade de entretenimento que envolve a contação de uma história elaborada coletivamente organizada por um jogador que é o mestre e outros que são os personagens protagonistas. Neste, jogadores negociam por meio da mediação de elementos de sorte (como dados, joquepô etc.) que arbitram sobre os conflitos narrativos e entre as vontades dos jogadores. Na tese, tratei o jogo como um tipo de contação de histórias pós-moderna em que a narrativa pode ser convencionalizada, mas por meio da improvisação dos jogadores, ela pode ser alterada. Se trata de um jogo colaborativo, que utiliza o mecanismo narrativo do conflito na “aventura” vivida pelos heróis (personagens dos jogadores), elemento este que gera o engajamento e interesse dos jogadores. Vou explicar com maiores detalhes adiante.

³ Cenário de RPG é o mundo onde se passam as histórias do jogo, que se assemelha à ambientação da literatura, o que dá características sociais, geográficas, etnográficas, de governo etc. às narrativas.

Dessa forma, neste artigo, o conceito de paracosmo foi examinado como criador de condições para a leitura e a escrita. Tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa, no qual foi elaborado um ensaio crítico baseado na análise do ciclo da pedagogia dos multiletramentos, que envolve “processos de raciocínio, tirar conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecer relações funcionais como entre causa e efeito e analisar conexões lógicas e textuais” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186) sobre o processo de trazer textos multimodais para contextos educativos.

A criação de mundos (*World Building*) está presente em filmes, séries de televisão, RPG e outros jogos analógicos e digitais, fazendo parte da cultura de mídia (DETERDING; ZAGAL, 2018), também aparece nos fenômenos dos letramentos contemporâneos. Essas novas formas de leitura e escrita se popularizam entre os jovens por meio das plataformas *on-line* e novas tecnologias, favorecendo um tipo específico de produção narrativa. Principalmente, no contexto dos RPG, em que as regras do jogo funcionam como uma máquina de produzir ficção (RODRIGUES, 2004).

A produção narrativa como proposta educativa facilitada

uma concepção lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. É também uma concepção colaborativa de autoria, em que é tão ou mais importante que cada criança experimente com singularidade e entregue uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras – por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo – quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final (GIRARDELLO, 2012, p. 86).

Com as novas tecnologias facilitadas pela interconexão de grupos de afinidade e comunidades (GEE; HAYES, 2011), as produções narrativas podem vir por meio de textos orais ou escritos, pelos multiletramentos como *fanfics* – ficções de fãs que escrevem histórias derivadas por meio de suas narrativas midiáticas preferidas. Esses espaços de difusão e divulgação tendem a ser compartilhados e plurais, facilitam a criação de histórias, fruto da experiência intensa de mergulho em mundos ficcionais preferidos pelos autores (GIRARDELLO, 2012).

Assim, a perspectiva da produção narrativa nestes contextos se relaciona a uma visão sociocultural e de leitura e escrita, que incentiva a imaginação, além disso, se conecta diretamente com uma noção atual de letramento que mescla as novas mídias: os multiletramentos. Aqui, estes são entendidos como um conjunto de práticas de leitura e escrita em textos híbridos – que mesclam de imagem, *design* e som –, gerado em contextos urbanos multiculturais, e que tende a ser subvalorizado ou totalmente desvalorizado pela escola (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012). Nos multiletramentos, a “criatividade, inovação, dinamismo e divergência são estados semióticos normais. Esta é uma visão prospectiva da semiose, uma que coloca a imaginação e a reapropriação criativa do mundo no centro da representação e, portanto, do aprendizado” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 177).

Essa perspectiva de letramento compreende a viagem e a estadia ao universo imaginário como formas de conhecer a si mesmo e ao mundo, se relacionando a um sentido amplo de letramento (COSSON, 2009). Estes letramentos contemporâneos transbordam as fronteiras da brincadeira imaginativa, da literatura, da comunicação, quando trazidos para educação são interpretadas como novas formas de leitura e escrita que precisam ser adaptadas criticamente para o contexto da sala de aula. No tópico a seguir, retomo a história do paracosmo e suas aplicações para o desenvolvimento infantil.

PARACOSMO: MUNDO IMAGINÁRIO

O paracosmo foi um conceito desenvolvido por David Cohen e Stephen MacKeith (1982) para resumir casos de crianças e adolescentes que criaram “mundos” espontaneamente como parte da brincadeira infantil. Esses pesquisadores analisaram 53 casos de criadores de paracosmos, em sua maioria realizados nas idades de 9 e 10 anos de idade⁴, que documentaram amplamente em escritos, desenhos e outras artesanias os lugares e as aventuras que viviam nestes locais imaginários: não era incomum a escrita de poemas, romances e contos.

Esta pesquisa definiu que as crianças sabiam a diferença entre o mundo elaborado e o vivido; dessa forma, para os autores, o paracosmo não poderia ser tratado como mera ficção, pois tinha importante função no desenvolvimento psicossocial da criança. Os criadores se orgulhavam desse “mundo”, de maneira que davam grande importância a ele. Um exemplo disso é que mesmo adultos, os sujeitos da pesquisa ainda guardavam os seus registros com cuidado, afinal, aquele local imaginário era um local de diversão, criado para viver uma experiência prazerosa, se tornando um momento marcante de sua infância.

Os irmãos Brontë (Charlotte, Branwell, Emily e Anne) são o caso mais referenciado de crianças que elaboraram um paracosmo. *Angria e Gondal*, de 1834, são países descritos em diários, em forma de poemas e contos que se passavam na “Cidade de Cristal”. As histórias encarnavam conflitos sociais e pessoais dos personagens, dando vida ao drama pela brincadeira de faz de conta entre irmãos. A brincadeira de paracosmo inclui a criação de um mundo inteiro com população, língua própria, cultura, relações sociais e políticas, conflitos internos, geografia etc. Os Brontë compartilhavam o mundo, mas agiam nele por meio de personagens principais que alteravam aquela realidade a sua vontade, dessa forma, o paracosmo só existia quando era imaginado (PETRELA, 2009). Essa experiência é vista na perspectiva da literatura contemporânea como um primórdio do *holodeck*⁵ – um espaço imersivo para entretenimento (MURRAY, 2003).

Os autores mirins “possuíam uma forte imaginação narrativa e podiam assimilar fórmulas padronizadas, apropriando-se delas para usos próprios” (MURRAY, 2003, p. 161). Ou seja, eles conheciam as estruturas narrativas (relação causa e efeito, percurso ou mesmo problema-solução) e as utilizavam em suas brincadeiras com bonecos⁶ para criar suas próprias histórias, personagens, mapas, e outros diagramas que tornavam possível compartilhar a experiência.

⁴ Estes pesquisadores da psicologia tinham como objetivo observar as etapas do desenvolvimento da imaginação infantil, mas o que o estudo deles mostrou foi que o mundo de fantasia pode ser criado a partir dos 3 anos de idade, e que mesmo entre 13 e 18 anos os sujeitos continuaram elaborando e visitando o seu paracosmo.

⁵ *Holodeck* é uma tecnologia ficcional, provinda da série de televisão de ficção científica *Star Trek* (“Jornada nas estrelas”, de Gene Roddenberry, de 1993), que produz hologramas de luz e energia eletromagnética para criar uma simulação tridimensional realista. Janet Murray utilizou em “Hamlet no Holodeck” (2003) como uma metáfora para o futuro da narrativa com as novas tecnologias.

⁶ De acordo com relatos dos biografistas de Charlotte Brontë, tudo surgiu como uma brincadeira, a autora relatou que “Branwell veio à nossa porta com uma caixa de soldados, Emily e eu pulamos da cama, foi quando eu peguei uma e exclamei: ‘este é o duque de Wellington, será meu !!!’” Ver mais em: “The Bronte Family: Passionate Literary Geniuses” de Karen Smith Kenyon, Twenty-First Century Books, 2003. Jogo, nesta perspectiva, se assemelha à noção de brincadeira de Vygotsky, que se apoia sobre a ideia de afeto em que as regras de elaboração impulsionam o prazer agregando maior valor à experiência vivida no faz de conta: “Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato” (VYGOTSKY, 2008, p. 32).

O mundo imaginário é agregador e está sempre em movimento ascendente, ao contrário de representações rígidas e estanque – como as do contexto da leitura e escrita na era da imprensa – elas estão mais móveis, pois são expressas pela brincadeira e pela oralidade. Mesmo quando registradas, as imagens do paracosmo podem ser constantemente alteradas, usando suas próprias estruturas como suporte para esta mobilidade. Dessa forma, os arquétipos da cultura podem tomar novas facetas, mesmo se mantendo ligados o suficiente às suas fontes, a ponto de serem reconhecidos – como reis, princesas, magos etc.

Entendi esta atividade da imaginação nos termos bachelardianos: “a viagem aos mundos longínquos da imaginação só conduz bem um psiquismo dinâmico se assumir o aspecto de uma viagem a um país do infinito” (BACHELARD, 2001, p. 5). Ou seja, a situação só se desenrola se o devaneador se colocar na cena, no “como se” e no “e se”, se estiver lá no mundo de fantasia, desenrolando as narrativas no seu “cinema mental”⁷.

O paracosmo, na literatura, auxilia a definir o gênero das sagas fantásticas típicas das novas narrativas (BARTH, 2016). Esse universo do sonho tem lógicas internas próprias e dá espaço inclusive ao surgimento de mitos pessoais (RIVERA, 2014), já que se trata de um tipo de jogo que os viajantes podem brincar de faz-de-conta ou de representar papéis,

um tipo de fantasia infantil que se caracteriza por ter uma estrutura completa, por meio da qual a criança, desenhando, escrevendo, dramatizando, dá vida a universos fechados que são paralelos à sua vida real. Daí o nome, para-cosmo, mundo paralelo, ou “ao lado de” (preposição para). O paracosmos no sentido amplo é o mundo que a criança cria mediante o jogo (RIVERA, 2014).

Esses estudos influenciaram a autora de literatura infantojuvenil espanhola, Beatriz Osés, a desenvolver com seus alunos os seus próprios mundos privados em aulas de literatura. Nesses encontros, os estudantes inventaram “novos cenários fantásticos se vinculam a diferentes materiais ou ideias [...], em muitos casos, relacionadas a sentimentos ou conceitos abstratos como o esquecimento, o medo, a angústia ou a nostalgia” (OSÉS GARCÍA, 2020). Para a educadora-autora, escrever e ler vão juntas na mesma linha: um bom leitor é formado escrevendo e vice-versa.

A dinâmica entre a leitura e a escrita é ativada em experiências imaginantes, como estas relatadas, que denotam um certo tipo de dialética que propõe a definição e a abstração em um espaço de troca de forças. Para Gaston Bachelard, “Trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma única imagem poética, um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor. Por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade linguística” (1993, p. 7).

Assim, a produção narrativa emerge desta projeção de coisas ausentes ou evocação de sonhos e devaneios, em que o mito é constituído como o próprio enredo, e a estrutura da história tradicional como uma máquina de ficção. Gilka Girardello, em sua pesquisa sobre produção narrativa das crianças, descreve que “a história é estímulo à imaginação e é em si ação imaginativa, correndo juntos os dois processos” (1998, p. 79), o que demonstra a instância motivadora

⁷ Essa é a dimensão de uma brincadeira levada a sério, no sentido que elabora como esmero e constância os lugares, personagens e coisas do paracosmo, criando um tipo de cinema mental, como diz Italo Calvino (2004): “Esse “cinema mental” funciona continuamente em nós – e sempre funcionou, mesmo antes da invenção do cinema – e não cessa nunca de projetar imagens em nossa tela interior.”

entre imagem e palavra como uma via de mão dupla. Em suma, a brincadeira de fantasia pode ser enriquecida pelas fontes do texto narrativo – suas estruturas, símbolos e arquétipos – mas não delimitadas por elas.

PARACOSMO NA LITERATURA

Esse fenômeno imaginativo é um elemento do gênero da literatura de fantasia, principalmente das sagas fantásticas. Nesses lugares imaginários, o paracosmo sustenta o lugar onde as histórias acontecem, dessa maneira, os autores elaboram extensas narrativas episódicas em forma dos grandes enredos das epopeias clássicas: heróis lutando contra um mundo de desafios. A noção de paracosmo é utilizada na teoria literária para compreender obras de ficção científica, terror, fantasia, entre outras, já que em obras destes gêneros, os autores criam mundos ficcionais extensos, publicados em diversas obras (BARTH, 2016; RIVERA, 2004). J. R. R. Tolkien [1892-1973], por exemplo, cria a Terra Média onde se passam as histórias da trilogia *O Senhor dos Anéis* [1954] e *O Hobbit* [1937]; também ele foi quem praticamente inaugurou o modo de composição do gênero. Outras obras mais recentes do gênero são *As Crônicas de Gelo e Fogo* [1996-2011] de George R. R. Martin [1948-] que elaborou “Westeros”, palco da longa série de televisão, ou ainda *Contos de Terramar* [1968] de Ursula Le Guin [1929-2018], com “Terramar”, mundo de fantasia onde se passa a trilogia, estes autores deram às sagas seus temas pessoais e estilo particular.

Os mundos ficcionais fantasiosos, especulativos ou assustadores se encaixaram muito bem com o contexto do *marketing*, e talvez por isso sejam ignorados pela crítica literária como parte da cultura *pop* (BARTH, 2016). O denominador comum entre paracosmos da criança e do escritor de fantasia é a atividade imaginativa em que as narrativas são guiadas por personagens em suas lutas extremas, mas suas superações modificam o paracosmo onde as histórias se desenrolam, sendo ali o local de protagonismo.

Para Gloria Garcia Rivera (2004), estes mundos rompem com as elaborações convencionais das críticas literárias sobre o que é novela ou romance, personagem central ou periférico, ou mesmo sobre qual a matéria da verossimilhança característica do gênero⁸. As sagas fantásticas seguem o modelo aberto, configurado pelas sequências e histórias paralelas, dão aos livros caráter enciclopédico⁹ – os lugares, culturas, personagens podem sempre ser ampliados, num movimento ascendente.

Para a autora, o paracosmo não se desliga dos mitos, se trata da cosmogonia de um povo – por isso mitos de origem são comuns. As narrativas das sagas fantásticas bebem de fontes mitológicas, se assemelhando muito aos contos de fadas, utilizando também seus papéis convencionados: reis, princesas, paladinos, entre outros. Elas se desenrolam em busca de ultrapassar fronteiras entre o bem e o mal por meio de ações de personagens para criar uma sociedade que salva o mundo ou recuperar um objeto sagrado etc.

⁸ A lógica interna do enredo que sustenta aquela realidade fantástica que está apresentada. Neste estudo, o paracosmo foi entendido como um mundo de fantasia no qual o processo de elaboração é criativo, tanto para o leitor quanto criador, no sentido que, ambos precisam colocar as vistas no “cinema mental”, as imagens que compõe a ficção.

⁹ Característica típica das narrativas digitais, como sinalizou Janet Murray (2003), que as categorizou como procedimentais, participativas, espaciais e enciclopédicas.

Esse tipo de narrativa é “vaso comunicante”, ou seja, as imagens folclóricas fluem de maneira equivalente para ambos os lados (RIVERA, 2004). Isso pode ser observado pelos seres fantásticos que compõem as obras das sagas de fantasia, tais como medusas, centauros, sereias, dragões etc. Autores, que participam desta tradição de contação de histórias, criam em suas narrativas espaços para que estas manifestações culturais se perpetuem. Italo Calvino, na mesma linha, afirma: “Decidi tornar-me, também eu, um elo da anônima cadeia sem fim pela qual as fábulas se perpetuam, elos que não são jamais puros instrumentos, transmissores passivos, mas [...] seus verdadeiros ‘autores’” (2006 *apud* AZEVEDO; GIRARDELLO, 2014).

A linguagem das sagas é imagética no sentido que a percepção dos personagens e suas sensações em cena são material importante para o desenrolar do texto. Também é intertextual, tendo em vista que recria a partir das narrativas de maravilhamento, gerando um diálogo constante entre obras e autores. Para compreender o mundo imaginário, como se estivesse lá mesmo, o leitor recorre a textos intermediários, que podem ser facilmente traduzidos para mídias por conta de seus paratextos – mapas, quadros, árvores genealógicas etc. – e outras visualizações, chamadas de iconotextos (BARTH, 2016; OSÉS, 2020; RIVEIRA, 2004). Além dessas características, Riveira denota o “hibridismo de gêneros”, opera numa “estrutura plástica” baseada no texto livre e no uso de imagens cosmológicas para a criação de um mundo ficcional próprio e completo, traçado em detalhe, com nomes de lugares, povos, cidades etc.

Essas narrativas exigem muita imaginação dos seus leitores, que agem como o leitor-modelo, defendido por Umberto Eco; aquele que realiza uma recepção produtiva em que “o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (2006, p. 15). Fator que torna o paracosmo abundante, fértil e proliferante, como é possível observar no contexto de *potterheads* (fãs de Harry Potter¹⁰) – por exemplo –, em que os escritores fanáticos remontam às narrativas não lineares em suas práticas sociais de leitura e escrita – em fóruns *on-line*, grupos de discussão, obras derivadas (como ficções de fãs e ilustrações). Por isso, os espectadores estão produzindo seus próprios sentidos de recepção (THOMAS, 2006), além de quando compartilhado, o paracosmo aprofunda o sentimento de comunidade, pois muita energia é gasta para manter o produto imaterial refletido nas mentes de quem consome as obras. Vale lembrar, contudo, que mundos imaginários não estão presentes somente na literatura, mas nos quadrinhos, nas séries de televisão e no cinema; este é o tema do próximo tópico.

NAS MÍDIAS CONTEMPORÂNEAS

Este gênero é muito adaptado para o cinema e televisão, dando vazão à indústria pela produção de *shows* derivados (*spin-offs*), objetos, vestimentas, brinquedos etc. Se trata de um tipo de “narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia” (JENKINS, 2008, p.134), ou seja, uma “história transmidiática [que] se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo.” (JENKINS,

¹⁰ O sentido de *comum* empregado neste artigo é a partir da obra de Jacques Rancière *A partilha do sensível* (2009). Na afirmação singular e coletiva que confere forma a uma comunidade e “essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

2008, p. 135). Este todo pode ser visto como o paracosmo. Dessa forma, diferentes narrativas em outros suportes vão enriquecendo a compreensão imaterial e simbólica daquele “mundo”.

No contexto das mídias convergentes, o que se vende não é somente um produto, mas uma experiência que dá a sensação de que os consumidores têm domínio das obras. Para Jenkins (2008), essa relação entre produtores e seus consumidores deve estar balanceada o suficiente para não quebrar o encanto, ou tornar visível demais o desejo da indústria. Construir universos ficcionais é um modelo deste tipo de narrativa: que facilita a autoria colaborativa, em que vários autores criam a partir do mesmo paracosmo, em que são utilizadas as estruturas que o regem como base. Como no caso da ficção científica da trilogia de filmes Matrix, das irmãs Wachowski que

construíram um *Playground* onde outros artistas puderam fazer experiências e que os fãs puderam explorar. Para isso funcionar, tiveram de imaginar o universo de Matrix com consistência suficiente para que cada fração fizesse parte de um todo, e com flexibilidade suficiente para que o universo fosse reproduzido em todos os diferentes estilos de representação [...] (JENKINS, 2008, p. 158).

Esse tipo de narrativa incentiva a participação dos espectadores que podem aproveitar a onda na convergência em ações como: 1. criar guias de leitura *on-line*; 2. consultar sites de fãs (ex. *wikis, fandoms*); 3. criar referências de navegação (cronologias, diálogos, mapas, organogramas etc.); 4. criar ficções derivadas; ou 5. conjecturar teorias de interpretação. Nem todos têm a capacidade e a possibilidade de participar, mas os leitores e espectadores mais empolgados podem decidir como vão usufruir (JENKINS, 2008).

Dessa forma, o enredo das obras produzidas constitui regras e convenções por meio das quais é possível criar, estabelecendo uma dialética entre a imaginação criadora e a narrativa transmídia. A potencialidade imaginária gera recepção produtiva em forma de escrita literária como produções de fãs: *fanfiction* e outras *fanarts*, que são publicadas em *fanzines* ou fóruns *on-line*.

*Fanfiction*s narram aventuras alternativas, percalços ou até histórias inventadas ou futuros para os personagens principais; realocam personagens principais de uma série ou filme para um novo universo; criar *prequels* (sequências) para programas ou filmes; preenchem os buracos do roteiro; ou percebem relações entre personagens que foram apenas sugeridas, se tanto, dentro do texto original (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 76).

Jenkins afirma que a “fascinação por universos ficcionais muitas vezes inspira novas formas de produção cultural” (2008, p.181). Em algumas destas ficções derivadas, “os autores inserem ‘a si mesmos’ como personagens em um universo ficcional preexistente (por exemplo, muitas jovens escritoras inscrevem-se dentro da série *Harry Potter* no lugar de Hermione, uma das amigas mais próximas de Harry” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 112). A narrativa se torna um espaço para viver o desejo de ser outro, como na brincadeira imaginativa da representação de papéis. Dinâmicas que fazem parte da cultura de convergência, em que a troca entre pares, práticas participativas e apropriação de informação fazem parte do meio.

Comparei as dinâmicas das produções de fãs à brincadeira de paracosmo como uma

forma de “habitar um universo assim acaba sendo uma brincadeira de criança – literalmente” (JENKINS, 2008, p. 177). Dentre as formas de consumo de narrativa transmídia, Jenkins ressaltava as franquias *Pokémon* e *Yu-Gi-Oh!* como as mais bem sucedidas, consolidadas principalmente por meio dos jogos analógicos e digitais.

Em ambos os casos são geradas variadas formas de habitar um mundo de brincadeira com imaginário daquele lugar, nos moldes da narrativa transmidiática – fomentada por filmes, desenhos animados, jogos de cartas, histórias em quadrinhos, bonecos e objetos colecionáveis. Em *Pokémon* – mundo de monstros que cabem no bolso –, os personagens são três crianças que exploram sozinhas o contexto dos torneios. Em *Yu-Gi-Oh!*, a fórmula é a mesma, o personagem de *Yugi* descobre um submundo de arenas de jogo competitivo de cartas que criam hologramas de seres temíveis. Em ambos os casos, o mundo é totalmente outro, onde a magia ou a tecnologia comandam o paracosmo.

Pokémon é um “universo autocontido com sua própria geografia e cosmologia únicas, que só pode ser dominado por meio de exploração ativa” (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 2003, p. 387). Dessa forma, como narrativa transmidiática tem forte influência sobre a imaginação das crianças consumidoras, é comum o imaginário ir da recepção dos produtos midiáticos à brincadeira como simulação do que ocorre na narrativa. Além dos jogos digitais, as crianças se colocam no papel dos protagonistas e podem inventar histórias de recolher monstros, por meio da tecnologia de realidade aumentada ou jogo de cartas. Esses jogos são chamados de *Trade Card Gaming* (TCG), jogos de trocas de cartas, nelas os bestiários do mundo de fantasia são representados com características pontuadas em representações de valor, para serem utilizados como simuladores de um combate entre dois jogadores.

Já em *Yu-Gi-Oh!*, a batalha de cartas opera como um tipo de *holodeck* de onde saem os seres fantásticos que duelam. Por ser mais antigo, depende menos dos aparatos digitais, circulando na economia própria das cartas colecionáveis (ITO, 2005). No jogo de cartas, as crianças imaginam a arena como se fosse presente, o que demonstra que a “fantasia imaginativa é agora mais do que nunca parte semiótica da vida social cotidiana” (ITO, 2005, p. 92). Em ambos os cenários de fantasia, “os cartões estão ligados a um imenso aparato narrativo de séries de anime e mangá que abrangem anos, bem como ao do jogo digital” (ITO, 2005, p. 96).

A economia paralela destas práticas para crianças é supercomplexa, pode correr ao risco de levar ao consumo desenfreado e ao desejo de completar uma coleção inalcançável, alimentando somente o desejo de possuir (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 2003). Porém, não se pode ignorar a economia criativa que estas práticas sociais geram e um certo tipo de língua franca que acaba realizando pontes entre crianças de diferentes culturas em um mesmo contexto (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 2003; ITO, 2005).

O paracosmo está fortemente presente na cultura de mídia contemporânea, principalmente como forma de dar consistência a uma estrutura de narrativa episódica, que dá sustentação para elaboração de franquias da cultura da convergência. Um caso especial deste fenômeno está no contexto dos RPG – jogo de interpretação de papéis –, em que o jogo incentiva a exploração de um mundo ficcional, mas também gera uma comunidade de trocas e criação de outros mundos para brincar.

PARACOSMO NOS RPG

A manifestação do paracosmo como um cenário de RPG é um tipo de máquina narrativa: “*Role playing games* é um termo usado por vários grupos sociais para se referir a várias formas e estilos de atividades e objetos lúdicos que giram em torno da criação de personagens estruturada por regras e da representação em um mundo ficcional” (DETERDING; ZAGAL, 2018, p. 46). Nessa narrativa produzida, o cenário de RPG é um tipo de paracosmo elaborado pelos *game designers*. É estruturado em um sistema de regras e, eventualmente, por um tipo de tabuleiro ou suporte (material ou virtual) que também pode ser ampliado ao gosto do jogador.

Nos contextos dos RPG, a arte de construir mundos ficcionais é chamada de *World Building* e busca criar parâmetros para tornar possível a elaboração de histórias, baseados em características sociais, geográficas, tecnológicas ou mágicas etc. Ademais, estes funcionam como uma narrativa transmídia, para sagas fantásticas, histórias em quadrinhos, desenhos animados etc. Esses produtos derivados têm a função de alimentar a imaginação narrativa dos jogadores que podem rapidamente misturar aquelas ideias às suas práticas de contação de histórias (via oral ou escrita).

Os paracosmos de RPG podem ser inspirados no passado histórico; num romance recente (de terror, ficção científica, entre outros); ou numa série de televisão etc. Eles impulsionam outras criações, como fantasiar-se de acordo com um personagem, fazer brincadeira de papéis ou simplesmente reinterpretar o mundo à sua maneira (PETERSON, 2018). RPG é parte vibrante da cultura de mídia, já que “Um aspecto central do *fandom* é participar de um mundo fictício, consumindo e discutindo a mídia, ao mesmo tempo em que a amplia e cria junto. Os RPG fazem dessa criação compartilhada e da habitação de mundos ficcionais sua prática focal” (DETERDING; ZAGAL, 2018, p. 7).

Uma partida de RPG, chamada de sessão ou mesa, se desenrola por ações verbais feitas por jogadores que interpretam protagonistas de uma aventura em que um deles desempenha o papel de mestre que controla o cenário, os personagens secundários e o roteiro narrativo. Dessa forma, a narrativa produzida nessas mesas é compartilhada, por isso, é fragmentada em partes, em que cada um dos jogadores conta uma delas, e o mestre gerencia a lógica interna e a sequência de ações, a partir da aventura. O jogo é cooperativo, no sentido que todos jogam com o objetivo comum, ou paralelo; geralmente, o cenário (coordenado pelo mestre) cumpre o papel depositor das relações de causa e efeito da narrativa.

Um exemplo de paracosmo que estudei foi *Tormenta RPG*, que é um mundo mágico baseado nas sagas fantásticas de fantasia medieval (como *Dungeons & Dragons*¹¹ e *O Senhor dos Anéis*). *Tormenta* começou como um pequeno cenário de RPG criado por J. M. Trevisan, Rogério Saladino e Marcelo Cassaro em 1992, mas hoje é uma enorme narrativa transmídia; conta com quadrinhos, sistemas, contos, sagas, *podcasts*, *streams* etc. e um conjunto abrangente de autores, colaboradores, jogadores e fãs. O paracosmo é influenciado por um Panteão de 20 deuses (representado pelo dado de 20 lados típico do jogo) e chamado de Arton. A narrativa principal

¹¹ *Dungeons & Dragons* (D&D, em português Masmorras e Dragões), RPG criado em 1974 por Gary Gygax e Dave Arneson, é uma franquia de jogos narrativos e sistemas, de fantasia medieval, ou seja, mundos povoados por raças humanoides: halflings (hobbits), orcs, elfos, anões etc. semelhantes às obras de Tolkien (RODRIGUES, 2004). Já foi adaptado para desenho animado, em português conhecido como “A caverna do Dragão” (1983-1985), exibido no Brasil desde 1986, pela Rede Globo, criado por Kevin Paul Coates, Mark Evanier e Dennis Marks.

conta que esse planeta foi infectado por uma tempestade alienígena insetoide, sem forma totalmente reconhecível e que absorve tudo que existe. Nesse lugar, heróis – elfos, goblins, humanos, minotauros, entre outros tipos – tentam conter a inevitável manifestação¹².

As sagas fantásticas e livros de regras funcionam como um cânone de referência para os jogadores e os fãs. Eles elaboram suas próprias histórias em forma de criação de personagens, aventuras (roteiros episódicos sobre o que acontece nas cenas), *hacks* (adaptações do cânone narrativo ou de regras) e *fanfiction* (ficções derivadas). As aventuras podem ser criadas ou sugeridas pelos autores oficiais, variando entre temas de investigação, de luta contra adversários e guerra, de exploração etc. Ao criar, jogadores se baseiam nestes textos prontos ou são inspirados por eles para produzir suas próprias narrativas.

Interessante demarcar que no contexto das proliferantes mídias, o termo utilizado para trajeto ao mundo imaginário seja “imersão”. Sendo que a “imersão no ambiente envolve explorar os diferentes aspectos de um mundo de jogo alternativo, sejam essas características físicas, mentais ou virtuais” (BOWMAN, 2018, p. 385). O que pode ser lido como experiência de paracosmo, incorporada às tecnologias de representação, como mídias que buscam uma experiência sinestésica ao tornar o mundo ficcional palpável. “A experiência de ser transportado para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independente do conteúdo da fantasia. [...] Mas num meio participativo, a imersão implica aprender a nadar, a fazer coisas que o novo ambiente torna possíveis” (MURRAY, 2003, p.102).

A partir dessa imersão no paracosmo do jogo, a produção narrativa pode se dar de variadas formas. Em *Tormenta*, por exemplo, os autores publicam histórias em quadrinhos, romances (em forma de sagas fantásticas), publicações sobre variações de formas como jogar (como livros de regras, baralhos de cartas, revistas mensais e *podcasts* sobre o cenário e cultura *pop* em geral etc.), entre outros, atualmente produtos da Editora Jambô. Tanto a postura dos autores quanto por ser um trabalho editorial nacional, há muita proximidade com os fãs brasileiros: abre com frequência espaço para comentários, sugestões e até publicação de contos e histórias que se passam no cenário *Tormenta*. Dessa forma, existe um trânsito constante de autoria derivada no paracosmo, mas também de criação de espaços de compartilhamento e validação, como concursos de contos e ideias de tornar o cenário *Open Source* – sem as restrições de direitos autorais.

Tormenta serve de palco para variados tipos de histórias dos fãs e jogadores que criam personagens, aventuras ou emulam as narrativas canônicas em suas mesas de RPG. É uma autoria do tipo *remix*, como os escritores de *fanfic* que criam a partir de um universo pronto. São borradas as fronteiras entre quem são os leitores e escritores, já que existe um trânsito constante de influência entre ambos nesse meio. No paracosmo, a viagem pelo mundo imaginário é estimulada pela leitura, escrita, simulação, desta forma ler e escrever funcionam numa dinâmica dialética de potencialidade e de afetos. Por fim, a relação dessa potência com o ambiente escolar foi mais bem explorada a seguir.

¹² Ver mais em: <https://tormentarpg.com.br/>.

PROPOSTAS PARA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

O meio do paracosmo na escola parece ser simplesmente ler com e para as crianças uma saga fantástica elegida como adequada, como uma atividade episódica, e a partir dela produzir mapas, contos, poemas, matérias de jornais ficcionais, entre outros tipos de escrita. Esse passeio pelo mundo fantasioso, via contos maravilhosos ou saga seriada, parte da viagem a um lugar muito distante com uma narrativa primordial (mito, saga, conto de fadas etc.) ou de ficção especulativa (ficção científica, afrofuturismo etc.).

A imaginação narrativa é capaz de impulsionar o caminho para a escrita, via imagem e palavra. Italo Calvino (2004), preocupado com o excesso de imagens pré-fabricadas pela indústria cultural, observou dois caminhos para fantasia no século XXI: reciclar as imagens usadas, “inserindo-as num contexto novo que lhes mude o significado” ou “então apagar tudo e recomeçar do zero”. A partir dessa leitura, propõe-se estes dois caminhos do paracosmo na educação, ambos como atividade de prática de leitura e escrita na escola.

O primeiro seria criar a brincadeira de paracosmo do zero, ou seja, como a professora Beatriz Osés (2020), realizar atividades criativas em que os estudantes elaborem seus mundos utópicos, seguindo a premissa da autora de literatura infantojuvenil Lucy Maud Montgomery: “se você imagina, poderia então imaginar algo que valha a pena”. Esse caminho, mediado por educadores, talvez possa reacender a chama simbólica dos estudantes e potencializar aprendizagens criativas de leitura e escrita.

Já o segundo seria a de reciclar narrativas de paracosmos prontos – já mapeados, a própria ideia de mundo imaginário não tem finitude; vimos que fãs exploram novas possibilidades, como se tomassem um caminho alternativo, ao invés de uma avenida principal (JENKINS, 2008). Tolkien (2020) descreve seu paracosmo como uma árvore em que cada folha desenhada era como um detalhe incluído que a deixava mais robusta. O que segue a mesma premissa do velho ditado, de quem conta um conto aumenta um ponto.

E não existe nenhum demérito nisso. Autores consagrados recorrem a esse recurso, como os contos maravilhosos de Monteiro Lobato, baseados nas histórias populares, ou ainda Ricardo Azevedo, que mantém viva as histórias tradicionais por meio de adaptações e atualizações. Assim, desafia-se a noção de autor convencional, afinal, a autoria do “gênio criador” perdeu a validade, e no âmbito da produção narrativa, “ninguém conseguiu voar puxando pelos próprios cabelos” (AZEVEDO; GIRARDELLO, 2014, p. 48).

Em ambos os caminhos, as possibilidades são ilimitadas: da criação de jogos de cartas com bestiários (como *Yu-gi-oh!* ou *Pokémon*), dos jogos narrativos como o próprio RPG, da escrita de contos, ou ainda da boa e velha brincadeira de papéis e do “faz-de-conta” com artesanato de objetos, vestimentas e dramatização. No ponto de vista da educação, o paracosmo cria um espaço de comunicação no sentido de que traz algo familiar para as relações entre os estudantes, um compartilhamento de um lugar que eles já visitaram pela imaginação.

A ficção científica traz muitos exemplos de como criar um modelo de representação de um mundo, questionando o mundo atual, o que pode trazer a dimensão crítica do letramento, utilizando-o como caminho para explorar possibilidades através da pergunta “O que aconteceria se?”. Dentre esses paracosmos, a autora de ficção científica Ursula K. Le Guin constituiu o

Ciclo Hainish – uma união intergaláctica de planetas com suas peculiaridades biopsicossociais. Em *Floresta é o nome do mundo* (1973), ela cria um contexto para refletir sobre a ideia de guerra e exploração de recursos por meio do planeta Athshe (“floresta” na língua dos povos de lá). Os Athsheanos são povos pacíficos, pequenos e verdes que desconhecem o significado das relações de poder, pois nutrem uma cultura de harmonia com o entorno. Até que terráqueos os encontram, em busca de recursos, começam a explorar os nativos e a madeira local. Uma narrativa, talvez, familiar? A tradição de histórias do gênero pode, sim, ser crítica e explorar conflitos por meio da imaginação; por isso, a curadoria a respeito do olhar sobre o mundo é uma parte importante da tarefa do educador que trilhe esse caminho metodológico.

Sempre melhor imaginar junto para desenvolver ainda mais a empatia e a compreensão também do outro. Via ficção pode-se fazer, igualmente, um espaço mais seguro para investigação de temas delicados. Sobretudo quando pensamos que os símbolos podem ser “materializados” ou, em termos bachelardianos, “deformados” por meio da contação de histórias, da produção narrativa de ficção, da brincadeira de faz-de-conta ou da interpretação de papéis.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A brincadeira de paracosmo que incentiva o jogo de papéis e o faz-de-conta pode ser visto como meio de criar as condições necessárias para a imaginação narrativa. No sentido que pode criar um ambiente de trocas de experiências, gerando uma estrutura comum – um espaço de comunicação, um espaço imaginário compartilhado – a partir da qual as crianças podem brincar. De alguma forma, crianças que brincam livremente podem ter ou não construído seus lugares imaginários, cenários de seus jogos. Cabe ao educador, nesse caso, estimular por meio da escuta atenta e de levar a sério a brincadeira de faz-de-conta, ao ponto que ele cresça em minúcias, por isso estimule a produção narrativa. Essa troca dialógica pode ser partilhada, criando espaços para que as crianças troquem entre si, já que a imaginação necessita do jogo para aflorar.

O paracosmo é entendido como uma forma de leitura e escrita contemporânea devido à influência das mídias na consolidação das sagas fantásticas. A princípio pensado apenas como um tipo de brincadeira infantil, o paracosmo serve de ponte para entender fenômenos contemporâneos das mídias, como o gênero de literatura de fantasia das sagas, ou os filmes, séries, desenhos animados e histórias em quadrinhos. Essa forma de olhar para a noção de “mundo imaginário” pode contribuir com a Mídia Educação no sentido de incentivar a imaginação, mesmo num contexto massivo em que as mídias já trazem as imagens prontas.

Tenho feito experiências de retomar narrativamente esses produtos de mídia (principalmente televisão e cinema) para propor a produção narrativa com crianças. Com um grupo de jogadores de RPG, realizamos a mediação de um filme com produção narrativa. Ao invés de perguntar o que eles entenderam da história, inventamos dois personagens que passavam por problemas similares aos dos personagens do filme, no mesmo mundo imaginário. Por meio do jogo interativo, eles produziram coletivamente a sua própria versão em uma outra narrativa.

As imagens poéticas – sendo elas de seres fantásticos ou mais – oferecem potencialidades que podem ser emprestadas na produção narrativa. Nesses mundos tão vastos, é possível incutir novas histórias sem perder o fio narrativo inicial, visto que o paracosmo é inclusivo, pois tem a

plasticidade da imaginação. A ampliação da oralidade e do discurso na contação, ou até o princípio de uma organização narrativa, baseada no princípio, meio e fim, já pode ser trampolim para a aprendizagem letrada. Porém, o educador que trilhe esse caminho deve entender que os mitos pessoais dos alunos são colocados em jogo – no exemplo do parágrafo anterior, as crianças inseriram seus heróis da franquia de filmes da Marvel à história.

Logicamente, os estudos sobre produção narrativa das crianças com essa proposta ainda precisam ser melhor aplicados e em pesquisas futuras para verificar quais são as possibilidades e desafios em termos de metodologia e didática. Mesmo reconhecendo a limitação de um trabalho teórico para realizar tais afirmações, acredito que as crianças possam ser o melhor público para embarcar numa empreitada de criação de um mundo completo. Sendo que a direção e intencionalidade da prática pedagógica pode delimitar um tema a ser abordado, como conflito narrativo, mas não pode esquecer da importância da dimensão da brincadeira livre no seu planejamento para fortalecer aquela dialética do psiquismo dinâmico de Bachelard. A proposta pedagógica com imaginação pode propor, mas não determinar ao ponto de enfraquecer o nervo narrativo.

Dessa maneira, a dimensão crítica depende de uma observação ativa para notar quais conflitos por meio do drama emergirão da brincadeira, neste e em outros aspectos a mediação do professor/educador é fundamental. Entre as potencialidades da imaginação na educação, o lúdico pode favorecer a criação de novos significados para os arquétipos da imagem, abusando da poética como um meio de produzir sentidos novos para ideias que já estejam estabelecidas pela sociedade, mas necessitam ser transformadas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R.; GIRARDELLO, G. Uma entrevista com Ricardo Azevedo ou de como um escritor embrenha-se no discurso popular e colhe mudas de “pés de maravilha”. **Signo**, v. 39, n. 66, p. 43–57, 2014.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaio sobre imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARTH, P. A. Representações e apropriações nas sagas fantásticas. **Revista Crioula**, n. 18, p. 92–107, 2016.
- BOWMAN, S. L. Immersion and Shared Imagination in RPG. *In*: DETERDING, S.; ZAGAL, J. P. (Eds.). **Role-Playing Game Studies: A Transmedia Approach**. New York: Routledge, 2018.
- BUCKINGHAM, D.; SEFTON-GREEN, J. Gotta Catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. **Media, Culture & Society**, v. 25, n. 3, p. 379–399, 1 maio 2003.
- CALVINO, I. Visibilidade. *In*: **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. *E-book*.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 6 ago. 2009

DETERDING, S.; ZAGAL, J. P. The Many Faces of Role-Playing Game Studies. *In*: DETERDING, S.; ZAGAL, J. P. (Eds.). **Role-Playing Game Studies: A Transmedia Approach**. New York: Routledge, 2018.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. New York: Routledge, 2011.

GIRARDELLO, G. E. P. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 1998.

ITO, M. Technologies of the childhood imagination: Yugioh, media mixes, and everyday cultural production. *In*: **Structures of participation in digital culture**. Durham: Duke University Press, 2005. p. 88–111.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. Maidenhead/Open University Press, 2006.

MACKEITH, S. A. Paracosmos and the development of fantasy in childhood. **Imagination, cognition and personality**, v. 2, n. 3, Baywood Publishing Co., Inc., p. 261-267, 1982.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural, Unesp, 2003.

OSÉS GARCÍA, B. O fantástico na sala de aula: a criação de Paracosmos. **Revista Emília**. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/o-fantastico-na-sala-de-aula-a-criacao-de-paracosmos/>. Acesso em: 9 dez. 2020.

PETERSON, J. Precursors. *In*: DETERDING, S.; ZAGAL, J. P. (Eds.). **Role-Playing Game Studies: A Transmedia Approach**. New York: Routledge, 2018.

PETRELLA, Kristin. **A Crucial Juncture: The Paracosmic Approach to the Private Worlds of Lewis Carroll and the Brontës**. Honors Program Capstone Projects, Syracuse University, 2009, p. 430. Disponível em: https://surface.syr.edu/honors_capstone/430/.


RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RIVERA, G. G. Paracosmos. **Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura**. Salamanca: USAL, 2014. Disponível em: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Paracosmos>. Acesso em: 9 dez. 2020.

THOMAS, A. Fan fiction online: Engagement, critical response and affective play through writing. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 29, n. 3, p. 226, 2006.

TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. Tradução: R. J. Lopes. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Editora Ática, 2009.



PEDAGOGIA DA HIPERMobilIDADE E O CONTEXTO DE CONECTIVIDADE NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS

Vivian Martins (IFRJ)

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo do doutoramento em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é a construção de uma Pedagogia para a Hiper mobilidade, refletindo sobre práticas pedagógicas em hiper mobilidade e com dispositivos móveis (MARTINS; SANTOS; DUARTE, 2020) nas interfaces escola-cidade-ciberespaço. “Hiper mobilidade porque à mobilidade física do cosmopolitismo crescente foi acrescida a mobilidade virtual das redes” (SANTAELLA, 2007, p. 187). Pensar a mobilidade conectada só é possível com acesso à rede, por esse movimento, as investigações sobre conectividade se fazem tão importantes no doutorado.

Ao longo da pesquisa, fomos atravessados pela pandemia de covid-19, que ocasionou transformações em todos os âmbitos de nossas vidas, com destaque para a educação (MARTINS; CASTRO, 2021). Perdemos nosso espaço físico e ganhamos processos educacionais mediados pelas tecnologias digitais em rede, em especial com a grande utilização dos dispositivos móveis pelos estudantes e educadores. Tais fenômenos atravessaram a pesquisa, originando questões de estudos atualizadas.

A questão que orientou o presente estudo foi: como os índices de conectividade e acesso a equipamentos tecnológicos de países como Brasil e Estados Unidos podem influenciar a forma como a educação é praticada na pandemia? E o objetivo é compreender como as reconfigurações ciberculturais (LÉVY, 1999; SANTOS, 2019) de hiper mobilidade afetam a educação contemporânea no Brasil e nos Estados Unidos. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória para conhecer o contexto de conectividade, de acesso a equipamentos tecnológicos e o entrelaçamento com a educação em relação aos dois países. A seleção do segundo país ocorreu em decorrência do doutorado-sanduíche na The Ohio State University realizado pela pesquisadora.

Apresentamos dados de seis pesquisas, sendo três realizadas no Brasil e três realizadas nos Estados Unidos para compreender o contexto de acesso à internet, o equipamento utilizado, a finalidade desse acesso e os usos educacionais nos dois países em destaque. A delimitação da pesquisa foi para o período de três anos (2018, 2019 e 2020) e a escolha das fontes foi em decorrência da temática, da atualidade e da integridade dos órgãos realizadores (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Comitê Gestor da Internet no Brasil, United States Census Bureau e Pew Research Center).

A discussão com dados quantitativos não representa a tônica principal da pesquisa de doutorado; contudo, considero importante verificar a relevância da temática da pesquisa, entender o contexto, as necessidades e os usos praticados pela população e consubstanciar com mais indicadores a Pedagogia da hiper mobilidade. Assim, será possível prosseguir os estudos e dar ciência ao leitor da complexidade e da problemática que a conectividade se tornou, principalmente com a pandemia de covid-19.

Inicialmente, apresentarei a metodologia da pesquisa exploratória e como ela foi desenvolvida; avanço para a apresentação das informações do contexto brasileiro e americano; realizo as discussões sobre os dados encontrados e apresento algumas possibilidades de práticas pedagógicas possíveis diante da problemática encontrada. Concluo retomando alguns pontos e apresentando minhas considerações diante da pesquisa realizada.

METODOLOGIA

A pesquisa é caracterizada como exploratória, na qual uma investigação preliminar é realizada através de documentos de fontes primárias como dados “bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico” (MARCONI; LACATOS, 2003, p. 159). Busquei desenvolver a pesquisa exploratória com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a conectividade e o uso de dispositivos móveis. Como primeira etapa de uma pesquisa maior, busco compreender o que os dados revelam para suscitar maiores desdobramentos para a pesquisa “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

O recorte estabelecido foi o contexto do Brasil e dos Estados Unidos no período de três anos (2018, 2019 e 2020). Apresento dados de seis pesquisas, sendo três realizadas no Brasil e três realizadas nos Estados Unidos. A “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e versa sobre o acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal (IBGE, 2018). A segunda pesquisa brasileira é a “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros” realizada pelo Comitê gestor da internet no Brasil (CGI.BR/NIC.BR, 2019). E a terceira pesquisa brasileira é a “Painel TIC covid-19 – 3ª Edição: ensino remoto e teletrabalho” também realizada pelo Comitê gestor da internet no Brasil (CGI.BR/NIC.BR, 2020).

Para compreender a realidade Americana no mesmo período, utilizamos a pesquisa “Computer and Internet Use in the United States” (RYAN, 2018) realizada pelo United States

Census Bureau do U.S. Department of Commerce; Pew Research Center, com a pesquisa “Mobile Fact Sheet” (PEW RESEARCH CENTER, 2019), “Americans’ views of technology during the time of COVID-19” (AUXIER, 2020); e “Most Parents of K-12 Students Learning Online Worry About Them Falling Behind” (HOROWITZ; IGIELNIK, 2020). Para refletir sobre nosso objeto de estudo, escolhemos alguns índices relacionados ao uso de internet, ao equipamento utilizado para realizar esse acesso, aos dados referentes à banda larga, à finalidade desse acesso e aos usos educacionais.

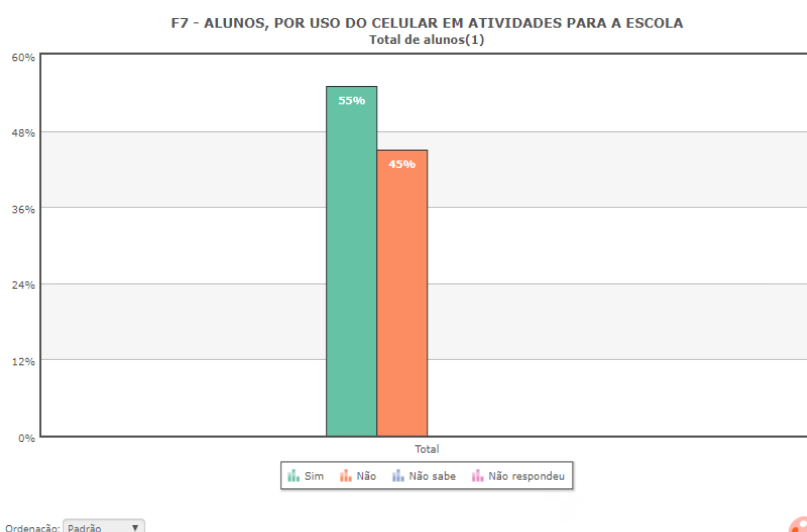
A respeito da pesquisa exploratória, Gil (2008, p. 27) afirma que o “produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”. As discussões foram úteis para entender com mais propriedade a conjuntura, verificar a relevância do tema, reorganizar prioridades e criar soluções contextualizadas.

CONTEXTO BRASILEIRO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em 93,2% dos domicílios brasileiros há telefones móveis celulares. Os equipamentos para acessar a internet são os celulares (98,7%), microcomputadores (52,3%), televisores (16,1%) e *tablets* (15,5%), com a banda larga móvel apresentando o maior índice de tecnologias de comunicação sem fio.

A pesquisa “TIC Educação” (CGI, 2018) indica que 55% dos alunos utilizam o celular para realizar atividades escolares, 8% dos alunos têm permissão para utilizar celular na sala de aula, índice que aumenta para 62% na permissão para uso do celular fora da sala de aula, como pode ser observado nas figuras 1, 2 e 3.

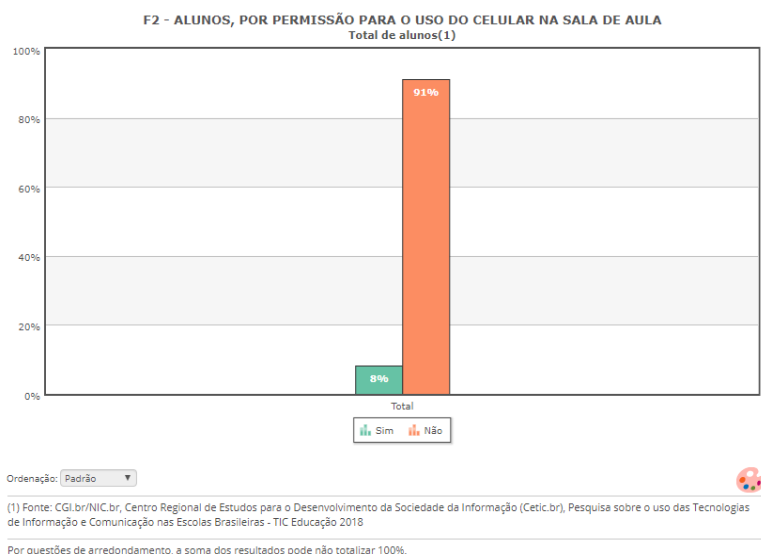
Figura 1 – Gráfico do uso do celular por alunos em atividades para escola



(1) Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2018

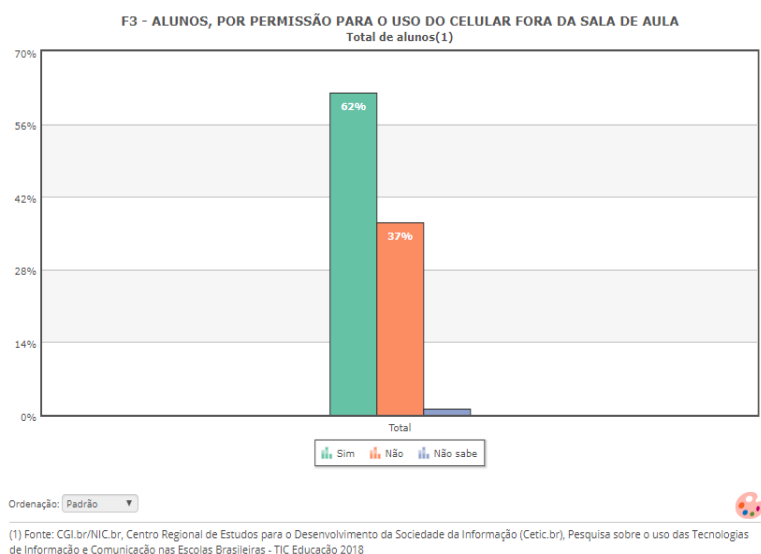
Fonte: CGI (2018).

Figura 2 – Gráfico da permissão para o uso do celular por alunos na sala de aula



Fonte: CGI (2018).

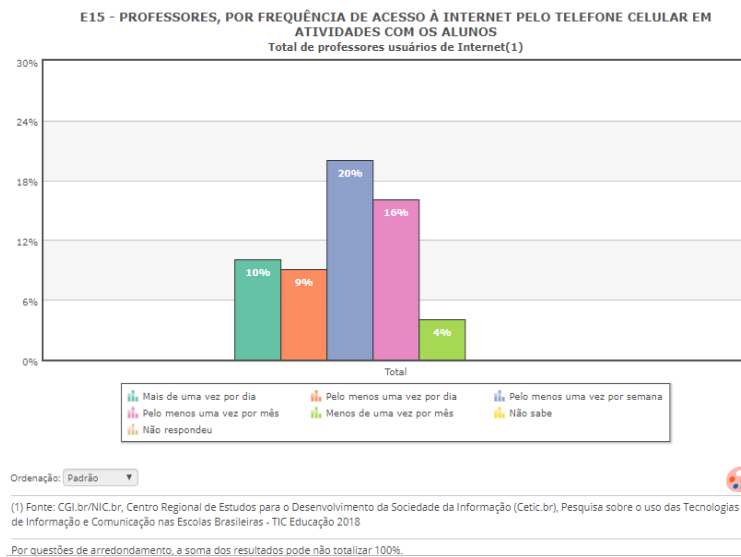
Figura 3 – Gráfico da permissão para o uso do celular por alunos fora da sala de aula



Fonte: CGI (2018).

O aumento do índice para o uso do celular fora das salas de aula demonstra que essa utilização é crescente. Com a pandemia esses usos se ampliaram significativamente. A esse respeito, a pesquisa “TIC Educação 2018” mensura a frequência de acesso de professores à internet pelo celular em atividades com os alunos – 20% dos professores usam o aparelho pelo menos uma vez por semana e 16% o fazem pelo menos uma vez por mês.

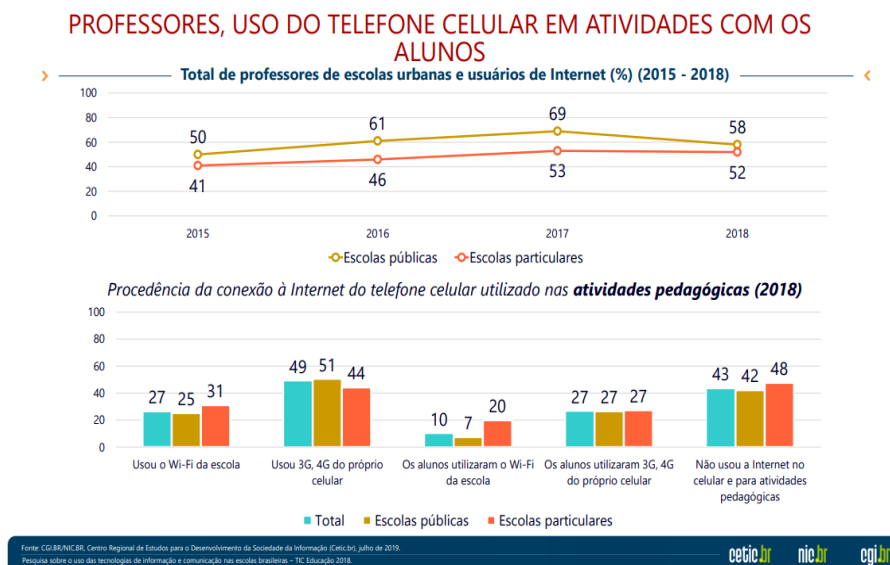
Figura 4 – Gráfico da permissão para o uso do celular por alunos fora da sala de aula



Fonte: CGI (2018).

A pesquisa “TIC Educação” (CGI, 2018) indica uma baixa, porém crescente utilização do celular nas salas de aula; 43% dos professores não usaram a internet via celular para atividades pedagógicas. Entre os professores que realizam atividades desse fim, 49% utilizaram 3G ou 4G de telefonia móvel do próprio celular. A partir do último índice, pode-se perceber o protagonismo e a autonomia do professor ao realizar atividades dessa natureza, o que pode ser atribuído a inúmeros fatores, inclusive à falta de conectividade das escolas ou de apoio da comunidade escolar.

Figura 5 – Gráficos com o uso do telefone celular por professores em atividades com os alunos

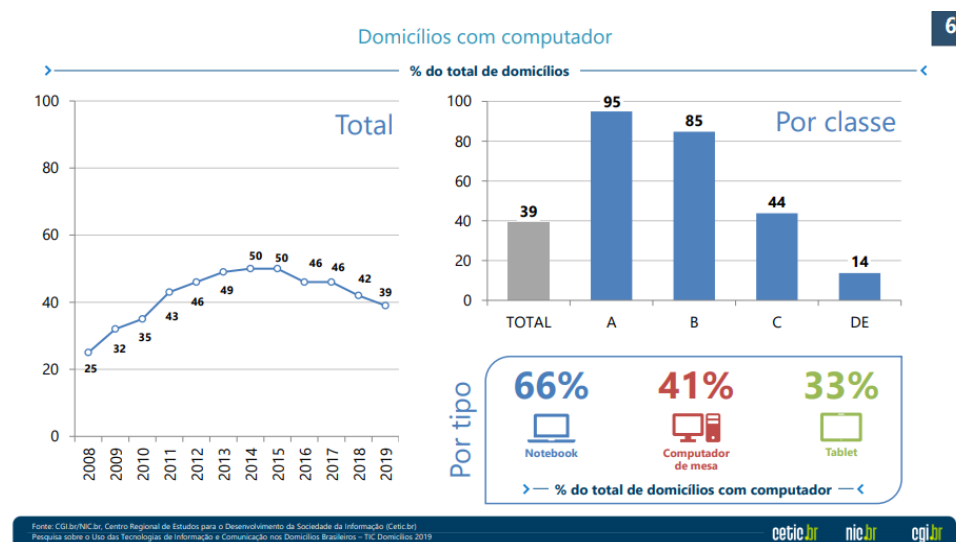


Fonte: CGI (2018).

O quantitativo de pessoas que utiliza o celular para acessar a internet aumentou em 2019. De acordo com a pesquisa “TIC Domicílios 2019” (CGI.BR, 2020a), o celular foi considerado o dispositivo mais utilizado para acessar a internet por 99% da população. Destes 99%, 58% da população apenas acessa a internet pelo celular; ou seja, eles não têm outros dispositivos para acessar a internet. Outros números incluem: 58% dos alunos usam o celular para realizar atividades escolares; 18% dos alunos de escolas urbanas e usuários de internet acessam a internet exclusivamente pelo celular e 54% usaram o celular como principal dispositivo para monitorar aulas e atividades remotas na pandemia (CGI.BR, 2020a).

De acordo com a “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019”, “20 milhões de domicílios não possuem Internet (28%)” (CGI.BR/NIC.BR, 2020, p. 5). Houve uma redução de 11% da presença de computadores nos domicílios de 2014 (50%) para 39% em 2019, conforme pode ser observado na Figura 6:

Figura 6 – Análise de domicílios com computador no Brasil

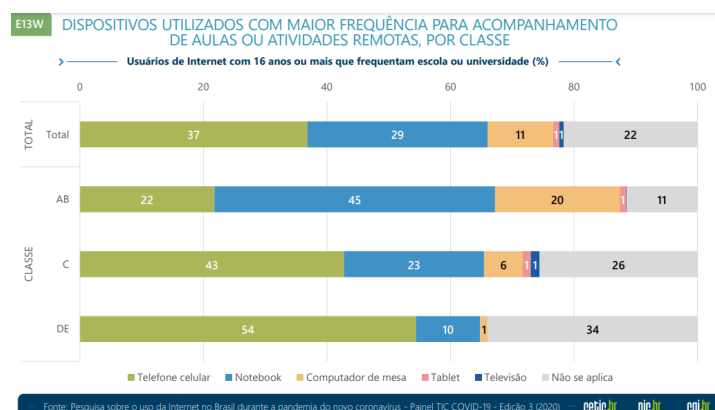


Fonte: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

Com relação ao uso da internet, a pesquisa “TIC Domicílios 2019” apresentou o celular como o dispositivo mais usado (99%) para acessar a internet, sendo que deste percentual, 58% só acessam a internet pelo celular, ou seja, não dispõem de outros dispositivos para acessar a rede mundial de computadores (CGI.BR/NIC.BR, 2019). Os resultados das pesquisas de 2019 apresentam dados de uso do celular para acesso à internet crescentes comparados com 2018.

Avançando temporalmente, apresento dados da pesquisa “Painel TIC covid-19 – 3ª Edição: ensino remoto e teletrabalho”. O telefone celular foi o dispositivo utilizado por 37% dos respondentes, com a finalidade de acompanhar as aulas e atividades remotas. Nas classes D e E, o índice sobre qual dispositivo foi utilizado com maior frequência para acompanhar aulas ou atividades remotas subiu para 54%, de acordo com a Figura 7.

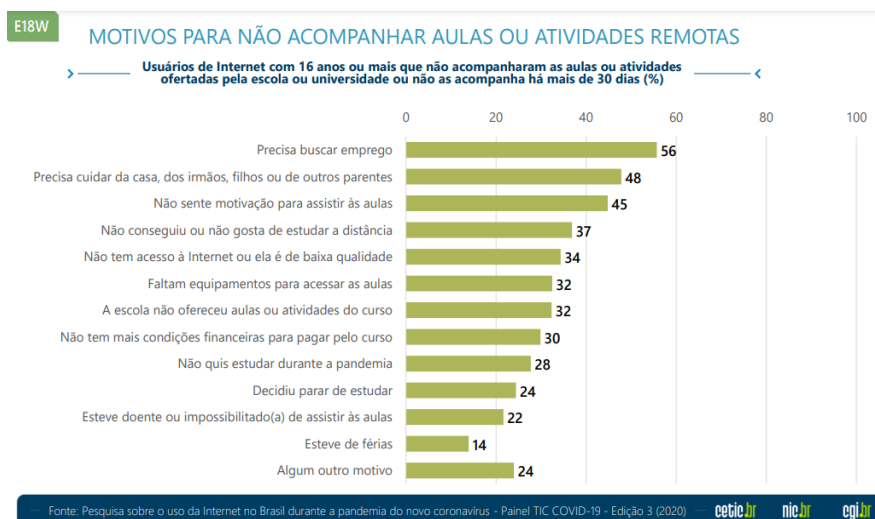
Figura 7 – Dispositivos utilizados com maior frequência para acompanhamento de aulas ou atividades remotas, por classe



Fonte: https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf

A pesquisa “Painel TIC covid-19 – 3ª Edição” também apresentou dados relativos ao motivo para não acompanhar aulas ou atividades remotas, ressaltamos que 34% dos respondentes apresentaram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão e 32% relataram falta de equipamentos para acessar as aulas, conforme pode ser observado na Figura 8.

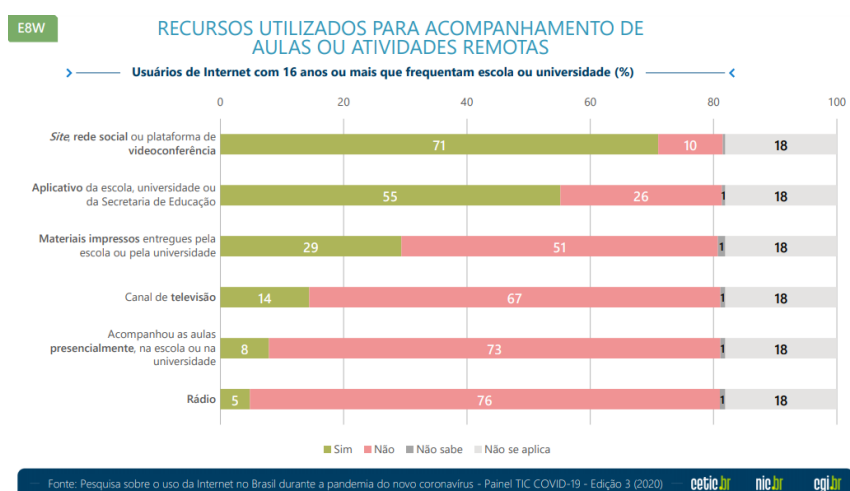
Figura 8 – Motivo para não acompanhar aulas ou atividades remotas



Fonte: https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf

Um dado interessante para a pesquisa é o recurso utilizado para acompanhamento de aulas ou atividades remotas. Ainda observando a pesquisa “Painel TIC covid-19 – 3ª Edição”, 55% dos respondentes da pesquisa responderam ter utilizado o aplicativo da escola, universidade ou da Secretaria de Educação para acompanhar aulas.

Figura 9 – Recursos utilizados para acompanhamento de aulas ou atividades remotas



Fonte: https://cetic.br/media/analises/painel_tic_covid19_3edicao_coletiva_imprensa.pdf

A pesquisa “Painel TIC covid-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante uma pandemia do novo Coronavírus. 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho” (CGI.BR, 2020b) revelou que 87% dos participantes afirmaram que a instituição onde estudavam oferecia atividades de ensino a distância, com maior proporção entre os alunos da rede privada. Na mesma pesquisa, 36% dos participantes relataram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou má qualidade da conexão à internet, incitando questionamentos.

Como os dispositivos móveis foram usados durante a pandemia de covid-19 no Brasil? O celular era o principal dispositivo de monitoramento de atividades remotas, mas existem grandes desigualdades no acesso dos alunos à internet, mostrando uma diferença significativa entre as classes sociais no Brasil. Entre os participantes da pesquisa (CGI.BR, 2020b), 74% das classes D e E acessam a internet exclusivamente pelo celular e 10% afirmam compartilhar o celular com outros membros da família. Dos participantes das aulas A e B, 11% acessam a internet apenas pelo celular. Por esse motivo, nossa pesquisa observou os impactos ciber culturais e sociais da tecnologia na educação. Avançamos para compreender o contexto americano.

CONTEXTO AMERICANO

Pensando o contexto americano, recorremos à pesquisa “Computer and Internet Use in The United States” (RYAN, 2018). Conforme podemos observar na Figura 10, em 2015, 86,8% das famílias americanas possuíam assinatura por cabo fibra ótica e DSL (Digital Subscriber Line) e 49,3% possuíam banda larga móvel. Em 2016, 82,2% das famílias americanas possuíam assinatura de banda larga e 83,3% possuíam plano de dados móveis. Esse dado inverteu em 2016, aumentando o percentual de famílias com plano de dados móveis e diminuindo a assinatura de banda larga. Sobre o equipamento, a pesquisa indicou em 2016 que 77% das famílias usavam *desktop* ou *laptops*, 76,5% das famílias tinham um *smartphone* e 57,8% das famílias possuíam um *tablet*.

Figura 10 – Porcentagem de famílias americanas com computadores por tipo em 2015 e 2016

Table 1.
Percentage of Households With Computers by Type: 2015 and 2016

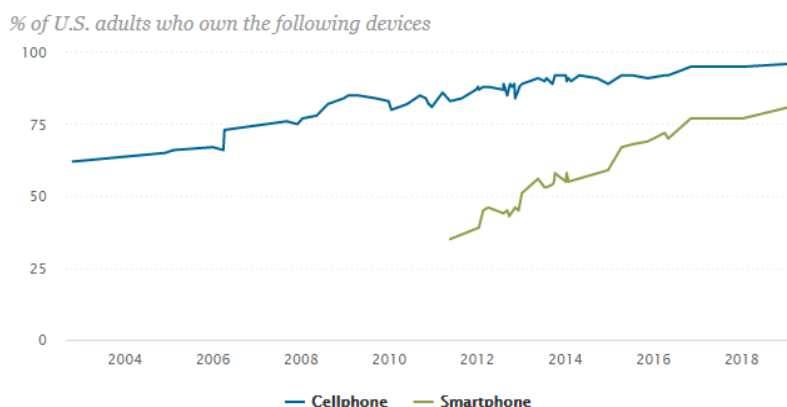
Computer type	2015		Computer type	2016	
	Estimate	Margin of error (±) ¹		Estimate	Margin of error (±) ¹
Total households	118,208,250	155,130	Total households	118,860,065	154,606
Desktop, laptop, netbook, or notebook computer	78.2	0.1	Desktop or laptop	77.4	0.1
Handheld computer, smart mobile phone, or other handheld wireless computer	74.8	0.1	Smartphone	76.5	0.1
Tablet or other portable wireless computer	N	N	Tablet or other portable wireless computer	57.8	0.1
Some other type of computer	6.7	0.1	Some other type of computer	3.0	0.1
Has one or more computers	86.8	0.1	Has one or more computers	89.3	0.1
No computer	13.2	0.1	No computer	10.7	0.1

N Not available or not comparable.
¹ A margin of error is a measure of an estimate's variability. The larger the margin of error is in relation to the size of the estimate, the less reliable the estimate. When added to and subtracted from the estimate, the margin of error forms the 90 percent confidence interval.
 Note: For more information, visit <www.census.gov/acs>.
 Source: U.S. Census Bureau, 2015 and 2016 American Community Survey, 1-Year Estimates.

Fonte: <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2018/acs/ACS-39.pdf>

A pesquisa da Pew Research Center de 2019 indicou que 96% dos americanos possuíam algum tipo de celular, sendo 81% de *smartphones* (Figura 6). 75% dos norte-americanos adultos possuíam *desktops* ou *laptops*, enquanto cerca 50% possuíam *tablets* ou dispositivos de e-reader (Figura 7). Comparando os dois países, os dados indicam que a aquisição de equipamentos tecnológicos e de internet é mais problemática no Brasil, onde 28% dos domicílios não possuem internet e 61% dos domicílios não possuem computadores, contra 10,7% dos Estados Unidos. O índice de utilização de *smartphones* é crescente nos dois países, mostrando como a cultura móvel prevista pelos pesquisadores da cibercultura se efetivou.

Figura 11 – Percentual de dispositivos dos norte-americanos adultos (entre celular e celular inteligente)

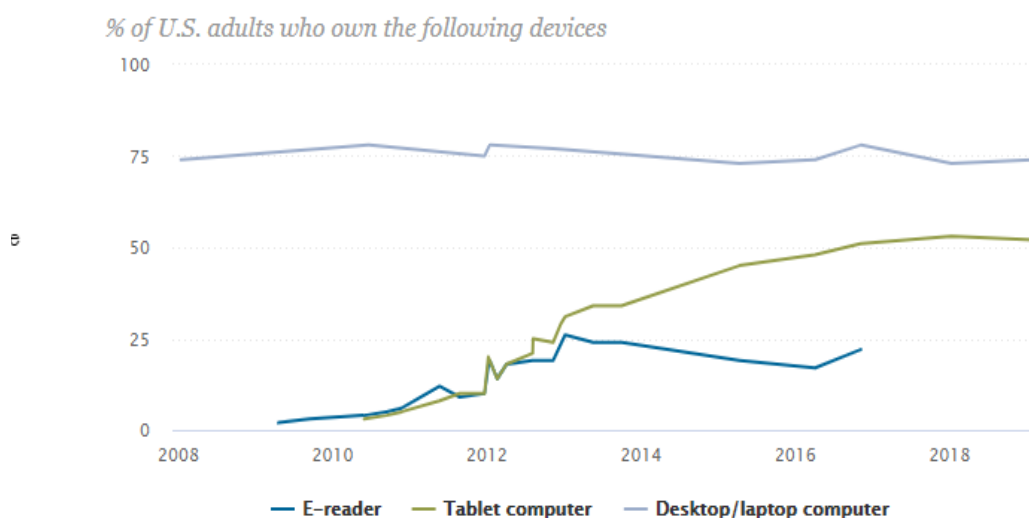


Fonte: Pesquisas realizadas em 2002-2019.

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/>

Figura 12 – Percentual de dispositivos dos norte-americanos adultos (entre tablets, desktops/laptops e e-readers)



Fonte: Pesquisas realizadas em 2008-2019.

PEW RESEARCH CENTER

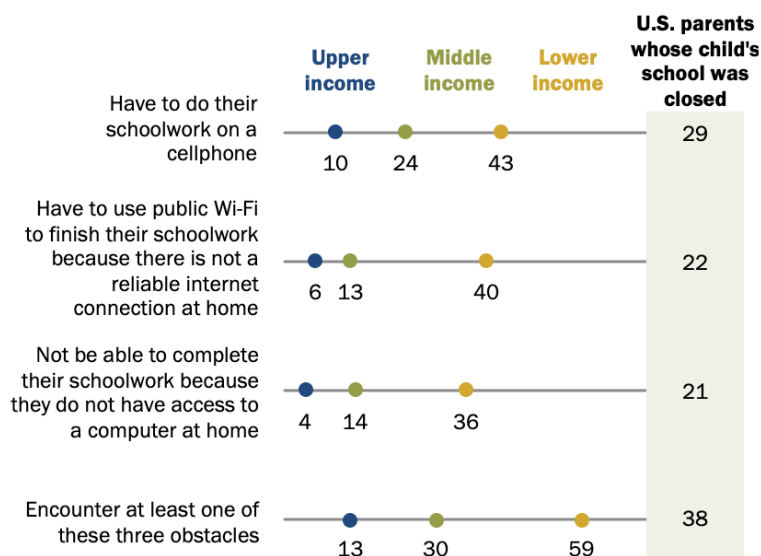
Fonte: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile>

Os dados americanos mostram a crescente aquisição de celulares, celulares inteligentes, e-readers, *tablets* e a constância dos *desktops/laptops*. Tais dados não são tão alarmantes quanto ao dispositivo usado para acesso à internet no Brasil, por exemplo. O que não impede que processos de desigualdade social aconteçam ou piorem na pandemia. O relatório “What we’ve learned about Americans’ views of technology during the time of COVID-19” da Pew Research Center (AUXIER, 2020), indica que a pandemia aumentou a preocupação de pais com a exclusão digital de seus filhos ao longo do aprendizado *on-line*. Um percentual de 59% dos pais de baixa renda com filhos na educação básica afirmou ser provável que seus filhos enfrentassem pelo menos um (1) obstáculo digital na aprendizagem *on-line*; 30% dos pais com renda média também consideram esse problema, enquanto 13% das pessoas com renda mais alta disseram o mesmo (AUXIER, 2020).

Figura 13 – Visão de pais norte-americanos sobre acesso à internet para aprendizagem on-line

Roughly six-in-ten parents with lower incomes said it's likely their homebound children would face at least one digital obstacle to doing their schoolwork

Among parents with children whose schools were closed, % who said it was **very** or **somewhat** likely that as their children did schoolwork at home during the coronavirus outbreak, they would ...



Note: Only parents of elementary, middle, high school students whose school was closed at the time were asked these questions. Family income tiers are based on adjusted 2018 earnings. Those who did not give an answer or who gave other responses are not shown. Source: Survey of U.S. adults conducted April 7-12, 2020.

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/12/18/what-weve-learned-about-americans-views-of-technology-during-the-time-of-covid-19/>.

Entre os pais em que a escola do filho foi fechada, 29% acreditam na possibilidade de seus filhos precisarem realizar as tarefas escolares por um telefone celular. Cerca de um em cada cinco pais (22%) disseram que era pelo menos um pouco provável que seus filhos tivessem que usar uma rede Wi-Fi pública para terminar os trabalhos escolares porque não tinham uma conexão de internet confiável em casa ou não seriam capazes de terminar os trabalhos (21%) porque não tiveram acesso ao computador em casa durante a pandemia (AUXIER, 2020).

A conectividade também passa pelas questões financeiras, 28% dos usuários de banda larga disseram que se preocupam muito em pagar a conta da banda larga doméstica nos próximos meses e 30% dos usuários de *smartphones* expressaram preocupação em pagar a conta do celular nos próximos meses. O recorte de raça e classe é preponderante, tendo em vista o fato dos hispânicos adultos que vivem em famílias com rendimentos mais baixos estarem entre os mais preocupados em pagar por esses serviços, com 50% dos respondentes.

Figura 14 – Visão dos americanos sobre a responsabilidade das escolas de ensino fundamental e médio em fornecer computadores aos estudantes

did not have access to a computer at home (21%) during the outbreak.

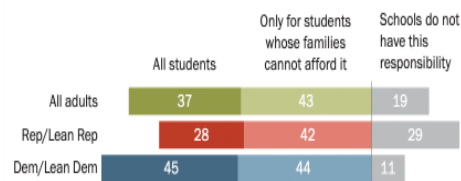
While most Americans (80%) said in the same [April survey](#) that K-12 schools should have a responsibility to provide computers to at least *some students* during the outbreak, there were differences in whether people said this should be done for *all students* or just those who can't afford this technology.

Some 37% of Americans said schools should be

responsible for providing laptops or tablet computers to *all students* in order to help them complete their schoolwork at home during the coronavirus outbreak, while 43% said schools should be responsible for providing this technology *only for students whose families cannot afford it*. Though Democrats and Republicans agreed that schools should be responsible for providing this technology to *at least some* students (44% vs. 42%, respectively), Democrats (45%) were more likely than Republicans (28%) to say schools should provide this technology to *all students*.

While most Americans say schools should provide computers to at least some students during outbreak, parties divided on if this should be done for all

% of U.S. adults who say that K-12 schools have a responsibility to provide laptops or tablet computers to ___ in order to help them complete schoolwork at home during the coronavirus outbreak



Note: Those who did not give an answer are not shown.
Source: Survey of U.S. adults conducted April 7-12, 2020.
53% of Americans Say the Internet Has Been Essential During the COVID-19 Outbreak

PEW RESEARCH CENTER

Fonte: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/12/18/what-weve-learned-about-americans-views-of-technology-during-the-time-of-covid-19/>

Diante dessa problemática, 37% dos americanos afirmaram que as escolas deveriam fornecer *laptops* ou *tablets* a todos os alunos durante a pandemia de covid-19, enquanto 43% acreditam que as escolas deveriam ser responsáveis por fornecer essa tecnologia apenas para alunos cujas famílias não possuem condições financeiras para arcar com esses custos. Em visita presencial a uma escola na cidade de Columbus, fui informada pela responsável que me atendia que a escola forneceu equipamentos aos estudantes, corroborando com a notícia da compra de 20.000 Chromebooks. “As escolas da cidade de Columbus distribuem laptops a todos os alunos no próximo ano letivo”¹ (LUCAS, 2020). Infelizmente nosso país não contou com políticas abrangentes nesse nível, o que ocasionou discrepâncias gritantes considerando o acesso à educação pelo recorte de classe.

¹ Tradução da autora. No original: “Columbus City Schools distributes laptops to all students for upcoming school year” (LUCAS, 2020).

QUAIS SÃO AS DISCUSSÕES QUE ESSES DADOS SUSCITAM?

No Brasil, o quantitativo de aparelhos celulares cresceu de 93,2% para 99% de 2018 para 2020. Um país que em 2019 apenas 39% das residências possuíam computadores e apenas 28% dos domicílios possuíam internet. A situação americana é diferente, 96% dos norte-americanos possuíam algum tipo de celular em 2019 e 75% dos adultos possuíam *desktops* ou *laptops*. Esses dados não impedem que a desigualdade social aconteça, sabemos que os Estados Unidos também lutam contra problemas sociais, mas não são tão gritantes quanto os do Brasil.

O índice relacionado ao uso dos celulares para realizar atividades educacionais também aumentou, tendo em vista que 55% dos alunos utilizavam o celular para realizar atividades escolares em 2018 e em 2020 esse número foi ampliado para 58%. Não podemos dizer o mesmo do contexto americano, 29% dos pais acreditam na possibilidade de seus filhos precisarem realizar as tarefas escolares por um telefone celular. Exatamente a metade do quantitativo, de 58% para 29%.

Os dois países apresentam recortes de classe e raça para explicar tais problemas, no Brasil, 74% das classes D e E acessam a internet exclusivamente pelo celular. Enquanto das classes A e B, 11% acessam a internet apenas pelo celular; 34% dos respondentes apresentaram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão e 32% relataram falta de equipamentos para acessar as aulas. Nos Estados Unidos, dos respondentes preocupados em pagar por serviços de internet, 50% são hispânicos de baixos rendimentos.

Torna-se crucial pensar nas condições de acesso à internet de qualidade e equipamentos apropriados para o bom desenvolvimento dos estudos, principalmente no contexto em que estamos inseridos atualmente, de educação não presencial. A pesquisa é consciente das questões contínuas de injustiça e opressão sistêmica. Penso que atuar diante da opressão e dos problemas sociais também faz parte do processo de conscientização (FREIRE, 1987).

Pelas discrepâncias expostas anteriormente, recorremos a Pergum (2014), que refletiu sobre a aprendizagem móvel para promover a justiça social em situações de marginalização social: “os dispositivos móveis podem levar a novas oportunidades educacionais que de outra forma não existiriam ou seriam de difícil acesso”. Podemos analisar essa realidade no Brasil olhando os dados expostos anteriormente. Infelizmente, nosso país não contou com auxílio conectividade para todos os estudantes. Mesmo que o acesso aos equipamentos e à internet seja muito inferior aos índices apresentados nos Estados Unidos. Não podemos nos imobilizar, precisamos continuar conscientes, militantes pela justiça social e trabalhar com a realidade que possuímos, para oportunizar aos estudantes processos educativos bem estruturados, responsivos, leves e com acessibilidade. Dessa forma, questiono: como os professores podem promover ações de aprendizagem móvel para proporcionar melhores condições de aprendizagem?

A seguir, apresentamos uma proposta de educação *on-line* com uso de aplicativos, decorrente dos estudos realizados ao longo desta pesquisa. Professores de geografia, artes e história, por exemplo, podem realizar um projeto interdisciplinar *on-line* utilizando o aplicativo Google My Maps (MARTINS; SANTOS; CORREIA, 2021), propondo aos estudantes que pesquisem e marquem os pontos importantes para as suas cidades ou bairros, incluindo descrição e fotos do local. As diretrizes são definidas pelos docentes, como divisão em grupos, organização do trabalho em algum aplicativo de conversação (*WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram*), realização de

escrita colaborativa (*Google Docs*), gravação de vídeos (MARTINS; SANTOS, 2020) ou *podcasts* (*TikTok*, *Spotify*), apresentação em murais *on-line* (Padlet, Miro, Mural), fluxogramas com rotas para visitação (Canva, MindMeister, GoConqr), criação de jogos (learningapps.org) de tabuleiro, *escape room* ou estratégia com os pontos mapeados pelos estudantes ou portfólios/guias criados *on-line* (Canva, Flipsnack, Issuu).

Utilizando aplicações de natureza mobile, o docente não precisa se preocupar com questões técnicas e que afetam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como a responsividade. Outro fator importante da educação na cibercultura é considerar nos desenhos didáticos os artefatos culturais que os praticantes utilizam. Nesse sentido, *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok* são bons começos para inaugurar as aulas por onde os estudantes já estão. Imergir no mundo deles é o primeiro passo para pensar uma educação contextualizada e uma prática aberta às preferências de aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÕES

O que é evidenciado através dos dados mencionados é que as classes menos favorecidas da população sofrem com a baixa conectividade e problemas de acesso à internet. A preocupação com a educação na pandemia foi constante nos dois países em decorrência do acesso à educação não presencial. Diante dos fatos, foi possível perceber que o Brasil não apresenta bons índices de conectividade, contando com dificuldades de rede e sinal de wi-fi que atrapalham o acesso a conteúdos educacionais, por exemplo. Sem desconsiderar o acesso por dados móveis que também é complexo, havendo interrupção dos dados ao término da franquia contratada.

Diante de toda essa problemática, refletimos em conjunto com Pergum (2014) sobre a aprendizagem móvel ser um caminho para a justiça social, principalmente diante do fato de que 99% da população utiliza o celular para acessar a internet e destes 99%, 58% da população apenas acessa a internet pelo celular; ou seja, eles não têm outros dispositivos para participar das aulas. Ainda observando que 55% dos participantes da pesquisa responderam ter utilizado o aplicativo da escola, universidade ou da Secretaria de Educação para acompanhar aulas. Diante disso, precisamos investir em formação e melhores desenhos didáticos para a aprendizagem móvel, levando em consideração pressupostos da pedagogia da hiper mobilidade.

Considerando a tecnologia como elemento estruturante da cultura contemporânea, pode-se imaginar que, para a efetividade de uma Pedagogia da hiper mobilidade, seja necessária uma escola estruturada em rede que integre a conexão a todos os seus *espaçostempos*. Ou políticas públicas de conectividade pelas cidades para oportunizar internet livre a todos nas ruas e residências. Dessa forma, é possível empurrar os muros e derrubar as paredes para uma educação para/pelas cidades, que atuarão como espaços estendidos da escola. A proposta não é ter uma sala de aula ampliada, pois esse termo já não será mais efetivo para pensar o espaço educacional hipermóvel, mas outra lógica educacional que combine com nossos perfis cada vez mais moventes.

Planejamos desenvolver a proposta de uma pedagogia com uso de aplicativos, que profissionais da educação, atentos às reconfigurações ciberculturais, proponham, atuem e se posicionem para a construção de processos de invenção metodológica em hiper mobilidade, com interatividade, educação personalizada, contextualizada e experiencial. Com práticas educativas

que reflitam sobre a cultura contemporânea, considerando que a educação também pode se desenvolver com qualidade utilizando dispositivos na palma das mãos.

Importante ressaltar que a pesquisa não se encontra alheia aos ataques que a educação vem passando nos últimos anos, às dificuldades passadas pelos profissionais da educação com o uso abrupto das tecnologias na pandemia, à intensa precarização da profissão docente, principalmente pelo mau uso da educação a distância por algumas instituições. Nossa pesquisa foi tomada por essas questões ao longo dos quase quatro anos e buscamos resistir a tais ataques com a ampliação da formação de professores, nossa autoria, resistência e militância por conectividade e contra a desigualdade social. Que as experiências formacionais móveis sejam pensadas com qualidade, atenção ao contexto e às necessidades dos estudantes, para que essa realidade apresentada possa ser ressignificada e possamos esperar, como nos ensinou Paulo Freire, por dias melhores.

REFERÊNCIAS

AL-EMRAN, M. Mobile learning during the era of COVID-19. **Revista Virtual**, v. 61, 2021. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a1>

AUXIER, B. What we've learned about Americans' views of technology during the time of COVID-19. **Pew Research Center**, 2020. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/12/18/what-weve-learned-about-americans-views-of-technology-during-the-time-of-covid-19/> Acesso em: 15 mar. 2021.

CGI.BR/NIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios, 2019**. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

CGI.BR. **Painel TIC covid-19, pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus**. 3ª edição: ensino remoto e teletrabalho, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido – Notas**: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

HOROWITZ, J. M.; IGIELNIK, R. **Most parents of K-12 students learning online worry about them falling behind**, 2020. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/10/29/most-parents-of-k-12-students-learning-online-worry-about-them-falling-behind/> Acesso em: 15 mar. 2021.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua, 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf Acesso em: 23 ago. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LUCAS, Ciara. **Columbus City Schools distributes laptops to all students for upcoming school year.** Disponível em: <https://abc6onyourside.com/news/local/ccs-provides-laptops-to-students-fall-2020> Acesso em: 05 out. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1**, 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, V.; CASTRO, B. R. É tempo de transformação na educação: docência, tecnologias digitais e pandemia. **Revista Praxis**, v. 13, p. 69-78, 2021.

MARTINS, V.; SANTOS, E. Táticas audiovisuais na educação online: uma bricolagem com vídeos. **Interfaces da educação**, v. 11, p. 235-258, 2020.

MARTINS, V.; SANTOS, E.; CORREIA, A. Google My Maps as a conduit to culturally rich learning experiences. In SIMONSON, M.; SEEPERSAUD, D. J. (Eds.), **43rd Annual Proceedings of Association for Educational Communications and Technology**: Volume 2 – Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology (pp. 406-414) Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology, 2021.

MARTINS, V.; SANTOS, E.; DUARTE, E. F. A educação online e os desenhos didáticos com interfaces móveis: autorias em ambientes virtuais de aprendizagem web e aplicativos. **Debates em educação**, v. 12, p. 785-804, 2020.


PEGRUM, M. **Mobile learning**: languages, literacies and cultures. Macmillan, 2014.

PEW RESEARCH CENTER. **Mobile Fact Sheet**, 2019. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/internet/fact-sheet/mobile/> Acesso em: 15 mar. 2021.

RYAN, C. **Computer and internet use in the United States**: 2018. Disponível em: <https://www.census.gov/topics/population/computer-internet/library/publications.2018.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.



SABERES, PRAZERES E EXPERIÊNCIAS LÚDICAS INFANTIS NO BRINCAR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS

Joseilda Sampaio de Souza (UFS)

Maria Helena Silveira Bonilla (UFBA)

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos modos de vida da sociedade contemporânea têm caracterizado o cotidiano de adultos e crianças. Muitos são os fatores que vêm influenciando essas mudanças: a urbanização, a distância entre o domicílio e o local de trabalho, as desigualdades econômicas, a violência e a falta de segurança, as alterações na estrutura familiar, a qual agora é composta por grupos menores, mulheres com suas profissões, famílias monoparentais, longas jornadas de trabalhos dos adultos, entre outros. Esses e outros aspectos vêm repercutindo na vida diária das crianças e em suas relações, interferindo nos modos de socialização e na estruturação dos tempos sociais, como o da brincadeira, que, nos modos de vida na atualidade, incluem a utilização das tecnologias digitais.

À vista disso, as experiências lúdicas desenvolvidas pelas crianças vêm sendo permeadas e, em alguma medida, definidas pela hibridização das culturas infantil e digital, especialmente, em decorrência de suas vivências, por exemplo, com vídeos *on-line* e jogos digitais. Assim, as crianças que têm acesso às tecnologias digitais com mais facilidade vêm relacionando os dispositivos digitais com bonecas(os), brinquedos e livros, atribuindo a esses dispositivos a função de brinquedo em potencial ou mais um espaço onde se brinca. Entretanto, é preciso destacar que, tal como os brinquedos, os dispositivos digitais não representam o todo da experiência lúdica infantil; eles vêm ganhando maior importância como elementos de contextos complexos, os quais, cada vez mais, têm possibilitado às crianças vivenciarem experiências lúdicas diversas (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014). Diante disso, buscamos compreender quais saberes, fazeres e experiências emergem a partir da interação das crianças com as tecnologias digitais móveis nos espaços-tempos de brincadeiras.

As reflexões deste estudo são resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação, defendida em 2019, em uma universidade pública federal do Nordeste do Brasil. Nesta pesquisa, a fundamentação teórica que orientou nossas reflexões esteve pautada no campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, tendo como pano de fundo a Sociologia da Infância. Esses estudos nos permitiram compreender as crianças como sujeitos inseridos na cultura, com experiências plurais, de direitos, de capacidade de pensar e de se posicionar, ou seja, sujeitos do seu tempo.

Nesse sentido, buscamos utilizar dispositivos de pesquisa que garantiram a participação da criança no estudo, “objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância.” (QUINTEIRO, 2009, p. 40). Dessa maneira, adotamos os fundamentos da pesquisa qualitativa em educação e nos pautamos na abordagem metodológica da Pesquisa *com*¹ criança.

Para tanto, desenvolvemos na Pesquisa *com* criança a observação participante por meio de “rodas de brincadeiras”, tendo como elementos de interação as suas respectivas brincadeiras com o *tablet* e o *smartphone*, em seus espaços privados/domésticos. Assim, dialogando *com* crianças com as quais tínhamos uma relação de proximidade prévia com a família, ou seja, que estavam na nossa rede pessoal de amizade, durante cinco meses – de maio a outubro de 2017 –, interagimos com dois “grupos de pares” (CORSARO, 2011), ambos formados por uma criança mais aqueles outros sujeitos com os quais ela interagia nos momentos das brincadeiras.

O primeiro grupo se constituiu por uma criança de quatro anos, identificada por Capitão América² e seu pai, mãe e avós (maternos), identificados respectivamente por Pantera Negra (pai), Viúva-Negra (mãe), Feiticeira Escarlata (avó) e Gavião Arqueiro (avô). Já o segundo grupo foi formado por uma criança de cinco anos, identificada por Elsa, e mais oito crianças com idades entre quatro e 11 anos: Tiana (11 anos), Jasmine (9 anos), Ariel (9 anos); Anna (7 anos); Steve (7 anos); Cat Noir (7 anos), Mulher-Gato (6 anos) e Hulk (4 anos). Isso posto, para analisar os processos vivenciados ao longo da pesquisa, nos fundamentamos na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), para, a partir das informações produzidas em campo, construirmos compreensões, analisando e expressando alguns sentidos e significados do tema em estudo.

AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS MÓVEIS NO CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS

Quando acessamos os nossos dispositivos móveis, interagimos com uma enxurrada dos mais distintos signos moventes, reagentes, sensíveis às intervenções. Nessa dinâmica, segundo Santaella (2013, p. 154), surge o leitor das telas eletrônicas, que está “[...] transitando pelas in-

¹ Quando utilizarmos o termo “pesquisa *com* criança”, adotaremos o “com” em itálico para demarcar que, neste estudo, não estamos fazendo uma pesquisa “sobre” crianças, e sim, buscamos “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem.” (PEREIRA, 2015, p. 63).

² Para garantir a preservação da identidade das crianças brincantes, de modo que elas se reconhecessem no material produzido para análise, trouxemos, como alternativa de identificação, a escolha, por parte delas, de alguma personagem infantil com a qual elas se sentem representadas.

fovias das redes, constituindo-se um novo tipo de leitor que navega pelas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço”. O movimento adotado por esse leitor está criando formas de socialização, compartilhamento e participação.

Diante da variedade de materiais da cultura infantil³, aos quais as crianças estão tendo acesso, sejam eles digitais ou analógicos, “o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavras e imagem, entre o texto, a foto e a legenda [...]” (SANTAELLA, 2013, p. 155). Assim, as crianças estão praticando um outro tipo de leitura⁴ que não está baseada na palavra em si, não é uma leitura alfabética-silábica, mas na identificação dos signos, dos símbolos e dos ícones. A exemplo, quando Elsa sinaliza que, mesmo não dominando completamente a leitura, ela consegue encontrar o aplicativo do jogo desejado, pela “foto” ou pelo “ícone”.

Elsa: Mas eu ainda não sei as letrinhas, então eu acho pela foto!

Pesquisadora: Ah! Você não consegue achar pela leitura e sim pela imagem?

Elsa: Algumas letrinhas eu sei, e sei achar!

Pesquisadora: Entendi! (Elsa, 5 anos).

Essa forma de identificação tem se configurado como “textos visuais” repletos de significados. E assim, ao interagir com diversas interfaces, por meio dos signos, símbolos e ícones, as crianças estão ampliando o conceito de leitura, uma vez que, desde muito pequenas, estão buscando compreender os significados das palavras e realizando o ato de ler imagens como narrativas constituídas de múltiplas representações que envolvem elementos sociais, estéticos, subjetivos, dentre outros (SANTAELLA, 2012).

Capitão América: Aqui em cima tem um botão que você aperta e vai para o vídeo! E ele te ensina a jogar!

Pesquisadora: Sério? Não acredito que tem tudo isso aqui!

Capitão América: Tem sim!

Capitão América: Mas depois você tem que apertar no botãozinho verde para instalar! (Capitão América, 4 anos)

Mais do que serem reconhecidos como leitores, as crianças estão se constituindo como interagentes, uma vez que suas explorações dos ambientes digitais não estão restritas à compreensão dos códigos, mas sim, estão imersas em dinâmicas que as fazem buscar, encontrar, relacionar, associar e comparar fragmentos de uma informação com outra, em uma velocidade inusitada, compondo e interpretando uma mensagem composta de elementos sonoros, visuais e textuais (SANTAELLA, 2013).

Pesquisadora: Esse jogo parece com o qual?

Capitão América: Com o da Moranguinho!

Pesquisadora: O da Moranguinho ensina a fazer o quê?

³ Entendemos que as culturas infantis surgem nas práticas cotidianas, são elaboradas e reelaboradas nas práticas sociais e culturais de cada grupo de crianças.

⁴ No nosso entendimento, a leitura não está associada apenas a compreensão da palavra escrita, e sim envolve as diversas linguagens presentes na sociedade.

Capitão América: Bolo!
 Pesquisadora: E esse?
 Capitão América: Pizza!
 Pesquisadora: Hummmmm... Muito bem! Só que no outro o personagem é a Moranguinho, e nesse é quem?
Capitão América: Caillou (Capitão América, 4 anos).

Com isso, as crianças, ao interagirem com as tecnologias digitais móveis, buscam as suas atividades lúdicas, aleatoriamente, no campo das possibilidades abertas. E pela trama da dinâmica do digital, quanto mais elas participam ativamente, mais elas integram e internalizam os processos que estão vivenciando. Tudo isso, para essas crianças, cria uma forma de “leitura”, em que, por meio das conexões, dos diversos ambientes e práticas lúdicas surge um “contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos” (SANTAELLA, 2004, p. 175).

Essa leitura orientada por meio dos signos, símbolos e ícones é uma atividade “nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175). A familiaridade em explorar esses ambientes se configura numa navegação por meio de nós e nexos associativos, e faz com que, antes de tudo, as crianças conheçam e reconheçam os diferentes ícones que são exibidos na tela. Alguns são óbvios e bastante figurativos, outros são mais convencionais.

Pesquisadora: Esse é qual?
Elsa: Esse tem quebra-cabeça.
Pesquisadora: Como é que você sabe!
Elsa: Aqui! Mostra a imagem de um quebra-cabeça
Pesquisadora: Hum.. É mesmo! (Elsa, 5 anos)

À vista disso, elas são orientadas pelas rotas de exploração, por escolhas feitas no meio do caminho, e nem sempre com um objetivo específico, mas que são realizadas porque naquele momento decidiram selecionar um *link*, um aplicativo, um vídeo, um jogo e não outro (AVILA, 2014). O reconhecimento desses caminhos ocorre devido a suas explorações e pela maneira como transitam dentro dos ambientes.

Ao acompanhar as suas brincadeiras, notamos que rapidamente elas descobrem um comando que precisam executar para brincar com o jogo que está a sua frente, seja por meio de tentativa e erro, ou por “aprendizagem” das rotas já realizadas ou compartilhadas pelos amigos e familiares.

Pesquisadora: Então me diga como é que faz!
Capitão América: Tem que segurar no poste e empurra nesse botão!
Pesquisadora: Isso aí, menino!
Pesquisadora: O bom é que já descobrimos qual é a manha para passar pelos buracos!
Capitão América: E aí passamos bem mais rápido, né? (Capitão América, 4 anos).

Todo esse movimento ocorre por conta da usabilidade e da vivência nesses ambientes, o que, de certa forma, torna-se um facilitador para a interação das crianças nos espaços digitais,

principalmente nos jogos, em que a quantidade de signos e símbolos supera a de palavras. Ainda é preciso inferir que, para essas crianças navegarem na cibercultura, se apresenta como uma ação quase intuitiva; da mesma forma, é importante notar que o uso amigável das tecnologias digitais auxilia bastante as experiências e descobertas das crianças.

Nesse uso amigável, elas estão se aproximando de termos de outros idiomas e expressões tais como “*login*”, “*play*”, “*pause*”, que se constituem como porta de entrada para acessar suas práticas lúdicas.

Pesquisadora: Aquele jogo tem uma voz que fala com a gente tudo em inglês! Como é que você consegue jogar se ele orienta tudo em inglês?

Capitão América: Eu jogo! Eu não preciso entender o que ele fala!

Pesquisadora: Ah, não?

Capitão América: Não! Basta seguir as orientações do jogo!

Pesquisadora: Mas você aprende algumas palavras em inglês?

Capitão América: Sim! De tanto a gente ouvir! (Capitão América, 4 anos).

A interação constante com esses ambientes, ao mesmo tempo que possibilita às crianças outras descobertas, também favorece que elas interajam com essas linguagens como algo próprio de suas culturas. Assim, acompanhar a maneira como se dá a interação das crianças com as tecnologias móveis nos fez entender que na era da conectividade, com a possibilidade cada vez mais ampliada de explorar múltiplos destinos – vídeos, *blogs*, *sites*, páginas, jogos –, elas buscam estar conectadas a esses códigos e linguagens a todo momento. Dessa forma, acessar, explorar, enviar informações, transitar entre elas, conectar-se a pessoas, brincar com seu grupo de amigos no mesmo ambiente e em tempo real, tornou-se algo corriqueiro, que já faz parte de rotinas lúdicas que integram as culturas infantis.

Consideramos importante para as crianças o acesso aos diversos referenciais simbólicos que estão integrando as culturas infantis, entretanto, o fato de que a maioria possui dispositivos móveis com o sistema operacional *Android*, que é desenvolvido pela *Google*, grande parte das informações que desejam acessar estão relacionadas aos ícones dos ambientes que estão representados com os aplicativos da *Google*.

Pesquisadora: E abrimos onde para gente ver esses vídeos

Elsa: Naquele botãozinho vermelho que tem um triângulo branco no meio!

Pesquisadora: Será que é no YouTube?

Pesquisadora: É aqui?

Elsa: Sim!

Elsa: Fale aí – Batgirl! (Elsa, 5 anos).

Com isso, de forma direta, as crianças estão se tornando “usuários” fidelizados a essas plataformas e interfaces, uma vez que estão sendo “estimuladas” ou “educadas”, no presente e no futuro como consumidores de conteúdos dessa empresa. E assim, estão produzindo informações diretamente relacionadas aos seus gostos, comportamentos, deslocamentos e hábitos. Pretto (2017) denuncia que, através de algoritmos que ninguém sabe muito bem como são construídos, a *Google*, por exemplo, há muito tempo deixou de ser apenas o nome de uma empresa e passou a ser um verbo: procurar, buscar, pesquisar, “googlar”. Isso foi notório em muitas nar-

rativas das crianças, especialmente, quando sempre sinalizavam que o aplicativo de buscas que utilizavam para as suas pesquisas era da Google:

Pesquisadora: Como você fez para baixar esse Skin?

Tiana: Eu busco no Google.

Pesquisadora: Você coloca Skin no Google e baixa a imagem?

Tiana: Isso!

Tiana: Quer que eu baixe no seu? (Tiana, 11 anos).

Reconhecemos que as tecnologias estão presentes na sociedade e nas dinâmicas lúdicas de muitas crianças, mas o que analisamos é que, queiramos ou não, elas (as crianças), ao lidarem com a cultura digital, também estão subjugadas a outras formas de expressão do poder que reproduzem estratégias contemporâneas trazidas por grandes corporações empresariais, de modo que as mantêm dependentes de marcas e empresas como meras consumidoras de informação, da mesma forma que outros sujeitos sociais, de outras faixas etárias. Então, no nosso modo de pensar, não existe nada gratuito, tudo está cercado ou aprisionado, de modo que crianças e adultos se tornam consumidoras dessas marcas e as informações produzidas por meio de nossas interações tornam essas empresas, cada dia, mais poderosas.

Mesmo diante dessa realidade, entendemos que essas e outras experiências que as crianças estão desenvolvendo ao interagir com as tecnologias digitais móveis têm favorecido a elas ampliarem os elementos que integram as culturas infantis, de modo que cada criança tem estabelecido relações com os espaços digitais, pessoas e situações, balizando sua forma de se posicionar e atuar nas suas culturas. Conhecer as experiências vividas pelas crianças na interação com as tecnologias digitais móveis nos permitiu compreender quais saberes e fazeres estão emergindo e os significados dessas vivências assumidos por elas.

SABERES, FAZERES E EXPERIÊNCIAS NAS BRINCADEIRAS COM O SMARTPHONE E O TABLET

Para falar de experiências, primeiramente, reconhecemos que o termo carrega uma multiplicidade de sentidos. Macedo (2015) afirma que a experiência se configura através de tudo que nos passa, de tudo que nos acontece e que produz sentido para nós. Isto é, “são os acontecimentos vividos que formam a experiência” (p. 25). Já para Gadamer (1997), a experiência tem lugar como um acontecer. Ela é a forma como atribuímos, ou não, sentido a esse acontecimento.

Por isso, não podemos deixar de considerar que, no acontecimento, aquilo que por meio da experiência nos afeta e nos toca, também modifica quem a faz e passa por ela, visto que essa transformação “afeta quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que passa por novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 26). Daí, entendemos que a experiência é tudo aquilo que nos toca, implica, afeta e mobiliza.

Assim, as práticas lúdicas que estão afetando e mobilizando as crianças estão permeadas por microações, cuja maioria das funções estão inter-relacionadas com outras culturas. Uma

dessas microações está relacionada aos saberes que são elaborados a partir das explorações, que se atualizam a cada nova experimentação, tal como cita Capitão América, que devido já ter assistido o vídeo daquele respectivo jogo, aprendeu que a “*águia poderia lhe dar poderes*”.

Pesquisadora: O que é isso?

Capitão América: É para me ajudar!

Pesquisadora: É uma águia!

Capitão América: Essa águia me dá poderes e impede deles me atacarem! Ela me ajuda!

Pesquisadora: É mesmo? Como você sabe disso!

Capitão América: Eu vi no vídeo!

Pesquisadora: Qual vídeo?

Capitão América: O vídeo desse jogo!

Pesquisadora: E tem vídeo do jogo também?

Capitão América: Tem né? Todos tem!

Pesquisadora: Hummm!!! Vou procurar! (Capitão América, 4 anos).

Diante disso, podemos inferir que as crianças estão elaborando sentidos a partir do vivido em suas experiências lúdicas, tendo como articulação os saberes da experiência. Esses saberes, de acordo com Macedo (2015), resultam do vivido, pensado, pois, tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na emergência sociocultural, a experiência

[...] se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo o que nos acontece, que nos passa, mediada por desejos, escolhas, intenções conscientes ou não, lúdicas ou erráticas, plasmados num certo tempo mas, também, tocada intensamente pela impermanência. (MACEDO, 2015, p. 19).

Assim, pensando nas práticas lúdicas das crianças, ao interagir tanto com as brincadeiras no digital quanto no analógico, reconhecemos que o saber da experiência não está associado à “verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido que nos acontece” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 27). E os saberes que são elaborados por elas, a partir das suas vivências, são particulares, subjetivos, relativos, contingentes, pessoais, mas que, por serem mediados por desejos e interesses, passam a ser socializados com seus pares.

Steve: Não está indo!

Elsa: Vê aqui Cat Noir!

Cat Noir: O que?

Elsa: O que está acontecendo no meu celular!

Cat Noir: Oxi! Porque não está aparecendo para você?

Elsa: Pois é! É isso que preciso que olhe!

Steve: É porque precisa da internet! A minha saiu do nada! (Steve, 7 anos; Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos).

Importa destacar que a socialização com os pares e a vida social contemporânea favorece às crianças participarem de “ecossistemas diferentes de saberes” (LÉVY, 2014, p. 143). Esses ecossistemas se constituem na interação enquanto membros de uma família, falantes de uma língua, cidadãos de uma cidade, seguidores e fãs de um canal de vídeo *on-line*, interagentes de

um jogo digital. Isto é, na relação com as diversas redes, associações ou grupos, elas elaboram esses saberes, especialmente, por se integrarem a diversas comunidades culturais.

Assim, em suas práticas lúdicas com as tecnologias digitais, as crianças estão definindo, diante dos fluxos de informações variados e abundantes, os seus interesses na busca das fontes ou temas que lhes atraem, hierarquizando as suas prioridades e, assim, localizando os saberes que desejam adquirir. Uma vez definidas as prioridades, as crianças precisam de tempo para experienciar e examinar as informações acessadas nos fluxos, para então escolher aquelas que correspondem melhor aos seus objetivos. Por fim, ao filtrar as informações ou os conteúdos, passam a partilhar as suas descobertas com outros e, em pouco tempo, retomam esse ciclo quantas vezes acharem necessários.

Pesquisadora: Você também conhece esse jogo da moto?

Mulher-Gato: Hum hun! É aquele que eu quase consegui ganhar!

Pesquisadora: Quem foi que conheceu primeiro esse jogo?

Mulher-Gato: Tiana, depois Elsa, depois eu!

Pesquisadora: Por causa de Tiana, Elsa conheceu e depois te mostrou...

Mulher-Gato: Isso! (Mulher-Gato, 6 anos).

As experiências de compartilhar as brincadeiras entre os seus pares, as conversações, as negociações, as trocas de aprendizagens “geram e filtram as *memórias* onde se definem reciprocamente identidades coletivas e identidades pessoais, onde a capacidade de interpretação refletida e capacidade de ação se correspondem” (LÉVY, 2014, p. 143). Para cada uma das suas experiências, “[...] a utilização e a exploração de seu capital de saber, constitui, assim, uma questão central” (LÉVY, 2014, p. 143).

De semelhante modo, na construção dessas identidades coletivas, instituídas a partir das relações com as práticas lúdicas, as crianças aprendem, interpretam e ressignificam um conjunto de regras e modos de ser culturais que, por vezes, podem se apresentar previsíveis, mas que são passíveis de ajustes e variações.

Steve: Eu vou fazer a minha própria casa!

Mulher-Gato: Mas não vai ser no nosso mundo, tá?

Elsa: Por quê?

Steve: Por quê?

Mulher-Gato: Então faça do lado da nossa, tá?

Pesquisadora: Mulher-Gato é cheia de regra!

Cat Noir: Mulher-Gato, presta atenção o que você está fazendo! Assim está feio!

Mulher-Gato: Não foi eu quem fez isso daqui! (Steve, 7 anos; Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos).

Essas trocas interacionais representam as mais importantes referências culturais apreendidas pelos grupos infantis. Essa conjuntura nos permitiu inferir que as experiências e os saberes que derivam das práticas lúdicas infantis são o que permitem às crianças apropriarem-se tão “naturalmente” das interações que acontecem com o digital. Essas experiências também são híbridas, visto que nesse caldo cultural elas estão relacionando “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, [passaram a se combinar] para

gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 288). Isto é, a primazia da incorporação dos dispositivos móveis (sobretudo o *smartphone* e o *tablet*) nas práticas lúdicas das crianças e a possibilidade cada vez maior da portabilidade trouxeram à cultura infantil, diferente de outros momentos históricos, a articulação com a cultura digital como marca mais representativa da infância na contemporaneidade.

As experiências vividas nessas duas culturas não estão afastadas, em polos opostos, ao contrário disso, nas múltiplas facetas que envolvem as interações com as tecnologias digitais, percebemos que ao criar e articular com as brincadeiras ditas tradicionais, as crianças estão desenvolvendo uma outra brincadeira híbrida com elementos do *online* e do *offline*, cujas estruturas e regras podem ser adaptados sem, no entanto, perder suas características mais relevantes. A exemplo, podemos citar as brincadeiras de Capitão América com o jogo *Legó*. Ao perguntarmos se ele jogava igual como fazia no celular, ele deixa evidenciado que aquilo era um jogo, mas que, nesse jogo, por ser analógico, “o brincar era diferente”.

Capitão América: Olha ali os meus Legos, você viu?

Pesquisadora: E nesse você joga igual como faz no celular?

Capitão América: É jogo! Mas a gente joga diferente! A gente monta e inventa as coisas!

Pesquisadora: Ah! É jogo?

Capitão América: Claro que é! Só que esse eu tenho que comprar e eu já perdi algumas peças! (Capitão América, 4 anos).

Entendemos que as crianças estão experienciando processos carregados de riquezas que são próprios da dinâmica do digital, em uma junção do verbal, do visual e do sonoro, em que vários sentidos estão sendo estimulados ao mesmo tempo (SANTAELLA, 2004). Portanto, esse brincar, que Capitão América considera como “diferente”, exige uma coordenação viso-motora aprimorada. Segundo Santaella (2004, p. 146), essa coordenação é tão aprimorada “[...] a ponto de habilitar as reações motoras a lidar instantaneamente com mudanças visuais dinâmicas”. Esse processo também depende de que a criança aprenda a controlar os objetos representados em tela, como acontece ao movimentar as peças do *Legó* virtual sobre um suporte que está em segundo plano.

Precisamos pontuar que, no *Legó* analógico, esse brincar está no primeiro plano, na manipulação das peças do jogo com uma outra dimensão sensório-motora. Assim, embora a criança guarde uma similaridade do jogo analógico, ao interagir com essa mesma atividade lúdica no digital, diferente dessa primeira experiência, “[...] os automatismos sensório-motores devem estar duplamente sintonizados: tanto nas movimentações perceptivas dentro de um ambiente quanto nos passes ligeiros do jogo lógico das inferências mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 146).

Esse brincar, a partir do toque na tela com a ponta dos dedos, significa movimentar-se física e mentalmente nos ambientes, assim como agir sobre eles. Na possibilidade de manipular os bonecos, as peças dos jogos ou na interação a partir da simulação, a palpabilidade manipuladora da mão e das pontas dos dedos produz a sensação de adentrar naquele espaço, que vai além do mero plano da tela. Dessa forma, nessas experiências que envolvem ambientes tridimensionais, com coordenação visomotora, os estímulos, que em situação normal não dependeriam do observador, passam a depender da sua ação.

Diante de tudo isso, as crianças passam por outros processos de aprendizagens, que estão diretamente relacionados à compreensão de como se movimentar nos ambientes, compreendendo uma outra dinâmica que se diferencia daquela primeira, em que o brincar acontece no analógico, pois naqueles espaços a absorção aparentemente hipnótica que a exploração produz não vem apenas da “[...] percepção visual, mas também da sensorialidade, pois ambas estão indissolivelmente ligadas aos movimentos lógicos do pensamento” (SANTAELLA, 2004, p. 148).

Diante desse cenário, no nosso modo de pensar, não temos como retroceder e fazer parar os processos vividos com as tecnologias digitais. Não negamos que nos últimos anos passamos a interagir com diversas interfaces permeadas por distrações convidativas: os *gadgets*, os aplicativos, as redes sociais, os jogos digitais e os diversos ambientes virtuais vêm nos oferecendo estímulos dicotômicos, tais como a distração e a atenção. No entanto, não podemos pensar essa temática pautada nos argumentos dos extremos, mas sim, ter um olhar cuidadoso para as reconfigurações que essas interações estão trazendo para as infâncias. Nesse sentido, pudemos observar que um dos ambientes de preferência das crianças, os jogos digitais, em muitas situações, têm promovido “a construção ou reorganização de funções cognitivas, como a memória, atenção, a criatividade, a imaginação, e [contribuído] para determinar o modo de percepção e intelecção pelo qual o sujeito conhece o objeto” (ALVES *et al.*, 2011, p. 190).

À vista disso, na interação com as crianças nas rodas de brincadeiras, identificamos algumas dessas funções cognitivas, tais como: estímulo à criatividade, rapidez de raciocínio, lidar com o tempo e com a pressão proveniente das dinâmicas dos jogos digitais, desenvolver a concentração, agilidade, noção e domínio de lateralidade, aperfeiçoamento da coordenação motora, dentre outros. Dentre essas funções, percebemos que a concentração é algo presente nas práticas lúdicas das crianças, especialmente quando estão buscando compreender a lógica de um *game* ou entender a narrativa de um vídeo.

Embora encontremos argumentos que indicam que as crianças não estão mais se concentrando em suas atividades, elas nos mostraram um movimento contrário a esse discurso, uma vez que, o tempo todo estavam concentradas nos jogos ou nos vídeos *on-line*, assim como nos orientavam sobre a importância de estar concentrado e manter a calma para avançar na brincadeira.

Capitão América: Deixa eu tentar aqui para você ver como ataca! É porque tem que manter a calma, menina!

Pesquisadora: Ah! Tem que ter calma para atacar, né?

Capitão América: É! Senão você não consegue!

Pesquisadora: Hummmm... Entendi!

Capitão América: É assim, olhe! É assim que faz!

Pesquisadora: Eu fiquei nervosa, não foi?

Capitão América: Foi! Olha! É simples assim!

Pesquisadora: Hahaha! Bem simples!

Capitão América: Assim, está vendo como é? (Capitão América, 4 anos)

Mais do que isso, também compreendemos que, quando acomodados no sofá, na cadeira, nos pufes ou em qualquer lugar para jogar e brincar, na maioria das vezes, ao mesmo tempo em que indicam que precisamos estar concentrados, quase sempre estão conversando, discutindo estratégias dos jogos ou esclarecendo dúvidas, pedindo ajuda daqueles que estão ao seu redor. No caso de Capitão América, isso acontecia com os adultos com os quais brincava; com Elsa, os

diálogos eram estabelecidos com as outras crianças brincantes com as quais estava interagindo. Com frequência, vimos, por meio dessas conversas, elas narrando o que estavam explorando em voz alta.

Cat Noir: Elsa não precisa fazer essa porta de vidro!

Elsa: Diz o que eu posso fazer, porque eu quero ajudar vocês!

Elsa: Qual é o bloco?

Cat Noir: Usa esse, oh! Deixa eu te ensinar!

Elsa: É para eu usar qual? Coloca aqui Cat Noir! Me ajude por favor! (Cat Noir, 7 anos; Elsa, 5 anos).

Podemos dizer que a todo tempo elas estão estabelecendo comunicação entre os brincantes, verbalizando enquanto atuam nos ambientes, estabelecendo uma série de trocas de opiniões, consultas, críticas e negociações de pequenos conflitos. A nosso ver, toda essa movimentação e comunicação parecem necessárias para que elas possam lidar com a complexidade espacial do jogo.

Assim, as brincadeiras estão impregnadas de particularidades, de modo que, num olhar superficial, diríamos que estavam apenas explorando as possibilidades, mas, com uma análise mais cuidadosa, vemos que essas crianças estão desenvolvendo novos saberes. Esses saberes estão sendo elaborados, especialmente, quando as atividades lúdicas estão possibilitando criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Essas interações estão estruturando saberes que as estimulam a desenvolver suas atividades lúdicas, não passivamente, mas que as levam a compreender o contexto explorado, de tal forma que passam a se apropriar dos significados das dinâmicas dos jogos.

Articulado a isso, é visível que o tocar na tela e interagir com o jogo só parece fazer sentido quando a criança consegue intermediar corporal e espacialmente o que é visto na tela. Ou seja, além de compreender a dimensão espacial do jogo, essas crianças se colocam dentro dele, a exemplo de Mulher-Gato, quando sinaliza que “*fez uma transportagem*” para ver de cima os espaços que estava explorando em uma determinada brincadeira.

Pesquisadora: E isso é o que?

*Mulher-Gato: **Transportagem!***

Pesquisadora: Transportagem? O que é isso?

*Mulher-Gato: **Eu me transporteï, quer ver?***

Pesquisadora: Como é que você faz para voltar para esse mapa?

Mulher-Gato: Aqui tem o escrito “mapa” e aperta no mapa!

Pesquisadora: Ahhh! Aqui tem escrito “mapa”?

Pesquisadora: E você está aqui onde está sinalizado esse negocinho vermelho?

Mulher-Gato: Isso!

Mulher-Gato: Está vendo essa bolinha aqui? Eu clico nela e vou para cá, e ai eu me transporto!

Pesquisadora: Hummmmm!!! Agora eu entendi como você faz a transportagem! (Mulher-Gato, 6 anos).

No entanto, é preciso sinalizar que essa apropriação da dimensão espacial não está limitada apenas ao domínio do “espaço físico” do jogo; junto a isso, as crianças estão construindo

saberes que se articulam à noção de direção (acima, abaixo, à frente, atrás, ao lado, à direita, à esquerda), de distância (longe, perto) e de comprimento (curto, comprido, largo, estreito), fazendo com que desenvolvam, desde pequenas, a possibilidade de apreender, também por meios dessas interações, a dimensão espacial.

Mulher-Gato: Cadê ela!

Elsa: Aqui, anda, anda mais... Vira!

Mulher-Gato: Vira para que lado?

*Elsa: **Vira para a esquerda!***

Mulher-Gato: Poxa Elsa! Você perdeu minha casa!

*Elsa: **Olha de cima que você encontra!*** (Mulher-Gato, 6 aos; Elsa, 5 anos)

Porém, é preciso sinalizar que essas apropriações não estão limitadas exclusivamente às atividades lúdicas na interação com os ambientes digitais, mas, também, quando desenvolvem suas brincadeiras com os brinquedos analógicos, sozinhas ou em grupo. Ao se movimentar entre os diversos brinquedos, interagem com os personagens preferidos, inventam histórias, confusões e desfechos, colocam-se no lugar de alguém que se apropria do universo dos personagens, sendo eles de panos, plásticos ou *pixels*, e, assim, criam e recriam o seu universo lúdico sempre que brincam.

Assim, cada grupo, cada brincante, dentro dos seus contextos e subjetividades, constroem suas próprias maneiras de interagir com os elementos da cultura digital. Desse modo, elas têm encontrado diferentes lógicas de funcionamento dos jogos digitais, em que alguns são mais interativos, possibilitando ao jogador a criação, a construção de acordo com a sua imaginação e criatividade, a exemplo do *Minecraft*; e outros, que a princípio parecem ter sido desenvolvidos para serem jogados da mesma forma, tal como o *Subway Surf* e *Sonic Dash*, que são jogos de corrida. Mas, ainda assim, as interações realizadas com as tecnologias móveis, além de promoverem o exercício da concentração e da agilidade de pensamento, criatividade no uso e desenvolvimento de estratégias, da coordenação visomotora, oportunizam a busca por brincadeiras que lhes permitam brincar com seus grupos.

Nesse debate, entendemos que a imersão das crianças no universo da cultura digital tem possibilitado que transitem entre as diferentes plataformas, interajam com informações diversificadas sobre os conteúdos que lhes interessam e, assim, elaborem os saberes e as apropriações dos ambientes digitais, a partir da imersão, bem como das trocas que estabelecem entre os seus pares. Essas trocas são indispensáveis para que possam ter, cada vez mais, domínio sobre os aspectos da cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas práticas lúdicas, nas relações que estabelecem com seus pares e com os dispositivos, além de escolher os conteúdos que são explorados, as crianças também se posicionam diante do que encontram nos ambientes digitais. Nessas interações, as experiências não acontecem a partir daquilo que é diretamente ensinado por alguém, mas por meio do envolvimento em práticas comuns e colaborativas com seu grupo. Para realização das brincadeiras, envolvem o sa-

ber construído no fazer e na utilização de recursos diversos. Em outras palavras, podemos dizer que os saberes e apropriações que possibilitam a interação na cultura digital não são construídos apenas pelo uso, ainda que intenso, dos dispositivos digitais, mas os saberes se constroem, também, por meio das trocas e colaboração que são estabelecidas entre os pares.

Para finalizar, podemos dizer que as atividades lúdicas, no brincar com as tecnologias digitais móveis, se configuram em experiências que fazem parte do cotidiano das crianças e essa realidade não tem mais volta. Como parte do processo, da mesma forma como aconteceu com outras tecnologias, as dinâmicas vividas com as tecnologias digitais móveis demarcam novas formas de interação com o digital, com a informação, com o lúdico e com o outro. Assim, as maneiras como as crianças vivenciam essas experiências as possibilitam desenvolver outros fazeres e saberes que estão integrados às culturas infantis.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. Um caso lúdico: brincar no Facebook! *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 113–130.
- ALVES, L. R. G.; PREREIRA, C.; PAZ, T. S.; TRAVASSOS, X. L. Jogos digitais na área da comunicação aumentativa e alternativa: delineando novos espaços interativos para crianças com paralisia cerebral. *In*: HETKOWSKI, T.; ALVES, L. R. G. (org.). **Tecnologias digitais e educação: novos (re)configurações técnicas, sociais e espaciais**. Salvador: EDUNEB, 2011, p. 185–204.
- AVILA, S. L. **Navegar no ciberespaço: as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização**. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/silviane_de_luca_avila.pdf. Acesso em: 13 set. 2016.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- GADAMER, H. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 19, p. 20–28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- LÉVY, P. **A esfera semântica. Tomo I: computação, cognição e economia da informação**. São Paulo: Annablume, 2014.
- MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**, Curitiba: CRV, 2015.

- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50–64, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.
- PRETTO, N. L. **Educações, Culturas e Hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. *In*: FARIAS, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. 3. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 19–47.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.



VISUALIDADES DA INFODEMIA: MEMES, DESINFORMAÇÃO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Ludmilla Pollyana Duarte (UNIRIO)

Na cultura visual atual, a midiaticização, o acesso plural às mensagens por meio das mídias sociais e a alta propagação de memes sintetizam a rapidez das informações do nosso tempo. Os memes possuem uma estética contemporânea, capaz de relacionar imagens a pequenas narrativas e legitimar discursos através dos compartilhamentos em massa. Compartilhamentos esses que só são possíveis justamente pela narrativa memética ser de rápida leitura, com textos que se assemelham a capas de jornais e revistas, no entanto, sem aprofundamentos ou bases teóricas comprovadas. No tecido social das redes digitais, as instituições políticas, científicas e educacionais traçam um novo percurso na busca pela verdade, intensificado em tempos de pandemia, especialmente pelas jornalísticas que dividem espaço para percepção de que a mídia somos nós que postamos e compartilhamos conteúdos a todo instante.

As notícias falsas, embora sejam estratégias antigas de persuasão comunicacional, agora, com as mídias sociais e com os compartilhamentos em massa, se espalham nas redes com facilidade – são as denominadas *Fake News*. No cenário nacional recente, ficou evidente a influência das *Fake News* na opinião pública e a utilização delas no jogo político das campanhas eleitorais de 2018 – e, infelizmente, discursos recorrentes na minha esfera familiar, também. Como, por exemplo, a “mamadeira de piroca” e o “kit Gay”, estes ligados diretamente às instituições educacionais; somadas à alta disseminação de teorias da conspiração, tais como a terra plana e a contestação das vacinas. Considerando que todo esse cenário advém de técnicas comunicacionais forjadas para a manipulação de verdades factuais, ou mesmo conteúdos totalmente mentirosos, que possibilitam representações falsas da realidade, constitui o que chamaremos aqui de desinformação.

A narrativa memética é aquela que se propaga rapidamente assim como o covid-19, constituindo uma atualidade pandêmica de crise sanitária e informacional. Os memes possuem ampla abrangência, em diversas plataformas, e, também, com potencialidade de variar e adquirir novas camadas narrativas e visuais. Presente desde a conversação cotidiana até como forma argumentativa em debates da esfera pública, o *meme* é amplo e democrático. O *meme* só não

é ingênuo, especialmente quando alinhado à desinformação, podendo trazer, numa narrativa bem-humorada, propósitos perversos, teorias conspiratórias, direcionamentos anticientíficos e com imenso potencial de dano para a saúde, seja mental, física ou da própria democracia. Portanto, as principais questões desta pesquisa são: Quais são as estratégias visuais, discursivas e midiáticas na produção e propagação de desinformação na pandemia? Como a linguagem dos memes e seus processos de cocriação e propagação se relacionam com os imaginários coletivos nesse contexto? E que desafios esse cenário traz para a educação?

Para o entendimento dessas questões, faz-se necessário uma aproximação ao arcabouço teórico e dos conceitos basilares da pesquisa: **Meme**, artefatos midiáticos (CHAGAS, 2020) que podem ser vistos como a) itens digitais com características semelhantes de conteúdo, forma e postura; b) peças criadas pelos atores com conhecimento em outras peças; c) objetos imitados, transformados e distribuídos pela internet (SHIFMAN, 2014); **Desinformação**, informações distorcidas, manipuladas ou inteiramente falsas que são criadas intencionalmente com a função de enganar (RECUERO, 2020); **Infodemia**, excesso de informação que dificulta o acesso à qualidade e à veracidade dos fatos (OMS, 2020); **Bolhas**, personalização de filtros de conteúdo, com base algorítmica ou social, ou uma combinação de ambos, utilizada de modo deliberado ou não, apresenta tendências que afetam significativamente o acesso à informação na medida em que conduzem o usuário a pontos de vista estreitos que impedem a exposição a ideias contrárias aos seus preconceitos (SANTAELLA, 2018); **Redes Sociais Digitais** são agrupamentos sociais compostos por dois elementos: 1) pessoas, coletivos ou instituições; os nós da rede, chamados de atores e suas 2) conexões, ou seja, interações e laços sociais, o entrelaçamento da rede (RECUERO, 2006); E o conceito de **Visualidade** que se refere a como a visão é construída de várias maneiras: “como vemos, como somos capazes, permitidos ou feitos para ver, e como vemos isso e não aquilo” (FOSTER, 1988) (ROSE, 2012); **Imaginário** numa concepção kantiana é o conjunto de representações derivadas da capacidade humana de “apresentar um objeto à contemplação mesmo sem sua presença real” (KANT, 1983, p. 24). São essas compreensões necessárias para as reflexões e revisões epistemológicas, processos metodológicos e análises desenvolvidas na pesquisa.

Adotamos a abordagem crítica da Cultura Visual, proposta por Rose (2018), em três critérios: (1) Levar as imagens a sério, pois possuem seus próprios efeitos além do contexto; (2) Pensar sobre as condições sociais, os efeitos das imagens e seus modos de distribuição e (3) Considerar sua própria maneira de ver as imagens. Começo pelo terceiro critério, assumo meu lugar de fala/olhar enquanto Artista Visual/Professora/Pesquisadora usuária ativa nas redes sociais digitais, pautando meus múltiplos olhares dentro da pesquisa, ora artísticos, sensíveis às estéticas ao pautar os memes enquanto recursos essenciais da linguagem digital; ora com olhar pedagógico de quem vivenciou o ensino remoto na infodemia, problematizando e trazendo para a pesquisa o papel fundamental da educação para as mídias, refletindo sobre a diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar (HERNANDEZ, 2007, p. 22); ora com olhar acadêmico, buscando a todo momento questionar, sistematizar e entender essa intercepção visual.

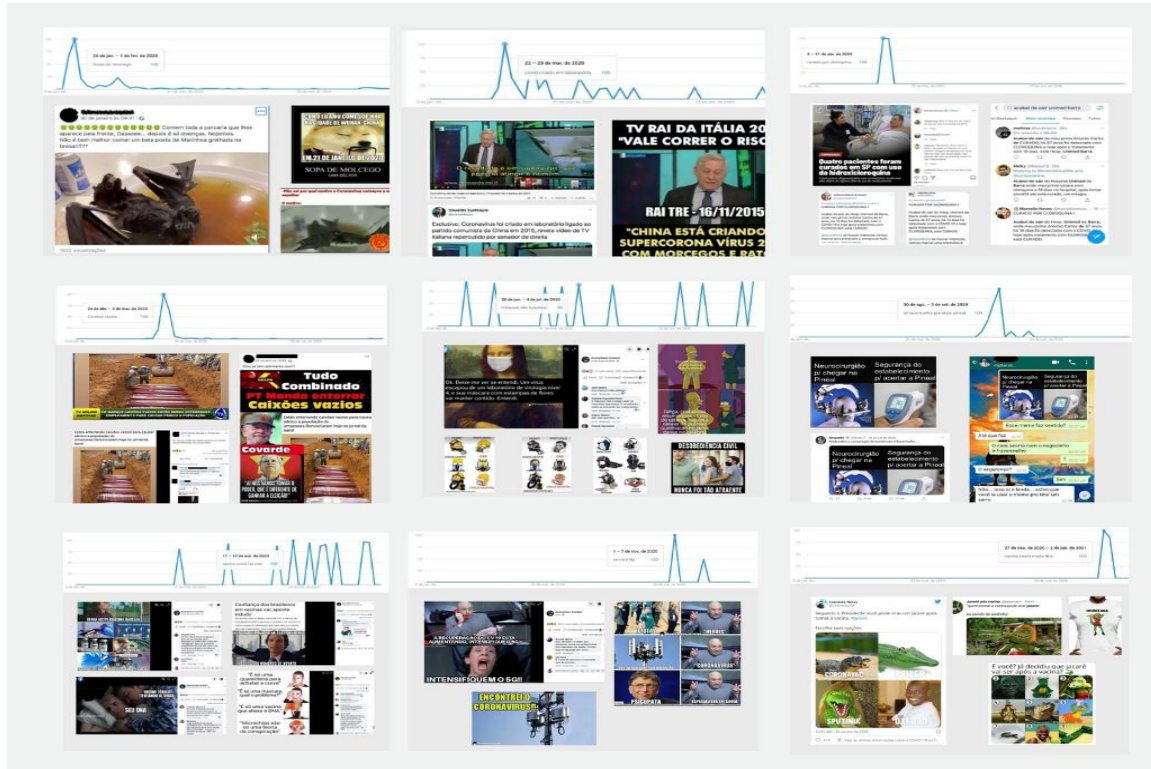
A partir dessa junção de olhares encontrei parte do meu campo de estudo, em dado momento do meu cotidiano, sem qualquer pretensão de pesquisar, visualizei no meu *feed* do *Facebook* uma postagem de um grupo de moradores do meu antigo bairro denominado “Moradores do Flamengo, Catete, Laranjeiras e Botafogo” com 69 mil integrantes. Essa postagem se tratava de um meme desinformativo, com alto apelo visual e conteúdo antivacina. Imediatamente, tal

visualidade ativou meu olhar pedagógico, quis comentar para alertar aos demais sobre a desinformação e denunciar para os administradores do grupo para excluírem a publicação. Feito isso, desacelerei o olhar e percebi que poderia contribuir com a minha pesquisa, questões emergiram, como: por que não trazer um meme que chegou até a minha bolha? Existe uma barreira entre minha vivência enquanto usuária das redes e enquanto pesquisadora? Mesmo com a sensação de impertinência do encontro com um objeto de estudo acontecer desta forma, segui o caminho do meme: abri o perfil que o havia compartilhado e não era falso, era de um homem jovem; no seu perfil identifiquei a página da qual ele compartilhou a postagem original; resolvi fazer leitura dos elementos da linguagem visual presentes ali e percebi que era uma peça imagética com boa composição de formas e cores, quase publicitária. No canto inferior havia uma assinatura com o nome da mesma página da qual aquele homem tinha compartilhado o meme, concluí que era autoral; ao entrar na página encontro não apenas um propagador de desinformação, mas um criador sistemático e estruturado nas redes, com estratégias discursivas e visualidades tão significativas que dialogavam com o arcabouço teórico já existente naquele momento na pesquisa. Servindo de base analítica para traçar um exemplo de *modus operandi* de um criador e propagador de desinformação nas mídias sociais no contexto de pandemia, compreensão fundamental para pensarmos em como combater a desinformação e na educação para as mídias na atualidade, estes últimos serão os próximos caminhos desta pesquisa a partir das análises aqui demonstradas.

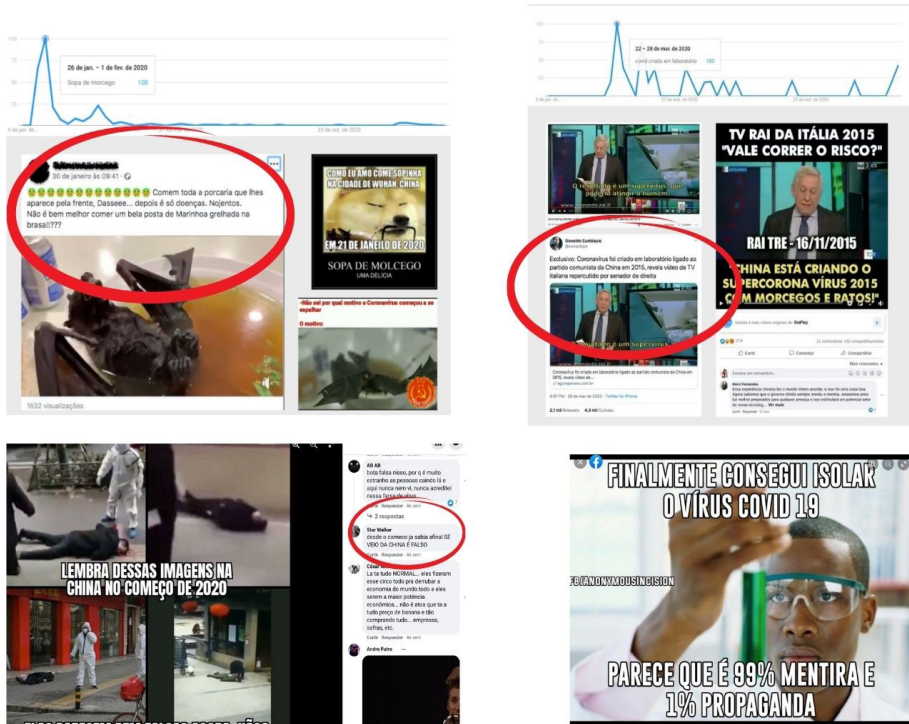
Para lançar olhares sobre a página, segui o segundo critério proposto pela abordagem crítica da Cultura Visual: Pensar sobre as condições sociais e os efeitos das imagens e seus modos de distribuição. Ao levantar questionamentos sobre os impactos sociais da desinformação e da visualidade, ambas com relações intrínsecas, na infodemia, senti a necessidade de dividir este critério em dois segmentos dentro da pesquisa, chamados aqui de (1) Efeitos da visualidade e (2) Modos de propagação.

Ao buscar os (1) Efeitos da visualidade, olhei o macro em paralelo com o micro, isto é, cruzei os dados do Top Trends do Google com os dos perfis analisados. O cruzamento realizado através de datas possibilitou a compreensão primeiro dos principais fluxos excessivos desinformacionais, visto que o Top Trends é um balanço dos termos de busca textuais, notícias, *links*, por imagens, vídeos, *hashtags* em todas as plataformas interligadas ao Google. Segundo, permitiu entender os efeitos das visualidades postas nos perfis, se havia ou não diálogo dos conteúdos criados e propagados por ele com os conteúdos mais visualizados na infodemia. Pondero a legitimidade do Top Trends do Google para a pesquisa, pois a “mídia se espalha particularmente longe quando retrata uma controvérsia que preocupa uma comunidade no exato momento em que esta busca conteúdo” (JENKINS, 2014, p. 266). Assim, os assuntos mais visualizados são aqueles marcados por um momento de grande repercussão popular e refletem os interesses e preocupações de uma sociedade. Esse momento nas redes pode ser de caráter efêmero, dado o grande fluxo informacional e a própria dinâmica nas e através das redes sociais digitais, ou ainda, logo ultrapassado por outro acontecimento relevantemente popular. Esse momento é visto por Jenkins como *timing*, explícita: “O timing pode ser particularmente complicado em função de a relevância cultural poder mudar rapidamente” (JENKINS, 2014, p. 266). A relevância dos conteúdos pesquisados aqui através da ferramenta do Google mostrou essa brusca mudança de acordo com os acontecimentos da pandemia. De modo que um termo pode ir do patamar zero para cem de relevância nos Top Trends, especialmente aqueles completamente falsos e criados durante a infodemia. O resultado desse cruzamento de dados esta pesquisa mapeou os termos, em ordem cronológica de janeiro de 2020 a janeiro de 2021: Sopa de Morcego; Covid criado

em laboratório; Caixões vazios; Curado por Cloroquina; Máscara não funciona; Infravermelho na Glândula Pineal; Vacina de covid faz mal; Covid é 5G e Vacina de covid muda DNA (todos termos são derivados de desinformação verificados por agências especializadas de checagem de informação), como podemos observar na imagem a seguir:



Formando um panorama da visualidade memética do primeiro ano da infodemia, pois *memes* só fazem sentido se olhados coletivamente; afinal, possuem um conjunto de linguagem e visualidades próprias, no que podemos chamar aqui de regime escópico memético. Regime este que reflete o imaginário da desinformação na infodemia no Brasil, constituída num primeiro momento por um sentimento antiChina e, portanto, anticomunista, ao acusarem o país de criar propositalmente o vírus covid-19. Somado à desconfiança nas mídias de comunicação tradicionais e instituições. Guiados também pelo negacionismo científico e o movimento antivacina. E, por fim, por uma forte politização da pandemia, que a relaciona intimamente com o cenário de polarização vigente no Brasil. Trago neste trabalho dois exemplos que ilustram bem esses imaginários, o primeiro deles se refere ao sentimento xenofóbico antiChina. Nos memes surgidos logo no primeiro momento da pandemia em janeiro de 2020, vemos discursos intimamente ligados à discriminação dos costumes e da cultura culinária do país ao relacionar a origem do covid-19 a uma sopa de morcegos, na primeira legenda encontramos a seguinte frase “Comem toda porcaria que veem pela frente”, referindo-se de modo pejorativo aos chineses. Tal discriminação com a China envolve também um forte sentimento anticomunista presente no imaginário nacional e expressado cada vez mais nos últimos anos, como podemos ver nas faixas e cartazes que chamam o novo coronavírus de comunista levados às ruas nas manifestações antidemocráticas do dia 07 de novembro de 2021, Dia da Independência brasileira. Encontramos tais teorias conspiratórias nos memes surgidos em fevereiro de 2020 que afirmam que o covid-19 foi criado em um laboratório chinês, como vemos nas figuras a seguir:



Publicação sobre 07/09/2021



O segundo exemplo que trazemos aqui ilustra o imaginário negacionista e anticientífico crescente no país, para tal trazemos o meme com a potente visualidade da obra da Monalisa do renascentista Leonardo da Vinci. Obra que representa bem as relações contemporâneas com a visualidade, afinal, é altamente conhecida apesar de poucos terem tido contato com a obra original no Museu do Louvre em Paris. E altamente modificada e resignificada de acordo com os arcabouços culturais de cada tempo e cultura, ou mesmo de cada artista. Depois de ter sido base para aspirações antiestéticas do dadaísta DuChamp, de ter sido engordada pelo pintor colombiano Botero e constantemente relida, revista e refeita, na pandemia a encontramos mascarada em forma de meme negacionista.



Sinalizando uma possível ligação com movimentos antivacina como o caso dos sujeitos que se negam a usar a máscara de proteção ao covid-19 recomendada pela OMS, também chamado de Nomask. notável no cerne desta pesquisa, a significativa produção e propagação de desinformação sobre as recentes vacinas para o vírus covid-19, questão que conecta os perfis aos movimentos negacionistas mais organizados como o antivacina, que corroboram com a pesquisa realizada pela ESPN sobre a vacina ter o principal alvo da desinformação na pandemia.

Tal conjunto de memes nos trazem visualidade e narrativas que ganham sentido somente se olhadas dessa forma: coletivamente. Memes são assim, só fazem sentido se interpretados como representações coletivas, que partem de contextos e conjunturas culturais e sociais.

A cultura visual contemporânea experimenta, através das novas mídias, a criação de novos imaginários (CAMPOS, 2013) na medida em que se abrem possibilidades de acesso, produção e propagação de conteúdos alternativos às mídias tradicionais; todavia:

[...] inclino-me a considerar que as imagens e os imaginários hegemônicos, aqueles que nos assaltam cotidianamente, com os quais convivemos assiduamente desde a infância, se alojam neste vasto território das imagens mediatizadas, digitalizadas, globalizadas, que alimentam o espetáculo e o consumo, que dão informação e prazer, mas que concorrem, decisivamente, para moldar o mundo que conhecemos e como nos representamos (CAMPOS, 2013, p. 144).

Consideração que vai de encontro com a Cultura visual, quando Campos (2013) pondera que existem “regimes de percepção e entendimento do mundo, de imaginários e esquemas mentais consolidados. (CAMPOS, 2013, p. 21). Também chamados de regimes escópicos, tais como a criação da perspectiva linear, no Renascimento: “A descoberta da perspectiva artificial comporta, como qualquer conjunto de convenções e regras de fazer, um componente ideológico que geralmente é ignorado, cuja significância para a história das imagens e da visualidade é fundamental” (CAMPOS, 2013, p. 22). Portanto, as interações mediadas pelas telas já nos apresentam a realidade como um simulacro, relação potente para a desinformação na atualidade. Segundo Rose (2016, p. 15),

Isso é o que Jean Baudrillard (1988), algum tempo atrás, chamou de simulacro. Baudrillard argumentou que na pós-modernidade não é mais possível fazer uma distinção entre o real e o irreal; as imagens se desprenderam de qualquer relação com o mundo real, de modo que, agora, vivemos em um regime escópico dominado por simulações ou simulacros.

Podemos considerar que os *memes* desinformativos formam um possível regime escópico substancial nas mídias sociais; afinal, é preciso olhar a desinformação e os *memes* de maneira conjunta (CHAGAS, 2020) “pois ilustra como a desinformação não pode ser combatida com foco em conteúdos isolados. É inútil limitar a circulação de um *meme* ou de uma piada se esse mesmo imaginário continua a ser alimentado de outras maneiras” (CHAGAS, 2020). Entendemos, nesta pesquisa, que as narrativas meméticas constituem importantes olhares, em especial, sobre a pandemia no Brasil, recorte de estudo proposto aqui. Pois, segundo Campos (2013), quem olha, *o que olha e de que modo olha* são indagações centrais para escrutinar as singularidades da cultura visual num recorte histórico ou social preciso.

Já as problemáticas que envolvem os (2) Modos de propagação dessas visualidades são um mergulho nos perfis analisados, dada a possibilidade de aproximação para destrinchar (a) potenciais caminhos de propagação destes conteúdos na rede (b) análises qualitativas das relações criadas entre esses conteúdos e os atores em rede. Posto isso, lançamos agora um olhar atento ao perfil: a página *Anonymous Incision* (Incisão Anônima, numa tradução livre), carrega, logo no nome, uma relação com a comunidade *4chan* da qual se originou o termo, pelo anonimato desfrutado pela audiência nos fóruns e que logo ganhou sentido de identidade de grupo, sendo “os usuários conhecidos como ‘anon’, ou pelo coletivo ‘Anonymous’”. Revelando uma interessante relação com a história dos memes de internet, pois os *memes* ganham notória importância nos processos de criação e propagação de conteúdos no mesmo site, na primeira década dos anos 2000, incorporando os repertórios culturais desses grupos organizados em fóruns, nos quais o anonimato é garantido em nome da liberdade de expressão, a qualquer preço, e da cultura troll, sendo a trollagem “caracterizada pela superioridade transgressiva”, essas atreladas ao humor sem regras e conteúdos ilegais e ofensivos (PHILLIPS, 2020). O *Anonymous Incision* possui perfis nas plataformas do *Facebook* com 15, 200 mil seguidores, *Instagram* com 113 seguidores, *YouTube* com 3 mil inscritos e um *Website*. Entretanto, existem evidências para a presença dos memes criados e propagados por esses perfis também no aplicativo de mensagens do *WhatsApp*, porque a agência Lupa, veículo de informação, especializado em verificação de notícias, recebeu denúncias de um meme desinformativo com assinatura do @AnonymousIncision que circulava em grupos de *WhatsApp*¹. Apesar de ser relativamente pequena, é bastante estruturada, segue um sistema de produção e propagação de desinformação que pode ser visto por camadas, nas quais as redes sociais estão na superfície e ao centro está o Website. Pois é no Website que são criados e publicados originalmente os conteúdos falsos. Montado com estética jornalística, encontramos publicações em forma de notícias para serem compartilhadas nas redes sociais. E assim, utilizar o website como “fonte” para respaldar esses conteúdos falsos propagados nas redes. O website é organizado com as categorias: Página inicial, 5G, Vacinas, Saúde, Memes, Coronavírus, Ciência e Tecnologia, Mundo e Big Tech. Temas diretamente relacionados com a pandemia do covid-19, importante salientar que a primeira e única publicação antes da pandemia foi em 29/01/2019 já com teor falso, depois foi ativada com alta frequência de publicação a partir de 21/09/2020. Destaque para a categoria Memes, na qual podemos observar a versão de todos os conteúdos falsos, alguns na linguagem dos memes, outros como memes propriamente ditos.

Além dessas camadas na produção e propagação dos conteúdos nos meios de comunicação digital, existe outra característica que é a exploração de estratégias discursivas. Identificamos nos perfis um forte emprego do uso de autoridade: é uma estratégia que se apropria da reputação de um indivíduo ou organização (RECUERO, 2020). Especialmente na tipologia da

¹ Disponível em: <https://jornews.com.br/agencia-lupa-verificamos-e-falso-que-vacinados-com-pfizer-transmitem-covid-19-por-inalacao-ou-contato-com-a-pele/>.

desinformação da notícia totalmente falsa, embora os perfis criem desinformação com base em teorias da conspiração, são nas *fake news* que o valor da autoridade é marcadamente observado, principalmente em relação à visualidade. Em grande parte, essas desinformações se validam de discursos científicos sem qualquer fundamentação ou fonte confiável, citam especialistas, organizações e até mesmo instituições universitárias.

No caso dos memes, percebemos processos de cocriação coletiva que são intrínsecos à própria linguagem memética, o que não impede a existência de processos criativos autorais; na verdade, demonstram potenciais criativos de ressignificação e representação de modos de ver. Para entendermos melhor os processos de criação de um meme e suas relações com as novas tecnologias, trouxemos imagens retiradas de um aplicativo gratuito, através do qual se pode gerar e compartilhar memes, diretamente, em diversas plataformas digitais com certa facilidade. O próprio APP fornece uma gama de possibilidade de edição, e conta com um banco de dados memético, organizado por categorias. As formas mais populares de criação de um meme são: (a) Mudando o fundo e criando novos contextos e cenários para um mesmo elemento memético; (b) Sobrepondo imagens, como o caso do elemento memético dos óculos “thug life”, presente no exemplo a seguir; (c) Repetindo texto memético e variando elementos visuais; (d) Repetindo a imagem memética e variando o texto.

A criação autoral é pouco dissertada nesse campo, como alerta o professor Viktor Chagas (2018) no seu artigo sobre “Memes e direito autoral”, que nos traz importantes análises que refletem a criatividade do povo brasileiro ao apontar o Brasil como um grande produtor de meme autoral, o que não é comum no cenário internacional. “Ao criar um Image macro, ou um Exploitable, ou qualquer outra peça do gênero, implica em desenvolver uma narrativa sobre um personagem ou um contexto que, na maior parte das vezes, advém de uma produção de terceiros” (CHAGAS, 2018). Constituindo um conjunto com linguagens e intenções diversas e complexas. No artigo citado, ele realiza uma análise qualitativa ao entrevistar brasileiros criadores autorais de memes com grandes páginas, principalmente na plataforma do *Facebook*, e conclui:

Outro fator significativo no modo de distribuição da desinformação e para a (b) análise qualitativa da pesquisa, observado no *modus operandi* dos perfis, é o aproveitamento dos temores e inquietações latentes na sociedade, como o caso da vacina. Não podemos deixar de citar o quanto essas reações emotivas fornecem mapeamentos psicológicos das audiências a partir de mecanismos criados pelas próprias plataformas digitais para criação de bolhas de afinidade. Vide o caso do *Facebook*, que propicia aos atores as reações de “curtir”, “amei”, “haha”, “uau”, “triste”, “grr” e, com a pandemia, a “força”. Em entrevista à revista *Galileu*, o desenvolvedor dessas ferramentas de reações contou que pretendia oferecer aos atores maneiras mais rápidas de expressar suas reações diante dos conteúdos. Afirma: “Ao longo do tempo esperamos aprender como as diferentes reações podem ser ranqueadas diferentemente pelo feed de notícias para fazer um melhor trabalho em mostrar para as pessoas as histórias que elas mais querem ver”². No caso dos perfis, dentre as plataformas utilizadas, é justamente o *Facebook* que gera maior engajamento junto à audiência. Para Jenkins, participações significativas nas redes não são apenas as de produção de conteúdos e comentários em publicações, reconhecidas geralmente como interações ativas e mais importantes. Mas também a visualização e compartilhamento de conteúdos (JENKINS, 2014). Considera ainda que a visualização é um importante componente para avaliarmos a popularidade e, portanto, o alcance dos conteúdos propagados nas redes sociais digitais, ou seja, “As próprias audiências geralmente pensam sobre a popularidade do conteúdo em termos de visualização” (JENKINS, 2014, p. 28).

² Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/07/como-o-facebook-esta-patenteando-suas-emocoes.html>.

Por levar as imagens, ou melhor, a visualidade a sério, entendo-a como protagonista nesse contexto de infodemia. Como comenta Rose (2016), sabemos que a confusão provocada por um meme malfeito na internet carrega seus próprios tipos peculiares de resistência visual, desobediência, argumentação, particularidade, banalidade, estranheza ou prazer (ROSE, 2016, p. 28). E termino com a questão: o que essa infodemia visual de desinformação está trazendo como desafio para a educação? Há evidências de que os sujeitos escolhem propagar certos conteúdos, mesmo que enganosos, por questões ligadas mais ao subjetivo do que a questões sociais, culturais ou mesmo de falta de conhecimentos específicos para o uso das redes; não é difícil encontrarmos pessoas com conhecimentos específicos em tecnologia e sociologia, que são propagadores de desinformação. Faz-se preciso pensar nas bolhas formadas, justamente, pelas reações emocionais de cada ator aos conteúdos aos quais são expostos; em como as imagens afetam; se existe um regime visual, e como o pensamento crítico pode ser a chave para pensarmos em educação para as mídias, uma mídia-educação que englobe o visual – parte intrínseca do digital. Compreendendo que “Estas plataformas podem ser percebidas, simultaneamente, como tecnologias de memória, tecnologias de comunicação, tecnologias de representação e tecnologias de narração” (CAMPOS, 2009; CAMPOS; BRIGHENTI; SPINELLI, 2011) (CAMPOS, 2013, p. 66).

Observando especificamente o caso dos *memes*, para Knobel e Lankshear (2020), podemos perceber que contribuir com um “texto de *meme*” multimodal que tem a aparência máxima de veracidade, independentemente do absurdo de fato presente no conteúdo, requer um conjunto de talentos técnicos e competências finamente afiados (ou seja, pequenos letramentos). Portanto, não podemos subestimar as complexidades e as competências envolvidas na criação, na propagação e na leitura de *memes*. Especialmente estes, criados para enganar.

Para Susan Blackmore, o meme é propagado através de pessoas consideradas apenas veículos para tal, ou, como ela denomina em seu livro, “máquinas de memes”. Já Henry Jenkins, o maior pesquisador de mídias da atualidade, acredita que os processos de propagação de memes e de conteúdos virais seguem uma direção oposta à defendida por Blackmore. Jenkins questiona o significado de “viral” como algo pautado na biologia, que credita a circulação de conteúdos como algo passivo, como uma contaminação que independe da ação direta dos atores. No livro *A cultura da conexão*, Jenkins alerta: “O viral está ligado a ‘irracional’; o público é descrito como ‘suscetível’ à ‘atração’ do que é viral, e os participantes se tornam ‘hospedeiros’ inadvertidos de informações que carregam através de seus contatos pelas redes sociais” (JENKINS, 2014, p. 43). Por desconsiderar essas ideias, cunhou o termo propagabilidade, adotado nesta pesquisa por alinhamento à perspectiva de atores participativos nas redes:

A “propagabilidade” se refere ao potencial – técnico e cultural – de os públicos compartilharem conteúdos por motivos próprios, às vezes com a permissão dos detentores dos direitos autorais, às vezes contra o desejo deles. [...] pense em “propagável” como aquilo que coloca algo num lugar, como uma postagem na Wikipédia; é algo em torno do qual se pode criar uma conversa. [...] Ao discutir a “mídia propagável”, temos como objetivo favorecer um relato mais rico em nuances sobre como e por que as coisas se espalham, incentivando nossos leitores a adotar e a ajudar a construir um modelo mais holístico e sustentável para a compreensão de como funciona a cultura digital (JENKINS, 2014, p. 26).

Campos (2013) discorre sobre a ideia de passividade dos atores nas redes, de “um espectador e cidadão refém de dispositivos e estruturas que o ultrapassam”, e continua:

Ora, a realidade digital torna necessária uma reapreciação desta lógica. Se, por um lado, concorre decisivamente para a natureza fraturada, plástica, dispersa e desrealizada das imagens contemporâneas, por outro lado, tende a abalar anteriores estruturas comunicacionais. Esta cultura visual digital fabricada pelo homem comum é composta de um acervo de narrativas vernaculares e de imagens extraídas das culturas populares urbanas (CAMPOS, 2013, p. 150).

No mesmo sentido, a pesquisadora da memética, Kate Distin, considera que, para facilitar o entendimento e identificação dos motivos do sucesso ou o fracasso de um meme, é preciso, antes, entender as potencialidades da sua trajetória dentro de valores de propagação. Construindo uma percepção diferente da evolução memética, que não só depende de visualização e propagação, mas, sobretudo, é consistente com a ação consciente, intencional e responsável de agentes livres (DISTIN, 2005, p. 4-5).

Existem outras problemáticas em relação à responsabilidade da propagação de mensagens falsas; segundo Recuero (2021), é muito complicado responsabilizar as pessoas como se fossem instituições jornalísticas. Outro ponto está na ideia de legislação e regulação específica para o uso das redes, como aconteceu em 2020, quando o *Facebook* criou uma atualização que redireciona o usuário – que manifestou interação ou compartilhou alguma desinformação, seja por vídeo, *hashtags*, publicações ou *memes* – para a página oficial da OMS com as informações verídicas sobre a covid-19. As problemáticas são: questões territoriais de abrangência legal, especialmente para plataformas internacionais; das ferramentas de moderação e análise de conteúdos darem conta dos usos linguísticos criativos e efêmeros, tanto regionais como próprios de cada grupo social; além da possibilidade de um ator possuir vários artefatos tecnológicos e, em cada um, poder criar diversos perfis na mesma plataforma, inviabilizando um bloqueio permanente (RECUERO, 2021). É preciso assumir que a maior responsabilidade de combater e conscientizar a sociedade, ante o mar de desinformação veiculada nas redes sociais digitais, é do Estado, e, portanto, da educação comprometida com o pensamento crítico sobre o mundo e sobre si mesmo, como aponta o educador Hernández:

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. [...] do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Um dos caminhos intencionados por essa investigação é refletir na educação para as mídias, como potência para romper as bolhas de afinidades e estimular olhares plurais, diversos e críticos sobre si e o mundo. Consideramos que *memes* são artefatos midiáticos, pois “não apenas dependerem da mídia para se propagarem, mas eles próprios são um novo gênero de mídia” (CHAGAS, 2018); afinal, “os *memes* acrescentam uma camada de mediação entre as obras originais e os conteúdos delas derivados” (CHAGAS, 2020). Portanto, estendo as reflexões em torno da educação para as mídias para a memética, lançando olhares para o letramento memético, pensado por Knobel e Lankshear (2020, p. 119):


Na educação para o letramento, a análise e dissertação de memes on-line podem ser utilizadas para explorar por que algumas ideias são mais facilmente replicáveis, por que são mais fecundas e têm mais longevidade que outras, e quais são ou podem ser as consequências disso.

Num mundo digital em constante transformação, com visualidades e narrativas altamente propagáveis e mutáveis, aprendemos em coletivo, através das interações sociais, sejam elas presenciais ou virtuais: “Aprendemos a decifrar o mundo e a comunicar sentido nele. As diferentes linguagens, entre elas a não verbal (incluindo a corporal, pictórica, iconográfica etc.), são adquiridas nos terreiros culturais e sociais em que nos movemos e crescemos” (CAMPOS, 2013, p. 42).

Entendemos que o combate à desinformação, que é um fenômeno sistêmico, permeia o imaginário coletivo; assim, faz-se necessário “Estabelecer uma experiência dialógica capaz de penetrar nesse imaginário e desmistificá-lo” (CHAGAS, 2020). Para tal, se faz necessário não somente a compreensão da dimensão dos imaginários e visualidades da desinformação que assola as vivências e interações em rede no contexto de pandemia, mas sobretudo entender as estratégias estéticas, discursivas e midiáticas na produção e propagação da desinformação para assim podermos pensar na educação para as mídias na atualidade.

REFERÊNCIAS

- GALHARDI, R. Infodemia: Brasil é terreno fértil para a disseminação de notícias falsas. **Tab UOL**, [S. l.], 6 out. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/06/infodemia-brasil-e-terreno-fertil-para-a-disseminacao-de-noticias-falsas.htm?cmpid=copiaecola> <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/06/infodemia-brasil-e-terreno-fertil-para-a-disseminacao-de-noticias-falsas.htm>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- HERNANDEZ, F. Cambios en las artes visuales y en la educación. **Jornadas Fundación La Caixa**, 2002.
- JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão**. São Paulo: Editora Aleph, 2014.
- KANT, I. **Kritik der reinen Vernunft**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.
- MONTEIRO, D. Vacinas são principal alvo de desinformações sobre covid-19 na internet. **Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – INFORME ENSP**, Rio de Janeiro, 12 jul. 2021. Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51727>. Acesso em: 10 out. 2020.
- RECUERO, R. C. **Comunidades em Redes Sociais na Internet**: Proposta de Tipologia baseada no Fotolog.com. 2006. 334p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- RECUERO, R. C. **Desinformação sobre o covid-19 no WhatsApp**: a pandemia enquadrada como debate político, 2020.
- ROSE, G. **Visual Methodologies**: An Introduction to Researching with Visual Materials. Londres: SAGE/Companion website. 4th edition, 2016, 432p. *E-book*.
- SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Editora Estação das letras e cores, 2018.
- SHIFMAN, Limor. **Memes in Digital Culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.



UM OLHAR PARA A ABORDAGEM DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Elivelton Henrique Gonçalves (UFU)

Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)

INTRODUÇÃO

A crescente expansão tecnológica digital tem provocado mudanças rápidas em nossa sociedade, em suas formas de organização, de comunicação, de produção de bens, de comércio, de lazer, de ensino e aprendizagem. A influência do desenvolvimento tecnológico não se limita apenas ao acesso e à utilização de determinado equipamento digital, mas também, e em consequência disso, ao fato das tecnologias digitais, gradualmente, serem incorporadas à cultura existente e transformar o comportamento das pessoas, o que tem favorecido o surgimento de novos hábitos e formas de comunicação, novas maneiras de trabalhar e de se organizar. O contexto histórico e social contemporâneo tem sido, de modo cada vez maior, marcado pelo *on-line*, pela conectividade, por variados aparatos tecnológicos digitais, que integram e têm presença intensificada na vida de parte da população desde muito cedo. Esse cenário foi intensificado pela pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) disseminado entre a população de praticamente todos os países desde o final de 2019 e cuja uma das medidas de prevenção à sua propagação é o distanciamento social que, no âmbito educacional, requereu a suspensão das aulas presenciais pelas instituições de ensino.

Nas escolas o perfil de grande parte dos estudantes se alterou pelas tecnologias digitais que, continuamente, se inovam. No ensino de Matemática, a utilização das tecnologias digitais pode impulsionar mudanças na dinâmica de sala de aula e nos modos de ensinar e aprender os conceitos matemáticos (CARNEIRO; PASSOS, 2014). Entretanto, não se trata de se utilizar essas tecnologias apenas para tornar as aulas mais lúdicas ou para realizar cálculos instantaneamente e anotar resultados; mas sim a partir da proposição de situações de ensino intencionalmente organizadas pelo professor, explorar o desenvolvimento e a representação do conhecimento matemático com o auxílio desses instrumentos digitais e valorizar a interação entre estudante e professor.

Uma possibilidade para que ocorra a integração de tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática seria pensar a abordagem de tais tecnologias já nos cursos de licenciatura. Isso poderia se constituir mediante a criação e desenvolvimento de espaços de aprendizagem nas Licenciaturas em Matemática que mobilizem um movimento formativo marcado por propostas que permitam momentos de vivência e de exploração das tecnologias digitais “*para a e na sala de aula*” (MARCO, 2009, p. 20, grifos do original), e que possibilitem momentos de produção de situações de ensino a fim de aliar os novos recursos tecnológicos digitais ao ensino de Matemática.

Os avanços das tecnologias digitais influenciaram, igualmente, o desenvolvimento da educação superior a distância no Brasil. No país nos últimos anos, afirmam Zabel e Almeida (2015) e Gonçalves (2018), houve uma significativa expansão na oferta de cursos de formação de professores de Matemática por intermédio da Educação a Distância, a qual encontrou maior força associada ao uso da internet como formas de comunicação e de interação nos cursos e a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na modalidade a distância as tecnologias digitais têm marcado e intensificado, cada vez mais e sobremaneira, a sua presença tanto como forma de se comunicar e de se interagir, quanto como maneiras de se veicular e de se desenvolver os cursos. Nesse cenário, para além de um processo formativo por meio de tecnologias digitais surge a necessidade de um processo de formação para as tecnologias digitais, o que demanda, em nosso entendimento, a proposição e o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem carregadas de intencionalidade por parte do proponente a esse fim (GONÇALVES; MARCO, 2020).

Na modalidade a distância entendemos que não podemos esperar que os licenciandos reflitam ou adquiram conhecimentos sobre as tecnologias digitais unicamente por viverem e/ou estarem inseridos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (LOPES, 2010), plataformas *on-line* a partir das quais predominantemente os cursos a distância têm se desenvolvido hoje. “Esse processo não é automático ou espontâneo. Para conhecê-las, é preciso mais do que simplesmente vivenciá-la ou percebê-la no plano imediato” (LOPES, 2010, p. 43). Para que os futuros professores desenvolvam conhecimentos acerca dessas tecnologias, torna-se necessária a proposição intencional de situações de ensino que abordem as tecnologias digitais como objeto de estudo ao longo do curso. Entendemos ser importante a criação intencional de espaços de aprendizagem em cursos de licenciatura (a distância ou presencial) nos quais o licenciando possa ter condições de se desenvolver enquanto professor com as tecnologias digitais via um trabalho integrado com os conteúdos matemáticos, possibilitando-o elaborar conhecimentos não apenas *sobre e com* as tecnologias digitais, mas também *sobre e como* atuar utilizando esses recursos digitais.

Referimo-nos, então, a uma formação que permita ao futuro professor ampliar a sua própria visão de mundo acerca das tecnologias digitais; modificar e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua relação com estas; desenvolver a sua criticidade, autonomia, coletividade, autoria e confiança diante dessas tecnologias; e optar conscientemente pela melhor maneira, conforme os seus objetivos de ensino e a sua intencionalidade, de integrá-las à sua (futura) prática docente (LOPES, 2010; MARTINI; BUENO, 2014).

Nesse sentido, este texto, um recorte de uma dissertação de mestrado¹ (GONÇALVES, 2018), tem como objetivo analisar como o ensino de disciplinas que abordaram as tecnologias

¹ A dissertação de mestrado, da qual este texto é um recorte, empreendeu esforços no estudo das tecnologias digitais na formação de futuros professores de Matemática na modalidade a distância, analisando como essas tecnologias foram metodologicamente abordadas pelos professores formadores na primeira turma de um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e defendida no ano de 2018.

digitais como objeto de estudo foi organizado pelos professores formadores em uma Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. O cenário da investigação foi um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, integrante do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertado no âmbito do Sistema UAB entre os anos de 2013 e 2016 (quatro anos, divididos em oito semestres), por uma Instituição Pública de Ensino Superior localizada no estado de Minas Gerais. Vale ressaltar que o PARFOR foi um programa nacional criado em 2009 por meio do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e Instituições de Ensino Superior, visando à formação, na modalidade presencial e a distância, de professores em exercício na rede pública de Educação Básica.

A temática aqui tratada parece-nos relevante, especialmente ponderando-se que na sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica, não é possível mais que as tecnologias digitais sejam ignoradas no ambiente escolar, tampouco utilizadas como modismo. E ainda, considerando-se a modalidade a distância, com suas tecnologias, uma modalidade educacional que tem proporcionado o desenvolvimento de formações de professores (de Matemática) em diferentes regiões do Brasil, parece-nos também imprescindível pensar nesta discussão para esse contexto formativo.

CAMINHO METODOLÓGICO

A partir do objetivo proposto nos fundamentamos na abordagem da pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Goldenberg (2004, p. 50), está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão dos “fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”.

Para tanto, realizamos um estudo documental (FIORENTINI; LORENZATO, 2012), que teve como fontes de informação: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mais especificamente as fichas de disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância cenário desta pesquisa, e os Guias impressos das suas disciplinas que tinham como intuito abordar conteúdos relacionados às tecnologias digitais para o ensino de Matemática. Vale lembrar que tais documentos foram acessados no ano de 2017, sendo que os Guias estavam disponíveis para consulta na secretaria do curso e o PPC no website da Universidade.

Destacamos que para cada disciplina do curso havia um Guia impresso colocado à disposição dos licenciandos em formato digital no AVA e/ou em formato impresso enviado aos polos de apoio presencial para a distribuição aos estudantes. O Guia impresso de cada disciplina foi elaborado ou adaptado pelo professor responsável por ministrá-la. Cada Guia contém usualmente toda a estrutura da disciplina, ou seja, as tarefas propostas e as orientações para sua realização, o conteúdo abordado, os recursos utilizados, um cronograma com a duração de cada Módulo e com as datas de entrega das tarefas, além da indicação de leituras básicas e complementares.

A partir do acesso aos referidos documentos (PPC e Guias das disciplinas), iniciamos um movimento de leituras sistemáticas, realizando marcações e anotações. Buscamos identificar disciplinas que tinham como pressuposto abordar conteúdos relacionadas às tecnologias digitais no curso, conhecer os conteúdos/tecnologias digitais abordados e o modo como foram abordados. Assim, a partir dessa organização, seguem, nos limites deste texto, as informações construídas pela investigação.

A ABORDAGEM DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURSO

Entendemos que as disciplinas de um curso, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, precisam ser pensadas e organizadas intencionalmente pelo professor a fim de viabilizarem uma aprendizagem que decorra de um ensino intencional e sistematizado (MOURA *et al.*, 2016). O que se busca, ou deveria se buscar, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, é a mobilização da aprendizagem dos sujeitos via um ensino intencional independente do “lugar” em que esse ocorra. Não se trata de qual modalidade educacional é melhor ou mais eficiente, mas que cada uma possui suas especificidades que precisam ser atentadas no momento da organização e do desenvolvimento de um curso.

Embora os modelos de Educação a Distância estejam pautados em uma organização em que a aula não assume o papel principal do trabalho do professor e as tecnologias, por sua vez, terem modificado expressivamente o modo de obtenção das informações (RESENDE; VIEIRA, 2010), entendemos que o docente na Educação a Distância continua organizando, intencionalmente, o ensino da sua disciplina, isto é, definindo ações, elegendo instrumentos, acompanhando, avaliando e conduzindo as disciplinas.

Além disso, conforme já dissemos e reiteramos mais uma vez, tendo em conta que os cursos na modalidade a distância atualmente têm sido desenvolvidos predominantemente por meio das tecnologias digitais, acreditamos na necessidade de se considerar tais tecnologias, também, como objeto de estudo. Isto é, promover nas disciplinas do curso a proposição intencional de situações formativas que explorem as tecnologias digitais, estudando as suas potencialidades e suas limitações; proponham momentos de vivência integrando tecnologias digitais e os conceitos matemáticos; e mobilizem a reflexão e a elaboração por parte dos licenciandos de propostas de ensino para a sala de aula de Matemática.

Na Licenciatura em Matemática a distância, cenário desta pesquisa, por meio de leituras sistemáticas das 40 fichas de disciplinas e dos 40 Guias impressos, identificamos oito disciplinas que tinham como pressuposto proporcionar aos licenciandos conhecimentos acerca do uso das tecnologias digitais no ensino de Matemática. Organizamos tais disciplinas em três grupos: Grupo A (GA): aquelas com objetivo de habilitar o licenciando a utilizar as tecnologias digitais; Grupo B (GB): aquelas que almejam promover reflexões teóricas sobre o uso das tecnologias digitais; e Grupo C (GC): disciplinas que envolveram o uso de alguma tecnologia digital no desenvolvimento das tarefas propostas (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação das disciplinas resultantes da análise do PPC e dos Guias impressos

	DISCIPLINAS	SEMESTRE
GA	Introdução à Educação a Distância	1º
	Informática e Ensino de Matemática	3º
	Tecnologias de Informação e comunicação no Ensino de Matemática	7º
GB	Tendências em Educação Matemática	5º
	Estágio de Prática Pedagógica III	7º
	Estágio de Prática Pedagógica IV	8º
GC	Geometria Plana e Desenho Geométrico	2º
	Modelagem Matemática	5º

Fonte: Sistematização dos autores.

Com relação aos conteúdos/tecnologias digitais e ao modo como foram abordadas, observamos, nos documentos analisados, que os principais recursos utilizados para abordar as tecnologias digitais como objeto de estudos no desenvolvimento das oito disciplinas foram: vídeos (videoaulas e vídeos tutoriais), recursos do AVA (fóruns e Glossários, especialmente) e tarefas de leituras e síntese de textos diversos.

Nas disciplinas do GA, foram propostas tarefas que envolveram os softwares GeoGebra e Winplot, a suíte de aplicativos LibreOffice, Objetos de Aprendizagem (OA) e WebQuest. Tais tecnologias foram abordadas propondo-se: o acesso e a elaboração de WebQuest sobre conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental; buscas em websites a partir de um roteiro com questões a serem respondidas em editores de texto; construções de Glossários (um dicionário) com termos relacionados às tecnologias digitais; a disponibilização de vídeos tutoriais e textos para conhecimento de OA, WebQuest e os softwares Winplot e GeoGebra, seguida da elaboração de Glossários; e a proposição de listas de exercícios para serem resolvidas com o Winplot e o GeoGebra.

As disciplinas do GB propuseram tarefas que incluíram discussões sobre o conceito de tecnologias e sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula, e uma tarefa que exigiu a gravação de videoaula. Para tanto, nessas disciplinas, foram propostos: fóruns de discussão sobre o conceito de tecnologias; elaboração de sínteses de artigos científicos que tratam do uso das tecnologias digitais na sala de aula, seguida de reflexões e debates em fóruns de discussão e a elaboração de Glossários; filmes que tratam de temáticas ligadas ao contexto escolar seguido de debates em fóruns de discussão; e busca em sites na internet de softwares e propostas digitais relacionados ao ensino da Matemática, seguidos também de debates em fóruns de discussão. A disciplina Estágio de Prática Pedagógica IV, em especial, propôs a elaboração de uma regência simulada, na qual, a partir de um conteúdo matemático distribuído em sorteio, os licenciandos elaboraram um plano de aula e gravaram um vídeo (uma videoaula) ministrando uma aula.

Já as disciplinas do GC, dentre as tarefas propostas, haviam aquelas que demandavam o uso do software GeoGebra com o propósito de resolver listas de exercícios que envolviam gráfi-

cos de solução de equações e construções geométricas. Antes de propor a utilização do software, foram apresentados vídeos tutoriais como forma de familiarização por parte dos licenciandos com o GeoGebra.

Com relação às interações entre licenciando/tutor/professor, pontuamos que foram empregadas nas oito disciplinas: webconferências, conduzidas pelos professores formadores; e fóruns de dúvidas no AVA, gerenciados pelos tutores.

Nessa perspectiva, em síntese, constatamos então que as principais tecnologias digitais abordadas pelos professores formadores nas oito disciplinas identificadas foram: filmes; Objetos de Aprendizagem (OA); vídeos; WebQuest; LibreOffice; softwares, de modo especial, o GeoGebra; e aspectos relativos a importância de se conhecer as possibilidades, as potencialidades e as limitações das tecnologias digitais. Tais tecnologias e aspectos foram abordados, também em síntese, propondo-se: interação e discussão em fóruns de discussão; elaboração de Glossários; elaboração de WebQuest; buscas na internet; planejamento e gravação de videoaulas; disponibilização de vídeos tutoriais e de videoaulas prontas da internet; realização de tarefas de leitura e discussão de artigos científicos e elaboração de sínteses; e a resolução de listas de exercícios.

Realizada, a partir da análise do PPC e dos Guias impressos das disciplinas, a apresentação acerca da abordagem das tecnologias digitais na Licenciatura em Matemática na modalidade a distância cenário de nossa investigação, tecemos, a seguir, algumas considerações a esse respeito.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando as informações referentes às oito disciplinas que tinham como pressuposto abordar conteúdos/tecnologias digitais como objeto de estudo no curso, cenário desta pesquisa, inferimos que as ações e as dinâmicas desenvolvidas consistiram, em sua maioria, em apresentar, “falar” das potencialidades e funcionalidades de instrumentos digitais. Isto é, parece-nos que o que foi proposto apenas apontou para a existência de diversos recursos digitais, permitindo aos licenciandos que os conhecessem. Já referente ao como tais recursos podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, enquanto instrumentos para ensinar e aprender, inferimos que talvez não tenha ficado claro, para os estudantes, essa conexão.

Não estamos afirmando, porém, que mobilizar os licenciandos para a existência das tecnologias digitais não seja relevante de ser instigado pelos cursos de licenciatura. Acreditamos que se torna imprescindível também despertar os licenciandos para as tecnologias digitais no ambiente escolar, para que possam valorizar na organização do seu trabalho pedagógico, quando professores, a integração de tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula com o propósito de criar condições para que os seus futuros alunos tenham a possibilidade de ter com elas aprendizagens relacionadas à Matemática. Ao ser oportunizado espaços de aprendizagem que integrem conceitos matemáticos e tecnologias digitais já na graduação, o futuro professor poderá chegar em sua sala de aula com a necessidade de pensar em situações de ensino que valorizem essa articulação. Ao contrário, entendemos que os docentes poderão ter cada vez mais dificuldades para lidar com os alunos que chegam às escolas e trazem consigo as experiências do “mundo” digital.

Desse modo, parece-nos que nessas oito disciplinas houve a necessidade de momentos nos quais os licenciandos pudessem explorar e refletir quanto ao utilizar as tecnologias digitais

(por exemplo as abordadas: softwares, filmes, OA) na organização e na proposição de situações de ensino para a sala de aula de Matemática na Educação Básica. Isto é, que essas tecnologias fossem problematizadas e estudadas *para o e no* ensino de Matemática. Uma exceção pode ter sido a elaboração de videoaula e de WebQuest, em que há indicativos do desenvolvimento de propostas que envolveram o estudo e a produção de situações de ensino de Matemática.

Conhecer termos relacionados às tecnologias digitais, as suas definições, debater e compartilhá-los *com e entre* os estudantes, professores e tutores, a partir da elaboração de Glossários, além de ter acesso a vídeos tutoriais, possuem sua relevância. Tais dinâmicas, como vimos anteriormente, foram muito empregadas pelos docentes formadores nas oito disciplinas que abordaram as tecnologias digitais. Entretanto, entendemos que surge a necessidade de se avançar e problematizar essas definições e usos, e realizar debates e propor vivências acerca das tecnologias no ensino e na aprendizagem de Matemática. Caso contrário, podemos correr o risco de que o licenciando, ao concluir o curso, somente conheça inúmeros termos e definições a respeito das tecnologias digitais, sem saber, de fato, quais suas finalidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos na relevância de ações formativas, intencionalmente organizadas pelos professores formadores, que mobilizem o futuro professor a desenvolver um trabalho docente no qual consiga estabelecer relações entre o conteúdo matemático e o quando e o como abordá-lo utilizando os recursos digitais, além de estimular o licenciando a assumir uma postura reflexiva frente aos conhecimentos matemáticos e as tecnologias digitais.

É importante destacar, porém, que não se trata de defender que um curso de licenciatura, por si só, mobilize a formação de especialistas no uso de tecnologias digitais na sala de aula. Compreendemos que um curso de graduação, independentemente da modalidade educacional, é uma preparação acadêmica inicial em uma determinada área e, para além do curso, é extremamente relevante que o licenciando/futuro professor se coloque em um estado constante de formação e novas aprendizagens. Entretanto, é

[...] imprescindível que a graduação edifique bases que poderão ser alicerces tanto para a formação acadêmica quanto para a atuação profissional e que, ainda, poderão ser desencadeadoras de novos estudos e do desenvolvimento de novos conhecimentos. E na construção dessas bases, entendemos que as tecnologias digitais precisam estar presentes e não apenas falando-se a respeito delas, mas, também, como instrumentos formativos e objetos de estudo, propiciando ao licenciando compreendê-las como ferramentas metodológicas para se ensinar e se aprender Matemática (GONÇALVES, 2018, p. 174-175).

Afinal, serão os egressos desses cursos de licenciatura os futuros professores, que possivelmente estarão em sala de aula, por vezes, antes mesmo de concluírem o curso. Dessa maneira, é preciso pensar a organização das disciplinas das licenciaturas com vistas a promover e desenvolver uma formação de professores (de Matemática) que esteja atenta à maneira que se espera que eles atuem em suas futuras salas de aulas (CARNEIRO; PASSOS, 2014).

É preciso considerar, nesse contexto de discussão, que ainda hoje em muitas escolas os recursos digitais são limitados, ou até mesmo inexistentes. Concordamos com Borba e Penteadó (2016, p. 25), para os quais “[...] a complexidade da rede de escolas brasileiras impõe muitos desafios para área de informática educativa e que é preciso o empenho de diferentes setores para

encontrar formas de enfrentamento e superação de alguns deles”. Para Bovo (2004), são questões de diversas naturezas que estão em jogo: políticas, econômicas, sociais e culturais. Ainda para essa autora, inserir as tecnologias digitais no processo educacional é algo bastante complexo e “[...] não se trata de uma receita, nem de um roteiro para uma solução. Trata-se de um caminho a ser seguido” (BOVO, 2004, p. 149) que envolve todos os atores educacionais.

Acreditamos que a formação de futuros professores precisa estar atenta, também, a essas particularidades e próxima da realidade das escolas; não se pode existir um abismo entre o que é tratado nos cursos e a realidade das instituições escolares. Não estamos dizendo, entretanto, que o fato de determinadas escolas não possuírem infraestrutura tecnológica digital deva implicar na exclusão das tecnologias digitais da formação do professor. Ao contrário, caso a escola tenha limitações quanto às tecnologias digitais, abordá-las na formação docente com o foco no processo educacional, entendemos que pode permitir que o futuro professor se torne um mobilizador, um agente de transformação no ambiente escolar, o que certamente não ocorrerá a partir de ações formativas que apenas apresentam as tecnologias digitais aos licenciandos.

Cabe salientar que essa nossa defesa da integração das tecnologias digitais à ação docente dos futuros professores não significa que estamos defendendo que a presença das tecnologias digitais nas escolas é a “salvação dos problemas pedagógicos” (BORBA; PENTEADO, 2016, p. 88). Na verdade, entendemos que a abordagem das tecnologias digitais é um aspecto de grande relevância na formação de futuros professores, devendo tais tecnologias serem parte integrante das experiências formativas e do conhecimento profissional docente. Acreditamos, ainda, na importância de a tarefa dos programas de formação não considerarem as tecnologias digitais apenas como ferramentas auxiliares do trabalho docente, mas, igualmente, como um elemento tecnológico que integra o ambiente social atual e precisa ser inserido no desenvolvimento do conhecimento do futuro docente.

Além disso, as tecnologias digitais podem se transformar em uma aliada no ambiente escolar a depender da organização intencional do ensino e do como são propostas e conduzidas as situações de ensino. A simples presença de tecnologias digitais na sala de aula não garante mudanças nos modos de ensinar e aprender, ou seja, instalar equipamentos digitais na escola “[...] por modismo, não é sinônimo de um ensino de boa qualidade. Pelo contrário, esses recursos podem continuar camuflando práticas convencionais” (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 103) que priorizam apenas o saber fazer, sobre o saber pensar os conceitos matemáticos (MARCO, 2009). Então, o ponto principal a se refletir não é o fato de simplesmente utilizar as tecnologias digitais na sala de aula, mas é o como utilizar e o como promover o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com o uso dessas tecnologias (MORAES *et al.*, 2016). Entendemos que os cursos de licenciatura podem ter um importante papel nessa tarefa de mobilizar e de instigar conhecimentos nos licenciandos a esse respeito.

Um outro aspecto que entendemos ser merecedor de destaque, referente à abordagem das tecnologias digitais e à Educação a Distância, diz respeito à formação dos formadores de professores de Matemática. Ponderando-se que os docentes são os responsáveis pela organização do ensino das disciplinas, selecionando instrumentos, definindo ações, acompanhando e avaliando todo os processos da respectiva disciplina que ministra, parece-nos essencial que o professor formador, além da formação para atuação com as tecnologias na modalidade a distância, tenha formação que o conduza ao desenvolvimento de conhecimentos a respeito das tecnologias digitais que abordará, de modo a instigar os licenciandos ao desenvolvimento de conhecimentos quanto a essas tecnologias no ensino de Matemática.

Gostaríamos de ressaltar também o fato de as disciplinas identificadas que abordaram as tecnologias digitais no curso, cenário desta investigação, estarem distribuídas em seis dos oito semestres que o compõe. Por um lado, acreditamos evidenciar que os licenciandos tiveram contatos formativos frequentes ao longo do curso com as tecnologias digitais. Por outro lado, tal situação levou-nos a refletir a respeito da necessidade da abordagem das tecnologias digitais não estar centrada em disciplinas específicas, sendo relevante que estejam presentes, de modo articulado, em todas as disciplinas, perpassando as componentes curriculares que constituem o curso, permitindo aos licenciandos desenvolver conhecimentos relacionados às tecnologias digitais no decorrer de todo o processo formativo desenvolvido. Assim, compreendemos a necessidade de que esse debate/articulação não esteja restrito a disciplinas específicas, mas que seja valorizado e permeie todas as disciplinas ao longo do curso.

Nessa direção, na modalidade a distância, entendemos a necessidade de as tecnologias digitais serem consideradas como ferramentas de ensino empregadas nos processos da modalidade e como objeto de estudo abordado pelas disciplinas (SCHILLER; LAPA; CERNY, 2011). Isto é, embora na Educação a Distância exista um contato mais constante com as tecnologias digitais ao longo do curso, uma vez que elas estão presentes, geralmente, em seu desenvolvimento, na comunicação e na interação, não se pode dispensar a proposição de situações formativas que abordem essas tecnologias. Situações essas, intencionalmente elaboradas, buscando proporcionar aos licenciandos/futuros professores a oportunidade de refletirem e vislumbrarem, a partir de suas próprias experiências de formação, a possibilidade de integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem (de Matemática).

Os resultados desta investigação evidenciaram, então, a importância de um maior cuidado quanto à organização do ensino das disciplinas de uma Licenciatura em Matemática na modalidade a distância no que diz respeito à relação entre sala de aula e tecnologias digitais. Nesse sentido, este estudo aponta para a necessidade da proposição de situações formativas que não apenas apresentem as tecnologias digitais aos licenciandos, mas, igualmente, que promovam momentos de desenvolvimento de conhecimentos sobre a integração de tais tecnologias como ferramentas de ensinar e aprender na sala de aula de Matemática.

Creemos ser extremamente relevante existir um trabalho cuidadoso e intencional na organização do ensino de disciplinas nos cursos de licenciatura, independentemente da modalidade educacional e da área. Uma organização que proponha e desenvolva, efetivamente, situações de ensino ao longo do curso que busquem o desenvolvimento integrado de conhecimentos relativos ao campo específico de formação, ao exercício da profissão docente e conhecimentos técnico-didáticos-pedagógicos relacionados ao uso das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BOVO, Audria Alessandra. **Formação Continuada de Professores de Matemática para o Uso de Informática na Escola: tensões entre propostas e implementação**. 2004. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2004.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: limites e possibilidades. **REVEDUC**, São Carlos, v. 8, n. 2, p.101-119, 2014.

FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Investigação em educação matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Elivelton Henrique. **A utilização de tecnologias digitais no Curso de Licenciatura em Matemática PARFOR/EAD da Universidade Federal de Uberlândia**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

GONÇALVES, Elivelton Henrique; MARCO, Fabiana Fiorezi de. As implicações metodológicas para a formação docente da abordagem de Tecnologias Digitais em um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 558-583, 2020.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MARCO, Fabiana Fiorezi de. **Atividades computacionais de ensino na formação inicial do professor de Matemática**. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINI, Carma Maria; BUENO, José Lucas Pedreira. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 385-406, 2014.

MORAES, Gustavo Pedroso *et al.* Diferentes metodologias na formação inicial de professores de ciências da natureza. *In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA*, 7., 2016, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EMIE, 2016. p.1-6.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* A atividade orientadora de ensino com unidade entre ensino e aprendizagem. *In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-125.

RESENDE, Marilene Ribeiro; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. A formação do professor de Matemática na modalidade a distância: a aprendizagem em discussão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. p.1-17.

SCHILLER, Jéssica; LAPA, Andrea Brandão; CERNY, Roseli Zen. Ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: retratos da docência. **E-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, p.1-19, 2011.

ZABEL, Marília; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. Um retrato da formação online do professor de Matemática. *In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de (org.). As Licenciaturas em Matemática da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma visão a partir da utilização das Tecnologias Digitais*. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015. p.29-47.

EIXO 4:
POLÍTICAS
CURRICULARES,
PROCESSOS DE
CENTRALIZAÇÃO,
IMPLICAÇÕES E
TENSIONAMENTOS





ENCONTRAR, CONECTAR E APRENDER: MOVIMENTOS DE UM CURRÍCULO-MUSEU COM GÊNERO

Cláudio Eduardo Resende Alves (UFMG)

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA

Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. “Isto e aquilo” é bom, mas “isto com aquilo” é ainda melhor (TADEU, 2002, p. 56).

Um currículo “com” gênero no museu, esta é a aposta deste artigo. Potencializar os encontros, as composições, as conexões possíveis na arte do aprender. Tadeu (2002) nos instiga a pensar fora da norma, fora daquilo padronizado e pasteurizado na educação. Arriscar e experimentar “com” o inesperado, a surpresa, o impensado. Procurar por desvios, incômodos, rotas de fuga no acervo museológico. Fazer perguntas que ninguém outrora tenha feito. Construir caminhos para o aprender “com” os/as estudantes, “com” os/as professoras/es, “com” a equipe do educativo do museu. E, nesse processo, interpelar objetos em um museu e transformá-los em (des)objetos (BARROS, 2015), alargando assim as possibilidades do aprender em um currículo-museu.

Nesta pesquisa de pós-doutorado em Educação realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Marlucy Alves Paraíso, entre os anos de 2019 e 2020, o museu foi concebido como um currículo, ou seja, um artefato cultural que ensina, educa, prescreve saberes, governa condutas e produz determinados tipos de sujeitos (PARAÍSO, 2018), podendo acontecer em diferentes territórios. Um desses territórios é o museu. Um currículo-museu propõe instigar leituras de mundo por meio de encontros de corpos díspares, múltiplos e heterogêneos (TADEU, 2002) com o acervo. Como um espaço educativo não formal, o museu propicia interações de saber com o acervo que podem operar deslocamentos no aprender.

A fim de acionar o currículo-museu foram concebidos os chamados (des)objetos museais. Inspirado pelo poeta Manoel de Barros (2015), (des)objetos são entendidos como um exercício

discursivo de produção de estranhamentos no museu, desformatando e desalinhando objetos musealizados no intuito de colapsar o olhar ontologicamente acostumado de gênero que neles reside. Para Alves e Paraíso (2021), os (des)objetos “deslocam certezas e indagam quem se põe diante deles, fazendo-se outros no momento mesmo da relação com a pessoa que visita o museu” (ALVES; PARAÍSO, 2021, p. 965).

No contexto investigado, gênero é lido como uma categoria de análise de (des)objetos museais, sendo construído por meio de relações de poder e do discurso. Como efeito de normativas que não só produzem, mas que também regulam (BUTLER, 2018; 2020) corpos e sujeitos, a linguagem é um elemento significativo na produção de feminilidades e masculinidades. Sendo uma “prática discursiva, corporal e performativa” (PRECIADO, 2020, p. 121), gênero produz tanto inteligibilidade social quanto reconhecimento político a partir de instituições, normas e convenções. Como uma categoria discursiva e relacional (BUTLER, 2003), gênero impacta os processos de ensino e aprendizagem, assim como as relações entre estudantes, professores/as e gestores/as escolares que integram uma concepção polissêmica de currículo, valorizando as diferenças entre sujeitos e corpos.

O museu, como uma instituição, produz suas próprias normas de gênero, implícita ou explicitamente, na escolha de peças do acervo, na construção de trajetos de mediação, na curadoria de exposições, na seleção de artistas, na composição de sua equipe de profissionais e na criação de ações e materiais educativos.

Os estudos no campo da museologia social (VAQUINHAS, 2014; RECHENA, 2014; SILVA, 2020), com suas metodologias interdisciplinares, têm buscado abranger a discussão das relações de gênero nos espaços museais. Tais estudos problematizam questões como a universalidade do sujeito masculino, as escolhas dos bens patrimoniais representativos de memórias de mulheres e as relações e experiências estabelecidas por homens e mulheres com e nos museus. Segundo a pesquisadora Silva (2020) em sua pesquisa de mestrado sobre formação docente em gênero nos museus de Belo Horizonte, os espaços museológicos possuem grande potência para uma educação libertária, afinal o museu “não permite uma receptividade passiva [uma vez que guarda a capacidade de] provocar pequenas revoluções cotidianas” (SILVA, 2020, p. 161).

O argumento desenvolvido na pesquisa-intervenção é de que encontros e conexões realizados com (des)objetos do museu podem produzir afetos e evidenciar potências no aprender (TADEU, 2002) sobre gênero. A intenção é repensar o museu como uma experiência possível, viva e em movimento, produzindo deslocamentos nas práticas e nos discursos de gênero reiterados no e pelo museu.

Além da introdução, a partir daqui o artigo está organizado em quatro partes: **Metodologias investigativas: encontros com (des)objetos no museu** em que são apresentadas as metodologias utilizadas na pesquisa, bem como é discutida a concepção de (des)objetos em articulação com o conceito de letramento museal. Em seguida, na parte **Centro de Arte Popular de Belo Horizonte: o *lócus* investigativo**, é apresentado e contextualizado o espaço museal em que a pesquisa foi realizada. Na sequência, a parte **(Des)objeto Boneca de Cerâmica: encontros e conexões com gênero** apresenta as experimentações, reflexões e conexões realizadas a partir do (des)objeto escolhido para problematização das relações de gênero neste artigo. Por fim, a parte **Considerações em movimento: efeitos de um currículo-museu** realiza uma breve síntese das intencionalidades investigativas na pesquisa de um currículo-museu com gênero, sinalizando outros caminhos e outros territórios possíveis para práticas plurais do aprender.

METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS: ENCONTROS COM (DES)OBJETOS NO MUSEU

O ponto fulcral da investigação foi a realização de encontros e conexões com os (des) objetos durante as visitas ao museu. Para Alves e Paraíso (2021, p. 951), “(des)objetos podem provocar a desestabilização e a movimentação entre a metafísica das memórias e afetos que um objeto pode evocar e sua materialidade verificável”. Para tanto, a linguagem ocupa lugar de destaque, pois é por meio de diálogos, provocações, questionamentos e desvios na rota do pensamento naturalizado no museu, que se torna possível criar conexões com (des)objetos na discussão reflexiva sobre as relações de gênero que o habitam. As diferenças de gênero são (re) produzidas na linguagem, nos atos e nas concepções de mundo (BUTLER, 2003) sendo aprendidas, reaprendidas e desaprendidas ao longo da vida.

O processo de deslocamento de um objeto de museu (catalogado, medido, definido, preservado, registrado e exposto conforme curadoria) para um (des)objeto museal (nômade, em movimento, incapturável, poliforme e com potencial disruptivo) é mediado pela linguagem. Como um exercício coletivo e discursivo de estranhamento, (des)objetos produzem outras leituras de mundo ao “problematiza[rem] lugares, posições de sujeitos e cronologias históricas engessadas no museu” (ALVES, 2021, p. 321).

(Des)objetos são incompletos, ainda que as interações percebidas com o outro em diferentes territórios momentaneamente passem uma ideia de completude. Por serem acontecimentos, (des)objetos são plenos em momentos de escape e de desformatação. Isso ocorre, por exemplo, quando estudantes visitam um museu e provocam reflexões inusitadas acerca deles, como algum detalhe do acervo ou do prédio despercebido pela equipe do educativo do museu ou ainda quando resolvem burlar regras, deitando no chão do museu para observar (des)objetos sob outra perspectiva (ALVES; PARAÍSO, 2021, p. 954).

Metodologicamente, foram utilizadas duas estratégias qualitativas (REY, 2010): um diário de campo (WEBER, 2009) e a observação participante do cotidiano de doze visitas de discentes e docentes de diferentes instituições de ensino aos espaços museais. Segundo Weber (2009), um diário de campo demanda do/a pesquisador/a disciplina no registro de fatos, discursos, práticas e posições de pessoas e grupos investigados. O diário pensado como uma narrativa, pela potência das interações na produção de subjetividades, também demanda implicação do/a pesquisador/a reflexivo/a. Uma última característica destacada por Weber (2009), é que o “diário permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo que permitirá, mais tarde, a análise do desenvolvimento da pesquisa [pois] é o diário que permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise” (WEBER, 2009, p. 168).

Entre os anos de 2019 e 2020, o pesquisador de Pós-Doutorado em Educação saiu à procura de encontros, momentos, reflexões e discursos em que as normas de gênero fossem colocadas em xeque. Nessa imersão, foi utilizada a pedagogia do letramento museal (ALVES; SOUZA, 2017) por ser uma alternativa para estabelecer relações de criação e reinvenção no aprender. Esse tipo de letramento procura compreender as funções sociais de um espaço e de seu acervo, considerando suas complexas habilidades linguísticas.

Para Alves e Souza (2017), o letramento museal insere-se nas modalidades dos letramentos críticos e digitais. A partir do conceito de aprendizagem situada, o letramento museal afasta o aprendizado da experiência escolarizada e passiva, retornando ao/à estudante a possibilidade de encontrar caminhos, fazer conexões e compreensões próprias no museu, de forma interativa com professores/as, colegas, visitantes e equipe do educativo dos museus. (ALVES; SOUZA, 2017).

O espaço de um museu é compreendido como um lugar dessacralizado, democrático e inclusivo, onde busca-se compreender seu acervo em suas temporalidades. Vivenciar o letramento museal é promover práticas sociais de linguagem para compreensão de mundo e produzir narrativas não discriminatórias no museu. Nesse sentido, “um currículo-museu caminha no sentido de produzir composições e deslocamentos com (des)objetos desformatando-os e transvendo-os com possibilidades de aprender em movimento” (ALVES; PARAÍSO, 2021, p. 956).

Neste recorte da pesquisa, foi escolhido o (des)objeto boneca de cerâmica que integra o acervo do Centro de Arte Popular de Belo Horizonte/Minas Gerais para ilustrar as possibilidades do aprender sobre gênero em um currículo-museu. A escolha do referido espaço é decorrente do Programa Institucional Circuito de Museus da Secretaria Municipal de Educação (ALVES; SOUZA, 2017) que, desde 2013, desenvolve atividades formativas com docentes e discentes em parceria com as equipes do setor educativo de diferentes espaços museais da cidade de Belo Horizonte.

O referido Circuito de Museus possui uma ampla cartela temática de leitura pluralizada dos acervos museais como: história de mulheres: vozes e silêncios, território negro, povos indígenas, infâncias e brincadeiras, caminhos da arte, ciência e tecnologia, corpo e esporte. Um mesmo espaço museal pode oferecer diferentes visitas temáticas e trilhas de conhecimento conforme as demandas de docentes e discentes. Tais visitas são sempre mediadas pelas equipes do setor educativo em articulação com as escolas municipais e com a equipe do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES; SOUZA, 2017).

CENTRO DE ARTE POPULAR DE BELO HORIZONTE: O LOCUS INVESTIGATIVO

O Centro de Arte Popular de Belo Horizonte é um espaço museal que apresenta um amplo conjunto de obras que privilegiam a riqueza, a cultura e a diversidade das manifestações populares, valorizando o trabalho de criadores/as que traduzem no barro, na madeira e em outros materiais seus universos artísticos. O espaço tem por objetivo divulgar a pluralidade e a diversidade da cultura mineira, dinamizando a produção, o consumo e a fruição artística, além de ser um poderoso agente de inclusão social.

Construído originalmente em 1920, o prédio que abriga o Centro de Arte Popular foi, em 2012, adaptado para atender o público, levando-o a conhecer obras de artistas de várias regiões mineiras, como o Vale do Jequitinhonha, Cachoeira do Brumado, Divinópolis, Prados, Ouro Preto e Sabará. O edifício possui quatro salas de exposição permanente e uma sala específica para exposições temporárias, além de um auditório, uma sala para oficinas de arte do setor

educativo e um pátio interno destinado a um projeto de grafites. O espaço do Centro de Arte Popular recebe eventos de artes visuais e cênicas, música e educação.

Por fim, vale destacar que o Centro de Arte Popular integra o Circuito Liberdade da cidade de Belo Horizonte. No ano de 2010, após a inauguração da Cidade Administrativa e a transferência oficial da sede do governo da Praça da Liberdade para a regional Norte da capital mineira, foi criado o Circuito Liberdade. O objetivo era transformar os prédios históricos esvaziados em espaços para a arte, a cultura, a história e a preservação do patrimônio, reunidos como complexo cultural referência para os/as mineiras/os e turistas. Atualmente o Circuito Liberdade abriga os seguintes espaços museais: o Memorial Minas Gerais Vale, o Museu das Minas e dos Metais, o Centro Cultural Banco do Brasil, o Espaço do Conhecimento da Universidade Federal de Minas Gerais, a Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, entre muitos outros espaços do entorno.

(DES)OBJETO BONECA DE CERÂMICA: ENCONTROS E CONEXÕES COM GÊNERO

A escolha da boneca de cerâmica para ser problematizada neste artigo se deve a dois fatores que, apesar de distintos, se complementam, quais sejam: 1. Quantitativamente as bonecas de cerâmica compõem mais de 40% do acervo do Centro de Arte Popular, por ser muito representativo da cultura do Vale do Jequitinhonha; e 2. Foi o (des)objeto museal que mais provocou debates, ruídos e conexões entre os/as visitantes durante a observação participante do cotidiano do museu. Portanto, a boneca de cerâmica foi deslocada da dimensão de um objeto musealizado para o *status* de um (des)objeto e, assim, interpelada em conversações sobre as conexões de gênero possíveis.

Como um objeto do acervo de um museu, a boneca escolhida tem tamanho médio, pele clara e cabelos pretos soltos sobre os ombros, seu batom demarca bem a boca, as bochechas são levemente coradas, traja um vestido comprido com alças que simula uma renda na cor branca. Nos quesitos vestimenta e maquiagem, a boneca cumpre bem a “gramática da feminilidade” (PRECIADO, 2020, p. 67). De pé com um olhar lacônico fixo no horizonte, ela não está alegre, nem triste, dando a impressão de uma mulher jovem, tímida, interiorana e de poucas palavras (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2019).

Na sequência, são apresentados recortes do diário de campo que foram realizados na observação participante durante as várias visitas ao museu. A boneca de cerâmica adquire, a partir daqui, o *status* de (des)objeto museal ao ser interpelada pelo público visitante sobre questões de gênero. Cada recorte do diário de campo é acompanhado de reflexões teóricas e correlações com outras situações, vivências e estudos de pesquisadores/as do campo de gênero, currículo e educação.

Numa visita de um grupo de docentes de uma escola particular ao Centro de Arte Popular, a conversação disparou possibilidades de conexões com gênero. Uma professora disse ter adotado a boneca, pois lembrava muito sua filha quando era pequena: “Nossa, a Clara adorava boneca, tinha muitas, brincava o dia inteiro com elas, mas o Arthur [seu outro filho] as vezes brincava também, mas escondido”. “Por que escondido?”, perguntou rapidamente outra professora.

“Meu marido é muito bravo”, respondeu a primeira. Neste momento, a conversa se ampliou com a participação de outros/as professoras/es, sendo aproveitada pelo educador do espaço museal para debater gênero, família e preconceito (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2019).

No registro da conversação, a professora deixa claro que as fronteiras no brincar de boneca pode dizer dos lugares prescritos de gênero na infância que, no senso comum, têm efeito nas subjetividades adultas. Muito associado ao exercício do cuidado, a boneca remete ao feminino, o que acaba deixando o masculino numa encruzilhada por lhe ser interdito brincar de boneca, daí ser uma atividade escondida da família. Como um (des)objeto museal, a boneca de cerâmica pode despertar reflexões sobre os ditos, interditos e não ditos sobre gênero (ALVES, 2020a) na infância. Segundo Preciado (2013), a figura política da criança difundida pelos atuais movimentos antigênero nacionais e transnacionais invocam uma infância de “gênero-normado” (PRECIADO, 2013, p. 2), ou seja, de caráter heterossexual, pois, dessa forma, a criança como um artefato biopolítico garantiria a normalização do adulto.

O panorama político no Brasil e no mundo nos últimos cinco anos tem sido demarcado pelas ofensivas antigênero (JUNQUEIRA, 2018; PENNA, 2018) de determinados grupos conservadores que se capilarizaram em diversas áreas e setores. Contudo, foi no campo da educação que encontraram terreno fértil para propagar seus ditos, não ditos e interditos de gênero. Nesse cenário de pânico moral (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), a tríade infância, gênero e educação se tornou maldita, sendo alvo de grupos radicais de extrema direita na vigília da moral e dos bons costumes da família heteronormativa brasileira. Como é o caso do movimento Escola Sem Partido que, ao propagar o *slogan* da Ideologia de Gênero (PARAÍSO, 2018), operacionaliza a chamada “técnica do apagamento” (CALDEIRA, 2018, p. 68) de gênero nos currículos. Sobre a necessidade permanente das discussões de gênero e sexualidade no currículo, Caldeira (2018) reitera:

Em tempos de acirramento dos discursos que buscam excluir as discussões relativas ao gênero e à sexualidade das práticas escolares, o modo como a dimensão de gênero é tratada em um currículo de repercussões nacionais merece uma análise minuciosa para possibilitar modos diferenciados de se pensar tais questões (CALDEIRA, 2018, p. 69).

Outra conversação de uma visita docente ao Centro de Arte Popular merece destaque: Um professor perguntou à educadora se todas aquelas bonecas em exposição tinham sido produzidas por mulheres do Vale do Jequitinhonha. A educadora prontamente respondeu com um desafio: “Vamos juntos/as olhar a autoria de cada boneca e depois conversamos de novo”. Todos/as aceitaram o desafio e começaram a atividade. Ao final de um tempo, o grupo chegou aos seguintes números: das 58 bonecas do acervo, 43 tinham sido produzidas por mulheres e 15 tinham sido produzidas por homens (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2020b). A educadora, ao desafiar o grupo, abriu outras possibilidades de aprender no museu, possibilidades horizontalizadas, coletivas e investigativas.

A partir da reflexão sobre o universo do artesanato, majoritariamente feminino, presente no espaço museal outras reflexões se emendam, criando uma cadeia móvel de outros sentidos e outras leituras de mundo. No universo das artes plásticas, a presença de mulheres artistas em grandes museus no mundo ainda é tímida. A maioria das exposições individuais e coletivas, curadorias de museus e galerias de arte, bem como a comercialização de obras de arte é bem demarcada por ar-

tistas homens (MAFRA, 2017). Nesse sentido, o coletivo internacional de feministas artistas *Guerrilla Girls*, desde 1980, luta pela igualdade de gênero no universo da arte e questiona os acervos de museus de vários países sobre como a mulher está presente em tais espaços.

No Museu de Arte de São Paulo, desde 2017, a exposição permanente do último andar exibe um grande pôster com a seguinte frase provocativa: “Uma mulher tem que estar nua para entrar no MASP? Apenas 6% dos/as artistas com obras em exibição no museu são mulheres, mas 60% dos nus são de mulheres” (MAFRA, 2017, p. 126). O coletivo *Guerrillas Girls* acredita em um feminismo interseccional que luta contra a discriminação sexista e se apoia no campo dos direitos humanos ao denunciar museus por promoverem a documentação da história do poder e do dinheiro no lugar da documentação da história da arte e da cultura.

Para Collins e Bilge (2016), a perspectiva interseccional consiste numa ferramenta metodológica útil nas práticas educativas, nas políticas públicas, e no currículo, ao promover a interseção de marcadores sociais como raça, gênero, classe social, território, geração, orientação sexual e deficiência na problematização e na ressignificação do sujeito-mulher e do sujeito-homem na sociedade contemporânea.

Nas conversações com o (des)objeto boneca, as peças de cerâmica produzidas por artesãos e artesãs dos municípios do Vale do Jequitinhonha abriram uma oportunidade para a reflexão sobre as relações de poder e saber (FOUCAULT, 1988) que interseccionam territórios geográficos, classe social, gênero e etnia. Como fica evidenciada neste trecho de uma conversa de um estudante adolescente:

Eu sou do Vale [do Jequitinhonha], vim para BH quando era pequeno, mas lembro que muitos homens faziam cerâmica também, não era[m] só mulheres. Meu pai mesmo, precisava aumentar o dinheiro em casa, fazia peça para vender. Minha mãe fazia melhor que ele, até me ensinou um pouco (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2020b).

O relato sinaliza que a demanda de renda para sustentar a família, em especial numa região do Estado de Minas Gerais castigada pela seca, é determinante no trabalho de produção de peças de cerâmica para vender, independentemente de gênero, o que coloca o marcador da classe social como principal fator. Outro marcador que pode ser interseccionado à classe social e ao gênero é a raça, uma vez que a maioria das mulheres produtoras de cerâmica na região do Vale do Jequitinhonha é negra (pardas e pretas), o que fica evidente em fotos das artesãs expostas na sala do museu.

Outra composição desejável de ser realizada no encontro com o (des)objeto boneca de cerâmica se refere às questões retóricas entre “o que é arte” e “o que é artesanato”: Qual tem mais reconhecimento social? Qual apresenta maior rendimento financeiro? Historicamente, qual tem mais prestígio? Qual é mais ocupada por mulheres? E por homens? À guisa de fomentar o debate, o historiador Gombrich (2008), no livro *A História da Arte*, propõe que não existe arte com A maiúsculo, apenas artistas com a minúsculo. Nessa mesma linha de pensamento, Gallo (2002) propõe uma educação chamada de menor, “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176). Assim, o currículo-museu com gênero aposta na letra minúscula, na perspectiva menor e na horizontalidade das relações na prática do aprender, produzindo fissuras na hierarquização de lugares, de profissões e de pessoas.

A partir dos breves relatos, pode-se inferir que ao desobjetificar a boneca de cerâmica, num currículo-museu, e interpelá-la sobre as conexões de gênero foi possível aprender como algumas normas prescritas e proscritas de gênero (ALVES, 2020a) mobilizam brincadeiras generificadas na infância. Foi possível aprender também sobre as assimetrias de gênero demarcadas no mercado profissional da arte e do artesanato. Por fim, vale ressaltar que as discussões das diferenças a partir do (des)objeto museal se deslocaram do plano dicotômico de gênero e invadiram outros territórios como raça, território geográfico e classe social.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO: EFEITOS DE UM CURRÍCULO-MUSEU

A pesquisa-experimentação de um currículo-museu com gênero não possui resultados, ela possui efeitos. Dentre os múltiplos efeitos, podem ser destacados: 1. Viabilização de encontros potentes ao produzir deslocamentos no aprender com (des)objetos museais; 2. Vivência do museu de forma diferenciada da escola, ampliando possibilidades de práticas curriculares. 3. Operação de momentos de desestabilização e reflexão sobre normas de gênero e em como elas estão naturalizadas no discurso; e 4. Busca a coabitação entre diversos modos de existência no mundo. Tais efeitos da experiência curricular no museu, numa perspectiva dialógica e coletiva, atuam como conectores de saberes e de leituras de mundo, podendo afirmar a potência da vida (PARAÍSO, 2019), fazendo-a vibrar e se renovar (TADEU, 2002).

Uma boneca de cerâmica esculpida com as mãos e com a imaginação do/a artista repousada numa galeria dentro de um museu propiciou potentes encontros e conexões na prática do aprender. Essa é a aposta de um currículo-museu com gênero, experienciar um museu como um espaço curricular vivo e em movimento permanente para ensinar e aprender com (des)objetos.

Para tanto, é preciso estar atento/a aos acasos e às surpresas da vida. O inusitado é parte fundamental desta pesquisa-experimentação. Estar aberto a acolher outras formas de ver, ler, relacionar e interagir com o acervo e assim “evidenciar a pluralidade das práticas do aprender no território de um currículo-museu” (ALVES; PARAÍSO, 2021, p. 965). Desformatar e desconstruir objetos musealizados, produzindo (des)objetos. Tomar rotas alternativas nos encontros potentes com o ensinar e o aprender em um currículo-museu.

Ensinar e aprender pela perspectiva não sexista, não racista, não homofóbica, não transfóbica, em que a diversidade das formas de ser e estar no mundo esteja presente e seja visibilizada no currículo-museu. Os movimentos de encontrar, conectar e aprender em um currículo-museu podem acontecer em diferentes espaços museais, sobre diferentes temáticas e com diferentes públicos. Uma abordagem curricular alargada (PARAÍSO, 2018; 2019) que acontece em diferentes territórios da cidade e que comporta múltiplas vozes, múltiplos corpos e múltiplos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. E. R.; SOUZA, M. M. **Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola**. Curitiba: CRV, 2017.
- ALVES, C. E. R. **Notas do diário de campo**. Belo Horizonte, 18 de novembro de 2019a.
- ALVES, C. E. R. Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, out/dez, p. 1-23, 2020a.
- ALVES, C. E. R. **Notas do diário de campo**. Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2020b.
- ALVES, C. E. R. Desvios de gênero em um currículo-museu: encontros e composições com (des) objetos. **Revista Diversidade e Educação**, Universidade Federal do Rio Grande, n. 9 (Especial), p. 314-340, 2021.
- ALVES, C. E. R.; PARAÍSO, M. A. Um currículo-museu com gênero: experimentações para produzir (des)objetos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 950-968, maio/ago. 2021.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: N-1 edições, 2020.
- CALDEIRA, M. C. S. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Cambridge. Malden: Polity Press, 2016.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 1988.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. v. 27, n. 6, p. 169-178, jul/dez, 2002.
- GOMBRICH, E. **A história da arte**. Curitiba: Editora LTC, 2008.
- JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político e discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set/dez, 2018.
- MAFRA, J. S. **O amargo humor da arte contemporânea**. 238p. Tese (Doutorado –Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez., 2017.
- PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Orgs.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, M. A. **Uma vida de professora que forma professores/as e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PENNA, F. A. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 557-572, set./dez., 2018.

PRECIADO, P. B. **¿Quién defiende al niñx queer?** Barcelona: Macba, 2013.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RECHENA, A. Museologia social e de gênero. **Cadernos do CEOM**, ano 27, n. 41, 2014.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

SILVA, D. M. **Percursos Museológicos História de Mulheres vozes e silêncios: olhares sobre a experiência numa formação de professores/as da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, CEFET, Belo Horizonte, 2020.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

VAQUINHAS, I. Museus do feminino, museologia de gênero e o contributo da história. **Museu e Estudos Interdisciplinares**. [on line] 3, 2014.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez., 2009.



CURRÍCULO BAHIA E GOVERNAMENTALIDADE: O TOM PERFORMÁTICO DE UMA POLÍTICA

João Paulo Lopes dos Santos (UERJ)

INTRODUÇÃO

Este texto aborda a política do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB/Currículo Bahia como performática e como instrumento de governamentalidade neoliberal. Um Documento construído a partir das normativas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as quais definem os conhecimentos essenciais a serem ensinados via currículo.

Como fruto de disputas por significação no campo curricular, tal política tenta materializar uma suposta “qualidade da educação” mediante a instituição de conhecimentos essencializados. Nessa esteira pergunto: que formato de currículo está sendo reivindicado pela política do DCRB/Currículo Bahia? Como ela possivelmente opera no campo político-educativo?

Para pensar tais questões, recorro à abordagem Pós-estrutural da epistemologia *foucaultiana* (2008b, 2011) para mobilizar a noção de governamentalidade, bem como o entendimento de performatividade em Ball (2014).

As reflexões apontaram que o DCRB/Currículo Bahia, ao reiterar a reivindicação de uma educação de qualidade, já defendida pela BNCC, busca estabelecer os conhecimentos essenciais os quais, presumivelmente, garantiriam tal qualidade, bem como o acesso ao mundo do trabalho. O Documento, ao tentar ditar normas para as (re)formulações dos currículos e demais textos escolares, atua como ferramenta da governamentalidade neoliberal no intuito de conduzir condutas. Nesse sentido, ao estimular alunos/as a maximizarem seus desempenhos, orientando-os/as a serem competentes e autorresponsáveis, o DCRB/Currículo Bahia age performativamente.

ITINERÁRIO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DO DCRB/CURRÍCULO BAHIA

O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB/Currículo Bahia alicerça-se em um dos princípios previstos no Plano Estadual de Educação – PEE, qual seja: o regime de colaboração entre Estado e municípios. Portanto, faz-se necessário expor o itinerário histórico, ainda que conciso, do movimento que subsidiou o documento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP N° 2, que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, Estados e o Distrito Federal se mobilizaram para (re)elaborar os seus currículos. Nesse caminho, o DCRB/Currículo Bahia foi produzido com base nas orientações normativas da BNCC, e reforçado pela Resolução CEE N° 137 de 17 de dezembro de 2019 que, em seu Art. 1º, fixa normas de regulamentação da implantação da Base nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nas redes de ensino do Estado da Bahia. E reitera, em seu Art. 2º, que a BNCC é referência obrigatória para a construção ou revisão dos seus currículos (BAHIA, 2019a).

Conforme o DCRB/Currículo Bahia, no decorrer do ano de 2018 foram realizadas escutas e coletivos de estruturação do Documento com a participação de estudantes, professores, gestores escolares, dirigentes municipais de educação, conselheiros municipais e estaduais, representantes da sociedade civil e do governo (BAHIA, 2020).

Nesse ínterim, a primeira versão do Documento foi elaborada e sustentada pela parceria entre Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Para esse processo, segundo o Documento, foi crucial a articulação dos 27 Territórios de Identidade¹ e a colaboração das comunidades educativas. “Desse modo, somaram-se mais de 24 mil contribuições durante a realização Inspiracional², tornando legítimo o processo de construção e a materialidade do referido Documento no Estado da Bahia” (BAHIA, 2020, p. 18).

Após consultas públicas presenciais e virtuais, sob orientação das equipes de trabalho, e com participação de representantes das redes de ensino estadual, municipal e privada, foi apresentada a segunda versão do Documento, contendo, “contribuições significativas [...] que contextualizam as singularidades e pluralidades do território baiano” (BAHIA, 2020, p. 19).

Posteriormente, com a verificação da legitimidade das contribuições pelos redatores e escritores, a Comissão Especial do Conselho Pleno examinou o DCRB/Currículo Bahia e elaborou o Parecer N° 196/2019, aprovando a terceira e última versão. Doravante, o Documento, “considerando a necessidade de avanço da Bahia nas etapas de implementação da BNCC” (BAHIA, 2019b), constitui-se como instrumento norteador, em caráter de adesão, para a (re)elaboração dos currículos das redes pública e privada do Estado da Bahia.

¹ Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2020).

² Resultado da colaboração dos Institutos Inspirare, Tellus e Unibanco.

O DCRB/CURRÍCULO BAHIA ENQUANTO POLÍTICA PERFORMÁTICA E INSTRUMENTO DE GOVERNANÇA

O currículo, neste texto, “é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender reformar-se” (BALL, 2014, p. 65). Esse é o discurso que ganha destaque nos campos de disputas por significação nos currículos desde o movimento de reestruturação das políticas educacionais iniciadas na década de 1990, na América Latina.

Na linha de produção de políticas para a educação pública, agentes públicos e privados têm estabelecido embates na tentativa de hegemonizar certo sentido de currículo. Tais disputas se fizeram presentes, por exemplo, no processo de elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e da própria BNCC; políticas que sofreram influências de movimentos como o Escola Sem Partido³, grupos empresariais, fundações, organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, organizações não governamentais, instituições filantrópicas, partidos políticos, dentre outras, os quais demandam por “por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países” (MACEDO, 2014, p. 1533), ao gerenciamento e ao empreendimento (BALL, 2014).

A partir da BNCC, mais recentemente, novos paradigmas das políticas públicas de educação produziram e produzem outros modos de socialização e instilação de valores e sensibilidades nos textos educacionais, agora na esfera micro. Tal reflexão pode ser muito bem exemplificada pelo DCRB/Currículo Bahia. Esse é um Documento que se fundamenta nas orientações normativas da BNCC e fixa normas de regulamentação da implantação da Base na educação básica.

Dessa forma, pergunto: que formato de currículo está sendo reivindicado pela política do DCRB/Currículo Bahia? Como ela possivelmente opera no campo político-educativo? Para tanto, argumento que, ao tomar como parâmetro as normativas constantes na Base, o DCRB/Currículo Bahia surge como um conjunto de conhecimentos universalizados para se fazer algo e garantir a qualidade da educação. Assim, ele “vai ao encontro das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade” (BAHIA, 2020, p. 35). Argumento ainda que o DCRB/Currículo Bahia é uma política performática que, presumivelmente, opera para servir à racionalidade neoliberal no sentido de materializar um currículo neoliberal, calculado na forma de mercado com vistas ao empreendimento e às formas de organização das condições de governabilidade.

Nessa esteira, como possibilidade metodológica, invisto na abordagem Pós-estrutural da epistemologia *foucaultiana* (2008b, 2011) para operar com a noção de governamentalidade, bem como o entendimento de performatividade em Ball (2014).

Em termos específicos, pode-se compreender que as tecnologias empregadas na prática da governamentalidade prescindem da mobilização do poder na esfera política, tanto global quanto local, sobre determinada plataforma ideológica e discursiva. O discurso, por isso, é a reverberação de uma verdade nascendo diante dos nossos próprios olhos, e “pode integrar, sob

³ Segundo Macedo (2017, p. 509), este é um movimento que chama a atenção para os princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular.

certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle” (FOUCAULT, 1999, p. 66) os quais são operados para governar e produzir subjetividades elaboradas e conduzidas por meio de técnicas racionalizadas.

Essa noção de governamentalidade é profícua para o estudo sobre as políticas educacionais contemporâneas, haja vista que tal noção possibilita refletir como práticas da racionalidade hodierna conduzem as condutas, produzem sujeitos e governam populações. Dito de outra forma, a governamentalidade contemporânea atua nos bastidores das articulações políticas sobre as políticas públicas de educação, e trabalha para que estas funcionem como ferramentas estratégicas da governamentalidade neoliberal, que “opera por meio do isolamento de grupos e indivíduos responsáveis da sua transformação em empreendedores; [...] e da implantação local de normas de conduta” (BROWN, 2018, p. 17).

Essa governamentalidade produz, portanto, caminhos estratégicos para que determinada racionalidade seja mobilizada no intuito de viabilizar empreendimentos e intervenções na condução das condutas das populações e, de forma individualizada, dos sujeitos.

Um exemplo que permite ilustrar a operacionalidade de práticas distintas no âmbito de uma mesma racionalidade política, nesse caso a racionalidade neoliberal, diz respeito às articulações em torno das políticas públicas de educação que emergiram, e continuam a emergir, em tempos recentes, no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, localizo a própria política do Currículo Bahia, cuja é a reverberação, na microesfera social, de políticas produzidas em outras localidades, na macroesfera, com base em diferentes parâmetros e realidades, por novos agentes e organizações. Ao que aparenta, o DCRB/Currículo Bahia serve como forma de governar a razão política, estruturada em outros lugares, e de produção e condução de condutas em nível local.

Assim como é reivindicado por outras políticas educacionais vigentes, o DCRB/Currículo Bahia parece pretender construir, tendo como orientação a BNCC, um caminho que leva à pretenciosa “igualdade” e “qualidade da educação”. Nesse sentido, tais significantes se tornam recursos heurísticos potentes para analisar as articulações políticas e os posicionamentos de agentes públicos e privados nesse processo. Tais pretensões encontram no corpo das políticas públicas de educação a plataforma de sustentação do discurso salvacionista em torno de uma suposta igualdade e qualidade educacional. Mas o que isso significa?

No cerne da democracia moderna, igualdade e qualidade são traduzidas como justiça social. Nesse sentido, Brown (2018) alerta para o fato de que quando a democracia é submetida à economização do Estado, da sociedade e das vidas – movimento peculiar da racionalidade neoliberal hodierna –, esses termos, bem como as práticas, são metamorfoseados. Em razão dessa ideia, é possível pensar, portanto, que igualdade, qualidade e justiça perdem sua legitimidade política e adquirem outra, econômica.

Nesse sentido, justiça social se torna instrumento balizador para a produção de políticas públicas de educação, supostamente inovadoras, eficazes e legítimas, as quais garantirão a igualdade social e a qualidade educacional. São essas políticas que subsidiam a definição de currículos centrados “no domínio de conteúdos disciplinares universais ou de saberes socialmente organizados” (MACEDO, 2009, p. 95). Isso significa aprender os ensinamentos inflexíveis orientados pelas disciplinas do mercado, cujas situam “mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores” (BROWN, 2018, p. 9).

A despeito da qualidade da educação, ela aparece como algo a ser demarcada pelo DCRB/Currículo Bahia como garantia de aprendizagem e justiça social. Essa qualidade seria o fator potencializador do desenvolvimento dos/as estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para Macedo (2009), o significado de qualidade da educação é que estrutura os discursos pedagógicos no intuito de justificar a indispensabilidade de reformas curriculares.

A qualidade da educação, portanto, parece ser o que se espera de um conjunto de conhecimentos essencializados, tidos como legítimos, verdadeiros. Sob esse ponto de vista, o currículo torna-se (re)produtor de conhecimento que, conectado à ciência e à tecnologia, opera (en)formando os sujeitos, transformando-os em capital humano – *homo economicus* – via capital cultural compartilhado, para assim atuarem no mundo econômico. Essa é a educação de qualidade que é reivindicada pela política do DCRB/Currículo Bahia que, não obstante, é financiada por empresas e organizações privadas como: Fundação Lemann, Institutos Inspirare, Tellus e Unibanco, Fundação Getúlio Vargas etc.

Para Ball (2014), essas corporações são canais locais de uma grande rede internacional para a difusão de conhecimento – “neoliberalismo tamanho único” –, e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos”. Em outras palavras, essas relações atuam para deslocar a compreensão do público acerca dos problemas sociais no Brasil, incluindo a educação (BALL, 2014).

Nesse sentido, as contribuições de Ball (2014) apontam para uma perspectiva de negócios sobre questões e problemas sociais e educacionais. “Um processo de formas de privatização acobertada que, muitas vezes, passam despercebidas da dinâmica de definição e execução da política educacional” (PEREIRA, 2019, p. 127).

São redes que vêm estruturando novos mecanismos de governança e produzindo novos modos de sociabilidade. Diante disso, as demandas por reformas educacionais e melhoria da educação se traduzem em oportunidades de negócios para as organizações de serviços educacionais – a exemplo da Editora Moderna e Editora do Brasil, as quais fornecem materiais e serviços (obras didáticas e literárias, softwares, jogos educacionais, consultorias, treinamentos, materiais de formação, materiais destinados à gestão da escola etc.) para a educação pública mediante contratos de aquisição firmados com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD do Governo Federal – sobretudo quando as agências financiadas pelo Estado, de sustentação nacional e local, veem nas reformas uma oportunidade de ouro de capitalizar sobre o “desastre”. As organizações empresariais, por isso, “atuam como dispositivos de ligação, intérpretes de políticas operando entre o Estado e as organizações do setor público – tornando as reformas sensatas e administráveis” (BALL, 2014, p. 157).

Elas influenciam as políticas por meio de discursos, ideias e normas. Ao que tudo indica, há um movimento de conversão do indivíduo em empresa, “em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos” (BALL, 2014, p. 67), engajado em adquirir a relevância estabelecida pelo mercado (BALL, 2014). Para o autor, o indivíduo empreendedor de si é produzido nos interstícios da performatividade mediante técnicas de avaliação, autorrevisões, qualidade etc.

É a introdução de uma nova cultura de performatividade competitiva que, conforme concebe Ball (2004), diz respeito a um arranjo que agrega a descentralização, objetivos e estímulos para gerar perfis inéditos institucionais, na tentativa de ajustar a organização e o desempenho das instituições – sobretudo as educacionais – à razão neoliberal, aos princípios econômicos

vigentes e às práticas empresariais “por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade” (BALL, 2004, p. 1107).

No âmbito das políticas, a performatividade é um dispositivo tecnológico essencial, uma vez que ela vai operar como mecanismo de suturação e reorganização das coisas, permitindo o Estado controlar, vigiar e governar à distância e sem governo. Para Ball (2004), a performatividade autoriza o Estado a se inserir intimamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, de maneira imperceptível.

Essa tecnologia política atua, portanto, para reelaborar significados e produzir novos sujeitos, de modo igual objetificar e mercantilizar as atividades na esfera pública. No que se refere ao setor público educacional, esse movimento de mercantilização/economização está vinculado ao conhecimento – ao conhecimento para se fazer algo – que deve ser traduzido em resultados, em níveis de desempenho, formas de qualidade, melhoria e eficiência. Por essa razão, as políticas públicas de educação em voga parecem ter sido convertidas em instrumentos a serviço dos processos produtivos e de aprovisionamentos do mercado, com fins evidentes de melhoria do desempenho e o controle da qualidade, bem como da potencialização da eficácia, eficiência e dos valores financeiros.

A política, por isso, é performativa. “Como toda norma, a política é performativa, só existe em funcionamento, quando reiterada” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 744). Assim, os efeitos performativos podem ser ou vir a ser efeitos materiais, são parte do processo mesmo de materialização (BUTLER, 2015). Nesse sentido, as políticas públicas brasileiras de educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, do Plano Nacional de Educação, dos planos estaduais e municipais de educação, são políticas performativas cujo intuito é produzir sujeitos e identidades, bem como governar as condutas.

É por isso mesmo que o DCRB/Currículo Bahia é uma política performática. Ela age reorientando os currículos, as práticas pedagógicas, os planos, projetos escolares etc., suscetíveis a produzirem resultados e desempenhos satisfatórios. Atua, de igual modo, estimulando os indivíduos a serem competentes – formação pelas competências – serem efetivos, a se melhorarem, e a se autoresponsabilizarem pelo seu sucesso ou não. Isso significa que, quando agimos performativamente, quando nos responsabilizamos por “trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim ‘melhoramos’ nossa ‘produção’ como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros” (BALL, 2014, p. 66).

A performatividade intrínseca à política educacional baiana, de fato, é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, “que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo” (BALL, 2014, p. 66).

A governamentalidade⁴, nessa nova ordem, se caracteriza pela intersecção de dispositivos de dominação empreendidos sobre os outros e sobre as tecnologias de si (FOUCAULT, 2011), e intenta produzir uma racionalidade do governado, cuja não é produto de eventualidades, mas produto de motivações e provocações pela e para a obediência a partir de um regime de verdade em circulação constante, sendo mobilizado pelos sistemas de poder que o elaboram e o sustentam. “É o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

⁴ A governamentalidade pode ser compreendida como um conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b).

Trata-se da tentativa de estabelecer currículos economicizados, alinhados aos interesses de mercado. Isso resulta nos deslocamentos da diferença para a margem. O currículo, por esse motivo, é espaço político de significação. É um campo polissêmico, heterogêneo e antagônico (BACKES, 2018) que produz significados. Se por um lado, numa concepção de poder linear, ele é concebido como ferramenta prescritiva e normatizadora, por outro, ele é espaço-tempo de fronteira, produção/prática cultural que envolve “a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, lugar de enunciação. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO 2006b, p. 105).

Nesse sentido, pode-se compreender a diferença cultural como um encadeamento de expressão da cultura, um curso de significação mediante o qual afirmações da cultura diversificam, diferenciam e consentem a construção de esferas de força, correspondência, aplicabilidade e tendências. Sob esse ponto de vista, a sistematização da diferença ocorre no processo contingencial de hibridização, fortalecendo, assim, a impossibilidade de plenitude do significado e definição absoluta da identidade dos indivíduos (BHABHA, 2003).

Na esteira desse raciocínio, a diferença é demanda desvinculada de binarismos e da ideia de oposição; *différance* que não é ele mesmo, tampouco o outro; aquilo que não é, mas que está sendo no devir-tempo do espaço e no devir-espaço do tempo (DERRIDA, 1991). Assim, o movimento de assimilação entre BNCC e DCRB/Currículo Bahia como subsídio para orientar os currículos no imprevisível chão da escola, com fins de constituir um todo integrado, “fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade” (MACEDO, 2006a, p. 349).

Cabe destacar que na arena de embates e negociações políticas, a diferença e tudo o que ela produz compromete a economização da vida social. E, ao serem estabelecidas conexões entre diferenças socioculturais e aspectos socioeconômicos, “todo um conjunto de estratégias neoliberais, assentado na ideia da privação cultural, é naturalizado” (BRITO, 2018, p. 1019), e as forças dessas estratégias atuam demonizando o social e o político como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos; são as estratégias da nova ordem da governamentalidade neoliberal (BROWN, 2019).

A desregulamentação dos bens públicos, o discurso em torno de uma educação fracassada etc. são fundamentos dessa nova ordem que reivindica a liberdade, a justiça, um modo de vida livre e de uma sociedade conectada à tradição. Uma tradição extraída do modelo de mercado atrelado à razão normativa “que estende métricas e práticas de mercado a todas as dimensões da vida humana” (BROWN, 2018, p. 15).

Ao fim e ao cabo, o DCRB/Currículo Bahia se configura como instrumento de governamentalidade neoliberal, de condução de condutas, de governo de si e dos outros, que não intervêm diretamente na economia, mas elabora táticas de condições sociais que têm implicações no âmbito econômico. Os processos econômicos, assim como afirma Foucault (2008a), não podem ser comprometidos pelos dispositivos sociais, os quais devem ser limitados com fins da não interferência, de modo direto, na economia, mas em proveito dela.

CONSIDERAÇÕES

O movimento de reestruturação das políticas educacionais iniciado na década de 1990, na América Latina, tem produzido novas formas de socialização, impactando assim os currículos escolares. Tal movimento vem sendo articulado a partir de demandas de agentes públicos e privados – movimentos sociais, organizações empresariais, conservadores, religiosos, políticos etc. –, os quais tentam fixar certo sentido de currículo.

Nesse ínterim, o significante “qualidade da educação” surge como balizador de novas propostas curriculares atravessadas por princípios econômicos intrínsecos à racionalidade neoliberal. O DCRB/Currículo Bahia, por isso mesmo, é exemplo de uma dessas propostas. Ele foi construído para garantir a qualidade da educação das redes pública e privada, e assim assegurar o acesso aos conhecimentos – para se fazer algo – necessários ao mundo do trabalho. Trata-se de uma política performativa que atua estimulando os/as discentes a terem desempenho máximo, a serem competentes e autorresponsáveis. Atua, de modo igual, na (re)organização dos currículos e demais textos escolares, tornando-os ferramentas de governança, de condução de condutas, de si e das populações. Pode-se dizer que, por essa razão, o DCRB/Currículo Bahia desponta como mecanismo a serviço da governamentalidade neoliberal.

Ao que tudo indica, o Documento Referencial Curricular da Bahia é mais um instrumento do qual as grandes corporações e agências multilaterais fazem uso para implementar a Base e assim consolidar um projeto de hegemonização curricular nacional que pretende ser a saída, no imaginário neoliberal, para assegurar a qualidade da educação, igualdade e justiça social. Dessa forma, a governamentalidade neoliberal, por meio dessas políticas, segue conduzindo condutas e produzindo sujeitos normatizados, autorresponsáveis, e que atendam ao capital num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politicus*. Nesse ínterim, um currículo que atende ao capital e trata todos como “um” pretende controlar a imprevisibilidade da diferença e suas diversas formas de existir. Contudo, não consegue evitar que os sentidos que ele quer excluir emergjam (MACEDO, 2017).

REFERÊNCIAS


BACKES, J. L. A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas: um processo intepistêmico e decolonial. In: BACKES, J. L. **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Organização: Claudia Tomé e Elizabeth Macedo. Curitiba: CRV, 2018.

BAHIA. Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, Ano CIV, n. 22. 810, 21 dez. 2019a.

BAHIA. Secretaria da Educação. Conselho de Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação**. Salvador, ago. 2019b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2019/08/536/Documento-Curricular-Referencial-da-Bahia-e-aprovado-pelo-Conselho-Estadual-de-Educacao.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (v. 1)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://ww.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 set. 2021.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRITO, E. P. P. E. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.
- BROWN, W. **Cidadania Sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Dinamarca: Zazie Eduções, 2018.
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DERRIDA, J. **Margens da filosofia.** Tradução: Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica:** curso no Collège de France: 1978 - 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população:** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France: 1979 – 1980: excertos. 2. ed. ampl. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006a.
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez., 2006b.
- MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos pcn. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530–1555 out./dez., 2014.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr./jun., 2017.
- MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.
- PEREIRA, R. S. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019.



DIMENSÕES NEOLIBERAIS E SUBJETIVIDADE NO DISCURSO DOS NOVOS CURRÍCULOS PAULISTAS

Silvia Miguel de Paula Peres (LEMAS – UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2019, foi homologado o Currículo Paulista para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Volume 1) no Estado de São Paulo. Um ano depois, em plena pandemia de covid-19, foi homologado o Currículo Paulista para a etapa do Ensino Médio (Volume 2). Mesmo diante de um cenário social catastrófico representado pelo advento da pandemia de covid-19, em que procedimentos de afastamento social foram adotados, a rede de ensino estadual paulista vem insistindo na operacionalização das reformas curriculares. A questão que se coloca diante do contexto pandêmico é: quais seriam as razões para a evidente aceleração do processo de mudança curricular? Por que tanta pressa?

No tocante aos fundamentos pedagógicos, os dois currículos paulistas representam o desdobramento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – homologada no ano de 2017. A BNCC é um documento de caráter normativo, identificada como currículo comum à todas as redes de ensino por estipular as aprendizagens consideradas como “essenciais” aos estudantes da Educação Básica brasileira. A homologação deste documento tem implicado na necessidade de reelaboração dos currículos oficiais de todos os estados (BRASIL, 2017) e, em termos pragmáticos, “[...] significa a adequação dos projetos políticos – pedagógicos de todas as escolas às determinações contidas no documento oficial” (NEIRA, 2018).

É preciso ressaltar que tanto a BNCC quanto os currículos paulistas estão fundamentados pela centralidade do conceito de competências e habilidades, cognitivas e socioemocionais, gerais e específicas, associadas aos componentes curriculares, que são as disciplinas científicas em suas respectivas áreas do conhecimento.

Em termos conceituais, as competências são reconhecidas como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017; CURRÍCULO PAULISTA, 2019; CURRÍCULO PAULISTA, 2020).

Situadas como padrão de referência para medir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, as competências e habilidades são identificadas pelos três documentos (currículos) como dimensões necessárias ao enfrentamento das questões colocadas pela sociedade contemporânea, e por isso, devem ser trabalhadas no interior da escola de maneira intencional e programada (CURRÍCULO PAULISTA, 2019).

Segundo Neira (2018) e Laval (2019), a centralidade no conceito de competências corresponde a uma mudança de concepção pedagógica que não deve passar despercebida, pois atribui um novo sentido ao âmbito da aprendizagem. Ao se deslocar o eixo da palavra “conhecimento” para a palavra “competência”, altera-se o sentido do que se entende por “aprendizagem”, pensada como o conjunto das habilidades necessárias à resolução de problemas, realização de empreendimentos, entre outras conotações. Nesse aspecto, essa alteração não pode ser considerada apenas como mera “questão semântica”, ou seja, que se opera no âmbito discursivo da linguagem, como instância exclusiva da ordem lexical.

Trata-se de uma alteração epistemológica significativa, que evidencia a articulação simbólica neoliberal presente na linguagem dos currículos. A partir desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo evidenciar as dimensões neoliberais presentes no discurso dos novos currículos paulistas, e procura justificar também, dentro desta ótica, as razões para tanta ansiedade em implementar o currículo no contexto da pandemia da covid-19. A ideia é associar as dimensões neoliberais ao campo da subjetividade humana como razão principal norteadora das implementações curriculares atuais.

Como metodologia, foi realizado estudo dos dois currículos paulistas à luz das bibliografias que reconhecem o caráter neoliberal que permeia as expressões utilizadas, configurando toda uma simbologia que aproxima o mundo escolar do universo empresarial.

O NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDADE E COMO DISCURSO CURRICULAR

Identificado como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), o neoliberalismo é trazido para este trabalho como uma racionalidade mediada pelo uso de determinadas expressões no documento curricular, que orientam simbolicamente o tipo de aprendizagem a ser desenvolvida no ambiente concreto das escolas, atuando em processos de subjetivação das individualidades, por meio do trabalho pedagógico realizado.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo contemporâneo corresponde a uma racionalidade voltada a conduzir a constituição de um determinado *modus operandi* de vida, tendo “como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Apropriando-se da teoria desenvolvida por Michel Foucault, Dardot e Laval (2016), utilizam o conceito de “racionalidade política” para compreender certos “procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens” (FOUCAULT *apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 21) “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades”, com a intenção de padronizar formas de ser e de existir no mundo, por meio da “relação entre as instituições e a ação individual” (DARDO; LAVAL, 2016, p. 133).

A esse respeito, Laval (2019) sugere a existência de um discurso global padronizado – advindo de instâncias como a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Europeia – que exerce, por meio de relatórios, “constatações”, “avaliações” e “comparações”, “um papel de centralização política e normatização simbólica”, operando mudanças significativas nas diretrizes educacionais dos países ocidentais capitalistas (LAVAL, 2019, p. 19).

Ao compor “um quadro mundial de políticas educacionais, centros de poder supranacionais, lugares de elaboração de conceitos e políticas fora dos ministérios e das universidades [...]”, estas organizações estão orientando os sistemas educacionais como “força impositiva”, disseminando uma linguagem unificada que opera como uma “lógica normativa de conjunto”, influenciando as mudanças educacionais no mundo de maneira não homogênea, mas que, no entanto, levam os sistemas educacionais a seguir a mesma direção pedagógica (LAVAL, 2019, p. 9-19).

Esses mecanismos neoliberais encontram-se em diversos campos sociais e alcançam a esfera da educação por meio da implementação de políticas públicas veiculadas às reformas educacionais, que por sua vez atuam como dispositivos capazes de conduzir a instituição escolar para o lugar metaforicamente ocupado pela empresa.

Segundo Laval (2019), o trabalho sociológico de análise sobre esse fenômeno consiste exatamente em compreender e interligar essas reformas educacionais dentro do mesmo “arcabouço de inteligibilidade”, ou seja, dentro de um nexo de entendimento que permita “trazer à luz e relacionar mudanças políticas concretas, deduzir o sentido de práticas e políticas a priori díspares” (LAVAL, 2019, p. 20).

No caso da presente análise, a condução da política neoliberal se torna mais evidente a partir da homologação na BNCC. Aprovada enquanto documento curricular de abrangência nacional, a constituição da Base “não se deu por unanimidade” e “não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Os questionamentos dizem respeito ao processo democrático ligado à sua elaboração, um tanto quanto controversos (NEIRA, 2018; DOURADO; SIQUEIRA, 2019) e aos interesses que embasaram a operação epistemológica que resultou na centralidade da “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2013; DOURADO; SIQUEIRA, 2019), resultante de um

[...] projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas propostas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo [...] A “*Pedagogia das Competências*”, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os “*organismos multilaterais*” e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

Reconhecida por seu caráter neoliberal, a BNCC direciona as atuais reformas curriculares dos estados brasileiros. No tocante aos currículos paulistas, é possível compreender o alcance simbólico do seu discurso, identificando as interconexões que contribuem para a formação do sujeito neoliberal.

Para isso, o debate se fundamenta na concepção de currículo enquanto “prática discursiva”, ou seja, “prática de significação, de atribuição de sentidos”. O currículo é visto como uma instância que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Segundo Neira e Souza Júnior (2016, p. 190),

Na última década do século passado, a publicação das obras de Moreira e Silva (1994), Silva (1994) e Veiga-Neto (1995) alinhadas ao pensamento pós-estruturalista de Jacques Derrida e Michel Foucault, tornaram possível compreender o currículo como texto. Visto dessa forma, o currículo passa a ser toda a experiência proposta pela escola ou a partir dela e que, de múltiplas maneiras, subjetiva discentes e docentes.

Ao ser lido como linguagem, o currículo impacta sobre processos formativos que atuam na constituição dos seres em suas subjetividades. Nesse aspecto, a teoria pós-crítica também contribui para a conceituação de currículo quando considera que

[...] os sujeitos da educação, em alguma medida, produzem e são produzidos também pelos currículos que vivenciam, são subjetivados por tudo aquilo que lhes é ensinado, pelos modos como é ensinado, mas também pela ausência de determinadas experiências formativas. Qualquer um que tenha atravessado essa jornada, ficou impregnado, marcado para sempre. As frases ditas, atividades realizadas, relações travadas em momentos com maior ou menor supervisão, não importa, essas situações encadearam ideias por meio de discursos e ações, posicionando os sujeitos da educação diante de representações, saberes e conhecimentos que influem decisivamente em quem eles se tornam (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 190).

Levando em consideração sua dimensão enquanto entremeio sutil, situado entre o que diz e o que promove, o currículo é tomado como arcabouço simbólico que, para além das palavras, orienta todo caminho percorrido pelo universo escolar, permeando relações, representações e materialidades. Segundo Bondía (2002), as palavras “criam realidades”, formam sujeitos e atuam enquanto elã que articula o pensamento à dimensão concreta do mundo:

[...] E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p. 21).

Por configurar-se como conjunto de palavras que atribuem determinado sentido ao modo de ser e de saber dos estudantes, o currículo é determinante na construção das subjetividades individuais e coletivas. Desse modo, quando sua linguagem é alterada e substituída por palavras que denotam acepções empresariais, a influência nesse sentido impacta na maneira como os estudantes/indivíduos se enxergam, enxergam o mundo e conduzem suas vidas.

Por esse motivo, torna-se imprescindível compreender que tipo de ser humano o currículo/governo pretende formar, ou pretende constituir. Quais as intenções que estão por trás das mudanças pedagógicas realizadas em plena pandemia de covid-19.

O CURRÍCULO PAULISTA COMO DISPOSITIVO FORMADOR DO SUJEITO NEOLIBERAL

Quando se analisa o discurso dos novos currículos paulistas, verifica-se que o enfoque nas competências cognitivas e socioemocionais corresponde a um recurso instrumental potencializador de “faculdades empresariais” (DARDOT; LAVAL, 2016) que aproximam o universo escolar das necessidades econômicas do mercado, por meio da atuação sobre a subjetividade humana.

Representada como conjunto de sensações sentidas pelas pessoas, ligadas as memórias e percepções intrínsecas à dimensão do ser, do agir, capaz de orientar e impulsionar a criação de novas configurações da existência material (GUELL, 2002; OTNER, 2007; SEIXAS; NUNES, 2017), a subjetividade advém de um estado emocional interno, delineado por sentimentos construídos socialmente, localizados na esfera da consciência, do sujeito. Vista como uma trama enovelada pela cultura, a subjetividade se encontra inseparável das pessoas na sua concretude (GUELL, 2002). Assume caráter social ao se configurar como esfera coletiva maior, compartilhada (OTNER, 2007).

Ao ser analisada pela ótica política, estudos antropológicos buscam compreendê-la como forma de elucidação das relações de poder, ligadas às lutas e tentativas de grupos sociais subalternizados em alcançar o lugar de sujeitos, ou seja, uma participação social que transcende o lugar da marginalização econômica e sociocultural (OTNER, 2007). No entanto, quando se realiza a mediação do seu significado político-antropológico para o âmbito da educação, as relações de poder são situadas enquanto constituição intencional de um determinado *modus operandi* neoliberal, comprometido com o desenvolvimento do “espírito empreendedor de si”, ou seja, a subjetividade se encontra associada a questões pedagógicas ligadas à gestão da vida do indivíduo.

Esse *modus operandi* é considerado como veículo condutor que supostamente garante o acesso à “cultura erudita”, ao “saber elaborado”, “sistematizado”, não acessível se não fosse pelo intermédio da escola (SAVIANI, 2016, p. 55-57). Leva-se em conta também seu caráter sempre amplo e parcial, por configurar-se nos diferentes contextos em que está inserido, em tempos históricos determinados (LOPES; MACEDO, 2011).

No tempo histórico atual, denominado de “neoliberalismo escolar”, o currículo se constitui enquanto “processo subjetivo”, implicado no desenvolvimento da ideia de “aprendizagem contínua e adaptação permanente”, “[...] autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139-147).

Isso significa dizer que é no interior da escola que o indivíduo vai aprender a desenvolver as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de sua própria autogestão, autoimagem, autoaprendizagem, que abarca desde habilidades socioemocionais, tais como resiliência, foco, persistência, responsabilidade, até alcançar as competências cognitivas ligadas às áreas do conhecimento específicas, que nos currículos paulistas estão associadas à capacidade para resolução de problemas ou encontrar caminhos para conduzir situações concretas pragmáticas.

Na pedagogia que orienta os currículos analisados, o enfoque da aprendizagem é centralizado no indivíduo, sendo possível encontrá-lo de forma explícita no item “Fundamentos Pedagógicos”, em que os documentos expressam seu “compromisso com a Educação Integral”:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 28; 2020, p. 24).

Nesse trecho é possível perceber que a aprendizagem está inteiramente voltada ao âmbito do desenvolvimento das quatro dimensões elencadas, que potencializam a formação do ser para atuar em uma sociedade marcada por incertezas e complexidades, evidenciando as intenções que estão por trás da escolaridade.

Segundo Laval (2019) esse discurso está fundamentado na ideia de “aprendizagem ao longo da vida” (fomentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) e tornou-se o “leitmotiv” dominante das grandes organizações mundiais. Esvaziado de construção contextual, a ideia não explícita onde se encontra o *locus* da aprendizagem, o que permite sua transposição ao âmbito da pessoa, “incumbindo” o indivíduo da responsabilidade incessante com o seu próprio “aprender”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a página inicial que abre para o acesso ao Currículo Paulista etapa Ensino Médio, especifica que “No Currículo Paulista encontramos os princípios da educação integral [...] por meio das competências e habilidades essenciais que propiciam o protagonismo, a autonomia e a construção do seu projeto de vida”¹.

Protagonismo, autonomia e projeto de vida são reconhecidos como princípios da Educação Integral, que devem estar por trás de todas as ações orientadas pelas escolas com o objetivo de oferecer aos estudantes os mecanismos necessários ao direcionamento do seu caminho rumo à realização do seu plano de vida, transformado gradualmente em projeto de condução da sua própria existência material:

Como na BNCC, a Competência Geral 6 do Currículo Paulista refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las — com auto-

¹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 03 out. 2021.

confiança, persistência, determinação e esforço. Dessa maneira, o Currículo Paulista evidencia a necessidade de que os estudantes, ao longo da escolaridade básica — em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental —, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 38).

Na ótica de Dardot e Laval (2016), essa conjectura curricular está intimamente relacionada aos interesses econômicos, ao associar o “conhecimento” à instância do saber “[...] que um indivíduo possa adquirir em sua prática, e cujo valor só ele pode avaliar; o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 143).

Ao desenvolver seu projeto de vida, o estudante escolhe aprender apenas os conteúdos que fazem sentido ao seu planejamento, direcionando-o à aplicabilidade no que diz respeito às suas próprias necessidades idealizadas.

Desse modo, todo movimento pedagógico que ocorre dentro da escola orienta-se para satisfazer as necessidades individuais, norteados processos de subjetivação que responsabilizam o estudante por toda sua trajetória. Esta pedagogia, que “remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (1950) e Conferência Mundial para Todos Jomtien, Tailândia (1990), em seu documento ‘Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)’” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296) se revela como o epicentro da “doutrina dominante na educação” de acordo com Laval (2019, p. 51).

Apoiada na teoria do capital humano, a pedagogia das competências visa oferecer aos estudantes todas as qualidades necessárias à sua possível entrada no mercado de trabalho:

Trata-se, e, primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, Segundo a OCDE, o capital humano reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (LAVAL, 2019, p. 51).

Saviani (2011) explica que a teoria do capital humano emergiu na denominada “era de ouro do capitalismo” como resposta à crise produtivista que ocorreu na década de 1970. Nesse momento histórico, processos produtivos foram reestruturados pelo toyotismo, tornando-se mais flexíveis, dispensando, por exemplo, a criação de estoques, e exigindo dessa maneira a constituição de trabalhadores mais polivalentes e adaptados à essa nova realidade. O papel da educação seria, nesta época, o de preparar os indivíduos para entrar nesse mercado de trabalho específico que se encontrava em expansão, “numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento do rendimento dos trabalhadores” (SAVIANI, 2013, p. 430).

No entanto, Saviani (2011, p. 429) ressalta que após esse período, mesmo a escola tendo mantido sua representatividade enquanto instituição partícipe do desenvolvimento econômico da sociedade, a teoria do capital humano “assumiu um novo sentido”:

O significado que prevaleceu na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 430).

Para a nova configuração da teoria do capital humano – denominada de neoliberal –, o conhecimento está associado à criação de condições operacionais que garantam empregabilidade. Desse modo, o saber é desenvolvido enquanto racionalidade instrumental por estar associado a “procedimentos do poder”, vinculado a ações do Estado que “organiza” e “gerencia” as “condutas” dos estudantes de modo a adequá-las às exigências do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18), o que justifica, por esses meios, a rápida e ansiosa implementação dos currículos paulistas no contexto da pandemia de SARS-CoV-2:

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 32).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais estão promovendo uma interposição lexical na linguagem curricular utilizando termos como “gestão”, “eficiência”, “desempenho”, e a própria concepção de “competência”, constituindo sobreposições discursivas que “permitiram que a instituição escolar se colocasse simbolicamente na esfera de uma lógica gerencial estranha a sua antiga referência cultural e política” (LAVAL, 2019, p. 69).

O discurso do currículo paulista exemplifica a presente questão:

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender). (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 35-36).

Ao se fundamentar na lógica pedagógica do “saber fazer”, os currículos paulistas articulam leixos de linguagem como “categorias de dupla face”, ou “hibridação”, ao engendrar nos estudantes, para além dos saberes adquiridos, um “espírito de empresa”, situado “no cruzamento da economia com a educação, numa zona de sobreposição lexical, palavras de entendimento, conivência e passagem de uma esfera para outra” possibilitando assim “uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino” (LAVAL, 2019, p. 69 -81).

Tal processo, denominado por Laval (2019, p. 75) de “mudança pedagógica”, garante um movimento de “continuidade”, oportunizando a “passagem” do estudante do estágio da “escolaridade” para o da “atividade” profissional, no interior de concepções utilitaristas (LAVAL, 2019, p. 69 -81):

A partir do momento que a “*competência profissional*” não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “*valores comportamentais*” e “*capacidade de ação*”, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde [...] As comissões profissionais consultivas, que reúnem representantes da escola e da indústria, foram encarregadas de estabelecer os referenciais da formação a partir dos referenciais dos postos de trabalho baseados em análises rigorosas e exaustivas das competências teóricas, comportamentais e práticas requeridas. O problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos (LAVAL, 2019, p. 81).

A intenção de formar o educando para esses fins esconde o objetivo de promover uma “guinada individualista” (LAVAL, 2019, p. 75) na rede de ensino paulista. Os interesses incidem sobre o propósito de constituir um novo campo de subjetividades, envoltas por perfis adaptados à ocupação de diferentes postos. Para além de constituir indivíduos autônomos, o que se busca é condicionar a aprendizagem ao contexto da necessidade de sobrevivência individual em uma sociedade cercada por incertezas, desemprego e instabilidade.

Unidas pela lógica de “padronização de métodos e conteúdo” (LAVAL, 2019, p. 18), as reformas curriculares vislumbram aquilo que o interesse internacional aponta como “a formação de um cidadão produtivo, o novo tipo de trabalhador necessário para o mercado em transformação” (RAMOS, 2013, p. 540), universalizando conteúdos que devem ser apreendidos, “fatiando” os saberes em “registros de competências”, “priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos” (LAVAL, 2019, p. 83).

Em síntese, os currículos paulistas visam contribuir para a constituição de uma subjetividade preparada para as adversidades contemporâneas, justamente por ser capaz de gerenciar sua própria vida. Nesse caso, a autonomia almejada significaria autorresponsabilização pelos fracassos, infortúnios e frustrações diante das agruras que os estudantes estarão expostos em seu futuro profissional.

Assim, o que a nova matriz curricular paulista oculta, é o que Saviani (2013, p. 431) chama de “pedagogia da exclusão” por oferecer um tipo de aprendizagem como suporte para que as pessoas escapem “da condição de excluídos” no contexto da intensa competitividade por empregos.

A esse respeito, Laval (2019, p. 79) complementa que

Qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional. O empregador não compra apenas um serviço de produção durante um tempo definido ou uma qualificação reconhecida por um referencial coletivo como na época da regulação fordista após a Guerra: ele compra um “*capital humano*”, uma “*personalidade global*”, que combina qualificação profissional *stricto sensu*, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa etc.

A partir da combinação de elementos imprescindíveis à conformação da “personalidade global” (LAVAL, 2019, p. 79), acena-se a possibilidade de superação dos infortúnios a partir de alternativas ou saídas também individuais, ligadas à viabilização do trabalho por conta própria, ou como vendedor(a) ambulante, trabalhador(a) terceirizado(a), situando todos os encaminhamentos de maneira isolada, ou descontextualizada das condições sociopolíticas e econômicas vivenciadas pela sociedade (SAVIANI, 2013, p. 431).

Esse tipo de educação não orienta para buscas coletivas por direitos e cria uma subjetividade voltada apenas ao interesse próprio, despolitizando o lugar da escola como instância transformadora da sociedade, criando desse modo personalidades passivas, que aceitam as injustiças a que são acometidas. O trabalho em equipe só é desenvolvido enquanto abordagem empresarial para contribuir como instrumento para solução de demandas das organizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida buscou demonstrar as conotações neoliberais que estão presentes no discurso veiculado pelos currículos paulistas, tanto nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto na etapa do Ensino Médio.

A orientação do trabalho pedagógico pautado nas competências cognitivas e socioemocionais demonstraram a realização de uma reforma educacional que padroniza o processo de transmissão do conhecimento, atuando na conformação do sujeito neoliberal, ou seja, adaptado às novas frentes de mercado flexível, no que toca à autogestão da vida e da carreira profissional. Esse processo está intimamente articulado à linguagem desenvolvida pelos currículos, composta por expressões e termos que aproximam simbolicamente a escola do universo econômico metaforizado pela empresa.

Do mesmo modo, toda aprendizagem escolar passa a centralizar-se no estudante, por meio da valorização do conhecimento instrumental que abarca conteúdos específicos em função da sua aplicabilidade na vida material e no mercado de trabalho.

Assim, atuando por meio da linguagem, o currículo paulista configura o sujeito neoliberal, centralizado em si mesmo, que frequenta a escola com o objetivo de desenvolver seu próprio projeto de vida, e que se isenta da responsabilidade com relação aos fenômenos de caráter social que ocorram ao seu redor, despolitizando qualquer situação de injustiça socioeconômica que o acomete, isentando o Estado de qualquer responsabilidade pelo destino das pessoas.

A metáfora empresarial introduz nas subjetividades concepções de gestão ligadas aos comportamentos e às ações necessárias a uma boa atuação profissional, garantindo que a escola

ofereça ao estudante condições de empregabilidade, em termos de ações, planejamentos, condutas e desempenho.

Em suma, o novo trabalho curricular implica, de maneira subjetiva e sutil, em legitimar: direitos que são subsumidos, conhecimentos em termos históricos, sociais e políticos que são paulatinamente retirados do campo do saber e da vida escolar, que passa a ser gerida por aprendizagens voltadas à compreensão passiva dessa condição de subalternidade.

Por esse motivo, torna-se imprescindível a conscientização a esse respeito, para que professores, diretores e coordenadores pedagógicos possam relativizar tais condicionantes, e trabalhar por uma educação fundamentada em processos democratizados, associados aos contextos específicos das comunidades escolares, assim como aos interesses coletivos, assentados em conhecimentos ligados a ideais de excelência humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019.
- GÜELL, P. Subjetividad social: desafio para el nuevo siglo. **Polis Revista Latino Americana**, n. 2, 2002.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: Procedimentos, Concepções e Efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.
- NEIRA, M. G. Essa base, não. Editorias: Artigos. **Jornal da USP**, São Paulo, 2018. Disponível em: jornal.usp.br/?p=196235. Acesso em: 13 set. 2020.
- ORTNER, S. B. Subjetividade e crítica cultural. **Horizontes antropológicos**, v. 13, n. 28, p. 375-405, 2007.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação)
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Submissões, n. 4, p. 54-84, 2016.
- SEIXAS, S. R. C.; NUNES, R. J. S. Subjectivity in a context of environmental change: opening new dialogues in mental health research. **Subjectivity**, 10. p. 294-312, 2017.

ACELERAÇÃO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A VISÃO DE PROFESSORES DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (2012-2016)

Elaine Rodrigues de Ávila (SME - Rio de Janeiro)

Wania Regina Coitinho Gonzalez (UERJ/ FEBF – UNESA/RJ)

INTRODUÇÃO

Aceleração de estudos está prevista para a Educação Básica na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), no artigo 24, inciso V, alínea b, o qual aborda dispositivos sobre a verificação do rendimento escolar. A partir dessa possibilidade legal, é direcionada aos alunos em atraso escolar nesse nível educacional, ou seja, estudantes com idade acima do que é recomendada para determinada série dessa etapa educacional (BRASIL, 1996). Essa previsão da LDB permitiu que os entes federados brasileiros formulassem políticas públicas de correção de fluxo em suas redes públicas de ensino, contemplando projetos e programas de aceleração de estudos para estudantes em distorção idade/série. Em alguns estados e municípios, elas aconteceram e acontecem por meio de parcerias público-privadas com fundações e institutos.

Nas últimas duas décadas, as acelerações de estudos acontecem em um contexto político-educacional neoliberal de novas relações entre o setor público e o setor privado, onde conceitos gerenciais e mercadológicos passaram a figurar no cotidiano de escolas e universidades pelo país. Nesse sentido, o trabalho docente vem sofrendo efeitos desse contexto na medida em que, além de novas demandas com os discentes, ocorrem outras, como as voltadas para melhoria de índices qualificadores de rede, metas de produtividade anual e novas metodologias para correção de fluxo. A intensificação de responsabilidades no cotidiano escolar e novos saberes

requeridos aos professores ultrapassam sua formação inicial e impactam nas suas relações com os estudantes no dia a dia de uma sala de aula.

Nesse contexto político-educacional nacional, no município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME/RIO) formulou um Programa de Reforço Escolar, entre os anos de 2009 e 2016, que visava à diminuição dos percentuais de analfabetos funcionais e de alunos defasados idade/série. Segundo documentos oficiais, o Programa contribuiu para o “salto de qualidade e a reduzir a defasagem escolar no ensino fundamental da rede municipal” (PCRJ, 2009, p.52). A partir de dois êxitos, correção de fluxo e manutenção da aprendizagem, nesse programa foram elaborados recuperações paralelas no contraturno escolar, projetos de aceleração de estudos e outros projetos direcionados ao analfabetismo funcional (realfabetização), alguns em parcerias com instituições privadas

Inserida nesse Programa de Reforço Escolar, uma das acelerações de estudos foi formulada para os alunos em atraso escolar do segundo segmento, matriculados no 6º, 7º e 8º anos. Era o Projeto Autonomia Carioca (PAC), parceria público-privada entre a SME/RIO e a Fundação Roberto Marinho (FRM), a qual trouxe para rede carioca de ensino a Metodologia Telessala como meio de corrigir a defasagem idade/série desses estudantes. A partir dos vídeos do Telecurso 2000, essa metodologia desenvolvida pela FRM possuía dinâmicas próprias como: a divisão da turma em equipes, o uso de caderno memorial e as atividades complementares de raciocínio lógico e leitura (FRM, 2010; 2013). Nessas classes, um professor do segundo segmento da própria rede atuava como mediador pedagógico das etapas pedagógicas, possuindo um papel fundamental na proposta da Metodologia Telessala.

Diante do exposto, o texto apresenta um recorte de uma pesquisa qualitativa elaborada para uma tese de doutorado, a qual teve como objetivo principal analisar os efeitos para o trabalho docente de professores da 5ª CRE da parceria público-privada do PAC em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Em uma perspectiva teórico-epistemológica pluralista e entendendo a análise da trajetória de uma política educacional considerando o contexto e os discursos dos atores envolvidos nesse percurso, dialogamos com a Teoria de Atuação da Política apresentada por Ball e seus colaboradores (1994; 2016); as reflexões sobre saberes e profissionalidade docente de Tardif (2003), Roldão (2005; 2007) e Contreras (2002).

Direcionando compreender quais mudanças pedagógicas, políticas e institucionais, para o trabalho de docentes atuantes nessa política pública voltada para a aceleração de estudos, realizamos uma análise de conteúdo temático, a partir de entrevistas semiestruturadas com nove professores que atuaram no PAC. Os critérios para a escolha dos docentes participantes da pesquisa foram: a) o tempo de atuação no Programa de Reforço Escolar; b) a localização da unidade escolar; c) o exercício do magistério em outras redes de ensino. As entrevistas aconteceram entre maio e novembro de 2019, nas escolas de cada docente e a identificação seguiu o critério cronológico, ou seja, o PROF 1 foi o primeiro entrevistado.

De posse do material das entrevistas e dialogando com as considerações de Franco (2012) e Turato (2003), a análise de conteúdo teve quatro etapas: 1) Preparação do Material (transcrição das entrevistas); 2) Pré-análise, subdividida em quatro procedimentos: leitura flutuante (primeira leitura do material, destacando expressões e considerações comuns as falas), codificação dos dados (transformação das informações das entrevistas em unidades de análise e unidades de contexto), índices e indicadores (observação da ansiedade e da confiança nas respostas docentes); 3) categorização, a partir dos critérios de relevância e repetição (separação do material

das entrevistas em categorias); 4) Apresentação das conclusões (após separação das unidades de análise nos temas e subtemas).

A partir da ênfase nos temas “política de reforço escolar” e “saberes docentes”, da análise das entrevistas, emergiram duas categorias – “Professores de aceleração de estudos e Metodologia Telessala” e “Aceleração de Estudos e Formação Cidadã”. As questões analisadas nessas categorias dialogaram com a Teoria de Atuação da Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e os estudos sobre saberes e profissionalidade docente de Tardif (2003), Contreras (2002) e Roldão (2005, 2007), observando os processos de tradução da política de aceleração de estudos para contexto da prática e os saberes que envolvem uma aceleração de estudos por meio de uma parceria público-privada.

O texto está dividido em três seções. Na primeira, “Saberes e Profissionalidade Docente”, apresentamos nossos diálogos teóricos para a análise de conteúdo temático; na segunda, “O Projeto Autonomia Carioca e o Trabalho Docente”, expomos informações sobre este projeto e a atuação docente nessa aceleração de estudos”; na terceira, “A visão docente do Projeto Autonomia Carioca”, trazemos conclusões e reflexões da análise de conteúdo temático a partir das nove entrevistas semiestruturadas com docentes da 5ª CRE. As considerações teóricas e análises deste texto pretendem contribuir com os estudos sobre o trabalho docente em aceleração de estudos e os saberes necessários para atuação de professores nesse dispositivo legal na LDB.

SABERES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A docência em turma de aceleração de estudos apresenta uma complexidade de fatores que envolvem questões políticas e pedagógicas. Em outras palavras, os professores nessas classes vivenciam um contexto político-educacional neoliberal – com todas as suas implicações gerenciais e mercadológicas –, como também a possibilidade de lecionar novas propostas metodológicas formuladas para os estudantes em atraso escolar. Politicamente, estados e municípios brasileiros vêm usando nas últimas duas décadas as acelerações de estudos como uma das estratégias de correção de fluxo de suas redes públicas de ensino¹.

Em relação ao trabalho docente, a LDB, o Plano Nacional de Educação e as legislações que tratam da formação de professores no país, como as resoluções do Conselho Nacional de Educação, não apresentam um direcionamento para o processo formativo docente específico para aceleração de estudos. Por isso, a atuação nessas turmas segue as orientações formuladas pelas respectivas secretarias de educação ou as metodologias de parceiros privados, como foi o caso do Projeto Autonomia Carioca – parceria entre SME/RIO e FRM.

Assim, direcionando compreender a complexidade que envolve a docência em aceleração de estudos, inicialmente, entendemos que é necessário refletir teoricamente sobre os saberes docentes. Nesse sentido, dialogamos com Tardif (2003, p. 61), ao falar sobre a pluralidade de

¹ O Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 até 2010, apresentava a aceleração de estudos como uma das metas para diminuir a taxa de repetência e evasão escolar, fato que, conseqüentemente, auxiliaria na correção de fluxo de uma rede de ensino. No Plano Nacional de Educação com vigência até 2024, as acelerações de estudos não são citadas textualmente, porém, a previsão de correção de fluxo e da aprendizagem é mencionada na Meta 7.

saberes que envolvem a profissão docente, quando afirma que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados”.

Propondo identificar e classificar os saberes dos professores, o autor apresenta cinco tipos de saberes, considerando questões como: o lugar de atuação, a experiência profissional e os instrumentos de trabalho. São eles: os provenientes da formação escolar; os provenientes da formação profissional para o magistério (saberes profissionais); os provenientes dos programas usados no trabalho; os provenientes da sua própria experiência profissional (os saberes experienciais) (TARDIF, 2003, p. 63). Desse modo, essa classificação do autor, nos possibilita o entendimento de que o fazer docente requer saberes teóricos – oriundos da formação profissionais – e práticos – obtidos no dia a dia em sala de aula.

Outra questão, que consideramos para entender a complexidade desse tipo de docência, foi o conceito de profissionalidade docente e sua possibilidade em aceleração de estudos. Nesse caso, dialogamos com os estudos de Roldão (2005, 2007) e Contreras (2002), autores que discutem descritores e dimensões relacionados a esse conceito. Para Roldão (2005, p. 108), profissionalidade é “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora também apresenta descritores para observarmos o conceito de profissionalidade: o saber específico, a especificidade da função, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo. Ela destaca que o “saber específico” é o elo mais fraco, até pelo pouco poder de decisão docente em determinados ambientes educativos.

Contribuindo nessa discussão, Contreras (2002) aborda o conceito de profissionalidade considerando a autonomia docente a partir do olhar para o contexto político-educacional dessa docência. Desse modo, profissionalidade docente deve ser observada não como a “descrição do bom ensino”, porém por meio de dimensões do fazer do professor. Assim, ele propõe três delas: o compromisso com a comunidade (relação do planejado com o contexto vivenciado); a obrigação moral (formas com que o docente é valorizado e respeitado); a competência profissional (entendimento dos conhecimentos relacionados à docência).

Por fim, a última questão considerada para analisar a docência em aceleração de estudos está relacionada ao nosso diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a Teoria de Atuação da Política (*Theory of Policy Enactment*), na direção de entender que uma política educacional pode ser interpretada e traduzida por seus atores nos contextos² de atuação, não sendo meramente implementada. Os autores propõem “dimensões contextuais”, que devem ser observadas nos momentos analíticos da política pesquisada: “contextos situados”, localização geográfica e histórica da unidade escolar; “culturas profissionais”, experiências docentes no contexto; “contextos materiais”, os recursos materiais disponíveis naquele ambiente; “contextos externos”, influências de atores externos à escola no cotidiano docente.

Nesse cenário, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) entendem a possibilidade de o professor fazer política, pois “eles são atores e sujeitos, sujeitos e objeto da política”. Desse modo, no contexto da prática (BALL, 1994), por meio de processos de “tradução”, o docente pode direcionar

² Dialogamos com a abordagem do Ciclo de Políticas elaborado por Ball (1994) e seus colaboradores no sentido de analisar uma política educacional por meio de contextos e dos discursos dos atores que neles atuam. Os cinco contextos são: influência, produção, prática, resultados e estratégias.

novos contornos pedagógicos em uma determinada política, com as dimensões contextuais de sua unidade escolar, atuando na posição de tradutor e, às vezes, como entusiasta nesse contexto. Assim, ao dialogar com a Teoria de Atuação da Política, buscamos observar as “traduções” de uma política educacional advinda de um contexto neoliberal gerencial, pelos professores da aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca da 5ª CRE no contexto da prática de suas escolas.

O PROJETO AUTONOMIA CARIOCA E TRABALHO DOCENTE

O Projeto Autonomia Carioca (PAC) ocorreu na rede pública de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2015, durante as duas primeiras administrações do atual prefeito Eduardo Paes³. Desde esse momento, a rede carioca era de grandes dimensões, por causa do elevado número de docentes, discentes e unidade escolares. Segundo dados atuais da SME/RIO, a rede possui: 1543 unidades escolares, divididas em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE); 644.138 alunos; 38.671 professores (SME/RJ, 2021). Nessa seção do texto, apresentamos informações sobre o PAC, nessa rede de grandes dimensões, destacando o papel docente nas atividades diárias com os alunos em atraso escolar.

O PAC aconteceu por meio de uma parceria público-privada entre SME/RIO e FRM, trazendo a Metodologia Telessala como forma de corrigir a defasagem idade/série de estudantes, matriculados no 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Essa metodologia desenvolveu-se a partir dos vídeos do Telecurso 2000, os quais abordam os conteúdos das disciplinas desse segmento. Destacamos que em 2010, a FRM possuía outras parcerias com estados e municípios brasileiros, usando a mesma metodologia, como os projetos: Poronga no Acre, Travessia em Pernambuco e Autonomia em escolas do estado do Rio de Janeiro (FRM, 2020).

Primeiramente, consideramos relevante destacar o cenário político educacional, no qual se insere o PAC. Em artigo sobre o projeto, analisamos essa parceria entre SME/RIO e FRM a partir de um contexto político-educacional de novas relações entre o setor público e o setor privado, ocasionado pelas reformas administrativas da década de 1990, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (ÁVILA; GONZALEZ, 2017). Nessa nova configuração estatal, as ideias gerenciais passam a figurar nas políticas públicas, por meio de conceitos como qualidade e eficiência. Em diálogo com autores como Abreu (2002)⁴ e Montañó (2005)⁵, abordamos os processos de descentralização, ocorridos após esse momento, nos quais os entes federados buscaram parcerias com entidades da sociedade civil, seja por meio de privatizações⁶, seja

³ O atual prefeito Eduardo Paes, governou anteriormente a cidade, entre os anos de 2009 e 2012 e, depois, de 2013 a 2016. Ano passado, ele foi eleito mais uma vez como prefeito, iniciando seu mandato em 2021.

⁴ Segundo Abreu (2002), as parcerias e privatizações se formam a partir de um processo de “descentralização do Estado para a sociedade civil”.

⁵ Segundo Montañó (2005), nesse momento há um “novo trato” para a questão social, em que ao minimizar sua atuação, o Estado passa para a sociedade civil atividades anteriormente exclusivas dos entes federativos.

⁶ Em estudos sobre as políticas educacionais contemporâneas, Ball (2014) menciona os processos de privatização endógena (quando, por meio de reformas, o Estado incorpora nas suas diretrizes ideias de mercado) e exógena (momento em que o Estado busca parcerias com o setor privado para realização de serviços para a população).

pelas parcerias. Desse modo, em diálogo com essas considerações teóricas, entendemos que a parceria público-privada entre SME/RIO, formadora do PAC, ocorreu em um contexto gerencial, descentralizador e de novas relações entre União, Estados, Municípios e organizações como fundações, institutos e ONGs.

Nesse contexto, a seguir, em perspectiva oficial positiva, a SME/RIO definiu o PAC no ano de 2012, em documento direcionado aos gestores da rede:

O Projeto Autonomia Carioca é resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Fundação Roberto Marinho. O objetivo é oportunizar a estudantes em defasagem idade/ano escolar a conclusão do Ensino Fundamental, tendo em vista que a distorção aumenta as chances de evasão e repetência desse grupo de estudantes [...] É uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania, o que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica com qualidade e de forma acelerada (SME/RJ, 2012).

Em 2013, nessa mesma perspectiva, a FRM divulgava a finalidade da parceria com a SME/RIO para o PAC:

O objetivo é oferecer um programa de aceleração de estudos para estudantes da rede municipal de educação, que apresentem defasagem idade-ano de dois anos ou mais [...]. Focado na correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental, o Autonomia Carioca preza por resultados de qualidade para que milhares de estudantes multirepentes, com mais risco de evasão escolar, consigam prosseguir nos estudos, tornando-se cidadãs e cidadãos plenos (FRM, 2013b).

Essas perspectivas oficiais positivas em relação ao PAC, compreendemos que se mostraram relacionadas ao “salto de qualidade” objetivado pela SME/RIO com o Programa de Reforço Escolar, formulado no planejamento estratégico municipal de 2009. Contudo, destacamos que entendemos essa qualidade voltada ao contexto gerencial, no qual o PAC esteve inserido, ou seja, mais numérica. Segundo analisamos em documentos oficiais (ÁVILA; GONZALEZ, 2017, p. 223-224), os estudantes que fizeram parte dessas turmas

[...] não participaram da Prova Brasil e a Prova Rio, avaliações usadas na formação do IDEB e do IDE-Rio, respectivamente. Dessa forma, a SME/RJ retirou desse processo avaliativo alunos que potencialmente poderiam não apresentar bons resultados em razão das dificuldades de aprendizagem principalmente em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa⁶. Só em 2010, aproximadamente 6.500.

No contexto da prática, em relação ao trabalho docente no PAC, a atuação docente era diferenciada das turmas regulares. A proposta pedagógica diária na Metodologia Telessala envolvia questões como: a) divisão dos estudantes em equipes (coordenação, socialização, síntese, avaliação); b) arrumação da sala de forma circular; c) caderno memorial, para anotações diárias sobre as aulas; d) uso de Teleaulas para apresentar os conteúdos, antecidas por problematiza-

ções específica⁷; e) percurso livre de matemática e língua portuguesa, com atividades de raciocínio lógico e livros paradidáticos; f) uso dos livros do Telecurso 2000. Os conteúdos das disciplinas básicas do segundo segmento do ensino fundamental eram apresentados em três módulos: “O ser humano e sua expressão”; “O ser humano interagindo com o espaço”; “O ser humano em ação”. O PAC poderia ser concluído em um ano – caso estudante estivesse no 6º ano – ou em dois anos – caso o estudante estivesse no 7º e 8º anos – e, ao final desse período, os alunos aprovados concluíam o ensino fundamental, estando aptos cursar o ensino médio.

Nessa proposta diferenciada para o trabalho com alunos em atraso escolar, cada turma do PAC tinha um professor da própria rede, denominado professor mediador pedagógico, que, após participar de formações docentes⁸, ficava responsável em mediar atividades – dentro da dinâmica diferenciada da Metodologia Telessala – com esses alunos e alunas em todas as disciplinas básicas desse segmento, independentemente de sua formação inicial (FRM, 2013a)⁹. Ele estava com a classe em quatro dias da semana no seu turno de aula, ou seja, não era no contraturno. Apenas às quartas-feiras, esse docente participava de encontros pedagógicos com outros professores de sua CRE e a turma tinha aulas de inglês e educação física, com outros professores.

A FRM (2015) destacava a importância dos docentes no PAC ao dizer que o professor “assume um importante papel de mediador da aprendizagem, atuando na reorganização do estudo de forma inovadora, garantindo elevação da participação do estudante em sala e imprimindo melhor qualidade na produção de conhecimento”. Contudo, diante dessas características, entendemos que era uma docência próxima das características da docência polivalente do primeiro segmento, como também com características de uma docência generalista – eram especialistas nas suas áreas de conhecimento e não em todas as disciplinas do segundo segmento, nas quais mediaríamos atividades.

A partir das informações apresentadas nessa seção, entendemos que atuação docente no PAC era relevante em razão das novas demandas pedagógicas que o professor teve ao lecionar nessas turmas. Além de diferenciadas, eram dinâmicas que envolviam conhecimentos de outras disciplinas, requerendo “saberes profissionais” diversos de sua formação inicial. Nesse ponto, reportamos à complexidade dessa docência e da importância de ter contato com esses professores para entender: a) sua atuação em sala de aula; b) a maneira que a formação para a dinâmica Telessala contribuiu nas atividades diárias; c) relação estabelecida entre saberes profissionais e experienciais.

A VISÃO DE PROFESSORES DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA (2012- 2016)

A partir das informações e dados da seção 1 e da seção 2, expomos aqui um recorte da pesquisa qualitativa para uma tese de doutorado que objetivou analisar os efeitos para o trabalho docente de professores da 5ª CRE da parceria público-privada do PAC em escolas públicas mu-

⁷ Nas formações docentes para o PAC, os professores recebiam livros de apoio contendo orientações e sugestões de atividades para as Teleaulas e de vídeos de apoio com mais informações sobre os conteúdos.

⁸ As formações docentes aconteciam antes do início de cada módulo do PAC e, ao longo da atuação do projeto na rede carioca, ficava dividida entre professores veteranos (com mais de dois anos lecionando no projeto) e professores novatos (iniciantes no projeto).

⁹ Era um professor do segundo segmento, o qual podia ser de qualquer uma das disciplinas do 6º ao 9º ano. Em outras palavras, professores de matemática, história, geografia, artes, entre outras matérias.

nicipais da cidade do Rio de Janeiro. Destacamos também que na pesquisa qualitativa realizada, o lapso temporal analisado priorizou os anos de 2012 – último ano da primeira administração de Paes, representando um período de transição e de um novo planejamento do Programa de Reforço Escolar – e o ano de 2016, último ano da segunda administração de Paes, durante a qual teve fim a parceria com a FRM no ano de 2015, mas a continuidade das acelerações de estudos sem o PAC.

Conforme destacamos na introdução, por meio de uma análise de conteúdo temática, analisamos as informações de nove entrevistas semiestruturadas de professores da 5ª CRE, atuantes nas acelerações de estudos do Programa de Reforço Escolar da SME/RIO, entre os anos de 2010 e 2016. Dialogando com a Teoria de Atuação da Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN) e as considerações/reflexões sobre saberes e profissionalidade docente de Tardif (2003), Roldão (2005, 2007) e Contreras (2002), apresentamos algumas conclusões dessa análise.

É relevante destacar, inicialmente, o desconhecimento dos professores entrevistados em relação aos procedimentos metodológicos e legais de uma aceleração de estudos, quando foram convidados para atuarem no Programa de Reforço Escolar. Desse modo, entre os entrevistados, os saberes específicos para a aceleração de estudos aconteceram durante as formações para o PAC e na vivência diária das práticas pedagógicas com os alunos no contexto da prática. A seguir, apresentamos algumas falas docentes (AVILA, 2020, p. 173):

Eu não tinha a menor ideia do que era. Eu sabia que era uma turma de alunos difíceis. Ouvi em outros lugares, em outras escolas que era a turma do “avança jegue”, a turma do “pé na bunda”, era a fala que se tinha. “Passa que ela vai para o acelera”. Então, eu vim para cá (PROF 2).

Quando eu recebi o convite da direção, que eu achei totalmente desafiador na época [...] Correção de fluxo, reforço escolar, esses termos, eu só fui descobrir bem depois e nem no começo na própria formação, foi me apresentado desse jeito (PROF 4).

Enfim, no começo foi uma coisa assim no escuro, mas com o tempo, a gente vai vendo que não é aquele bicho de sete cabeças e eu fui me adaptando e eu fui gostando (PROF 8).

Em relação às diferenças e semelhanças com uma turma regular, a principal diferença apontada pelos docentes foi o maior tempo com a turma ao longo da semana. Relatada de modo positivo, essa disponibilidade temporal maior proporcionava uma melhor observação e compreensão das deficiências de aprendizagem dos estudantes. Além de aproximar os docentes dos discentes. A PROF 9 relatou a proximidade com a docência do primeiro segmento (ÁVILA, 2020, p.191):

O que acontece com professor PI é que você trabalha com seus 50 minutos de aula, acabou e sai. O profissional que trabalha com projeto tem quatro horas e meia. Hoje em dia, durante esse tempo, eu repito em qualquer oportunidade, que cada professor deveria pegar uma turma de projeto, seja qual for para que ele possa ter noção da dificuldade que as professoras do primeiro segmento têm, qual é a dificuldade que elas têm em relação a como lidar com esses alunos, o dia a dia delas (PROF 9).

Uma segunda questão, considerando as reflexões de Tardif (2003) sobre saberes necessários para a docência – segundo o autor, envolvidos em uma pluralidade e heterogeneidade, visto a complexidade de um ambiente escolar –, em relação aos “saberes provenientes da formação profissional para o magistério” (TARDIF, 2003). Sete entrevistados disseram que eles contribuíram para sua atuação no PAC. Porém, para dois professores, a falta de teoria associada à prática e à falta de conhecimento de todas as matérias lecionadas foram pontos apresentados para dizer que a formação inicial não contribuiu na sua atuação em sala de aula.

Em relação aos descritores de profissionalidade docente de Roldão – a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo –, e as dimensões de Contreras (2002) – obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional –, as falas docentes nos reportaram às lacunas nas formações iniciais e formação de uma profissionalidade docente nessa aceleração de estudos. Entre outras questões, nos relatos dos professores, foram mencionadas: a) a redução da duração e da frequência das formações iniciais e continuadas, ao longo da trajetória desse projeto na rede pública carioca, seja para professores mais antigos (veteranos), seja para os mais recentes (novatos) no PAC; b) redução na quantidade de materiais de apoio distribuídos aos docentes nos encontros; poder de decisão limitado dentro das dinâmicas da Metodologia Telessala, devendo seguir a um cronograma de atividades semanais, elaborado pela FRM e a SME/RJ, uma limitação na “tradução” dessa política no contexto da prática (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016); c) formações pautadas mais em “saberes experienciais” entre professores veteranos e poucos “saberes provenientes dos programas usados no trabalho” (TARDIF, 2003); d) materiais discentes desatualizados e pouco interesse para adolescentes.

A seguir citamos a falas da PROF 1, que destaca as positivities das formações do PAC (ÁVILA, 2020, p. 194): “Era muito interessante, muito enriquecedora, pois você tinha contato com professores de diversas áreas aqui da cidade. Então, a gente trocar muito experiência, era enriquecedor” (PROF 1). Contudo, o PROF 4 ressalta que “no começo, a FRM tinha material, livro, tantos livros da fundação como livros paradidáticos [...] Várias formações ao longo do ano. Contudo, conforme nós fomos nos aproximando perto do fim da parceria, foi diminuindo esse suporte” (ÁVILA, 2020, p. 194).

Diante disso e observando um ponto de contato para observar a profissionalidade docente entre os descritores “saber específico” propostos por Roldão, a dimensão “competência profissional” proposta por Contreras (2002) e os saberes necessários para a profissão docente de Tardif (2003), entendemos que as informações obtidas nas entrevistas indicam que entre os anos de 2010 e 2015, nas formações iniciais e continuadas docentes do PAC, houve uma redução dos saberes próprios de uma docência com características de polivalência e generalista – entendida por dois professores como positiva para o trabalho com alunos em atraso escolar. Essa redução apresentou pouca positividade para os professores, que consideravam válida a troca de experiências, porém sentiam lacunas nas atividades voltadas para explicações de dinâmicas próprias das disciplinas que não eram especialistas.

Por fim, destacamos que os professores do PAC deviam seguir a um cronograma formulado pela SME/RIO em conjunto com a FRM, no qual eram estabelecidas no início de cada módulo as dinâmicas diárias. Havia uma “liberdade” de atuação em cada turma, porém, em visitas de representantes da FRM ou da SME/RIO, aos docentes eram perguntados sobre o seguimento dessas dinâmicas predeterminadas. Embora os docentes entrevistados tenham apontado estratégias diferentes para desenvolver as atividades propostas com suas turmas, esse fato aponta o pouco poder de decisão destes quanto aos conteúdos e vivências em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de conteúdo temática das entrevistas docentes apontou, inicialmente, que a aceleração de estudos do PAC provocou efeitos nas práticas dos professores entrevistados. Em diálogo com Ball (1994, p. 25), entendemos que os efeitos foram tanto de primeira ordem – “mudanças na prática e na estrutura” – como de segunda ordem – relacionados às questões como justiça e oportunidade social –, impactando no atual trabalho de cada professor com as novas turmas de aceleração de estudos que lecionaram após o fim da parceria entre a FRM e a SME/RIO.


Dos trechos das entrevistas apresentados neste texto, podemos concluir que nos contextos das práticas pesquisadas, para a observação da profissionalidade docente em aceleração de estudos, deveriam ocorrer questões como: 1) aumento do poder de decisão docente no estabelecimento das dinâmicas e rotinas semanais com as turmas; 2) formações iniciais e continuadas que apresentassem momentos para saberes provenientes da prática, como também outros voltados para formação profissional; 3) materiais de formação docente elaborados com a participação dos professores e os direcionados aos discentes que fossem atualizados.

Essas conclusões nos reportam a pensar na necessidade de uma regulamentação da aceleração de estudos, além da LDB e do Plano Nacional de Educação. Em outras palavras, orientações mais específicas para a formação docente, inicial e continuada, as quais contemplem demandas de uma docência de viés generalista.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.
- ÁVILA, E. R. **Parceria Público-Privada e os efeitos no trabalho docente: uma aceleração de estudos na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro (2012-2016)**. 2020. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESA, Rio de Janeiro, 2020.
- ÁVILA, E. R.; GONZALEZ, W. R. C. Projeto Autonomia Carioca: parceria público-privada no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro (2010-2015). **Revista Textura**, v. 19, n. 41, p. 212-232, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2974>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. London: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm. Acesso em: 5 dez. 2018.

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Libre Livro, 2012 (Série Pesquisa, v. 6).
- FRM. **Caderno de Metodologia: Autonomia Carioca**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- FRM. **Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013a.
- FRM. **Memorial: Autonomia Carioca**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013b.
- FRM. **Livro do Professor: Autonomia Carioca**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.
- FRM. **Soluções: correção idade/ano e projeto complementar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2020. Disponível em: <https://frm.org.br/correcao-idade-ano-e-projeto-complementar/>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009-2012)**. 2009. Disponível em: http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf. Acesso em: 14 maio 2018.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RIO). **Orientações para o encontro de gestores**. Rio de Janeiro: Autonomia carioca, ago. 2012.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RIO). **Educação em Números**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TURATO, E. R. **Metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparadas e aplicadas nas áreas de saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



EXPERIÊNCIAS EM CURRÍCULO E FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO DE UM GRUPO DE EDUCADORES MATEMÁTICOS

Flávia Oliveira Barreto (UNEB)

Dario Fiorentini (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Este trabalho encontra-se no campo do currículo e da formação de professores que ensinam matemática. Faz parte do bojo de uma pesquisa de doutoramento em curso sobre experiências formacionais de um dado grupo de educadores matemáticos e seus atos de currículo¹, tendo por objetivo compreender os movimentos de constituição desses atos mobilizados num contexto de *Lesson Study*².

Entendemos que o processo de formação do professor não acontece apenas como fruto de programas ou cursos formativos, de estudo de propostas de documentos oficiais e/ou das propostas curriculares das Instituições de Ensino Superior. Reconhece que todos os sujeitos engajados em uma prática educativa são atores/autores sociais que aprendem continuamente na realização do próprio trabalho, tendo implicações em suas concepções e ações em todo o processo. Nesse contexto de significação, todo currículo é concebido como feito por pessoas e para pessoas, sendo um texto permanentemente escrito e reescrito por diferentes autores/atores. Aceitar a existência desse processo constante de reescritas curriculares é reconhecer que o currículo vai muito além de prescrições, posto que é um movimento, um fenômeno de criação e não de mera aplicação.

¹ Conceito desenvolvido pelo curricularista Roberto Sidnei Macedo (2008, p. 25), ao afirmar que “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores educativos”. Trata-se de uma perspectiva de compreensão do currículo para além de um documento oficial que determina prescrições a serem seguidas, mas reconhece que as ações (sejam de escolhas, aceitações, resistências...) de todos os envolvidos interferem e ditam os reais processos formacionais. O referido conceito será abordado de forma mais elucidativa ao longo do trabalho.

² Trata-se de um processo ou metodologia de investigação do trabalho docente, centrada na prática letiva de professores, envolvendo a participação colaborativa de professores da escola, de formadores/pesquisadores da Universidade e futuros professores, incluindo o trabalho conjunto de planejamento e análise prévia e posterior de aulas.

Pensar a formação do professor que ensina matemática, a partir dessa perspectiva, é pensar em suas contribuições para a Educação Básica, o que implica repensar tanto a função da Universidade diante desses desafios quanto seus currículos, sobretudo seu papel, suas concepções e possibilidades formacionais. O campo da formação de professores e do currículo tem travado discussões intensas diante da complexidade e das questões desafiadoras que envolvem pensar as propostas de formação de professores, seja inicial ou continuada.

O presente estudo traz o desafio de analisar uma proposta centrada no/do/com o professor a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa. O contexto é o Grupo de Sábado (GdS) da Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente as experiências dos educadores matemáticos envolvidos numa proposta de formação desenvolvida sob a metodologia de pesquisa-formação docente – o *Lesson Study* Híbrido –, levando em consideração suas singularidades e temporalidades próprias. Além disso, esse grupo de pesquisa tem sido considerado por Fiorentini e Carvalho (2015) como uma comunidade fronteira entre universidade e escola, sendo um *locus fértil* e diferenciado de aprendizagem docente e, portanto, propício às experiências formacionais dos atores/autores curriculares.

Destacamos, mais uma vez, que o presente artigo corresponde à problematização de uma pesquisa de doutorado em andamento e às análises realizadas até o presente momento. Para uma melhor compreensão, organizamos este texto iniciando com a delimitação do conceito de currículo e de atos de currículo, que nos permite um olhar intercítico e perspectival para o estudo. Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o caminho metodológico que vem sendo percorrido e o panorama atual da pesquisa. Logo depois, apontamos pontos importantes que já conseguimos discorrer a partir da análise dos dados construídos e finalizamos com algumas reflexões e contribuições que já se destacam no presente estudo.

PENSAR CURRÍCULO COMO ATO DE CURRÍCULO

A partir das ressonâncias que envolvem o campo do currículo, percebemos que cada definição, seja de currículo, seja de formação, é sempre construída num determinado contexto histórico e representa a itinerância de um grupo que tenta definir os dispositivos de formação de uma geração. Por isso, corroboramos com a definição de Macedo (2008, p. 24), que compreende currículo

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2008, p. 24).

O currículo é um elemento simbólico das experiências, um organizador e produtor de saberes do que um grupo entende ser formação, a qual é vista para além da escolarização, isto é, como um fenômeno singular, complexo, multirreferencial e multirreferencializado (MACEDO, 2010; DOMINICÉ, 2012).

É sob essa perspectiva que consideramos o currículo como um texto que é constantemente escrito e reescrito, sendo construído por diferentes autores/atores, o que coaduna com o conceito de “atos de currículo” desenvolvido por Macedo (2010), entendendo-o como um “conceito chave, um gesto ético-político, um potente analisador da *práxis* curricular-formativa” (MACEDO, 2011, p. 48), que amplia o nosso olhar na busca e compreensão das concepções de currículo dos professores colaboradores da pesquisa.

Os atos de currículo fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO, 2010, p. 35).

Destacamos inclusive que esse entendimento é que justifica optarmos por marcar a participação de cada professor neste estudo, com os seus verdadeiros nomes³, assim como a escrita deste texto em primeira pessoa, ora no singular, ora no plural, como exercício de autonomização, na tentativa de gerar movimentos de personalização, de individualização e subjetivação, embora reconheça que não somos ilha, somos plural, e só existimos em relação, em complemento e em tensão com o outro (PINEAU, 1988)

É partindo deste contexto epistêmico sobre os movimentos contrastivos entre o eu, o outro e o mundo que entendemos não ser possível pensar as questões curriculares desvinculadas das questões da formação e vice-versa. Corroboramos com Marie-Christine Josso (2004) quando esta afirma que toda formação é experiencial.

É a experiência vivida do currículo – *currere*, o correr do curso –, em que o currículo é experienciado e vivido, reconstruindo a experiência por meio do pensamento e do diálogo, que possibilita o entendimento (PINAR, 2016, p. 19-20). É por esse entendimento que preferimos não separar os debates sobre as questões curriculares das pautas vinculadas à formação. Esse é o local no qual habitam os *entre-lugares*, as políticas de sentido sobre os saberes eleitos como formativos, as negociações (MACEDO, 2015, p. 19). Esses movimentos também nos remetem aos currículos vividos nas escolas, fazendo-nos reconhecer, portanto, a importância de envolvimento nessas relações e os diferentes contextos, reconhecendo que ele se tece nos múltiplos *espaçostempos* vividos pelos praticantes (CERTEAU, 1994) a partir de suas experiências, negociações e hibridizações.

Claro que reconhecer esse processo não pode nos limitar ao âmbito da aceitação. Apple (1995) já nos alertava que “o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, mas sim um “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2015, p. 59). Esse reconhecimento de como o currículo realmente acontece e do que é possível através dele precisa nos impulsionar a batalhar e a discutir as pautas das políticas públicas curriculares a partir de olhares ampliados, assim como as políticas de formação. É preciso esforço para trazer para si e para o grupo a responsabilidade no envolvimento e na participação dos processos de reformulações das propostas curriculares, assim como encarar o cotidiano educacional e as nossas práticas também como terrenos de possibilidades, de criação e de autorizações.

³ Cada professor, colaborador da pesquisa, concordou e autorizou o uso dos seus nomes reais no decorrer de todo o estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética.

Assim, pensar a formação do professor que ensina matemática permite-nos refletir sobre uma multiplicidade de aspectos, desde a história da disciplina, os espaços e os contextos de formação, os objetivos e os saberes a ensinar e os necessários para ensiná-los, os sentidos dos alunos, os interesses envolvidos, a negociação de significados, os referenciais epistemológicos e metodológicos, o impacto e as reverberações das experiências formacionais em cada um.

É nesse entendimento que estamos realizando a nossa pesquisa. Isso significa reconhecer os educadores matemáticos como atores sociais que podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo (MACEDO, 2011). E que ao se apropriarem de conceitos-dispositivos culturalmente significativos podem construir saberes, constituir autorizações, ou seja, tornarem-se coautores de si, como sujeitos sociais, para o exercício de autonomizações (MACEDO, 2011), até porque são criadores de sentido e não apenas aplicadores de propostas curriculares.

DESENHO E CONTEXTO DA PESQUISA

Estamos realizando a nossa pesquisa no contexto do Grupo de Sábado (GdS). Trata-se de um grupo vinculado ao Grupo de Pesquisa PraPeM (Prática Pedagógica em Matemática), da Faculdade de Educação da Unicamp. O Grupo de Sábado (GdS) congrega professores da escola, formadores de professores, pesquisadores e futuros professores que se reúnem para investigar e refletir sobre os problemas, desafios e questões que envolvem o universo de trabalho dos professores que ensinam matemática. Nasceu em 1999, a partir das discussões e estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM) da Faculdade de Educação da Unicamp, ambos sob a coordenação do professor Dr. Dario Fiorentini, visando constituir um espaço formativo misto ou híbrido de acadêmicos da universidade e profissionais da escola, isto é, um ambiente formativo diferente dos tradicionais cursos de formação continuada, baseados na racionalidade técnica ou na colonização das práticas escolares pela academia.

O GdS, ao longo dos anos, transformou-se em uma comunidade colaborativa fronteiriça entre universidade e escola (FIORENTINI, 2013), na qual participam professores interessados em se desenvolverem profissionalmente, mediante estudo, problematização e investigação de suas práticas na escola, tendo como colaboradores os acadêmicos da universidade interessados em investigar e compreender o que e como os professores aprendem e desenvolvem-se profissionalmente e transformam sua profissionalidade e identidade como professores autores e investigadores de suas práticas.

Desde o início das suas atividades, o referido grupo acordou que seus encontros aconteceriam aos sábados, dia mais disponível para todos. Destaca-se que, aos sábados, a Universidade está mais vazia, não tem os mesmos personagens de sempre, nem a sua movimentação costumeira, o que torna um cenário muito propício à apropriação desse espaço por personagens outros, que também pensam e fazem educação, mas em territórios diferentes.

Não de forma despretensiosa, mas sim com posicionamento intencional, o grupo ocupa o espaço físico da Universidade, aos sábados, para construir conhecimento de forma colaborativa, dando voz aos diversos atores/autores, que até então, vinham à Universidade apenas para receber informações, conhecimentos e teorias. Assim, o professor da Educação Básica é produtor de ciência, é voz ativa e discute com os outros em igual posição.

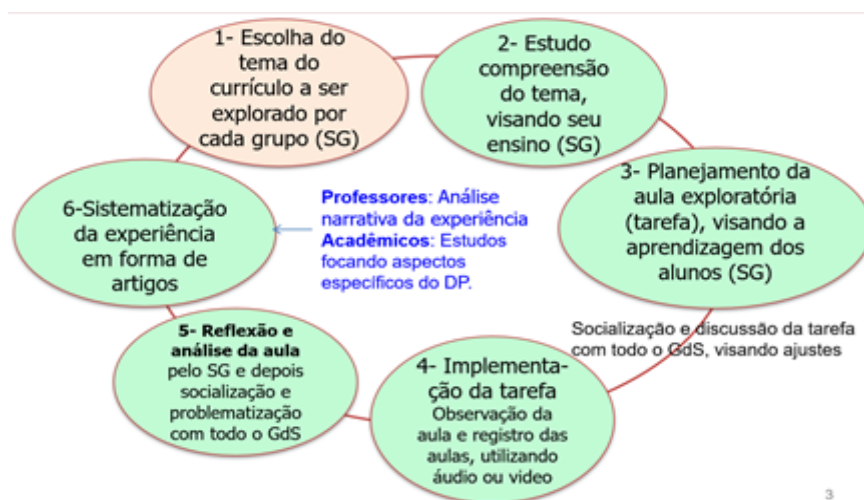
No período de 2017-2019, o grupo desenvolveu uma proposta do projeto de formação e de investigação, intitulado “*Lesson Study*: conhecimento e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática”⁴. Fundamentado no estudo da aula, sendo este um processo conhecido internacionalmente como *Lesson Study*, que tem como objeto de estudo o próprio trabalho do professor e, como finalidade, a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas e o próprio desenvolvimento profissional do professor participante.

Importante destacar que, originalmente, o conceito de *Lesson Study* (LS) surgiu no Japão e compreende a preparação coletiva de aulas por professores organizados em comunidades de estudo dentro das próprias escolas. As aulas planejadas, ao serem desenvolvidas em sala de aula por um dos professores participantes, sendo observadas *in loco* por outros integrantes do grupo e registradas e documentadas (áudio e vídeo gravados). Após a aula, os registros desta aula passam a ser analisados pelo grupo, visando à reformulação das tarefas propostas e à melhoria das aulas, podendo estas serem utilizadas em outras classes, ou propondo novas tarefas para a mesma classe.

Um dos objetivos dessa ação é que os professores, ao realizarem essas práticas, tenham a oportunidade de estudar, analisar e problematizar, desde a formação inicial, a atividade matemática real que acontece na escola e que é uma prática matemática diferente daquela privilegiada e trabalhada em propostas tradicionais. A matemática de sala de aula é, na verdade, uma matemática de relação e um processo de construção e de significação múltipla, diante da diversidade cultural dos alunos que frequentam a escola e querem estabelecer sentido a esse saber.

Essa metodologia, nas últimas três décadas, tem ultrapassado a fronteira de seu país de origem, inclusive sendo pauta de estudo e investigação de grupos brasileiros. No caso do grupo escolhido como contexto do estudo em questão, que já possuía uma tradição de estudos em torno do desenvolvimento profissional, interessou-se por explorar o modelo LS, porém adaptando-o à realidade local, o que resultou em um modelo misto ou híbrido que contém contribuições do modelo original e aspectos que valorizavam as particularidades e necessidades locais.

Figura 1 – Fases de um ciclo do LSH

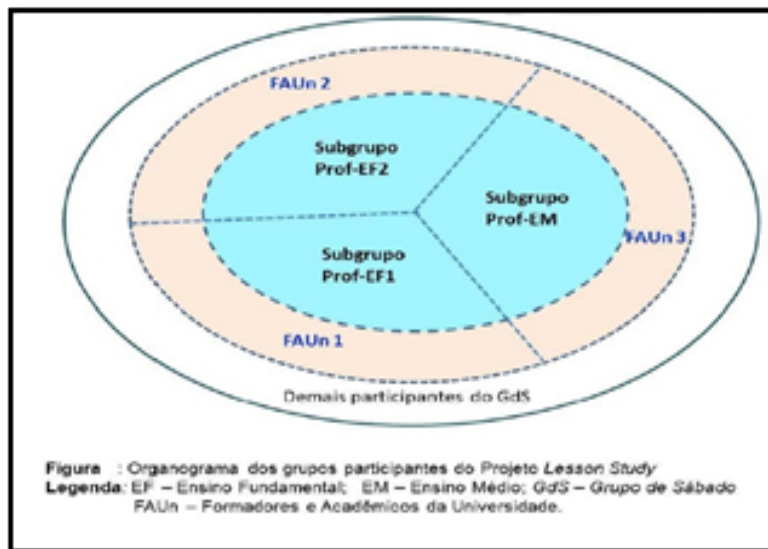


Fonte: Acervo GdS.

⁴ Projeto com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2016/259882-9.

O referido grupo organizou-se em três subgrupos, de acordo com os segmentos de atuação dos professores da educação básica envolvidos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), que teriam suas práticas planejadas e analisadas coletivamente com o interesse investigativo de compreender como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do referido professor. É nesse aspecto que a nossa pesquisa tem se debruçado, buscando compreender como os atos de currículo, nesse contexto, são problematizados, ressignificados e construídos interativamente com seus alunos, com os outros participantes e mediante análise/investigação de sua própria prática.

Figura 2 – Organograma dos grupos participantes do projeto LSH



Fonte: FIORENTINI; RIBEIRO; LOSANO et al (2018).

Optamos por realizar uma pesquisa sob a abordagem qualitativa, tendo como viés teórico-metodológico a *etnopesquisa multirreferencial* de inspiração fenomenológica, partindo do entendimento de que é uma abordagem que evidencia como os princípios da ciência moderna não atendem às necessidades formacionais atuais, sendo necessário assumir a complexidade da realidade, mediante leitura plural, sob um posicionamento epistemológico que compreenda as diversas leituras presentes nos espaços de aprendizagem (ARDOINO *apud* MACEDO, 2012).

Para a construção dos dados da pesquisa, foram utilizados quatro dispositivos: o primeiro, *autopoiético*, conforme propõe Barbier (2002), é o diário de itinerância da pesquisadora, sendo tanto relativo à pesquisa como à formação. O segundo compreende a análise documental das produções do grupo, incluindo entrevista biográfica e as narrativas escritas pelos professores sobre suas experiências e seus processos de aprendizagem, em a cada etapa da formação. O terceiro compreende as narrativas que resultaram das entrevistas individuais com os professores. O quarto contempla uma sessão de grupo focal realizada após análise inicial dos dispositivos anteriores.

A interpretação e análise dos dados construídos, recorreremos à análise de conteúdo de base hermenêutica, por ser um recurso metodológico interpretacionista que visa *compreender compreensões* (MACEDO, 2015, p. 92), requisito essencial para a pesquisa das/nas/com as experiências. O caminho que percorremos até aqui é o proposto por Macedo (2004, p. 2010-2012), inspirado nos estudos de Bardin (1997) que preveem cinco etapas.

A primeira foi uma leitura de imersão de todo o material construído, envolvendo os registros no diário de pesquisa, os materiais produzidos pelo grupo durante o desenvolvimento do projeto e as narrativas das entrevistas individuais e no grupo focal. Através de uma leitura cautelosa, estamos exercitando a busca dos sentidos e de possíveis enunciados. Na segunda etapa, buscamos a construção das unidades de sentido, também chamadas por Macedo (2004, p. 211) de “unidades de contexto” ou “unidades de significação”. Nessa etapa, buscamos as unidades que já aparecem numa significação específica no contexto do grupo e/ou individual. A terceira etapa proposta foi a fase da reorganização do material em noções subsunçoras, que de acordo com Macedo (2004, p. 2011) provém predominantemente do *corpus* analisado a partir de reagrupamentos sucessivos dos enunciados, baseando-se sobre a semelhança dos sentidos emergentes”. (2004, p. 2011).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse momento do estudo, já conseguimos tecer reflexões importantes dos atos de currículo constituídos pelo grupo de professores do GdS, durante o Projeto *LS* e organizamos a apresentação das primeiras noções subsunçoras, a partir de três categorias de análise, atos como *ethos*, como *poiésis* e como *práxis*⁵.

Os atos como *ethos* foram evidenciados a partir das falas dos professores quando relatam seus processos de pertencimento e do encontro de seu lugar no grupo, da força e das ressonâncias de se sentirem ouvidos. As práticas colaborativas realizadas no grupo, os aspectos relacionais, o sentimento de alteridade, as negociações, os posicionamentos adotados são aspectos abordados que diferem muito dos relatos sobre a solidão no trabalho no cotidiano escolar, bem como dos silêncios que ecoam nas práticas do trabalho docente ainda muito presentes na maioria das escolas brasileiras. As oportunidades de trocas e de construção de conhecimento, o compromisso mútuo com uma epistemologia crítica e implicada, bem como as relações construídas e nutridas por todos os envolvidos consolidaram um sentimento de pertencimento a um *ethos*. Percebemos como esses aspectos impactam diretamente as práticas curriculares, como revela o relato a seguir da Professora Ruth:

E quando eu cheguei no grupo, no começo eu não me senti muito bem, porque você fala um espera aí, vou ter que ver, vou ter que analisar em que momento vai se colocar, não é... Aí demorou um tempo para eu saber que eu fazia parte dele e que eu tinha voz,

⁵ Tratamos aqui o conceito grego de *ethos* como a maneira de agir e de pensar que constitui a marca de um grupo, de um povo, de uma sociedade. E é nessa perspectiva que justificamos a relação com os conceitos aristotélicos de *poiésis* e *práxis*, sendo o entendimento de *poiésis* como criação, produção e o de *práxis* como ação, conduta.

entendeu? Você vai percebendo, “não, ela falou”, “ela é só professora”, “ah, mas ela é professora, mas ela já está aqui há dez anos, então por isso que ela pode falar e eles estão ouvindo”. Então, devagar você vai percebendo que você é igual a eles, que você tem o mesmo direito que todos, e que você vai falar e eles vão te ouvir, e que eles vão te dar um retorno, que eles vão te ajudar, não é. É uma coisa que, se a gente contar, é difícil alguém acreditar que existe, entendeu? (Profa. Ruth – Ensino Fundamental II – entrevista).

Pinar (2016, p. 19) entende que o currículo é uma “conversa complicada” entre indivíduos com histórias diferentes, em lugares específicos, com situações e contextos singulares e temporalidades próprias. “Podemos ser modificados pelo que estudamos, mas o pronome é relevante, pois o “eu” é um “nós” e o “nós” uma série de “eus.” (PINAR, 2016, p. 20). Para ele, essas individualidades e diferenças acabam separando os indivíduos uns dos outros, mas esse fato reverberador também é o que os conecta. No caso do grupo de professores do meu estudo, percebemos uma “conversa” curricular com muitas vozes: as conversas no GdS, as conversas na escola (com os seus pares, colegas, alunos, gestão), as conversas com os conteúdos, com os livros e com os materiais didáticos, as conversas solitárias, com eles mesmos e até mesmo as vozes do silêncio. “Podemos ser modificados pelo que estudamos, mas o pronome é relevante (WINCH, *apud* PINAR, 2008, p. 295), pois o “eu” é um “nós” e o “nós” uma série de “eus.” (PINAR, 2016, p. 20)

Por conta desse processo, a gente faz, mas... Eu não sei se é por conta só do projeto ou da vontade da gente querer mais que os nossos alunos... Eles discutam mais, eles conversam entre si... Como a Salgado falou... Eles discutem mais, e a gente começa dar a voz para os nossos alunos... Isso, o projeto, ele nos proporciona, porque a gente faz uma minidiscussão, a gente discute aqui e, lá na sala, a gente procura fazer aquilo que a gente está fazendo aqui no subgrupo (Profa. Valdete – Grupo Focal, Informação verbal).

Eu acho que essa experiência de aprender com o outro é uma coisa que eu não acreditava, eu não achava que existia, entendeu? A gente olha assim, você fala “Meu Deus onde que vai ter esse momento?”, porque a gente já está há quase vinte anos dando aula, que você vê que isso não acontece na escola, na HTPC, na nossa prática. Então, você encontrar esse momento, entendeu? Encontrar isso no grupo, para mim foi o que eu mais me interessei principalmente (Profa. Ruth – Grupo Focal, Informação verbal).

Já os atos como *poiética* foram evidenciados nos processos de criação, produção e elaboração das tarefas, nos posicionamentos conceituais, no exercício de transformar as experiências em textos narrativos, nos movimentos de autorização, de implicação, de negociação, de transgressão e de negatividade⁶, assim como os desejos, as motivações, os interesses e os não interesses, que vão compondo um conjunto de sentidos para as experiências, tornando-as muito particulares e potentes.

Larrosa (2002, p. 25) vai nos dizer que a experiência é o que nos acontece e é também o modo como atribuímos ou não um sentido a esse acontecimento; experiência é o meio de um saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade; é aquilo que nos passa ou que nos toca ou que nos acontece e, ao passar, forma-nos e nos transforma. A fala a seguir nos mostra um pouco desse contexto:

⁶ Movimento pelo qual, em não sendo o mesmo, todo ator social pode contrariar expectativas postas e desjogar o jogo do outro implica em processos em que nos constituímos coautores de nós mesmos (MACEDO, 2012).

Olha, eu percebi, logo que eu cheguei, que eu fui planejando... A gente foi aplicando as coisas na escola... E eu fui me modificando também. Eu acho que eu fui dando essa liberdade para as crianças, de terem suas estratégias... Eu fui percebendo o quanto eles melhoraram em matemática, sabe? E isso que é o mais legal, porque se a criança melhora, ela vai te mostrando que você melhorou, que você fez um bom caminho, que foi formativo (Profa. Carina – Ensino Fundamental, Informação verbal)

Então, a gente fazer aquele momento dos estudos em que a gente pegava o que está nos livros didáticos e trazia para discutir no grupo: o que é que está no nosso planejamento? O que vamos analisar? Isso era sim material para gente, só que a gente ia muito além disso, no sentido de compor coisas que a gente não estava acostumado a conhecer, a usar em sala de aula. E a produtividade desse currículo que aconteceu ali foi muito boa porque a gente viu um desenvolvimento nos nossos alunos muito mais amplo do que só fazer cálculos, então, as estratégias, as coisas que a gente discutia em todas as fases do ciclo, na análise, na escrita da narrativa. A gente percebe que a nossa formação se altera demais, mudou muito por conta de como nosso olhar se ampliou para o currículo, então, assim, as atividades básicas, elas já não nos encantam mais porque a gente já conhece agora um caminho, um caminho muito diferente, vamos dizer assim, frutífero (Profa. Thais – Ensino Médio, Informação verbal).

Pensar a experiência como uma criação instituinte que acontece de forma intensa e perspectival é trazer para o centro da discussão o fazer poético e ético. Como afirma Galeffi (2009, p. 69), “poética é já um ‘fazer’, um ‘agir’. Poética é o que nomeia o sentido humano pela figuração de sua vigência. Cada um tem uma história única que pode vir a contar. E cada história é privilegiada”.

Os atos como *práxis* foram evidenciados ao analisar os momentos como os de estudo, de planejamento colaborativo de aulas, as aulas e as reflexões/investigações, as sistematizações, as socializações e teorizações da própria prática, revela-nos que as ações de cada ator/autor social na construção de suas práticas, mediada por atos de currículo, têm nos levado ao lugar da compreensão a partir do olhar do outro pelo outro, que, como defende Garfinkel (1967), não são idiotas culturais, reprodutores e aplicadores de métodos, mas sim produtores de *etnométodos*, ou seja, constroem cotidiana, contextual, individual e coletivamente métodos utilizados em suas vidas ordinárias para definir suas situações de ações, ordenar suas atividades, tomar decisões, exibir condutas racionais e/ou regulares, típicas e/ou atípicas para traírem e transgredirem, avaliando, ampliando, recuando, propondo, projetando, reexistindo, ressignificando o currículo e a formação.

E o que eu senti, trabalhando nesses projetos, é que eu mesma percebi... que tudo é apresentado para nós em gaiolinhos... Oh! Agora você vai ensinar isso... Depois, você vai ensinar... E, nesse projeto, eu percebi que eu não preciso estar em gaiolinhos. [...] Eu consegui enxergar como se eu tivesse de fora e vendo a coisa acontecendo ali, entendeu? Muito bom! (Profa. Salgado – Ensino Médio – Grupo Focal, Informação verbal).

E então, essa escuta, eu acho, do professor, do aluno, de planejar, replanejar, ela torna a tarefa boa. Então não precisa... isso é o currículo. Não é elencar os conteúdos, é você pensar uma boa forma de desenvolver, não é? (Profa. Carina – entrevista individual, Informação verbal).

Ao ouvir falas, como a da Profa. Salgado e da Profa. Carina, torna-se explícito para nós o quanto o currículo interfere na construção das práticas, uma vez que através dele mantêm-se alguns mecanismos de seletividade, a partir da ação dos envolvidos, os atos de currículo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises realizadas até o presente momento permitem-nos identificar três tipos de atos de currículo que foram evidenciados e descritos a partir da análise das informações obtidas pela pesquisa de campo. O primeiro – atos como *ethos* – expressa a maneira de agir e de pensar que constitui a marca do grupo e que tem relação com seu entorno social e cultural. O segundo – atos como *poiética* – expressa a produção, a criação e a autoria dos participantes do grupo em relação aos atos de currículo. O terceiro – atos como *práxis* – expressa a ação colaborativa e a prática reflexiva e investigativa dos participantes do grupo durante o processo de *Lesson Study*.

Assim, socializamos que a investigação apresentada tem permitido problematizar como professores concebem, dinamizam e reverberam suas experiências curriculares, num contexto formacional. O maior desafio, diante da complexidade que envolve as questões curriculares e da formação de professores que ensinam matemática, tem sido desenvolver um estudo que traga contribuições para o campo da Educação e da Educação Matemática, com possibilidades de ressignificação e ampliação de propostas na formação de professores e suas escritas curriculares.

Como desejamos ir além de identificar produções e concepções construídas, mas também compreender como os atores/autores sociais mobilizam esses atos de currículo em suas experiências curriculares, estamos agora fazendo a seleção de episódios que evidenciam este processo, para uma interpretação hermenêutica. Desejo contribuir, desse modo, com o conhecimento produzido sobre a formação dos professores que ensinam matemática. Ademais, compreendemos a relevância do estudo proposto por se tratar de uma investigação de práticas colaborativas dentro da Universidade a partir das experiências de um grupo de pesquisa conhecido entre os professores de matemática e a proposta de formação docente, o *Lesson Study*, metodologia reconhecida e utilizada em vários países.

Em tempos de tantas incertezas, diante do atual cenário pandêmico, faz-se oportuno evocar as palavras de Paulo Freire (1992) quando ele dizia que “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar”. Fazer pesquisa ouvindo a voz dos professores para pensar numa educação que faça a diferença na vida das pessoas, é um exercício de crer no esperar, não por teimosia ou ingenuidade, mas por “imperativo existencial e histórico”.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, R. S. *et al.* (Orgs.). **Currículo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. **Sisyphus – Journal of Education**. v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIORENTINI, D.; CARVALHO, D.L. O GdS como lócus de experiências de formação e aprendizagem docente. *In*: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. (Org.). **Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 (p. 15-37).

FIORENTINI, D.; RIBEIRO, C.M.; CRECCI, V.M.; LOSANO, A. L.; VIDAL, C.P.; FERRASSO, T. Estudo de uma experiência de Lesson Study Híbrido na formação docente em matemática: contribuições de/para uma didática em ação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENDIPE, 2018. p. 1-38.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar *In*: GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; PIMENTEL,

A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? *In*: **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1996. [1967]. Cap. 1. P. 1-34. Tradução de Actra Traduções, na pessoa de Adauto Vilella (diretor e tradutor).

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. Prefácio de Antônio Nóvoa. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar., 2002.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação**. Prefácio de Marie-Christine Josso. Apresentação de Jacqueline Monbaron-Houriet. Brasília: Liber Livros, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo, Formação em Ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a Experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Orgs.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores e Educação).

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. (seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo). São Paulo: Cortez, 2016.

PINEAU, G. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa:MS/DRHS/CFAP, 1988.

EIXO 5:
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES:
POLÍTICAS, NÍVEIS E
MODALIDADES



O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO? A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS NAS HUMANIDADES

Ann Letícia Aragão Guarany (UFS)

INTRODUÇÃO

A formação para a docência é sempre um dos aspectos importantes de qualquer conjunto de políticas educacionais, guiadas pelos modelos de sujeito-professor que se deseja formar para atuar sobre os sujeitos-discentes que vão estar nas escolas. A etapa da formação inicial é a habilitação para o exercício profissional, assim, é das etapas e possibilidades de formação a que deve mobilizar mais necessidades de controle e de consonância com o que é pretendido para a educação básica.

Quando a formação é caracterizada, e frequentemente o é, como ineficiente para o cumprimento das pretensões de governo e/ou do Estado, o currículo precisa ser reformado. Popkewitz (1997) discute como as reformas constituem-se como um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação, transcendendo práticas individuais e institucionais em contextos específicos. O autor destaca a importância das relações que compõem a reforma para criar padrões institucionais, que são comumente aceitos como verdades absolutas e considerados como “parte natural das interações, da linguagem e das experiências diárias, mas que, no entanto, foram criados como respostas a tensões sociais complexas” (POPKEWITZ, 1997, p. 28)

De acordo com Garcia (2015, p. 59), a educação e, especialmente, a educação reformada estão “associadas à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social e das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico”, atravessadas por um ideal salvacionista que envolve alianças heterogêneas entre órgãos e agentes diversos. Desde os anos 1990, todos os níveis e modalidades da educação no país têm sido objeto de políticas e programas que seguem orientações e metas estabelecidas de modo exógeno.

Na última década, a formação docente vem sendo alvo de diversas políticas públicas produzidas em meio às disputas sociais e culturais do projeto de sociedade desejado. Assim, Dire-

trizes Curriculares Nacionais (DCN) vêm sendo aprovadas e revogadas no sentido de atender a esses desejos de produção da docência ideal. Destaco os últimos movimentos nesse sentido, a saber a aprovação das DCN para formação docente de 2015 aprovada depois de anos de discussão com participação de várias entidades e associações ligadas à docência e educação em geral que introduziu alguns conteúdos obrigatórios ainda não citados nos documentos anteriores, ocasionando o aumento da carga horária mínima dos cursos, que foi de 2.800 para 3.200 horas. Essa DCN estava centrada em direitos de aprendizagem, substituindo a de 2002 organizada em torno de competências. Em um novo momento político mais conservador e após a aprovação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica, essa DCN de 2015 foi revogada em 2019, mesmo antes de avaliada, já que devido ao pouco tempo nenhuma turma foi formada com base nessa proposta, para a homologação da Base Comum Curricular (BNC) para a formação docente bastante diretiva, que retira conteúdos relacionados a diversidades e diferença e retomando as competências.

Logo após a aprovação das DCN de 2015, se iniciou na Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2016 o debate sobre a resolução e suas implicações na formação docente oferecida pela instituição. A UFS oferta atualmente 29 cursos de licenciaturas presenciais em três *campi* localizados em São Cristóvão, Itabaiana e Laranjeiras. De acordo com as resoluções aprovadas e publicadas pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) da UFS, após 2015 e até o fim de 2019, apenas os cursos de licenciatura em Física e Química do Campus em São Cristóvão e o curso de Ciências Biológicas do Campus em Itabaiana foram reformulados. Grande parte dos demais ainda estava em processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A resolução de 2019 dá o prazo de dois anos para os cursos de licenciatura se adequarem à suas determinações, três anos para aqueles que já haviam alterado os currículos para seguir a DCN-2015, o que na UFS não abrangeria nenhuma das licenciaturas em Humanidades. Porém, vários dos departamentos reivindicaram o direito de manter os PPC já aprovados em suas instâncias colegiadas com base na DCN de 2015 e que estavam em andamento quando da revogação dessa diretriz. Assim, foram aprovados em 2020 os novos PPC de Teatro e Letras Libras do campus de São Cristóvão, Pedagogia e Química do Campus de Itabaiana.

Não se pode acreditar que os cursos aceitem ou incorporem, sem nenhum tipo de reflexão ou embate de forças, os desejos e a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos e princípios colocados como necessários em seus currículos. A partir do documento oficial, cada grupo e indivíduo compreende, negocia, associa, seleciona e realoca as necessidades do currículo às suas próprias crenças, valores e demandas, como também às do conjunto. Os seres humanos não são produtos unificados de algum regime coerente de governo que produza sujeitos da forma que ele imagina, pois eles vivem em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os subjetivam de diferentes maneiras (ROSE, 2001).

Atualmente, em 2021, há vários cenários instaurados na instituição que envolvem as licenciaturas, em que algumas continuam pautando seus PPC nas DCN de 2015, outras decidiram se atentar à DCN de 2019 e ainda há as que estão entre uma proposta e outra em negociações internas para definir seu perfil de formação. A partir disso, surgem as questões: Quais as motivações que os cursos de licenciatura têm para reformular suas propostas curriculares? Como os cursos negociam suas motivações particulares com o que é proposto pelas diretrizes?

O objetivo deste trabalho é analisar as disputas que envolvem as reformulações curriculares e as necessidades apontadas como problemas a serem solucionados através de um novo pro-

jeto pedagógico. Nesses movimentos, vemos serem acionados diferentes formações discursivas sobre o papel e a atuação docente, sobre as características do campo de pesquisa e especialização, as demandas de organização e fluxo curricular, as “imposições” das diretrizes e normativas, as pressões sociais e da escola enquanto campo prioritário da atuação docente.

Na direção dos objetivos, foram selecionados os cursos de licenciaturas em Humanidades da UFS que estão reformulando seus currículos, em virtude das exigências de novas diretrizes curriculares para a formação docente. A opção pela restrição às Humanidades se deu pelo fato de que as licenciaturas das áreas das ciências exatas e biológicas foram alvo de outra pesquisa semelhante em andamento, mas, além disso, destaco que a maioria das licenciaturas ofertadas pela instituição se ligam a essa área de conhecimento e esses cursos estão conjuntamente passando por reformulação curricular. A estratégia foi selecionar os projetos pedagógicos que já haviam sido aprovados pelos Colegiados ao longo de 2019 e 2020 para que assim pudéssemos compreender os desejos e demandas que motivaram as alterações dos currículos. A partir disso, realizei entrevistas semiestruturadas com nove docentes representantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de cada curso, responsáveis pela avaliação e elaboração dos currículos das licenciaturas em Artes Visuais, Ciências da Religião, Filosofia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Libras, Música e Teatro.

O processo de reforma educacional, para Popkewitz (1997), pode ser interpretado como um fenômeno ecológico no qual se estabelecem relações com os diversos níveis de relações sociais, considerando os diferentes contextos nos quais se processa, sendo necessário analisar as maneiras pelas quais as relações estabelecem padrões que se tornam práticas institucionais. O autor discute como as reformas constituem-se como um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação, transcendendo práticas individuais e institucionais em contextos específicos.

Olho para o currículo como terreno em que são inscritas espécies específicas, relações, movimentações e efeitos que alteram e permitem o desenvolvimento de seres, onde um clima se forma a partir do que constitui aquele espaço, mas também sob influências de agentes que não lhe são próprios e que incidem sobre as movimentações e transformações nesse clima, que por sua vez permitem as condições para que outros elementos proliferem. Considerando esse olhar, as/os docentes participantes da pesquisa foram nomeados como espécies vegetais e suas falas estão destacadas em itálico durante o artigo. Essa escolha se deu pela analogia de que essas plantas fazem parte de um bioma-currículo, constitui suas características, estão em relação com os demais elementos que o compõem, se desenvolvem a partir das condições que lhes são dadas, produzindo também as condições que o caracterizam, sendo agentes ativas no clima.

No momento da realização das entrevistas, outro fator se colocou como definidor do método usado: o distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19. Não era o intuito inicial realizar as entrevistas de forma *on-line*. Porém, considerando a impossibilidade do encontro presencial, tivemos que adaptar desde o convite para a participação, que se deu por e-mail ou mensagem por aplicativo, passando pela assinatura dos termos de compromisso, que se deu com o envio do documento escaneado com a assinatura digital ou digitalizada por e-mail, até a forma de condução e a ferramenta utilizada. Assim, foram feitas videoconferências no *Google Meet* com cada docente.

Compreendendo o que foi narrado nas entrevistas em consonância com o que discute Andrade (2012), as informações obtidas não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa enquanto documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no

contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância são agrupados e significados a partir das ferramentas pensadas para a análise e na articulação entre diferentes narrativas. Os dados produzidos a partir dos documentos e das entrevistas estão descritos de forma analítica e analisados de forma descritiva, como defendido por Paraíso (2012 p. 40): “se a descrição que fazemos dos textos e discursos é sempre analítica, a análise que fazemos das relações de poder é sempre descritiva”. Descrever, para autora, é importante para mostrar as regras de aparecimento de um artefato, na busca por mapear a ligação entre o saber e as relações de poder.

Argumento neste artigo que nos processos de reformulação curricular estão circunscritas relações de poder-saber entre os conhecimentos eleitos como necessários à formação do sujeito docente, nos quais os conhecimentos das especialidades de cada área se sobrepõem aos pedagógicos, e as legislações e as normas institucionais se colocam enquanto verdades às quais os produtores dos currículos se filiam em maior ou menor intensidade. Ao desenvolver as análises que embasam esse argumento, dividimos o artigo nesta introdução que apresenta o objeto, no desenvolvimento que discute as disputas desses processos de produção curricular e nas considerações.

REFORMULAÇÕES CURRICULARES EM DISPUTA

Para alguns cursos, a reformulação gerou uma mudança bastante significativa na perspectiva do curso, no perfil do egresso, nos objetivos, nos tópicos de conteúdo e na estrutura curricular. Para outros cursos, o debate se concentrou em pontos específicos, o que resultou na reorganização do fluxo curricular, atualização de ementas e aumento de carga horária, porém não ocasionou mudanças na perspectiva teórica e filosófica da formação: “[...] *a gente mudou para não mudar nada, entendeu? A verdade nua e crua é essa!*” (JATOBÁ). Não identificar problemas no currículo vigente que mereçam discussão é apostar no sujeito produzido pelo currículo e legitimar os conhecimentos já dispostos para sua produção como verdadeiros.

Busco mapear as pressões que envolveram as alterações propostas pelos cursos (des)organizando e buscando uma composição das falas que possa ser compreensível ao leitor e à análise, sem buscar identificar cada curso específico, nem restringir e encerrar a análise em especificidades. Um dos pontos necessários para discutir é que o currículo é mais dinâmico que a materialidade de um documento, ainda que o discurso não distinga teoria e prática, e não é essa a distinção que aqui fazemos, o PPC escrito não expressa o movimento das modificações que são feitas continuamente nas interações e no desenvolvimento dos componentes curriculares, das pesquisas, das atividades nos programas e projetos e que agora podem, ou não, serem registradas no novo PPC. Em aparente oposição a essa dinamicidade, o documento oficial vive uma inércia que só é abalada por necessidade.

Como dito por Goodson (2008), a elaboração do currículo escrito pode ser considerada a invenção de uma tradição, que não é algo pronto, mas que deve ser defendido, onde com o tempo as mistificações tendem a se construir e reconstruir. É desse momento de movimentação e de negociação para a possibilidade de uma “nova” invenção que partimos. O que não quer dizer, como discute Popkewitz (1997), que reformas curriculares resultem na elaboração de um currículo completamente novo, original ou inédito, pois provavelmente contemplará traços ou

características do currículo anterior, assim, a elaboração de currículos também é composta por continuidades e descontinuidades.

Alguns aspectos que guiaram a reformulação do PPC foram enumerados pela professora Begônia: “*De uma forma mais geral a gente percebeu uma série de reclamações dos alunos em relação ao currículo, alguns professores também sugeriram mudanças e, também, as questões legais, de decretos, portarias*”. Foram elencados três agentes de demandas: discentes, docentes e legislação, através dos quais são colocadas em disputa necessidades pessoais, sociais e dos campos de conhecimento envolvidos na formação do especialista-docente.

Nos relatos docentes, as demandas “internas” de organização e oferta dos componentes curriculares dos cursos são o principal norte para a reformulação curricular. Embora as exigências dos órgãos avaliadores internos e externos e os prazos estabelecidos pelas diretrizes possam alavancar o início do processo ou ditar a velocidade com que ocorre, o momento de alterar o currículo, a organização da estrutura curricular, a atualização das ementas e o preenchimento da carga horária exigida se dá a partir de conteúdos que os docentes selecionam, principalmente considerando as especialidades, os desejos e a disponibilidade dos que compõem os departamentos em contemplá-los.

Foram colocadas aspas na localização das demandas como internas, pois apesar de parecerem particulares se relacionam com os discursos sobre o próprio objetivo de um curso de formação docente, as tendências da pesquisa e as verdades em evidência no campo de conhecimento de cada área de formação (História, Filosofia, Literatura, Linguagem, Música, Artes Visuais, Teatro, Ciências da Religião...), as crenças sobre o papel da docência universitária na formação de profissionais, sobre o funcionamento das instituições, sobre o poder das avaliações, índices e classificações, sobre a necessidade de atendimento das diretrizes, demais legislações e políticas governamentais e a aceitação dos discursos que esses documentos veiculam.

A depender dos problemas identificados na formação, esse processo de reformulação pode ser rápido, lento, de muito envolvimento e reflexão, apenas uma adaptação para cumprir normas, até pequenas alterações pontuais que desconsideram a maior parte das exigências normativas (a carga horária mínima é a única que sempre condiz com as diretrizes) no sentido de cumprir os prazos, “*a princípio tinha uma coisa assim: Ah vamos fazer rápido readaptar o que estava e seguir diretrizes*” (JABUTICABEIRA), parece ser esse o primeiro ímpeto: readaptar. Porém, é minimamente um momento de reflexão para o grupo pensar sobre a formação oferecida e alterar algo que avaliem como incompleto ou falho, “*isso é um processo de amadurecimento*” (JABUTICABEIRA).

Dois dos cursos enviaram seus projetos pedagógicos alterados apenas para cumprir o prazo solicitado pela Coordenação de Cursos do Centro, talvez por não terem grandes problemas na formação ou por ainda não terem discutido sobre o assunto, “*a gente ainda não discutiu ainda, junto*”. Assim, deram prioridade à organização curricular e de conteúdo dos componentes sem discutir demais aspectos da formação. “*A gente mandou porque o CECH ou o DEAPE falou, não sei quem foi que falou, que tem que mandar o projeto, então a gente mandou o que a gente fez, a gente entregou o que a gente tinha pensado da matriz a princípio, que era um esboço ainda*” (BROMÉLIA). Isso se reflete nos documentos dos PPC que se mantiveram bastante semelhantes ao atuais, o que foi confirmado pelo relato da docente Bromélia: “*A gente entregou a matriz, a estrutura, mas a parte toda de fundamento do projeto, o histórico está faltando atualizar, sobre o estudo dos egressos, retomar o estudo sobre as diretrizes, sobre o que que a gente poderia atualizar*”.

Na maioria dos relatos, vemos a centralidade que o corpo docente assume no processo, esses sujeitos que ocupam posições de especialistas, dentro de uma rede discursiva que se insere

dentro dos campos científico, acadêmico, da educação, do currículo, de um saber que se coloca enquanto especializado, profissional, técnico e verdadeiro. Decentes adaptam as exigências da legislação e/ou os ideais de formação aos desejos do corpo docente em ministrar certas disciplinas, sendo esses interesses linhas de limite para o que pode ser feito. “*Outro movimento foi: bem, qual o perfil dos professores que estão aqui e como a gente vai adaptar?*” (JABUTICABEIRA).

A depender da força que cada um tem (e de sua verdade) na dinâmica do grupo, docentes são colocados como elementos-chave para alterar a forma que tomou o projeto pedagógico ao longo dos anos e podem abrir brechas para o “novo”. Entendemos como Corazza (2001) ao conceber o currículo como modo de subjetivação, que a análise de seus elementos se vincula às relações de saber e de poder que atravessam os corpos e se fixam nas consciências. Nesses jogos de poder estão em disputa os conhecimentos que julgam essenciais, considerando a legitimidade desses conhecimentos na área, assim como as limitações em ofertar certos conteúdos por não ter professoras específicas, já que alguns saberes historicamente não foram valorizados enquanto necessários e, por isso, não estão consolidados nos programas de pós-graduação, nos quais os docentes se titulam e não são solicitados quando há concurso para ingresso na universidade.

Essas disputas por oferta de componentes e pelo que os docentes julgam necessário para a formação da especialista-docente envolvem cálculos, concessões e limitações também impostas pelas normas, pela estrutura e funcionamento da instituição. A formação ideal oferecida ao egresso do curso está entre as preocupações curriculares, “*a gente se distancia né dos nossos interesses imediatos enquanto pesquisadores e tal e vamos olhar mesmo então pro currículo, o que seria ideal?*” (JABUTICABEIRA). Negociar com um grupo docente “*em função de um currículo ideal de formação que a gente tinha considerado*” parece envolver sacrifícios já que não são “*todos os professores que dão conta*” (JABUTICABEIRA).

A formação profissional é questionada na proporção que o corpo docente a vê como problemática, “*pensamos na reformulação tendo como base, antes de mais nada, um foco maior na formação*” que deveria se dirigir menos ao “ser docente” e mais à especialidade, já que grande parte do grupo que negociou a proposição de um currículo entende “*que não se pode ser especialista no ensino de alguma coisa se você não domina esta coisa*” (PAU-BRASIL). No relato vemos o incômodo em não conseguir com o currículo ofertado o desenvolvimento das habilidades necessárias para ser a especialista que deveria ser formada, segundo o grupo docente. Já que ensinar estaria colocado como algo subordinado ao desenvolvimento das competências e habilidades de instrumentalização técnica, a motivação para a reformulação do currículo foi a busca por preencher essas lacunas identificadas na formação, em que a carga horária parece pequena para a formação da especialista, talvez por dividir espaço com a formação de docentes “*vamos botar tantos semestres (de um instrumento específico), quando a gente via ultrapassava a carga horária máxima por semestre, daí a gente foi começando a reduzir*” (PAU-BRASIL).

A norma de organização interna que define a carga horária máxima por semestre para um curso também é citada. Essa condição também é apontada para outro curso pelo professor Jatobá: “*nós tivemos um grande desafio porque nosso curso só é noturno e com o aumento da carga horária [...] o turno vespertino e o turno diurno têm seis horários e o turno noturno só tem quatro*”. Porém, nesse caso, a formação não é questionada, “*a gente mudou para não mudar nada*”, apenas é feita a reorganização diante da quantidade de horários disponíveis no curso noturno e a impossibilidade de ampliar essa oferta para outro turno, “*então esse foi o principal problema, inclusive motivo de discordância internamente*” (JATOBÁ).

Outros fatores como a necessidade de atendimento às solicitações externas, como as avaliações dos órgãos supervisores, podem reger, associados a outras questões, o que se coloca como problema a ser sanado nesse processo. Assim, *“após a visita do MEC/INEP para avaliação do curso, identificamos lacunas, necessidades e certa desatualização dos conteúdos em relação aos avanços na área de Ciências da Religião no Brasil”* (CEDRO).

A carga horária estabelecida pela legislação, como colocado, age também como limitadora. Porém, temos que considerar que para esses cursos a carga horária mínima estabelecida para a licenciatura é oitocentas horas a mais do que o previsto para o bacharelado, o que coloca em dúvida essa demasiada limitação, mas indica a “vontade do currículo” em formar um especialista.

Diante dos discursos e das verdades sobre a formação dos sujeitos desses currículos, percebemos que as exigências para a formação docente não parecem ser questões prioritárias. *“O nosso currículo não prepara do ponto de vista pedagógico digamos assim para ser professor. Ele prepara para ser um técnico em filosofia, aí ele sai muito bem preparado, né?”* (JATOBÁ). O sujeito desejado por esses currículos se alinha com o de um sujeito-técnico-especialista que contingencialmente ou naturalmente pode vir a se tornar um professor. Isso parte da afirmação de *“que não se pode ser especialista no ensino de alguma coisa se você não domina esta coisa”* (PAU-BRASIL).

Por isso, na reformulação, os conhecimentos pedagógicos que podem estar sob responsabilidade de outros departamentos como o de educação, não são pensados, modificados, considerados, pois pouco influenciam na formação desejada do especialista: *“em termos de formação do professor, eu acho que pouca coisa mudou do que a gente está propondo para o modelo vigente, porque as disciplinas de formação do professor continuam lá, é... as disciplinas da educação, né?”* (PAU-BRASIL).

Em cursos mais técnicos, formar docentes não parece ser a intenção e a predileção de grande parte dos formadores, que são em maioria bacharéis, ser uma licenciatura ou ter apenas essa opção de curso é colocado como um problema. O bacharelado é visto como mais exigente, mais acadêmico, enquanto a licenciatura é um curso um pouco mais simplificado e reduzido, pois é obrigado a ter como apêndice as disciplinas pedagógicas. *“Os bacharelados perderam muito do interesse porque as pessoas estão vendo que a exigência é grande, muito maior do que da licenciatura”* (PAU-BRASIL).

A disputa em torno da subjetividade docente envolve uma hierarquização entre profissões, em que o “formar bacharéis” foi o priorizado em relação à licenciatura há um século (GATTI, 2010). Segundo Gatti (2010), se iniciou no final dos anos de 1930 a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes. Como descrito pela autora, aos cursos de bacharelado se acrescentou um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esse modelo de formação ficou popularmente conhecido como “3 + 1”. Mesmo após as alterações e legislações que regulamentaram e tornaram mais específicas e complexas as competências e conhecimentos esperados das docentes, Gatti avalia que prevalece o foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Além disso, o saber pedagógico é colocado em um lugar menor, um lugar da não ciência frente ao conhecimento específico de outras áreas do conhecimento. A ciência se consolidou a partir de objetos constituídos como naturais, factuais e neutros, enquanto os objetos da educação são dificilmente passíveis de um processo experimental e comprobatório nos mesmos mol-

des. Assim, justifica o esquema hierárquico que legitima os conteúdos que compõem a chamada Ciência da Educação como apêndices da formação do sujeito-especialista-docente. Nas relações de poder-saber que perpassam os currículos analisados, fica materializada a supremacia das competências do bacharel, destinando as do licenciado à complementaridade. Esses currículos priorizam, então, subjetividades de especialistas-técnicos, docentes por extensão.

O avanço caracterizado como natural dos conhecimentos da área específica foi argumento recorrente para revisar os currículos. Justificar a necessidade de atualização da formação para os licenciados diante das tendências de estudos e pesquisas na área diante de uma “evolução natural científica” foi recorrente nas falas das docentes. Assim, a “*contínua participação de professores [...] em eventos da área no Brasil nos fez perceber a necessidade de atualizar o currículo*” (CEDRO). Essa atualização se coloca “*não só o ementário, mas na referência bibliográfica obrigatória e nós também incluímos uma pauta que está emergindo nos cursos*” (JATOBÁ).

Os alunos da graduação também apontam problemas e questionam o currículo. De certa forma, o que os discentes questionam, pesquisam, se atentam, se organizam, promovem, querem, pressionam uma demanda pela incorporação de novas formas, conteúdo ou conhecimentos no currículo. Mesmo que tenham orientação de docentes, provocam ações “*com vontade deles de trabalhar assim [...] não tem nada mais desafiante para o historiador do que ele ser iconoclasta, do que ele dizer aquilo que as pessoas acham que é de outro jeito, do que ele desafiar o estabelecido*” (OITEIRO). Eles dão velocidade, fazem pressão, desestabilizam a atmosfera das relações que se quer estável.

As tendências da área se articulam com os discursos e as necessidades colocadas nas legislações, “*acabou se baseado muito mais nas DCN e em questões teóricas que o grupo tem discutido, não é?*” (GOIABEIRA). Esses documentos curriculares são consultados para verificação ou não de atendimento e se colocam em negociação com outros agentes já descritos, “*primeiro a gente consultou as legislações, né? [...] Então a gente vai tentando ver as novas tendências a partir do documento, mas também pensando teoricamente o que está sendo discutido para deixar o currículo mais atual possível*” (PITANGUEIRA).

Retomando a discussão sobre o papel secundário da formação docente, em alguns dos cursos de licenciatura, as diretrizes para a formação desses profissionais não são protagonistas, mas somente linhas de limite. “*Eu confesso que eu não estou bem por dentro dessa resolução de 2019, a de 2015 eu teria que lembrar também porque eu não estou lembrado, provavelmente a gente se baseou nessa*” (PAU-BRASIL). Macedo (2019) aponta como toda tradição curricular dá conta de que o currículo precisa acontecer nos lugares de destino, os espaços entre a produção e a implementação curricular como momentos distintos permitem que a implantação de bases normativas ocorra de forma menos linear. Em geral, as questões mais objetivas são observadas e cobradas por instâncias internas, limitando o poder das reformas curriculares pretendidas pelo Estado para a formação docente.

Ainda assim, a DCN de 2015 foi defendida pela maioria, pela organização em núcleos mais flexíveis, por ser menos diretiva e pelo perfil profissional docente que almeja mais crítico e respeitoso quanto às diferenças, menos técnico e instrumentalizado que o docente pretendido pela BNC de 2019. Um único curso havia decidido se guiar pela recente base para não “*gastar energia*” em aprovar um currículo que em breve terá que ser revisto. A rejeição à BNC se deu, pois, além de exigir mudanças estruturais, volta-se mais para a *instrumentalização aos conteúdos propostos pela base* (BNCC) e se guia por “*aquela lógica escolar, apostilada, onde é sobrevalorizado os conhecimentos e a técnica pedagógica*” (JABUTICABEIRA). Esse sujeito-docente-efetivo,

que aplica as técnicas para garantir aprendizagens, “*um professor que responda fórmulas, que pensa em caixinhas*” (PITANGUEIRA), não é reiterado pelos discursos curriculares e não se alinha às perspectivas assumidas na maioria dos cursos.

Sistemas de educação se configuram como maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo e que são próprios desse sistema. A verdade é constituída numa relação de poder e o poder se exerce em conexão com a verdade, assim os discursos funcionam como regimes de verdade que são aceitos (FOUCAULT, 2014). Assim, pode-se pensar que as diretrizes e normativas produzem e são produzidas a partir das relações de poder dispersas, de desejos e necessidades de governo e autogoverno que se colocam aos sujeitos e que por eles são fabricadas, das verdades estabelecidas no campo do saber a que pertencem e dos discursos que a ele se vinculam (CARDOSO *et al.*, 2019).


CONSIDERAÇÕES

A partir dos elementos que motivaram as mudanças, foram se construindo os currículos analisados, desencadeados por solicitações, em geral, “externas” aos sujeitos que produzem o documento curricular oficial de cada curso, mas que durante o processo de reformulação reflete os desejos e o que se coloca como necessidades “internas” dos que se envolvem na discussão. Nesse momento, o corpo docente assume centralidade nas disputas em torno de que conhecimentos e verdades se legitimam como essenciais e quais podem ser negociadas. Atravessam esses professores e professoras discursos e práticas sobre a formação docente; as verdades em evidência no campo de conhecimento em suas especificidades; as necessidades que acreditam atender para permitir a atuação dos futuros egressos em seu campo de trabalho e seus interesses; as crenças sobre o funcionamento das instituições, sobre o poder das avaliações, índices e classificações, sobre a necessidade de atendimento das diretrizes, demais legislações e políticas governamentais e a aceitação dos discursos que esses documentos veiculam.

Mesmo que se influenciem, não coexistam independentemente e se confundam, tentei apontar as principais disputas que se apresentam na reformulação curricular, das quais se destacam os discursos relacionados aos conhecimentos que devem ser necessários para formar o sujeito-especialista-docente daquele currículo e que se colocam entre a valorização de um perfil acadêmico bacharelesco e a caracterização de cursos como de licenciatura. Há ainda as limitações das normativas internas, solicitações das avaliações externas e da legislação específica à qual devem se referir, esses discursos normativos para a formação docente que devem ser negociados dentro dos espaços reservados à formação docente nesses currículos. Nesse sentido, esses documentos são apontados como limitadores de desejos, mas não orientações expressas. Ainda assim, veiculam verdades para formação que são reiteradas ou contestadas nos currículos e organizam as estruturas curriculares a partir também de outras instituições reguladoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: PARAISO, M. A.; MEYER, D. E. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.173-194.
- CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista E-curriculum**, v. 17, p. 1458-1479, 2019.
- CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 3 de dezembro de 1970. Tradução: Lara Fraga de Almeida Sampaio, 24. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan./abr. 2015.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: PARAISO, M. A.; MEYER, D. E. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-52.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, jan./jul., 2001.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO PROEJA: CONTRIBUIÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Hanny Paola Domingues (UFPR)

Josmaria Aparecida de Camargo (UFPR)

Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e tem por objetivo subsidiar reflexões acerca da formação dos professores que atuam no Proeja dos Institutos Federais.

O Proeja foi criado no governo Lula pelo Decreto nº 5478/2005, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/2006 e tem como objetivo atender a população de jovens e adultos pela oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Proeja surge como uma possibilidade de formação profissional articulada à educação básica numa proposta emancipadora, possibilitando a elevação dos estudos a um público que, por algum motivo, teve que interromper sua escolarização, e, “pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na profissional” (VIRIATO; GOTARDO, 2009, p. 216).

Diante dessa modalidade de educação, percebe-se a necessidade de conhecer quem é o professor que atua no Proeja, qual é a sua formação? Está este professor preparado para lidar com as especificidades desta modalidade de educação? Para responder essas inquietações, realizou-se uma revisão sistemática das produções científicas que tratam da formação dos professores que atuam no Proeja dos Institutos Federais, visando não somente identificar os objetos de investigação, mas também refletir sobre as discussões emergentes nas pesquisas, de modo que possa contribuir com o campo investigado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS

Para a identificação de pesquisas científicas, dissertações e teses, que de forma mais ou menos abrangente abordaram a formação dos professores do Proeja dos Institutos Federais, foram realizadas buscas *on-line*, na base de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O método utilizado para a sistematização das pesquisas foi desenvolvido em três etapas, sendo a primeira etapa referente à identificação, na qual se fez uso dos motores de busca das bases de dados, com os seguintes descritores combinados: *Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Formação de Professores, Instituto Federal*. Cabe destacar que o recorte temporal para seleção das pesquisas foi limitado em 05 anos, 2013 a 2018, tendo-se como objetivo o levantamento das pesquisas mais recentes. A busca resultou em 37 ocorrências, sendo 12 teses e 25 dissertações.

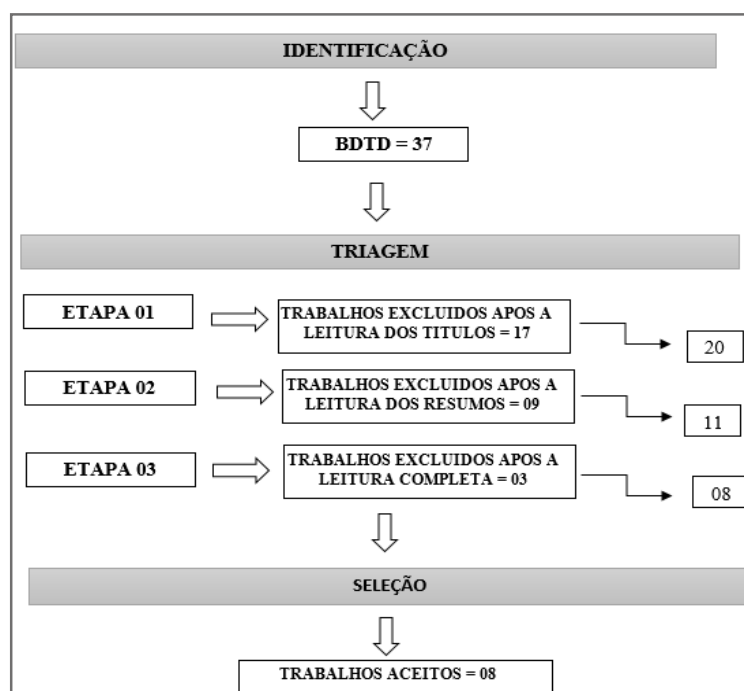
Após a etapa de identificação, iniciou-se a triagem, a qual foi desenvolvida em três etapas avaliativas de inclusão e exclusão dos trabalhos. Na primeira etapa foram excluídas as pesquisas que não atendiam aos critérios de inclusão e exclusão quanto aos descritores presentes nos títulos das pesquisas, ou seja, as pesquisas que não apresentavam pelo menos um dos descritores nos títulos foram excluídas.

Na segunda etapa foram excluídas as pesquisas pelos critérios de inclusão e exclusão na leitura dos resumos, nesta etapa foram identificadas 09 pesquisas que não respondiam ao objetivo deste estudo, embora possuíam alguns dos descritores em seus títulos, não apresentavam relação com a temática deste estudo, estas tinham os mais variados focos, destacando-se, dentre eles: o estudo da implementação de curso Proeja; a formação de professores que atuam na educação a distância; os conhecimentos prévios dos estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o letramento literário na EJA; a pedagogia da alternância no Proeja; a formação de professores nos cursos de licenciatura.

Na última etapa da triagem, foi realizada a leitura completa dos trabalhos e revisão dos estudos com o objetivo de selecionar aqueles que abordavam o tema em estudo, chegando ao escopo de 08 pesquisas para análise, sendo 07 dissertações e 01 tese.

Na sequência, encontra-se o Quadro 1, que apresenta o desenho da seleção dos trabalhos de forma que seja mais bem compreendida cada etapa do método.

Quadro 1 – Representação da seleção dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Pela análise das pesquisas disponibilizadas na base de dados, verificou-se que das 37 pesquisas, 27 estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja pouco mais de 70% das pesquisas. Das 10 pesquisas restantes, 04 delas estão vinculadas ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, e as demais aos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em atenção à Saúde, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Administração e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais.

Verificou-se, também, que as pesquisas se encontram pulverizadas, em sua maioria, em Universidades públicas pelo Brasil, estando 34 em Universidades Federais e 03 em Universidades particulares. Constata-se, diante dos dados, que as Universidades públicas são as que mais desenvolveram pesquisas sobre o tema em estudo nos últimos 05 anos.

Todos os 08 trabalhos selecionados abordaram de maneira mais ou menos específica e/ou mais ou menos abrangente a formação dos professores do Proeja dos Institutos Federais, e serão apresentadas no próximo tópico.

DAS PESQUISAS (TESES E DISSERTAÇÕES)

Das 37 pesquisas encontrados na base de dados consultada (BDTD), apenas 08 foram selecionadas para serem analisadas em sua profundidade por apresentarem relações com o tema

em estudo. À vista disso, elas foram organizadas no Quadro 2 com o objetivo de situar o tipo de pesquisa, a temporalidade da produção, a localização geográfica, autoria e o orientador responsável, bem como o ano e a instituição vinculada à pesquisa.

Quadro 2 – Pesquisas no BDTD/IBCT no período de 2013 - 2018

TIPO DE TRABALHO, TÍTULO E LINK DE ACESSO	AUTOR(A), ORIENTADOR(A) UNIVERSIDADE E ANO
Dissertação: Formação Continuada de Educadores na Perspectiva da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15255/1/2013_JosenildadeSouzaSilva.pdf	Josenilda de Souza Silva. Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. Universidade de Brasília (UNB), 2013.
Dissertação: Compreensões sobre Formação Docente no Âmbito do Proeja: do Discurso Estratégico ao Discurso Comunicativo. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17377/1/2014_Sebasti%20SilvaSoares.pdf	Sebastião Silva Soares. Orientadora: Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi. Universidade de Brasília (UNB), 2014.
Dissertação: Prática Pedagógica e Formação dos Professores da Educação Profissional na Relação com Concepções e Princípios do Proeja. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5159/5/Disserta%20Ariadiny%20C%20Morais%202015.pdf	Ariadiny Cândido Morais. Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarida Machado. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2015.
Dissertação: Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que ingressam? O que os faz permanecer? https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3554/1/DISSERTA%20ProfessoresIniciantesEduca%202015.pdf	Angelita A. Azevedo Freitas. Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2014.
Dissertação: A Formação Continuada de Professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão. http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/100/1/DissertacaoSUZANAANDREIASANTOSCOUTINHO2015.pdf	Suzana Andréia Santos Coutinho. Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina S. de Moraes. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2015.
Dissertação: Caminhos da Docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do Proeja-FIC. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7093/MONTAGNER%20SILVIA%20REGINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Silvia Regina Montagner. Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes Barcelos. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013.
Dissertação: Curso de Especialização em Proeja: Ressignificando a Formação Continuada de Professores da EJA. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20933	Vilma Santana dos Santos. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.
Tese: O Proeja como espaço de formação docente. http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14374/1/2014_tese_mnbarbosa.pdf	Maria Nubia Barbosa. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Este estudo não tem a pretensão de encontrar um método que melhor atenda a necessidade e/ou realidade do professor que atua no Proeja, mas sim evidenciar o que as pesquisas relatam em relação ao tema proposto, e nessa perspectiva, retomando o objetivo deste trabalho, quer seja, subsidiar reflexões acerca da formação dos professores que atuam no Proeja dos Institutos Federais, as pesquisas encontradas, selecionadas e caracterizadas, conforme apresentação no Quadro 2, foram lidas e analisadas, e será apresentada, a seguir, uma síntese quanto aos objetivos, metodologia utilizada e resultados.

SÍNTESE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA BASE BDTD/IBCT

As sínteses realizadas dos trabalhos selecionados, trata-se de trechos retirados dos trabalhos originais. No Quadro 2, encontram-se os *links* para acesso às pesquisas completas, bem como seus respectivos autores.

A dissertação intitulada “Formação Continuada de Educadores na Perspectiva da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos” apresentou como objetivo analisar se houve ou não implicação do curso de especialização enquanto formação continuada no processo de capacitação de profissionais da rede pública de ensino para atuarem como educadores e/ou multiplicadores do programa. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, intercambiada com pressupostos quantitativos. Como instrumentos metodológicos, os pesquisadores basearam-se em estudos empíricos, através de análise documental e entrevistas. A partir da análise dos pesquisadores em relação se houve ou não implicação do curso de especialização enquanto formação continuada, estes descrevem na pesquisa que o curso teve pouca implicação, evidenciam que o curso não atingiu o público específico que atua com o Proeja. Relatam que o estabelecimento de parcerias com universidades tem possibilitado o investimento em formação continuada. A pesquisa sugere que a EJA aliada à Educação Profissional deve ser priorizada nos cursos de licenciaturas, uma vez que se trata de formação de professores. Por fim, relatam que os resultados da pesquisa indicam que a formação continuada é o meio para formar profissionais para atuarem na consolidação do Proeja.

Na sequência, a dissertação de título “Compreensões sobre Formação Docente no Âmbito do Proeja: do Discurso Estratégico ao Discurso Comunicativo” teve por objetivo compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o Proeja a partir da visão dos professores atuantes no programa. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no curso Técnico em Manutenção e Suporte para Internet. Utilizou-se de abordagem hermenêutica crítica e reconstrutiva. Como instrumento de coleta de dados fora realizada uma análise documental, um questionário e entrevista. A pesquisa evidencia que a política de formação de professores para o Proeja acontece de forma particular em cada instituição por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada, e que muitos professores desconhecem ou não tiveram possibilidade de participar de programas de formação. Como contribuições o estudo traz

a teoria do agir comunicativo para a formação dos professores, com o fim de ampliar a comunicação no que diz respeito à formação dos professores para o Proeja, bem como para a implementação do Programa. Afirma, ainda, que a formação de professores para atuar no Proeja é uma realidade muito distante para os professores e muitos dos que já atuam no Proeja não possuem formação específica. Por fim, o estudo aponta para a necessidade da valorização de ações pedagógicas orientadas para uma aprendizagem comunicativa, com o objetivo de melhorar a compreensão sobre o assunto.

A terceira dissertação analisada tem como título “Prática Pedagógica e Formação dos Professores da Educação Profissional na Relação com Concepções e Princípios do Proeja” e tem por objetivo analisar a prática pedagógica, a formação das professoras do Proeja e sua relação com concepções e princípios defendidos por esse programa. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas a observação em campo e a aplicação de questionários. A partir do aprofundamento da revisão bibliográfica e documental, foi possível perceber, que a formação docente é insuficiente para contribuir efetivamente com a prática pedagógica bem como para a compreensão do Proeja. A pesquisa reforça a necessidade de uma formação pedagógica mais específica e contínua para os docentes que atuam no Proeja.

A quarta dissertação analisada traz como título “Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que Ingressam? O que os faz permanecer?”. Teve como principal objetivo investigar o processo de inserção e permanência do professor iniciante na EJA na Região dos Inconfidentes, Minas Gerais, Brasil. Como fundamentação teórico-metodológica, utilizou-se a concepção de formação de professores como um *continuum*, além de abordagem biográfica temática. A coleta de dados se deu através de narrativas de experiência e questionário de perfil. Os participantes da pesquisa foram 05 professores iniciantes da EJA, que relataram que não escolheram atuar na EJA. A pesquisa aponta como resultados a necessidade de melhor formação específica, inicial e continuada dos professores, criação de programas de apoio para o professor iniciante, além de uma política pública de Estado.

A pesquisa de título “A Formação Continuada de Professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão” tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores que atuam no Proeja do IFMA. Como metodologia, utilizou-se a qualitativa. Utilizou-se, também, de pesquisa bibliográfica e documental. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram 02 coordenadoras pedagógicas e 10 professores que atuam no curso Proeja Técnico em Agropecuária. A pesquisa aponta para a necessidade da importância da formação continuada para que os professores deem conta de atender este público tão específico do Proeja, evidencia também, a importância de que os professores entendam sobre a importância do currículo e que participem junto com a coordenação pedagógica na construção desse documento.

A dissertação de título “Caminhos da Docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do Proeja-FIC” traz como objetivo investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada. A pesquisa teve abordagem qualitativa com interfaces na pesquisa participante com

intersecções no processo da pesquisa-formação e no de desenvolvimento profissional. A pesquisa teve 08 professores participantes e fora utilizado de narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa formação com os 08 docentes participantes. A pesquisa indica que as diferentes formações iniciais não é empecilho para exercer a docência, destaca a importância da participar de formação continuada, mas que, sobretudo, os profissionais precisam reinventar-se professores da Educação Profissional e Tecnológica.

A dissertação intitulada “Curso de Especialização em Proeja: Resignificando a Formação Continuada de Professores da EJA” objetiva identificar, na visão dos sujeitos da pesquisa, os professores-alunos egressos do CEP ministrado no IFSP-SP, se a proposta pedagógica, conteúdos e atividades do curso atenderam a suas expectativas, necessidades formativas, demandas da prática e possibilidades de evolução profissional. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo analítico-descritiva. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professores-alunos egressos, dentre 110 alunos-professores concluintes do curso. É indicado na pesquisa a escassez de oportunidades de formação de educadores para atuar na EJA, pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país oferecem habilitação para EJA. Por fim, a pesquisa traz que o curso de formação continuada proposto contribuiu para que ampliasse a representatividade da EJA.

A síntese da última pesquisa selecionada é a tese intitulada “O Proeja como espaço de formação docente” e tem o objetivo de compreender a formação do professor do curso de Refrigeração e Climatização – Proeja no cotidiano institucional do IFCE, Campus Fortaleza, explicitando sua percepção sobre o currículo e suas experiências na sala de aula. Realizou-se pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação em sala de aula e para registro utilizou-se o diário de bordo. Referente aos resultados, a pesquisa evidencia a criatividade do professor em sua prática com o Proeja, uma vez que há ausência de formação institucional. Essa ausência de formação inicial e/ou continuada para atuar no Proeja faz com que os professores do IFCE busquem formação em cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado. A pesquisa indica, também, a ausência de uma política de formação pedagógica institucionalizada.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Perante o apresentado, as pesquisas demonstram que existe uma preocupação no que diz respeito à formação do professor que atua no Proeja. De maneira mais ou menos evidente, as 08 pesquisas analisadas indicaram uma grande carência de política de formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Cacho e Moura (2015, p. 5) evidenciam que a formação continuada de professores para o Proeja

Tem como desafio atender a uma formação que abarque a integração na qual se entenda que a educação geral é parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Este visto como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, posto que no modo de produção capitalista, o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual àqueles que devem controlar o processo. Dessa forma, a formação docente para o PROEJA deveria incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CACHO; MOURA, 2015, p. 5).

Caminhando ao encontro da tese de Cacho e Moura (2015), as pesquisas indicam que é necessário, sobretudo, que os professores entendam sobre a importância do currículo, e que a construção deste é um ato coletivo, sendo necessária a participação dos professores junto com a coordenação pedagógica na construção desse documento. Deste modo, podemos compreender, como afirma Montagner (2013), que a construção da docência em Proeja é um constante aprendizado e oportuniza aos professores rever suas concepções, suas práticas e a maneira de trabalhar com os conteúdos.

Algumas das pesquisas analisadas evidenciam que na falta de uma política de formação institucional que subsidie o trabalho do professor atuante no Proeja, este usa de sua criatividade para dar conta de atender a diversidade da sala de aula, e/ou buscam formação em cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado.

Os estudos também sugerem algumas possibilidades para suprir a lacuna existente no processo de formação do professor atuante no Proeja e que podem contribuir para subsidiar reflexões acerca desta formação, dentre as quais destaca-se o estabelecimento de parcerias com Universidades, o Proeja sendo priorizado nos cursos de licenciatura, a valorização de ações pedagógicas orientadas para uma aprendizagem comunicativa, a criação de programas de apoio para o professor iniciante, além de uma política pública de Estado.

PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS DAS PESQUISAS

No sentido de possibilitar a reflexão e debater as temáticas dos estudos, os pesquisadores embasaram-se em um amplo referencial teórico que fundamentou os conceitos que subsidiaram suas pesquisas. No Quadro 3, estão os conceitos que mais emergiram nos trabalhos analisados.

Quadro 3 – Principais conceitos/autores

CONCEITOS	AUTORES
Proeja	ARROYO (2010), CASTRO; MACHADO e ALVES (2010), GEVAERD e OLIVEIRA (2009), LIMA FILHO (2009), MACHADO (2011), MOURA (2006), MOURA (2007), MOURA (2008), REIS (2011), SHIROMA e LIMA FILHO (2011), FERREIRA (2012), LIMA FILHO (2010), GOUVEIA (2011), MOLL (2010), BARBOSA (2013)
Educação de Jovens e Adultos	ARROYO (2006), ARROYO (2007), GADOTTI e ROMÃO (2005), LAFFIN (2012), MOURA (2007), RAMOS (2010), SILVA (2008), CUNHA (1999), DI PIERRO (2006), DI PIERRO (2010), MACHADO (2009), ANDRADE (2004), GARCIA (2011), VENTURA (2011), ARAÚJO e JARDILINO (2011), FREIRE (2011), HADDAD (2000), HADDAD (2009), OLIVEIRA (1999), PAIVA (2009), PORCARO (2011a), PORCARO (2011b), SOARES (2002), SOARES (2008), SOARES (2011), SOARES e PEDROSO (2013), PAIVA (1973), PAIVA (1987), GUSTSACK; VIEGAS e BARCELOS (2007), BARCELOS (2010), HENZ (2010)
Formação de Professores/Formação Docente	ARENHALDT e MARQUES (2010), CARVALHO (2008), COMERLATO (2001), DEMO (2004); KUENZER (1999), KUENZER (2008), KUENZER (2009), MACHADO (2006), MACHADO (2011); PINTO (2007), SANTOS (2008), SOARES (2007), ÁVILA (2012), ENEIDA e OLINDA (2003), GARCIA (1999), GATTI (1997), GATTI (2010), MACHADO (2000), MACHADO (2008), MACHADO (2011), MOURA (2006), MOURA (2008), NÓVOA (1991), NÓVOA (1995), VEIGA (2012), VEIGA e QUIXÁDA VIANA (2012), ARAÚJO (2008), BARBACOVÍ (2011), CIAVATTA (2008), MARTINS (2010), BARCELOS (2009), BARCELOS (2012), FREIRE (1997), FREIRE (2008), GOODSON (2000), HUBERMAN (1995), IBERNON (2004), IMBERNON (2009), IMBERNON (2010), IMBERNON (2011), LAFFIN 2012, LOUSANO, et. al. (2010), MOITA (1995), NUNES (2011), PORCARO (2011a), PORCARO (2011b), ROMANOWSKI (2010), ROMANOWSKI (2012), SILVA; PORCARO e SANTOS (2011), TARDIF (2002), THERRIEN (2002), ALARCÃO (2003), ALARCÃO (2009), FALCÃO FILHO (1997), LIBÂNEO (2002), NETO (2004), PINTO (1982), ZEICHNER (1993), BOLZAN (2009), ARROYO (2006), FORMOSINHO (2009), MALGLAIVE (1997), MARCELO (2009), SOARES (2008), PETEROSI (1994)
Formação continuada	BONFIM (2011), SILVA e BEZERRA (2010), ANDRÉ (2012), GOMES (2012), LIRA (2011), SILVA (2011), OLIVEIRA (2010), OLIVEIRA (2011), CATANI e SOUSA (1998), CANDAU (2007), MELO (2012)
Educação Profissional/Formação Profissional	FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS (2005), MOURA (2008), MOURA (2010), PACHECO (2011), PACHECO (2012), RAMOS (2002), RAMOS (2010), SANTOS (2008), SHIROMA e LIMA FILHO (2011), TARDIF (2008), KUENZER (2000), BRANDÃO (2009), CIAVATTA (2008), CIAVATTA (2012), KUENZER (2007), MACHADO (2008), ARAÚJO (2008), BARBACOVÍ (2011), CARUSO (1992), GARCIA (2011), KUENZER (2008), MACHADO (2013), MANFREDI (2002), PEIXOTO (2008), GADELHA (2010)
Educação e Trabalho	KUENZER (2005), MASCARENHAS (2005), VENTURA (2011), TIRIBA e CIAVATTA (2011)
Formação Integrada	CIAVATTA (2005), FERREIRA (2012), MOURA (2006)
Políticas Públicas	DI PIERRO (2005), MOURA (2012), MACHADO (2001), MACHADO (2009), MONTEIRO (2006), SANTOS e VIANA 2011, VENTURA 2009, VIERA (2003), CARREIRA (2014), GATTI (2008), KUENZER (2000), PAIVA (2006)
Currículo Integrado	RAMOS (2005), SILVA (2011)

CONSIDERAÇÕES

O artigo apresentado teve como objetivo subsidiar reflexões acerca da formação dos professores que atuam no Proeja dos Institutos Federais e para subsidiar estas reflexões realizou-se uma revisão sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período de 2013 a 2018. Como objeto de estudo foram selecionadas 08 pesquisas para análise e discussão.

A partir da análise dessas produções é possível perceber que o que se espera é que exista condições para que o professor que atua no Proeja possa realizar seu trabalho de forma satisfatória. Essas condições envolvem formação específica consistente, que possibilite atender as particularidades deste público, além de políticas públicas que deem conta de atender esta modalidade de ensino.

É latente nas pesquisas a necessidade de que o Proeja seja parte integrante nos currículos dos cursos de Licenciatura, pois percebe-se, ainda, que há um desconhecimento por parte de alguns professores, sobre o entendimento e/ou construção de um currículo que dê conta de atender a gama de diversidade cultural dos estudantes do Proeja, o que sem formação específica pode tornar o trabalho mais moroso.

É necessário, também, que haja nas instituições que ofertam o Proeja a troca, o diálogo, encontros para troca de experiências, convivências, pois o aprendizado ocorre quando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão dispostos a falar, mas sobretudo ouvir. Freire (1987) defende uma educação baseada no diálogo, em que o aluno e o professor são seres inacabados e em construção no processo. Desta forma, podemos compreender a formação, não somente do estudante, como também a do professor, como uma formação que ocorre ao longo da vida.

Ante todo o exposto, espera-se que este trabalho tenha possibilitado a reflexão acerca da formação do professor que atua no Proeja e que instigue, provoque novos pesquisadores para o estudo sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. N. **O Proeja como espaço de formação docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14374/1/2014_tese_mnbarbosa.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm Acesso em: 15 nov. 2019.

CACHO, M. V.; MOURA, D. H. **A formação continuada de professores para o Proeja**. Natal: Repositório Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 11. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/384/Mylenne%20e%20Dante%20%20A%20Forma%20a%20continuada%20de%20professores%20para%20o%20PROEJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 nov. 2019.

COUTINHO, S. A. S. **A Formação Continuada de Professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/100/1/DissertacaoSUZANAANDREIASANOSCOUTINHO2015.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. A. F. **Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que Ingressam? O que os faz permanecer?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3554/1/DISSERTA%20c%287%20c%283%20ProfessoresIniciantesEduca%20a7%20c%28a3o.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2019.

MONTAGNER, S. R. Caminhos da Docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do Proeja-FIC. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7093/MONTAGNER%20c%20SILVIA%20REGINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2019.


MORAIS, A. C. Prática Pedagógica e Formação dos Professores da Educação Profissional na Relação com Concepções e Princípios do Proeja. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5159/5/Disserta%20a7%20c%28a3o%20-%20Ariadiny%20C%20c%28a2ndido%20Morais%20-%202015.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SANTOS, V. S. **Curso de Especialização em Proeja: Ressignificando a Formação Continuada de Professores da EJA.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20933>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, S. S. **Formação Continuada de Educadores da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15255/1/2013_JosenildadeSouzaSilva.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

SOARES, S. S. **Compreensões sobre Formação Docente no Âmbito do Proeja: do Discurso Estratégico ao Discurso Comunicativo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17377/1/2014_Sebasti%20c%28a3oSilvaSoares.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

VIRIATO, E. O.; GOTARDO, R. C. C. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 214- 230, jan./jul. 2009.



PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A PROPOSTA DA BNCC

Terezinha de Jesus Amaral da Silva (UFMA)

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)

INTRODUÇÃO

Pensar educação nos dias atuais é indiscutivelmente necessário, especialmente no que se refere à configuração de políticas reformistas neste segundo decênio de virada ao século XXI. Discorrê-la na contextualidade brasileira e maranhense é, pois, um desafio necessário à comunidade científica e docente. Neste estudo, propomo-nos a refletir as percepções dos professores nos processos de apropriação do conhecimento sobre a atual política da BNCC (2017), à luz das concepções e condições estruturais dos professores, no âmbito do seu fazer pedagógico.

Este estudo contribui no entendimento sobre compreensões e representações dos educadores sobre competências e habilidades; constatar em que perspectivas teóricas e metodológicas as práticas educativas e pedagógicas estão sendo encaminhadas e quais os principais desafios à implementação da BNCC. Nesse sentido, consideramos de muita relevância lançar um olhar investigativo, atento às percepções dos docentes, suas impressões e construções responsivas à política curricular vigente no país e no estado do Maranhão.

A partir do propósito crítico desta investigação, faz-se necessário pensar a realidade que hoje se configura nos eminentes processos de implementação da BNCC, trazendo a linguagem das competências como solução para os problemas estruturais de recolocação dos jovens no mundo do trabalho, com promessas potenciais de desempenhos que superem o fracasso escolar, desde a infância, com fortes investimentos no desenvolvimento de habilidades e competências. Cumpre-nos analisar linguagens, narrativas e metáforas, aparentemente “novas”, que se alteram com as atualizações das demandas do capital e seus interesses, nas relações de poder, legitimadas nas políticas curriculares padronizantes das percepções, construções e maneiras de pensar as suas realidades a partir desses processos (SACRISTÁN, 2011; DELUIZ, 2001; ZARIFIAN, 2003).

Primeiramente, para nossa breve análise, fundamentamo-nos nos estudos mais recentes sobre currículo por competências, vinculando-os ao contexto das políticas educacionais curriculares vigentes sob uma perspectiva teórica e ideológica, o que se constituiu no objeto da primeira seção. Num segundo momento, a partir desta lente epistemológica, construída como fundamento pedagógico histórico-crítico, sinalizamos uma abordagem preferencial pelo método dialético de estudo aplicado ao campo do currículo, focado nas competências e suas polissemias, considerando a historicidade e a dinamicidade política no contexto das reformas curriculares em que os professores estão sendo bombardeados com a ideia de competências na BNCC e nos documentos locais orientadores à sua implementação.

Por fim, trazemos alguns resultados parciais da nossa pesquisa, tecendo, em caráter inacabado, relevantes considerações no sentido de contribuir com o debate educacional, especialmente quanto aos construtos discursivos, conceitos e percepções dos professores com suas diferentes interpretações, bem como suas expectativas, reações e respostas aos documentos oficiais, cujos textos ainda contam com leituras, estudos e análises muito incipientes por parte dos educadores. Desde 2020, quando da participação em jornadas pedagógicas com a temática da BNCC, competência, habilidades e de políticas consequentes, temos investigado 300 professores em três municípios do Maranhão (Paulino Neves, Araiases, Santa Rita) com o propósito de, primeiramente, compreender como os professores de ensino fundamental tem se apropriado do documento da BNCC (2017) em termos de leitura, reconhecimento, estudos no âmbito de suas escolas e interpretações derivadas de suas percepções.

Com isso, consideramos suas realidades e condições objetivas de trabalho, as imposições referentes à implementação desta política, especialmente nesse período de enfrentamento da crise da pandemia que potencializou a gravidade dos problemas sociais dos alunos e suas famílias, evidenciando as contradições estruturais nos sistemas educacionais em que estes professores e professoras estão inseridos. Importante, porém, será mostrar como, agora em 2021, estes professores e professoras têm avançado no debate crítico, ao mesmo tempo em que se veem diante das pressões e culpabilização dos problemas e fracassos acentuadas com a crise.

Para tanto, propomos uma reflexão sobre as diferentes interpretações, tanto de autores como também dos sujeitos deste estudo a respeito dos paradoxos, sentidos e significados na multidiversidade destas produções, que ora convergem ou divergem nos diversos fatores que implicam a cultura escola.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E O FORTALECIMENTO DA LÓGICA DA BNCC: TECENDO ALGUMAS CRÍTICAS

Sinalizamos a compreensão da dimensão polissêmica do termo “competência” para melhor explorá-lo como objeto de estudo, no aspecto teórico-metodológico sobre suas origens e sua materialidade nos processos de implementação da BNCC, num contexto de conflitos, contradições e expectativas multidimensionalizadas pelas relações de poder que se evidenciam no âmbito da escola. Para esta análise, faz-se necessário compreender currículo numa perspectiva histórica e crítica que nos favoreça a construção dialética de fundamentos conceituais sobre educação, pedagogia e políticas curriculares.

Na visão da Pedagogia histórico-crítica, objetivamos apreender as percepções dos professores sobre o teor político-ideológico deste documento, à luz de Paulo Freire (2013), Sacristán (2000; 2011; 2013), Deluiz, (2001); Zarifian (2003); Zorzal (2009); Ricardo (2010); Deitos (2021); Malanchen (2020); Barbaceli (2020); Gonçalves (2021); Freitas (2021), dentre outros autores. Nessa perspectiva, podemos reconhecer a natureza hegemônica das pedagogias contemporâneas pragmatistas hegemônicas, fundadas nos pilares do “aprender a aprender” e do “saber fazer”, cuja expansão se dá, especialmente, no limiar da década de 1990, quando muitos estudos foram produzidos e publicizados, chamando a atenção os aspectos histórico-críticos das políticas educacionais neoliberalistas e ao papel do Estado em salvaguardar as “condições sociometabólicas do capital” que têm, na escola, a possibilidade de utilizar, aplicar e operar o conhecimento, pelo desenvolvimento das competências, em favor de uma agenda competitiva global. (MEZÁROS, 2012; SAVIANI, 2013; GONÇALVES, 2021)

Conceber currículo nessa dimensão dialética exige uma análise histórica que nos permita atentar para os processos de construção e reconstrução sociocultural, não só de conhecimentos, que são nucleares em sua organização, mas de relações sociais como condição objetiva concreta à sua viabilização. Nesse sentido, recorreremos às elaborações de Sacristán, que afirma ser o currículo um projeto cultural multidimensional que traz em sua concepção e organização interesses políticos, sociais e, portanto, ideológicos. Para esse autor, toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, que não é dado, como muitos defendem, mas é uma construção social.

O currículo é *uma opção* cultural, o projeto que quer torna-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as opções implícitas no mesmo, esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas etc. exige uma análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Segundo ele, este projeto cultural é determinado pelas *condições política, administrativas e institucionais*, tendo em vista um campo de materialidade de políticas educacionais; porque a escola é um campo institucional, orientada e organizada de modo a colocar em prática um propósito educativo que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. Para ele, neste campo que é a escola, “o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso”. Uma concepção pedagógica crítica nos permite a compreensão destas condições como fatores decisivos à modelagem curricular e suas possibilidades reais de concretização como projeção social de interesses políticos, econômicos e culturais em questão.

Com a apropriação dessa concepção, podemos inferir a existência dos múltiplos sentidos e significados contextuais sobre competências e um currículo que pretende nucleá-las como fundamentos à sua orientação como um projeto cultural sob a égide de novas recomendações à aplicação, responsabilizando os professores pela qualidade da educação que, pelas vias do neoliberalismo, é a mercadoria, cuja qualidade social é medida pelos desempenhos dos sujeitos envolvidos com a educação escola. As reformas impressas a essa lógica têm se valido de estratégias “top down” (de cima para baixo), reproduzindo, segundo Freitas (2018), um ciclo de colonização cultural e tecnológica, “cientificados” por argumentos que justifiquem e convençam os professores, já fragilizados em sua

carreira profissional, da necessidade de intervenções empresariais legitimadas por novos conceitos de educação aos quais se ajustem as demandas desenvolvimentistas por competências e habilidades para a sobrevivência no século XXI, ditadas pelas grandes corporações econômicas e financeiras em escala universal (FREITAS, 2018; DEITOS 2008).

A proposição deste estudo sugere um olhar cuidadoso que seja vigilante aos aspectos teóricos e ideológicos da BNCC, vinculados às concepções de Competências transportadas dos campos das ciências aplicadas tradicionais, com fortes tendências psicologizantes que se impõem como novas formas de organizar e dirigir situações de aprendizagem, envolvendo os alunos numa “gestão de classes”, favorecendo a definição de projetos meramente pessoais, meritocráticos e individualistas, ainda que se acentuem os trabalhos em equipe, a participação, o envolvimento dos pais e o uso de novas tecnologias, cabendo aos professores a responsabilidade de enfrentar os dilemas éticos e dificuldades da profissão e administrar sua própria formação continuada – um discurso que se fortalece e se sobrepõe à prática docente e sua profissionalidade, sob a ótica das “novas competências para ensinar” (PERRENOUD, 2000).

A despeito dessa “vigilância epistemológica”, o modelo da competência, ou do currículo por competência, incide sobre o trabalho docente, legitimando-se nos referenciais curriculares, não apenas referentes à Educação profissional, nos anos 1990, mas também vem se expandindo, reconfigurando conceitos de trabalho, produtividade, qualificação e competência e “aprendizagem ao longo da vida.” As demandas em relação à escola se ampliam e os professores devem assumir o compromisso com o desenvolvimento da sua autonomia e do educando e, para tanto, o currículo por competências o colocará no eixo das “novas oportunidades” das motivações e pressões sociais a exemplo das empresas. A linguagem e o discurso da BNCC alinham-se a este ideário na medida em que o saber pensar, fazer e intervir (ZARRIFIAN, 2003; DEMO; 2012; RAMOS, 2001; FRIGOTTO, 2010).

Além das contribuições de Saviani (2013) e Duarte (2001), que nos instigam a lançar um olhar crítico às chamadas pedagogias contemporâneas: pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista, destacamos Paulo Freire, visto que não despreza a importância de competências técnicas e científicas inerentes à formação e à atuação do professor, mas as concebe de forma contextualizada, crítica e transformadora, que se dá pela promoção de um ensino problematizador, alicerçado nos princípios da dialeticidade, da politicidade e da contextualidade de fato, uma pedagogia da autonomia, uma de suas mais importantes obras. Como competência precípua ao docente progressista, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, curiosidade e rigorosidade metódica, que nem de longe se compara ao alinhamento que se pretende impor à formação atual de professores:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 2013, p. 39).

Daí a importância de inquirirmos se os professores estão se apropriando do texto da BNCC e de que forma; sob que perspectiva fazem suas interpretações. Um estudo histórico sobre competências, suas polissemias e trajetórias nas ciências e na educação tem-nos permitido insistir nessa construção mais crítica a partir dos pressupostos defendidos pelos autores

em pauta, em especial, Paulo Freire. Os autores que defendem essa visão histórico-crítica na compreensão do uso e dos abusos do termo Competências, no campo da educação, não sugerem desconsiderá-lo, mas ressignificá-lo e redimensioná-lo à luz dos contextos políticos, sociais e culturais, construindo-se uma consciência de que, “recorrer ao seu construto pode produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias” (SACRISTÁN, 2011, p. 9).

Portanto, é importante constatar que falar de Competências implica diferentes interpretações, conflitos, paradoxos que o podem converter em fator de convergências e divergências entre sua aparente capacidade renovadora, potencializada pelas inovações tecnológicas que se impõem ao momento e a falta de suficientes leituras críticas e discussões mais reflexivas sobre o currículo por competências orientado pela BNCC e a falta concreta de suficientes exemplos de que sua implementação favoreça, de fato, uma educação de qualidade, especialmente para as classes populares.

METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem metodológica (ainda em construção) materialista histórica tem nos permitido redimensionar o objeto de estudo sob as influências políticas, sociais, econômicas e culturais: “[...] a conexão da estrutura social e política com a produção” (MARX; ENGELS, 1984, p. 21; FREIRE, 1979). Pelo método dialético de estudo aplicado ao campo do currículo, focado nas competências e suas polissemias, consideramos a historicidade, a dinamicidade e o corolário político-ideológico dos professores sobre a ideia de competências da BNCC (KOSIK, 2010; DUARTE, 2006, BRASIL, 1988).

No contato com os professores, presencial (2018-2020) e remoto (2021), nossa inquietação não se limitou apenas ao texto da BNCC quanto ao uso do termo competência, mas à sua capacidade doutrinária de convencimento, fortemente presente também em seus desdobramentos e das expectativas que reproduzem em efeito dominó na prática educativa “como consequência de pensar e atuar a partir dessas novas linguagens ligadas à gestão e ao controle do currículo”, como enfatiza Sacristán (2011).

Em correspondência a essa abordagem, buscamos apreender as contradições existentes entre o imperativo da leitura e do conhecimento do texto da BNCC como política oficial vigente e os interesses, as percepções e as interpretações dos professores por essa nova proposição curricular. Foram interrogados professores de três municípios maranhenses sobre o seu conhecimento em relação às competências e habilidades da BNCC, suas impressões e inquietações, através de um questionário aberto, em 2020 e início de 2021.

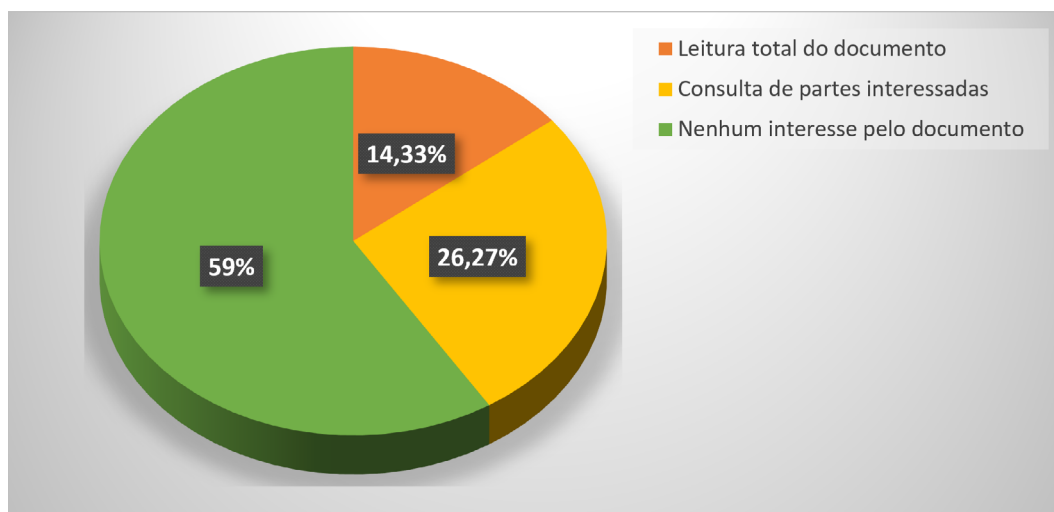
Nessa segunda etapa, iniciada neste ano de 2021, os mesmos professores participaram através de pesquisa *on-line*, externando as suas preocupações e expectativas em relação à implementação da BNCC em seus respectivos municípios e escolas. Seus depoimentos trazem alguns elementos importantes à reflexão sobre as resistências que se fazem necessárias à negação de uma política curricular segregadora, que nada tem de novo com relação, ainda que construída e rebocada com conceitos e “pseudoconcretudes” na disseminação de ideias alternativas e contemporaneizadas pelos discursos convergentes e divergentes sobre competências, tais como: direitos de aprendizagem, democracia, cidadania, cultura, solidariedade e justiça social (KOSIK, 2010; DUARTE, 2006).

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa da pesquisa, divulgada no XXV EPEN/ANPED, em 2020, registramos uma prévia verificação com 300 professores em três municípios do Maranhão (Paulino Neves, Araióses, Santa Rita) quando da participação em jornadas pedagógicas com a temática da BNCC, a respeito de suas impressões e entendimentos sobre essa política. Com a pandemia, através de um contato virtual, remoto, pelo qual demos continuidade às formações, com *lives* e reuniões, pudemos coletar alguns depoimentos sobre os desafios e dificuldades que se revelaram de forma muito mais contundente ao cotidiano destes professores.

No primeiro momento, a proximidade e o convívio com os professores durante as semanas de jornadas e formações pedagógicas foram decisivos à captação das impressões dos professores sobre a BNCC, antes mesmo de terem lido o documento. Para a maioria, o documento causou estranheza e receio. Dos professores que responderam ao questionário prévio, apenas 43 haviam feito uma leitura total do documento; 80 já haviam consultado só a “parte” que lhes interessava e os demais, 177, nunca haviam se interessado por ler esse documento.

Gráfico 1 – Demonstrativo sobre o conhecimento dos professores em relação à BNCC

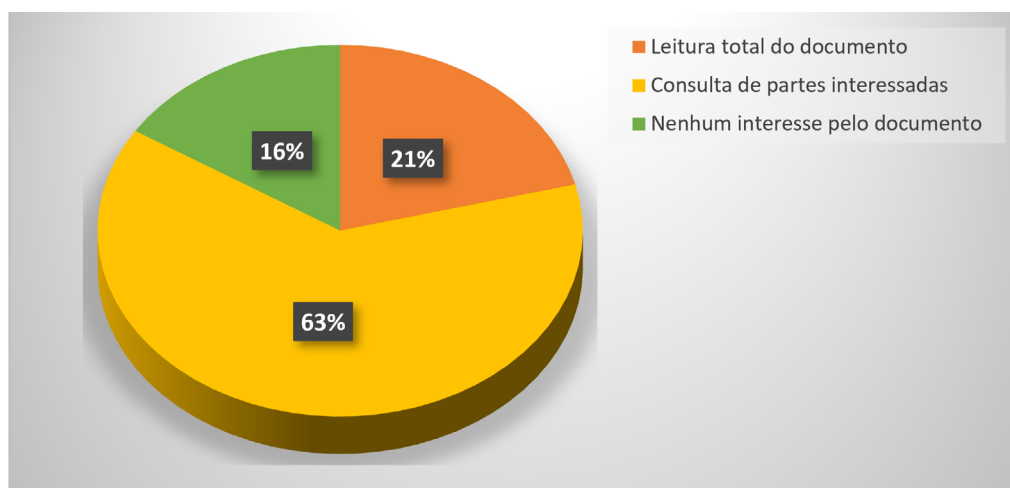


Fonte: Elaboração própria (2020).

Tendo em vista que este é um importante dado e que o estudo dos fenômenos deve ser realizado considerando suas múltiplas determinações, há que se considerar o não interesse dos professores como oportunidade de resistência a orientações que não levem em consideração as peculiaridades do contexto de suas localidades. Porém, com a continuidade dos estudos teóricos e as discussões no campo da política educacional no Brasil e no Maranhão, já podemos vislumbrar a ampliação dos debates, uma maior participação desses professores numa discussão mais crítica sobre a BNCC e uma predisposição maior por parte dos gestores (prefeitos e secretários de Educação) para retomar as formações e reconstruir uma agenda mais pontual sobre a organização de seus currículos.

Segundo o Gráfico 2, dos 300 professores investigados, temos hoje 21% dos professores do Ensino Fundamental que fizeram leitura total da BNCC (2017) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA); 63% de professores que fizeram consultas e leituras de partes destes documentos que têm lhes interessado e 16% dos professores entrevistados que disseram não ter interesse nenhum em estudar a BNCC e o DCTMA, apesar de já terem ouvido falar nos encontros e formações *on-line* no último ano.

Gráfico 2 – Demonstrativo sobre o conhecimento dos professores em relação à BNCC e ao DCTMA



Fonte: Elaboração própria (2020).

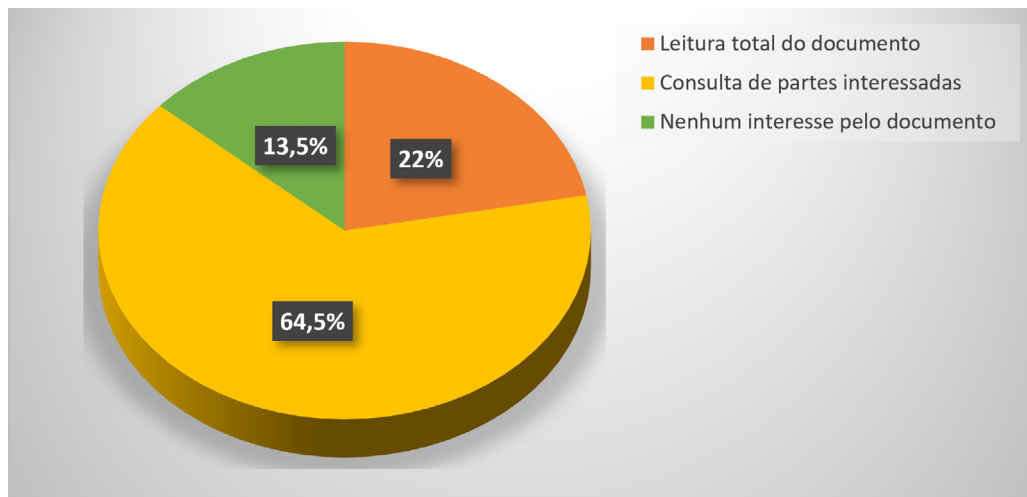
Destes últimos dados depreendemos que a situação se modifica em função dos debates realizados no âmbito das discussões *on-line*, durante o ano de 2020, com estes professores que vêm compartilhando suas angústias, dúvidas e incertezas sobre a temática do currículo por competências, suas polissemias diante das exigências de sua implementação em cumprimento da BNCC. Sobre a leitura total do documento, que avança de 14,33% em de 2020 para 21% em 2021, atribuímos ao nosso incentivo ao acesso ao compromisso de garantir que os professores estejam inteirados desta leitura, tanto da BNCC (2017) quanto do DCTMA (2018) a fim de que, a partir dela, possamos fomentar uma discussão mais consistente no âmbito da crítica, da resistência e das contraposições.

Importante também pontuar sobre a consulta de partes da BNCC mais interessadas aos professores. Observando a elevação de 26,27% em 2020 para 63%, que se deu, sobretudo, do apelo que vem se fazendo pelos secretários de educação destes três municípios aos gestores e professores que lesem pelo menos as partes introdutórias e aquelas que dizem respeito à etapa de trabalho para melhor entendimento e encaminhamento dos procedimentos de implementação ou tentativas de garantir em seus planejamentos a aplicabilidade das orientações. Sobre esse fato, valemo-nos das oportunidades que nos foram concedidas nas formações *on-line*, palestras ou *lives* para incentivar os professores a não somente lerem as partes interessadas que fossem, porém, que estivessem atentos e dispostos a analisar as suas realidades e condições objetivas de trabalho, especialmente nesse período de enfrentamento da crise da pandemia e de outras tantas dificuldades que se agravaram neste contexto, com as exigências de acesso e manuseio das tecnologias.

É notório que o desinteresse dos professores pela leitura da BNCC, visto positivamente, inicialmente, como resistência à atual política curricular em obediência ao capital internacional (de 59% em 2020 para 16% em 2021), vem se diluindo pela iniciativa dos professores em participarem das discussões sobre currículo por competência e que configura numa mudança significativa que, contraditoriamente, vem acenando em favor da emergente necessidade de leitura e apropriações dos sentidos subjacentes a essa política de adaptabilidade, para então, revisitá-los à luz das concepções e dos estudos críticos aqui já sinalizados, com vistas a sua ampliação e aprofundamento posteriores (ZORZAL, 2006; DUARTE, 2010; GONÇALVES; DEITOS, 2021).

Dando prosseguimento a esta pesquisa neste ano de 2021, através do contato virtual com apenas 30 professores de cada um dos municípios, nosso diálogo ficou restrito às redes sociais por conta do isolamento social e da suspensão das atividades formativas presenciais. Com isso, não pudemos resgatar o contato com todos os professores.

Gráfico 3 – Demonstrativo sobre o conhecimento dos professores em relação à BNCC e ao DCTMA em 2021 (período pandêmico)



Fonte: Elaboração própria (2020).

Os dados extraídos com este estudo ainda em andamento parecem não ter muita relevância, a princípio, por trazerem apenas informações sobre a leitura e o conhecimento dos professores acerca dos documentos curriculares. Mas é muito importante perceber que os professores revelam os interesses ou desinteresses dos professores mediados pelas condições objetivas de suas práticas pedagógicas diante dos desafios que lhes são impostos. Os números podem não significar, por si só, uma situação diagnóstica, mas sinalizam uma necessidade de reflexão sobre a importância de conhecer as políticas curriculares, apreender o seu propósito político e ideológico, discuti-las e analisar condições e possibilidades de confrontá-las às realidades em questão.

Ao mesmo tempo em que é preocupante que a maioria dos professores só tenha interesse por ler as partes destes documentos que lhe interesse, a demonstração de nenhum interesse por conhecê-los pode estar relacionada à tese dos autores abordados de que o discurso das competências na BNCC lhes cheira como mais uma invenção reformista dos especialistas – e isso é favorável à reflexão de que pode, para eles, tratar de mais um pensamento prático cheio de modismos; um termo com aparente utilidade, que desmonta ou fragiliza o debate sobre o conhecimento cultural na centralidade do currículo escolar. A leitura, portanto, faz-se necessá-

ria para que se abram possibilidade de críticas sobre construir competências esvaziando-se de conhecimentos (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2011).

Para fortalecer nossa análise sobre esses dados, buscamos informações sobre como tem sido a implementação da BNCC, a despeito das incipientes leituras que vêm sendo realizadas, considerando também os contextos de trocas de gestores municipais e secretários de educação, além da crise pandêmica que potencializa e agrava os problemas sociais já existentes. Através de grupos em redes sociais, demos continuidade a algumas discussões em que alguns professores se posicionaram com muita preocupação com o momento que trouxe, além das incertezas e dúvidas já existentes sobre a implementação da BNCC, um agravamento, sem precedentes, da situação educacional em suas redes:

Aqui a situação é muito delicada, com a transição da equipe da secretaria, por conta da transição dos gestores municipais, com a eleição do prefeito do pleito retrasado, estamos diante de muitos desafios. Mas o que mais nos preocupa são as famílias que não estão sabendo lidar com as crianças em casa e a sobrecarga dos professores, medos, perdas, e as crianças que deixam de gozar do direito à educação. Muita coisa que foi construída ao longo dos anos; conquistas, agora estão sendo destruídas com a pandemia. Não tem como voltar às formações pedagógicas e estar mais perto dos professores. As escolas estão recebendo algumas orientações, as crianças estão retornando, mas o cenário é incerto. BNCC não é o mais importante agora. Apesar de que não deixamos isso totalmente de lado, mas os professores estão preocupados mesmo em resgatar os alunos e recuperar conteúdos perdidos (Professora A, Paulino Neves-MA, 2021).

Estamos com muitas expectativas em relação a nova gestão da secretaria, mas precisamos muito retomar as discussões sobre a BNCC, só que não podemos avançar muito, tem a pandemia, a saúde em primeiro lugar, os professores foram muito prejudicados, não somente os alunos. Eu falo de muitas expectativas porque esperamos contar com mais apoio para implementação da BNCC em nosso município, mas não estamos podendo avançar muito por conta da pandemia. Muitos ainda não conhecem, precisamos de muitas capacitações. (Professora B, gestora escolar e professora, Araíoses – MA, 2021).

Desde 2017 já tivemos vários encontros e formações sobre a BNCC e, mesmo diante das dificuldades, temos buscado novas formas de conhecer, discutir e planejar, mas ainda precisa mais porque não queremos só aplicar do jeito que está lá na BNCC, queremos primeiro trabalhar o que de fato nossos alunos precisam. Com a pandemia, houve o isolamento e as crianças ficaram dispersas. O distanciamento trouxe outras preocupações: a comida, a saúde, a proteção, coisa que muitos não tiveram. Mas vamos retomando, devagar e tentar recuperar o tempo perdido (Professora C, Santa Rita-MA, 2021).

Pudemos extrair das falas das professoras uma preocupação maior com a saúde, a segurança alimentar das famílias e o cuidado com as crianças nestes tempos de pandemia. Porém, ficou clara a preocupação com a sobrecarga dos professores, trazendo novos desafios pedagógicos, além dos distanciamentos que, segundo elas, trouxeram prejuízos. Para todas elas, a questão da implementação da BNCC não é o mais importante neste momento. Isso pode traduzir-se em uma oportunidade para que se reveja suas imperativas orientações, com intervenções mais críticas sobre a sua leitura e sua “aplicabilidade”, no sentido de buscar caminhos de superação do caráter meramente reprodutivo das escolas e de seu currículo (BOURDIEU, 2014).

Para tanto, há que se resgatar os espaços de formação no âmbito das escolas e redes no sentido de retomar as discussões referentes à BNCC e às pedagogias subjacentes a sua orientação curricular. Como instituições formadoras, as universidades têm papel preponderante nessa construção articulada à educação básica, ameaçada pelos ataques neoliberais. Fomentar esse debate e resistir à lógica reprodutiva e mercantilista exige, como afirma Paulo Freire, competência científica, técnica e pedagógica. Não se trata aqui de tratar o conhecimento como mero “saber” sujeito às modelagens das pedagogias contemporâneas, mas de construção de condições de “apropriações das objetivações genéricas para si (como a ciência e a arte e a filosofia) de forma permanente (DUARTE, p. 213 *apud* MALANCHEN *et al.*, 2020)

Essa retomada dos espaços-tempos na formação docente que aqui propomos, a partir deste estudo, deve considerar, sobretudo, a construção histórica do conceito e o redimensionamento da ideia de competência com suas polissemias, tendo-as como objeto de investigação e reflexão contínuas, especialmente no contexto atual em que se impõe uma formação “afinada” às competências da BNCC – o que tem se constituído alvo de inúmeras discussões, como mais um grande risco a que se submete à profissionalidade docente. Num contexto neoliberal, tendo-se o Estado como gestor das grandes agências internacionais do capital financeiro.

Por isso, as propostas atuais de formação docente, inicial e continuada, apostam todas as investidas no discurso das competências. Assim, a educação torna-se um grande nicho aos investidores e a formação de professores também implica disputas de natureza política e ideológica capitaneadas pela ordem econômica mundial, materializando-se nas políticas **públicas educacionais elaboradas para alimentar seus ideais** (BARBACELI, 2020; AGOSTINI, 2016; GONÇALVES, 2021; FREITAS, 2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ainda em andamento, tem-se encaminhado na defesa de um currículo e de políticas curriculares que (re)validem o conhecimento como construção sociocultural, fundamentado na Pedagogia histórico-crítica, que rejeite os usos e abusos do termo competência e não se aproprie de sentidos meramente psicologizantes, reduzindo-os simplesmente a um conjunto de habilidades pautadas no “aprender a aprender”. Um passo importante em direção a um posicionamento crítico dos professores é que sejam motivados a ler e conhecer os documentos curriculares oficiais, não como responsáveis diretos pela aplicação destes como receituários, cuja implementação, desprovida de crítica e análise das condições educacionais objetivas, os levará a um empobrecimento ainda maior da provisão de conhecimentos historicamente acumulados; das ciências, da cultura, da arte, da literatura, da filosofia a partir de suas realidades. Conhecimentos esses que constatamos serem tão importantes à formação de uma consciência crítica sendo redimensionados numa perspectiva emancipadora a partir das leituras dos professores (DUARTE, 2010; GONÇALVES; DEITOS, 2021).

Um dos desafios centrais do campo do currículo atualmente é, sem sombra de dúvidas, enfrentar teoricamente a necessidade de uma atualização da discussão em torno da relação entre currículo e sociedade. Relação que precisa ser compreendida à luz das mudanças que o século XXI nos trouxe, entremeadas pelas contribuições já alcançadas quanto ao entendimento político-pedagógico sobre currículo e competências numa perspectiva progressista, crítica. É em


Paulo Freire que amparamos o argumento de que é imperativo superar a dicotomia entre os que pensam e os que fazem ou executam o currículo, propondo a adoção de uma competência técnico-científica aliada ao conhecimento da realidade pelos princípios da dialogicidade, contextualidade, na urgência que o momento político demanda e na emergência de novas possibilidades (ARROYO, 2004; FREIRE, 2013; LOPES, 2004).

Para além dos desafios impostos pela pandemia, no que diz respeito ao acesso e uso de novas tecnologias, o Maranhão tem desafios inadiáveis a despeito das prementes necessidades de reverter quadros situacionais, não apenas de estatísticas desastrosas, mas de enfrentamento da desvalorização da educação, da escola e de seus profissionais. Urge, portanto, uma questão central no debate sobre a implementação da BNCC no âmbito do território: que leituras e conhecimentos são necessários à organização dos currículos formativos para a escola maranhense, com suas peculiaridades, contextualidades, territorialidades, de forma que se dê conta de avançar nos desempenhos acadêmicos ao mesmo tempo em que se valoriza as suas produções culturais?

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, N. **Os desafios da Educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARBACELI, J. T. **Teoria das competências: construção e desconstrução do discurso na formação de professores**. Curitiba: Apuris, 2020 (Coleção Formação de Professores).
- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 7. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2006.
- ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A R. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Veja, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- DEITOS, R. A. **Economia e Estado no Brasil**. *In*: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.
- DELUIZ, N. O Modelo de Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.
- DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONÇALVES, A. M. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CLAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- MALANCHEN, J. *et al.* **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020 (Coleção Educação Contemporânea).
- MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**, São Luís, 2018.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- MORAES, L. C. S. **Currículo Centrado em Competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional: estudando o caso do CEFET/MA**, 2006.
- PERRENOUD, p. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competência: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140. p. 605-628, maio/ago. 2010.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. *et al.* **O currículo: educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ZARRIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2003



O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Giovana Maria Belém Falcão (UECE)

Genira Fonseca de Oliveira (SEDUC)

INTRODUÇÃO

Este escrito tem por objetivo apresentar o estado da arte sobre as produções que versam sobre a formação de professores no Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic. A investigação fez parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará no curso de Mestrado em Educação, que tem por objetivo compreender os significados e sentidos produzidos pelos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a formação no referido Programa.

A escolha por investigar o 2º ano do ensino fundamental se justifica em função da referida etapa de ensino, ter papel de destaque no contexto atual da educação brasileira, quando esses professores são convocados a desenvolver uma prática que dê conta das exigências relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas¹ a que as escolas estão submetidas. De acordo com Massabni (2011, p. 184), “cada vez mais as avaliações externas atuam como reguladoras do trabalho docente” Saviani (2013, p. 439) reitera que

é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da educação.

¹ Avaliações desenvolvidas nas escolas do Ceará: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, 1990; Provinha Brasil – 1ª edição, 2008 e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaec, 1992.

À vista dessa lógica, torna-se evidente o deslocamento do rígido controle do processo para os resultados. Isso é demarcado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando “enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação” (SAVIANI, 2013, p. 439). Em suma, o propósito é aplicar a avaliação aos diversos segmentos da escola e, a partir dos resultados, atrelar a distribuição de recursos baseados em critérios de “eficiência” e “produtividade”, promovendo uma visão distorcida e equivocada do cotidiano escolar, permeado por singularidades imensuráveis.

Essas avaliações são utilizadas, inclusive, como parâmetro para avaliar os próprios professores. Nesse sentido, muitas são as cobranças sobre esse docente, o que, sem dúvida, reverbera em seu fazer profissional e sua pessoa. Corroborando esse pensamento, Falcão e Farias (2017, p.163) explicitam:

Atribui-se ao professor e a sua formação significativa importância, o que denota a centralidade do tema na ordem social contemporânea. Ao mesmo tempo, as exigências e obrigações sobre os docentes se intensificam, levando, muitas vezes, a uma precarização de seus trabalhos, a um sufocamento e a um certo mal-estar docente, elementos que fragilizam a forma de se perceberem, repercutindo diretamente em sua atuação profissional.

Desse modo, a partir da implantação do Paic, em 2007, pela Secretaria da Educação do Ceará, é feita uma pactuação junto aos municípios cearenses, que é a de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. Dentro dessa visão, toma-se como foco a estrutura e as exigências do referido Programa, o qual propõe um modelo de formação e atuação dos professores voltados para atender a essa pactuação.

Os processos de formação continuada constituem importantes formas de apoio ao trabalho docente, destacando-se como elemento indispensável no desenvolvimento profissional dessa categoria. No entanto, sabemos que a formação de professores sozinha não é suficiente para dar conta de todas as problemáticas que envolvem a profissão docente, tendo em vista, principalmente, “a estrutura organizacional da escola que representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 276). No mesmo sentido, André (2016, p. 36) assevera que

Não podemos ignorar a tensão que está hoje colocada nos sistemas educacionais pelas condições socioculturais que vivenciamos: professores e gestores diante de crianças e jovens diversificados, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo em que a novidade, a moda, o fugaz, o passageiro assumem papéis determinantes.

Nesse sentido, o trabalho docente desenvolve-se em circunstâncias e espaços em que os professores estão submetidos, diariamente, a tensões entre a pressão para o conformismo e a vontade de superação e de inovação. No entanto, a burocratização da profissão docente é uma realidade que continua a ser fortemente sentida pelos professores de todos os níveis de ensino,

principalmente pela “onda” avaliadora disseminada em grande parte dos sistemas educativos, que têm exigido desses profissionais um desempenho voltado para o alcance de resultados em detrimento de um trabalho que priorize a aprendizagem dos estudantes.

O que os trabalhos sobre a formação ofertada pelo Paic evidenciam? A indagação nos moveu a realizar a busca em investigações em diferentes bases de dados. Apresentamos, a seguir, o percurso desenvolvido na elaboração da pesquisa e o inventário que resultou do mapeamento dos trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo.

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO E RESULTADOS DO MAPEAMENTO

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), os estudos do tipo estado da arte referem-se aos trabalhos que têm por objetivo mapear e discutir determinada produção acadêmica em um campo de conhecimento. Assim, conhecer os estudos sobre determinado assunto, em busca de identificar o que vem sendo produzido sobre o tema, nos possibilitou aprofundar a temática estudada.

A investigação tomou como *locus* as publicações inventariadas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)², bem como aos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referentes ao período de 2008 a 2017. O critério pelo recorte temporal se deu levando-se em conta o período em que se registra a implantação e desenvolvimento do Paic, no Ceará. Para tanto, fez-se um levantamento e mapeamento dos estudos produzidos identificando os que tinham aproximação com a temática desta pesquisa.

A escolha por pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, se deu, pela sua relevância e abrangência no cenário educacional, haja vista ter catalogado uma expressiva quantidade de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação, que tratam de temas importantes da educação brasileira. As reuniões científicas da ANPEd, por sua vez, têm contribuído, desde a sua primeira edição, em 1978, com a apresentação de trabalhos que têm sido referência para os estudos na área educacional.

Assim, a busca se concentrou na identificação de teses e dissertações do banco de dados da CAPES que se aproximavam do estudo sobre os significados e sentidos produzidos pelos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a formação do Programa Alfabetização na Idade Certa. No entanto, houve a necessidade de ampliar essa busca devido à ausência de achados nessa perspectiva.

Desse modo, foram utilizados os seguintes descritores: *formação, paic, formação docente e professores*. Em todos os descritores foram utilizadas aspas, bem como foram articulados

² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 31 out. 2018.

com o termo booleano AND, intentando encontrar somente aqueles que abordassem a temática em questão. Quando concluímos esse mapeamento, encontramos 56 trabalhos, conforme descritos no Quadro 1, que apresenta uma síntese dos resultados e dos achados.

Quadro 1 – Número de teses e dissertações encontradas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

DESCRITOR	RESULTADO	ACHADOS	REPETIDOS	UTILIZADOS
“formação” AND “paic”	24	06	-	06
“formação docente” AND “paic”	07	04	04	-
“paic” AND “professores”	25	06	06	-
Total	56	16	10	06

Fonte: Elaboração das autoras.

O quadro revela o quanto são escassas as produções relacionadas à temática pesquisada, o que pode ser considerado como uma lacuna nos estudos realizados. As pesquisas discutem a formação docente de um modo geral, sem tratar das especificidades da formação do professor do 2º ano do ensino fundamental, principalmente no que se refere às significações produzidas por esses professores sobre as formações que recebem, no caso desse estudo, das formações oferecidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa.

A princípio, os trabalhos foram mapeados e analisados a partir da leitura dos resumos, pois, segundo Ferreira (2002, p. 268), “informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam”. Quando os resumos não continham todas as informações que permitissem a identificação de afinidade com o nosso objeto de investigação, foi realizada a leitura de partes do texto do achado, tais como a introdução e as considerações finais. Em sequência, apresentamos o Quadro 2, com uma síntese dos trabalhos selecionados, identificando título, autoria, ano em que a pesquisa foi publicada, curso/instituição e objetivo geral.

Quadro 2 – Síntese dos trabalhos selecionados a partir do descritor – Formação and Paic

TÍTULO	AUTORIA	ANO	CURSO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL
Programa de Alfabetização na Idade Certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente.	LOPES, Gabrielle Nascimento	2015	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) UECE (Limoeiro do Norte)	Analisar como o PAIC e sua proposta teórico-metodológica influencia na atuação docente de professoras de duas escolas do município de Limoeiro do Norte, Ceará.
Programa de Alfabetização na Idade Certa: uma experiência bem-sucedida em Fortaleza.	SILVA, Emanuela Queiroz da	2013	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas UECE (Fortaleza)	Descrever a implantação do eixo de alfabetização no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em uma escola municipal de Fortaleza.
Formação dos Professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Paic.	SILVA, Liérgina Pedrosa Alves e.	2014	Mestrado em Educação UECE (Fortaleza)	Analisar a formação dos professores que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC, procurando compreender por meio das discussões realizadas nos espaços formativos o significado político do PAIC para a práxis dos sujeitos envolvidos.
Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Paic: reflexos no planejamento e prática escolar.	FONSECA, Andreia Serra Azul da	2013	Doutorado em Educação UFC (Fortaleza)	Analisar os efeitos do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mais especificamente do Eixo de Avaliação e Alfabetização, no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do Estado do Ceará.
Formação Continuada de Professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (Paic): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?	MARQUES, Fernanda Castro	2018	Mestrado em Administração Pública e Governo Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (São Paulo)	Analisar a formação continuada de professores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo governo do Ceará.
Formação Docente no Paic e Pnaic: crítica à racionalidade pragmática instrumental.	PIMENTEL, Amâncio Leandro Correa	2018	Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) UECE (Limoeiro do Norte)	Analisar seis documentos norteadores sendo dois referentes ao Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC e quatro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

Fonte: Elaboração das autoras.

Após o mapeamento de todas as publicações inventariadas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, referentes ao período de 2008 a 2017, foram feitas a análise e a discussão de seis trabalhos, sendo cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A investigação revelou que desses seis trabalhos, apenas um deles trata de analisar a formação de professores no Paic.

No que se refere à consulta aos anais das reuniões anuais da ANPEd, fez-se um levantamento do total de trabalhos e pôsteres publicados. Ao concluirmos esse levantamento, não encontramos nenhum estudo que tratasse especificamente da temática, o que nos levou a ampliar a busca. Nesse sentido, nosso olhar se deteve para aqueles que abordassem sobre a formação continuada de professores. Para tanto, foi necessária a adoção de alguns critérios de exclusão mediante o número de textos publicados. Decidimos, então, acrescentar mais um descritor: professores alfabetizadores. Intentando, assim, investigar somente aqueles que abordassem sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, uma vez que nossa intenção é estudar sobre esse tipo de formação docente.

À vista disso, foram analisados 400 trabalhos e 98 pôsteres distribuídos em três grupos de trabalho: GT Formação de Professores (217, sendo 160 trabalhos e 57 pôsteres), GT Alfabetização, leitura e escrita (141, sendo 120 trabalhos e 21 pôsteres) e GT Educação Fundamental (140, sendo 120 trabalhos e 20 pôsteres). O critério de escolha dos grupos de trabalho considerou aqueles que apresentavam aproximação com a temática dessa investigação. Em seguida, fizemos a seleção dos trabalhos que mais tinham relação com a temática “formação continuada de professores que atuam na alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino”, restando apenas 08 produções.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DE DADOS DA CAPES?

O mapeamento das dissertações e teses inventariadas no banco de dados da CAPES revelou uma concentração dos estudos, sendo cinco realizados no Ceará, dois no Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte; dois na UECE, em Fortaleza e um na Universidade Federal do Ceará (UFC). Apenas um foi realizado na região Sudeste, pela Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo. Depreende-se que esse resultado reflete o protagonismo do Ceará no Programa Alfabetização na Idade Certa, influenciando o interesse em pesquisá-lo em relação às demais regiões do país. A seguir, delineamos uma discussão sobre cada trabalho selecionado. Optamos por começar pela ordem cronológica dos estudos realizados.

A tese de Doutorado em Educação “Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa – Paic: reflexos no planejamento e prática escolar”, de Andreia Serra Azul da Fonseca, defendida em 2013, na Universidade Federal do Ceará, busca analisar os efeitos do Paic, mais especificamente do Eixo de Avaliação e Alfabetização, no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do Estado do Ceará. A pesquisa é identificada metodologicamente como de abordagem de natureza quali-quantitativa. A amostra da pesquisa foram professores

do 2º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Ceará que participam do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). Quanto às técnicas de coleta, foram utilizados a análise documental e o levantamento estruturado.

A dissertação “Programa de Alfabetização na Idade Certa: uma Experiência Bem-sucedida em Fortaleza”, de Emanuela Queiroz da Silva, defendida em 2013, na Universidade Estadual do Ceará, no Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, procurou descrever a implantação do eixo de alfabetização no Paic em uma escola municipal de Fortaleza. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica o estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada no bairro da Aerolândia.

A dissertação “Formação dos Professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Paic”, de Liérgina Pedrosa Alves e Silva, defendida em 2014, na Universidade Estadual do Ceará, no Curso de Mestrado em Educação, buscou analisar a formação dos professores que atuam no Paic, procurando compreender, por meio das discussões realizadas nos espaços formativos, o significado político do Programa para a práxis dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por intermédio do estudo de caso. A coleta de dados foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu em observações realizadas no âmbito dos espaços de formação de um grupo de formadores de professores e em uma escola previamente selecionada, quando se buscou conhecer as condições de infraestrutura que impedem ou viabilizam a transposição didática da formação. Desse grupo, foram selecionados os sujeitos que participaram das entrevistas de aprofundamento. Na segunda etapa, foram elaboradas entrevistas a fim de colher dados mais precisos para a investigação com a formadora dos formadores; a formadora dos professores e duas professoras. Os dados coletados nas observações foram aprofundados durante a realização das entrevistas semiestruturadas mediante as quais os professores e formadoras esclareceram os significados atribuídos na formação e qual o seu impacto para a alfabetização de crianças.

A dissertação “Programa de Alfabetização na Idade Certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente”, Gabrielle Nascimento Lopes, defendida em 2015, na Universidade Estadual do Ceará, no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, do Campus de Limoeiro do Norte, analisou como o Paic e sua proposta teórico-metodológica influencia na atuação docente de professoras de duas escolas do município de Limoeiro do Norte, Ceará. Participaram da pesquisa duas professoras e 64 alunos. Foi realizada observação participante em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de cada escola para registrar como ocorre o processo de alfabetização proposto pelo Programa e como o professor faz uso dele. Com as duas professoras foram realizadas entrevistas semiestruturadas para, a partir de seus discursos, identificar como o Paic influencia em sua atuação docente. Por fim, a pesquisadora realizou pré e pós-testes com os alunos para analisar as habilidades de leitura e escrita no decorrer do ano letivo.

A dissertação “Formação Continuada de Professores no “Programa de alfabetização na idade certa” (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?”, de Fernanda Castro Marques, defendida em 2018, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no Curso de Mestrado em Administração Pública e Governo, buscou analisar a formação continuada de professores do Paic, criado pelo governo do Ceará. A pesquisadora realizou entrevistas e pesquisa de campo em escolas selecionadas do Ceará, com vistas à compreensão de um dos principais instrumentos desse Programa, o Prêmio Escola Nota Dez, buscando captar percepções de sua contribuição para a formação continuada

dos professores. Trata-se aqui de uma afirmação enfática, quando destaca que o referido Prêmio é um dos principais instrumentos do Programa, contradizendo o que diz no resumo que pretende entender o significado da formação docente para o sucesso do Programa.

Por fim, a dissertação “Formação Docente no Paic e Pnaic: crítica à racionalidade pragmática instrumental”, de Amâncio Leandro Pimentel, defendida em 2018, na Universidade Estadual do Ceará, no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, do Campus de Limoeiro do Norte, que analisou seis documentos norteadores sendo dois referentes ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) e quatro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a pesquisadora, a pesquisa é de abordagem qualitativa, é bibliográfica e documental com análises de documentos dos programas referidos.

Ao investigar os trabalhos, observamos que houve predominância de metodologias de abordagem qualitativa. Apenas em uma dissertação é mencionada a abordagem quali-quantitativa. O procedimento de coleta de dados se repete nos trabalhos analisados: análise documental, entrevistas, observação e aplicação de pré e pós-teste com os alunos para analisar as habilidades de leitura. No entanto, em quatro trabalhos predominam a análise documental e a pesquisa bibliográfica, sem considerar a escuta aos sujeitos da pesquisa.

Os estudos, de um modo geral, apontam críticas e avanços ao Programa Alfabetização na Idade Certa. Críticas, no sentido de identificar a ineficiência das políticas públicas, bem como a predominância de uma formação instrumental e prescritiva para os professores, sinalizando a necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação. É preciso repensar a formação de professores ancorada na investigação, na reflexão e no diálogo, em que “a escola seja considerada o contexto formativo principal para que mudanças nas práticas pedagógicas dos professores possam ocorrer” (MIZUKAMI; REALI, 2009, p. 31). Destarte, se faz necessário

discutir profundamente sobre como os professores são formados, que conhecimentos necessitam, como aprendem, como planejam uma profissão numa sociedade do conhecimento na qual qualquer pessoa pode ter acesso às informações e pode se converter em alguém que ensina (MIZUKAMI; REALI, 2009, p. 20).

Nenhum dos estudos analisados preocupou-se em investigar as significações produzidas pelos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre as formações que recebem, evidenciando a relevância de nossa temática, que pretende ir além da constatação e propiciar um espaço de escuta aos professores, conhecer quem são esses professores e as razões que os levam a pensar o que pensam, a sentir o que sentem. De acordo com Freire (1996, p.78) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Nesse sentido destacamos a importância de entendê-los como sujeitos situados em contextos concretos de atuação, pois como afirma Farias (2006, p. 69), é “imponderável o papel dos professores no processo de mudança na educação”, por isso, ouvir suas vozes é condição imprescindível para validar qualquer estudo nessa perspectiva.

O QUE REVELAM OS TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED?

Ao analisarmos os trabalhos publicados nos anais das reuniões da ANPED, identificamos que os estudos sobre a formação continuada de professores do 2º ano do ensino fundamental que atuam na alfabetização de crianças da rede pública de ensino têm pouca expressividade nas pesquisas apresentados no evento. O que chama a atenção, considerando que são professores que participam de processos formativos oferecidos pelas instituições de ensino a que estão vinculados. De um modo geral, os conteúdos abordados pelas pesquisas se assentam em investigações pontuais de programas implantados pelos órgãos governamentais.

No que diz respeito ao referencial teórico, todos os trabalhos fizeram referência no resumo aos autores e teorias que subsidiaram suas investigações. É importante registrar que houve uma diversidade de autores citados nos estudos analisados, no entanto, grande parte deles só apareceu em apenas uma pesquisa, “o que indica certa dispersão teórica” (ANDRÉ, 2009, p. 48). Os autores mais citados nos oito trabalhos foram: Magda Soares (3), Antônio Nóvoa (3), Francisco Imbernón (2), Maurice Tardif (2) e Donald Schön (2).

Com relação à metodologia, dos oito trabalhos analisados, identificamos que a pesquisa documental foi adotada em sete estudos, sendo que quatro deles concentraram a pesquisa somente na análise de documentos que tratam dos modelos dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores oferecidos pelos órgãos governamentais. A análise, portanto, não considerou a escuta aos sujeitos da pesquisa, apenas a análise dos documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inventário que resultou do mapeamento dos trabalhos deixou evidente que a formação de professores do 2º ano do ensino fundamental ofertada pelo Paic tem pouca expressividade nos estudos realizados na pós-graduação *stricto sensu*, principalmente com relação aos significados e sentidos produzidos por eles sobre as formações que recebem, no caso deste trabalho, as formações no Paic. Isso nos chama atenção, considerando que a experiência do Ceará tem sido considerada relevante no cenário estadual e nacional, inclusive foi referência para implantação do Pnaic.

A pesquisa evidenciou a necessidade de refletir ainda mais sobre o contexto de um grupo de professores que a todo o momento é convocado a dar conta de exigências relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes e tem sido colocado em lugar central para a promoção da qualidade do ensino, mas, por outro lado, não encontra em seu processo formativo um espaço que oportunize melhorias para o exercício de sua prática em sala de aula. É imprescindível fomentar reflexões e discussões acerca do professor do 2º ano, visando o enfrentamento dos desafios postos por essa realidade.

As temáticas investigadas revelam uma preocupação em discutir as políticas públicas, ao mesmo tempo em que apresentam uma escassez de estudos voltados para a especificidade da atuação do professor, principalmente no que se refere às significações produzidas, por eles, sobre a formação que recebem.

Os estudos inventariados também denunciam a predominância de uma formação de professores baseada em modelos prescritivos, que oferecem pouco espaço para a reflexão e onde pouco se escuta o professor. Assim, ressaltamos a necessidade de aprofundamento dessa discussão, entendendo que é preciso olhar para este docente, buscando caminhos que façam a diferença em suas vidas e lhes garanta uma formação condizente com as reais necessidades da docência, oportunizando espaços de reflexão que dialoguem com a sua experiência cotidiana.

Levar isso em consideração nos processos formativos é condição indispensável para possibilitar aos professores a resignificação de sua prática, permitindo uma atuação mais efetiva e com mais autonomia. É preciso, portanto, uma formação docente que oportunize repensar as próprias práticas, analisá-las, criticá-las de forma a articular teoria e prática, realizando um movimento de práxis necessário ao processo de reflexão. No entanto, sabemos que sozinha, a formação docente não dá conta de contemplar todas as mudanças no contexto educacional, tampouco os professores de modo individualizado, é preciso, portanto, que mudanças estruturais aconteçam.

Por fim, salientamos que conhecer a produção de conhecimento sobre a temática foi relevante, permitindo vislumbrar a possibilidade para novos estudos. Ao mesmo tempo, explicitou que o contexto da formação docente deve ser entendido como um espaço de oportunidades da formação de sentidos de seus fazeres e da criação de significados para o exercício da docência na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **SÉRIE-ESTUDOS (UCDB)**, v. 22, p. 161-179, 2017.
- FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.
- FONSECA, A. S. A. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic**: reflexos no planejamento e na prática escolar (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, G. N. **Programa de alfabetização na idade certa**: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente. (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

MARQUES, F. C. **Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (Paic)**: peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2018.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011. p. 793-808. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28302>. Acesso em: 5 maio 2018.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2009.


PIMENTEL, A. L. C. **Formação docente no Paic e Pnaic**: crítica à racionalidade pragmática instrumental (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, E. Q. **Programa de Alfabetização na Idade Certa**: uma experiência bem-sucedida em Fortaleza. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, L. P. A. **Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa**: Paic. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: DIALOGANDO SOBRE AS AÇÕES DOS DOCENTES DIANTE DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Nayara Macedo de Lima Jardim (UFV)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV)

No contexto em que vivemos hoje, marcado por uma pandemia que assola o mundo desde 2019, provocando reorganização das instituições para se adequar ao trabalho remoto, temos observado, no contexto da universidade em que atuamos, e nos diferentes eventos que têm ocorrido de forma virtual, uma preocupação como modos de ensinar e de aprender nas diferentes instituições de ensino e, mais particularmente, no ensino superior. Há uma busca por metodologias ativas, recursos mais interativos, para amenizar os problemas decorrentes do distanciamento social, da supressão dos encontros presenciais, do olhar frente a frente, por professores das mais diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, as análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no ensino superior apontam que raramente se exigiu dos docentes universitários que aprendessem a ensinar e menos ainda que buscassem referências para aprender a lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior. O que já foi por demais explicitado é que o professor universitário não tem formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passa a ser responsável quando inicia sua vida acadêmica, profissional. Boa parte das vezes, os elementos constitutivos de sua atuação docente, como a relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, são desconhecidos. Dessa forma, Almeida e Pimenta diziam em 2011 que ainda predominava, entre os professores universitários brasileiros, o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no ensino superior e na sala de aula. Na perspectiva de Anastasiou (2011), muito do que o docente realiza em aula tem relação direta com as experiências que vivenciou como estudante. E podemos acrescentar, também, que há outras experiências, mais pontuais, em disciplinas voltadas à do-

cência, na pós-graduação. No entanto, em suas ações nas instituições de educação superior, lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que, em sua maioria, não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores. A autora (2011) ainda ressaltou que embora os profissionais ingressem, por concurso, na docência, estes nem sempre se preocupam com o domínio dos saberes pedagógicos necessários a essa função docente. Muitas vezes, centram seus investimentos no domínio da área a ser lecionada e na experiência com a pesquisa.

Tendo em vista esses elementos contextuais acerca da formação do professor do ensino superior, este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa realizada com docentes de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo foi analisar as ações que os docentes universitários constroem/desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes. Pensando nos desafios postos ao docente universitário e no fato de que as características do ensinar na universidade, atualmente, exigem ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, conforme Almeida e Pimenta (2011), indagamos sobre quais ações os docentes universitários desenvolvem diante dos sujeitos da aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa, de forma associada. Vamos discorrer sobre os resultados produzidos a partir da abordagem qualitativa, por meio das respostas a um questionário enviado a 943 docentes, via *Google Formulários*, e respondido por 168 docentes do Magistério Superior.

Para analisar, compreender e interpretar respostas dissertativas do questionário, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), percorrendo as etapas propostas por Moraes (1999), quais sejam: a preparação das informações, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, a categorização ou classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação. Em nosso estudo percorremos essas cinco etapas até a conclusão da análise.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PERFIL DO ESTUDANTE: DESALENTO

Os docentes universitários, ao serem indagados sobre a percepção do perfil do estudante com que trabalham, expuseram as *características dos estudantes universitários* (JARDIM, 2017). Essas características evidenciam quem são os estudantes universitários, na visão desses docentes. Esses apontaram características como falta de interesse, passividade, falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, falta de garra, preguiça de pensar, desatenção, falta de motivação, falta de criticidade, falta de disciplina, falta de criatividade, imediatismo, estudantes que querem tudo mastigado, estudantes sem dinamismo, estudantes dependentes, falta de respeito ao professor, atenção dispersa, preocupação com notas e diploma sem se preocupar com o aprendido, estudantes que reproduzem comportamentos preconceituosos, dificuldade de concentração, o que denota uma perspectiva negativa na caracterização dos estudantes, pelos professores.

Essa percepção negativa acerca dos estudantes não é um fato constatado apenas na referida pesquisa, pois, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), de maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com quem trabalha é bem pouco positiva. Apoiadas em Chauí (2001), essas autoras afirmaram que os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. E assim condicionados, esses estudantes

abdicam da necessidade de pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos sob a forma de estratégias variadas.

Pimenta e Anastasiou (2014) também afirmaram que desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e, ou, obter diploma são comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores pesquisados. Para essas autoras, é preciso considerar que essas posturas estão inseridas em um contexto social, cuja lógica dominante é a de considerar o aluno como “cliente” que ali está pagando por um “produto”, sendo a função do professor tornar esse produto “atraente” numa situação em que o importante é o certificado e não necessariamente a qualidade das aprendizagens.

Diante desse contexto e da compreensão sobre os estudantes, o que fazem os docentes para melhorar esse quadro que, em alguns momentos, pende para a “inércia”? É o que vamos explorar a seguir.

AÇÕES DOCENTES E SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES

Para discutir as ações dos docentes universitários diante dos sujeitos da aprendizagem, por meio da análise de conteúdo, chegamos às seguintes categorias: *críticidade, significação, mobilização para o conhecimento, e estratégias didático-pedagógicas.*

Ao explorar a categoria *críticidade*, identificamos ações docentes como: estimular a capacidade crítica e avaliativa, a formação crítica, o pensamento crítico; desenvolver um ensino que busque contribuir para a construção do conhecimento teórico-prático com bases científicas e para desenvolver o pensamento crítico, estimular a autocrítica do sistema atual de ensino, instigar os estudantes a pensar criticamente; e possibilitar situações complexas e polêmicas em aula para realização de debates, com o objetivo de formar profissionais mais humanos, críticos e reflexivos, voltados para a demanda da sociedade. Tais concepções vão ao encontro do que Vasconcellos (1995) compreende como criticidade. O autor afirmou que o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências.

Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram, em sua pesquisa, que um elemento muito destacado na descrição das dificuldades que os docentes identificam em seus alunos é a questão da criticidade. Para essas autoras, muitas vezes, a passividade corporal, a não participação verbal, a timidez e o medo de estar em foco levam o aluno a uma aparente postura acrítica. As autoras destacaram que o próprio condicionamento de repetição do que disse o professor nas avaliações também atua como reforçador dessa postura. Entendemos, a partir de Pimenta e Anastasiou (2014), que os professores devem planejar situações para a expressão do juízo crítico do aluno, além de organizar ações nas quais esse juízo possa ser aprendido, desenvolvido e aprimorado. Já aqui é identificada a necessidade de se debater a formação do docente universitário a fim de encontrar possibilidades de desenvolvimento profissional desses docentes, preparando-os cada vez mais para lidarem com os desafios presentes na sala de aula universitária.

Outra categoria identificada na pesquisa foi a **Significação**. Denominamos como significação as ações seguintes desenvolvidas pelos docentes: ajudar os alunos a construir o conhecimento da área da disciplina que leciona associado a todas as outras disciplinas; trazer o conteúdo para a realidade dos estudantes; oferecer disciplinas com conteúdos mais significativos a esses estudantes; tentar mostrar a inter-relação entre as diferentes disciplinas básicas e a importância delas na formação do conhecimento; dialogar o conteúdo com assuntos do cotidiano local e do mundo; e resgatar a importância e a razão de saberem por que “ali estão”, em se tratando de uma instituição pública.

Em Vasconcellos (1995), entendemos que significação quer dizer estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), na significação a proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno.

Outra categoria identificada foi a **Mobilização para o conhecimento**. Identificamos, nesta categoria, ações como: mostrar aos estudantes a necessidade do conhecimento básico; valorizar toda participação do estudante, fazer comentários positivos em relação a qualquer participação; valorizar no diálogo e nos exemplos dados em sala de aula a inclusão dos alunos; incentivar a participação, as ideias diferentes; incentivo em aulas; incentivar a leitura e o debate; estimular o interesse; incentivar a reflexão, a participação, o debate e o trabalho em equipe; buscar estratégias para chamar atenção dos estudantes; motivar os alunos em relação ao curso; dar aulas motivacionais sobre a área de conhecimento; tentar fazer que os estudantes cheguem para as aulas mais dispostos a discutir; incentivar pesquisas; incentivar exposição do conhecimento apreendido (em turmas menores); dialogar na tentativa de despertar os estudantes para importância do estudo; incentivar uma formação humanística integral, em especial cultural e filosoficamente; apoiar ações culturais; incentivar a leitura; dar oportunidades de estágios para os estudantes de melhor desempenho como forma de incentivo; estimular que os estudantes conheçam melhor a realidade social, econômica, política e cultural em que vivem; apoiar e motivar os estudantes a participar de inúmeros projetos existentes na universidade; tentar conseguir bolsas – para os estudantes – em curso de língua inglesa a fim de apoiá-los e motivá-los; “motivar os alunos com temas atuais relacionados a disciplinas e que possam chamar a atenção e a curiosidade desses estudantes; e abertura, buscar constante efetividade do processo de troca de conhecimento”.

De acordo com Vasconcellos (1995), a mobilização para o conhecimento trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado caso não esteja presente nele. De acordo com esse autor, caberá ao professor provocar, sensibilizar, estimular. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), para que o objeto de conhecimento que o professor propõe, se torne objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isso, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

Quanto à categoria **estratégias didático-pedagógicas** percebe-se a partir da análise dos dados da pesquisa que os docentes utilizam de estratégias didático-pedagógicas como forma de obterem êxito no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes universitários, buscando, dessa forma, romper com a aula expositiva tradicional.

Primeiramente identifica-se que esses docentes buscam utilizar novas **metodologias de ensino**. Identificamos nessa subcategoria ações relacionadas à utilização de metodologias específicas, a exemplo do estudo dirigido, trabalhos/dinâmicas/estudos em grupo, aulas expositivas dialogadas, leitura de artigos, atividade extraclasse, metodologia da problematização, exercícios em sala, oficinas, debates, *softwares* de engenharia na solução de problemas, desenhos, elabora-

ção de trabalhos fictícios, estudo de caso, seminários, interpretação de estruturas observadas ao microscópio.

Os trabalhos ou estudos em grupo foram abordados por cinco docentes, os quais declararam estimular a formação de grupos de estudos, bem como dar maior quantidade de trabalhos coletivos. A seguir, ilustramos: *“Frente às dificuldades encontradas em cada turma, em algumas trabalho mais com estudos em grupo, incentivando pesquisas e exposição do conhecimento apreendido”*; *“Busco maior quantidade de trabalhos coletivos para que cada um possa se expressar a partir de suas potencialidades e para a construção do respeito ao outro e ao grupo”*.

Ao discorrerem sobre atividades em grupo, Anastasiou e Alves (2003) afirmaram que habilidades de trabalho grupais devidamente desenvolvidas “auxiliam no desabrochar da inteligência relacional, que abarca a inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a inteligência interpessoal” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 75). Ainda pontuaram que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo para estabelecer a mediação entre o aluno e o objeto de estudo. Nesse caso, esse outro pode ser o professor, os colegas ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido.

Masetto (2003), ao tratar dos paradigmas que estão por trás do ensinar, propõe substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. E, nessa proposta, com a metodologia utilizada, busca-se a redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço, o uso de técnicas participativas e variadas e a implantação de um processo de avaliação, como *feedback* motivador da aprendizagem. Esse autor critica o paradigma centrado no próprio ensino, no seu sentido mais comum, quando o professor entra em aula para “transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas” (MASETTO, 2003, p. 1). Percebe-se que, ao buscar novas metodologias, parte dos docentes participantes desta pesquisa procuram romper com a ênfase no ensino, apresentando aos estudantes oportunidades para serem ativos em seu processo de construção do conhecimento.

Percebe-se também que os professores utilizam metodologias como estratégia para sanar as dificuldades, advindas do ensino básico, segundo eles. Tivemos dois professores como falas representativas desse quesito. Indicam ações como ensinar a ler um texto, elaborar objetivos de pesquisa, escrever um pequeno relatório e trabalhar conteúdos elementares de Química, Matemática e Física de ensino médio, como visualizamos nas falas a seguir:

[...] É necessário despender tempo “revisando” (na verdade, ensinando pela primeira vez) conteúdos muito elementares, de química, matemática e física de ensino médio para poder embasar o real conteúdo que deve lecionar (Docente 144).

[...] durante minhas aulas ensino como ler um texto (faço isso texto a texto), encontrando objetivo do texto, tempo que foi escrito, análise com a conjuntura da época... Ensino elaborar objetivo de pesquisa, acompanho uma pesquisa planejada e realizada por eles, em pequenos grupos, etapa por etapa, ensino a escrever um pequeno relatório (Docente 36).

Pimenta e Anastasiou (2014), em suas pesquisas, apontaram que os professores relataram problemas decorrentes do baixo nível de conhecimento e a ausência dos pré-requisitos neces-

sários para acompanhar a graduação. Também mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura de textos. Segundo essas autoras, para além da constatação, faz-se necessário diagnosticar, com certa precisão, como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente trabalhadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas.

Pimenta e Anastasiou (2014) indicaram que diagnósticos simples aplicados como atividades e corrigidos coletivamente na própria sala de aula podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Dizem as autoras que adiar a programação, inicialmente pretendida por uma ou duas semanas, para retomada dos itens essenciais tem sido prática já adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias. As autoras destacaram, ainda, que aspectos mais complexos, que exigem maior tempo de aprofundamento, podem ser, uma vez constatados, objetos de especificação do projeto pedagógico do curso – especialmente para alguns grupos ou turmas e, mesmo, generalizáveis para todo alunato – e programados ao longo das fases ou anos curriculares.

Ainda relacionado à subcategoria metodologias de ensino, seis docentes declararam utilizar metodologias ativas. Um professor relatou utilizar metodologias desse tipo para melhorar suas aulas, outro para instigar a busca de informações, outro para estimular a participação ativa do aluno. Como ilustrativo dessas ações, podemos citar a fala de alguns docentes: “*Ações pontuais para melhoria de minhas aulas, como busca por novas ferramentas e metodologias ativas de ensino*” (Docente 95); “*Uso metodologias mais ativas instigando a busca de informações*” (Docente 166).

De acordo com Gaeta e Masetto (2010), o uso de metodologias ativas rompe com a estrutura de disciplinas isoladas e a formação fragmentada do aluno, criando uma dinâmica diferente de aprendizagem para a qual o professor precisa estar preparado. Destacaram, ainda, que as atividades envolvem planejamento complexo e domínio de competências pedagógicas, além das cognitivas, e o professor, ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento do conteúdo das aulas, precisa dominar estratégias e técnicas que permitam ao grupo atingir os objetivos de forma eficiente. Pontuaram os autores ser necessário criar e sustentar um ambiente de troca de ideias, conhecimentos e experiências que permitam estabelecer “elos entre estudos acadêmicos, comportamentos, vivências, habilidades humanas e profissionais, além de desenvolver atitudes, valores e aspectos afetivo-emocionais” (GAETA; MASETTO, 2010, p. 8).

Não bastasse a complexidade dessas competências a serem desenvolvidas é necessário, ao professor, repensar suas atitudes, frente ao domínio do conhecimento e sua relação com os alunos. Metodologias ativas pressupõem maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, onde ocorre troca de ideias e experiências de ambos os lados e em alguns casos o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele (GAETA; MASETTO, 2010, p. 9).

Para Gaeta e Masetto (2010), as metodologias ativas provocam uma postura ativa do aluno diante da sua aprendizagem. Quanto ao docente, esses autores destacaram que é exigido um novo papel do professor como planejador de situações de aprendizagens e mediador e incentivador dos alunos em seus processos de aprender. “O que ao mesmo tempo em que altera a relação

com os alunos (ambos aprendizes no processo) exige adequação da atuação docente ao novo contexto” (GAETA; MASETTO, 2010, p. 9).

Dando continuidade à discussão sobre as ações docentes, sete docentes participantes da pesquisa declararam utilizar tecnologias digitais, como o texto digital acessado em *tablets* e celular, “busca” na internet. Nesse sentido, apresentamos a seguir os depoimentos de dois docentes como forma ilustrativa: “[...] *incorporação do texto digital (acessado em tablet ou celular) como ferramenta de aula*” (Docente 166); “*Eu trabalho muito com questões divulgadas na internet, problematizando aquilo que geralmente é aceito sem questionamentos*” (Docente 102).

Para Masetto (2011), o surgimento da informática e da telemática trouxe inúmeras oportunidades aos usuários, alunos e professores para entrar em contato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo, em todas as áreas. Surgem novas formas para construir o conhecimento e produzir trabalhos monográficos e relatórios científicos, além da oportunidade de se integrarem movimento, luz, som, imagem, filme, vídeo e texto a novas apresentações de resultados de pesquisa e de assuntos e temas para as aulas.

Segundo Masetto (2011), a possibilidade de orientar os alunos em suas atividades nos momentos de aula, mas, também, nos períodos “entre aulas” são dinamizadas. Para o autor há a necessidade de desenvolver “criticidade diante de tudo o que se vivencia através do computador, curiosidade para buscar coisas novas, criatividade para se expressar e refletir, ética para discutir os valores contemporâneos e os emergentes em nossa sociedade e em nossa profissão” (MASETTO, 2011, p. 612).

Nesse contexto, Masetto (2011) ressaltou que se criou uma demanda para as aulas universitárias: “o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sua realização”. Por TICs, esse autor entende como o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância como *chat*, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente “dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz” (MASETTO, 2011, p. 612).

Em relação às tecnologias digitais, dois docentes relataram coibir o uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula. A seguir, os depoimentos: “*Para lidar com a competição com o celular, presto mais atenção nos alunos, de maneira a tentar coibir o uso do aparelho durante as aulas e eles entendem*” (Docente 79); “*Eu desencorajo o uso dos dispositivos eletrônicos durante as aulas*” (Docente 142). Hoje, no contexto em que vivemos, isso soaria estranho.

Anastasiou e Alves (2003) disseram que quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, inclusive pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o tradicional repasse (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Tratando das tecnologias virtuais na prática docente na universidade, Kenski (2011) afirmou que é preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. Para essa autora, é preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos. Kenski (2011) também afirmou que, no final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos de 1990 de “geração digital” e que, passados quase 20 anos, temos, agora, esses

jovens chegando às universidades. Para essa autora, diante desse contexto, é preciso refletir sobre formas de estruturar os cursos para satisfazer as expectativas de formação dos estudantes; sobre o que oferecer a esses alunos para que reúnam as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes; e sobre qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que os professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade.

Masetto (2011) pontuou que o professor continua sendo uma das fontes de informação e experiências práticas para seu aluno, mas não a única. Hoje ele assume papel muito mais importante e duradouro com seus alunos no que diz respeito ao conhecimento: “colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las e criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual” (MASETTO, 2011, p. 600). Numa palavra, Masetto (2011) destacou que o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais.

Retomando os dados da pesquisa, temos também aqueles docentes, cinco do total dos participantes da pesquisa, que declararam utilizar *visitas técnicas* como ação perante os sujeitos da aprendizagem. São ações que esses docentes utilizam a fim de tornar a aula mais aplicada à realidade do profissional. Além disso, outro ponto abordado relacionado às metodologias de ensino é a *diversificação* de metodologias de ensino. Nesse ponto, identificamos a utilização de metodologias diferenciadas, variadas, diversificadas, de acordo com o perfil da sala, conforme podemos visualizar na fala a seguir:

Busco uma diversificação na utilização de estratégias de ensino, a inserção de ferramentas como celular, internet e software em sala de aula, o que auxilia na troca de experiências com os estudantes e na realidade em que a maioria está inserida (Docente 21).

Destacamos a importância de diversificar as metodologias de ensino utilizadas, uma vez que, como afirmaram Anastasiou e Alves (2003), assistir a aulas como se assiste a um programa de TV e dar aulas como se faz uma palestra não é mais suficiente: “estamos buscando modos de – em parceria – fazer aulas” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 73).

Identificamos também a utilização de *aulas práticas* como forma de associação entre teoria e prática: “*Procuro associar, no espaço e no tempo, a teoria com a prática. O ideal seria um aprendizado tipo imersão em que o estudante aprenda a teoria e a aplicação dentro do laboratório sem a necessidade de aulas teóricas separadas*” (Docente 35).

Também em relação às metodologias de ensino, encontramos aqueles que os docentes dizem evitar a “*Redução da quantidade de informações técnicas a serem apresentadas em sala*” (Docente 30); “*Tento desenvolver metodologias diferenciadas em sala de aula, evitando ao máximo a aula expositiva*” (Docente 40); “*Tenho reduzido a carga de leitura cobrada*” (Docente 48); “*Eu evito exercícios ou atividades onde todo grupo reproduz o mesmo objeto, impessoal e acrítico*” (Docente 168).

Cunha (2001), ao tratar do ensino como mediação da formação do professor universitário, afirmou que não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte

de informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, se esmera para transmitir tudo o que sabe. A prática em sala de aula cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. Pontuou a autora, ainda, que o professor universitário não deve mais representar o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação essa quase em extinção por conta da revolução tecnológica. Entretanto, o professor assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo a ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura, quando acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA, 2001).

Tivemos ainda alguns docentes que discorreram sobre formas de ensinar, por exemplo, exposições mais breves, debater questões, levar os estudantes a pesquisar, aulas teóricas complementadas com pesquisas e críticas aos textos disponibilizados na internet, fornecer repertório crítico da área. A seguir, um desses relatos:

Exposições mais breves elencando pontos chaves e escolha de elementos de aprofundamento em que os alunos têm que apresentar algum produto (resposta a uma oficina *on-line*, crítica a um texto, seminário). Parece-me uma forma de estimular uma aprendizagem ativa, e que se baseia na premissa de que as pessoas têm muito menos dificuldade de acessar informação, mas um trabalho cada vez maior para interpretar criticamente e selecionar informação relevante para a solução de problemas realísticos (Docente 10).

Ao tratar da aula universitária, Masetto (2003b) apontou sobre usar a aula expositiva quando for adequada aos objetivos da aula. Exemplificou que ela cabe no início de um assunto para motivar os alunos a estudá-lo ou para apresentar um panorama do tema que será estudado posteriormente, ou como síntese de um estudo feito individual ou coletivamente, no final dos trabalhos. Destacou, no entanto, que devemos usar de 20 a 30 minutos, não mais do que isso, pois é um tempo no qual conseguimos manter a atenção dos alunos. E assim mesmo Masetto (2003) apontou que devemos usar alguns recursos adicionais, como: *slides* e vídeos; apresentar casos, chamar atenção para notícias recentes que tenham a ver com o que estamos falando, provocar o diálogo com os alunos, fazer perguntas, solicitar a participação dos alunos, por vezes convidar algum professor colega nosso da mesma universidade para discutir o assunto com os estudantes e assim por diante. Segundo o autor, dentro do paradigma que privilegia a aprendizagem, transmitir informações através da técnica da aula expositiva não é aconselhável, uma vez que buscá-las e trabalhar com elas é muito mais importante que ouvi-las já organizadas, absorvê-las e, depois, reproduzi-las.

Na subcategoria *instrumentos de avaliação*, identificamos como ações docentes a utilização de instrumentos específicos como sabatinas, discussão em grupo, seminário, estudo dirigido. A fala a seguir é ilustrativa dessa ação: “*Foco em características comportamentais que conduzem ao êxito e avaliação do conteúdo abordado ao final da aula, por meio da aplicação de sabatinas com discussão em grupo*” (Docente 167).

Encontramos também os docentes que modificaram ou passaram a diversificar os instrumentos de avaliação utilizados. Um docente afirmou elaborar cinco propostas de avaliação ao

longo do período letivo e cada uma delas tem ênfase em diferentes habilidades, seja ela de oratória, de escrita, de apreensão visual, de memorização, dando ênfase nas questões práticas e teóricas (Docente 21). Destaca-se ainda um docente que passou a dar prova dissertativa individual com menor número de questões, e “comentando no coletivo as barbaridades” sem citar o nome, e mostrando como poderia ter escrito” (Docente 36). Nas falas a seguir identificamos estratégias utilizadas pelos docentes: “Troquei as provas tradicionais por PBL, com assistência constante aos alunos na construção dos projetos” (Docente 130); “Procuro diversificar as formas de avaliação, dando chance aos alunos de desenvolverem diferentes atividades como trabalhos em sala, seminários, estudos dirigidos, não concentrando a avaliação apenas no formato de provas” (Docente 60).

Ao tratar da aula universitária, Masetto (2003) explicitou que não devemos entender a avaliação como atividade que tem por finalidade apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem, verificar o que foi aprendido e dar julgamento sobre os resultados. Conforme esse autor, a avaliação deve, em primeiro lugar, oportunizar a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como os aprendizes poderão fazer melhor isso ou aquilo e, principalmente, como motivá-los para desenvolverem seu processo de aprendizagem (MASETTO, 2003).

E por fim, apresentamos a subcategoria **recursos didáticos**, ações como o uso de figuras, filmes, esquemas nas aulas, vídeos e animações, recursos audiovisuais para dinamizar as aulas, produção de novos materiais didáticos (apostilas, cadernos didáticos, laboratório virtual e filmes), produção de material didático em mídia eletrônica, utilização de vários recursos didáticos como notícias e filmes. Isso pode ser visualizado nas falas a seguir: “Estive investindo meu tempo em produção de material didático em mídia eletrônica [...]” (Docente 106); “Dinamizar as aulas com recursos audiovisuais” (Docente 14).

Ressaltamos que, a partir da categoria elencada – estratégias didático-pedagógicas –, preocupa-nos se o uso de certas metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos didáticos ocorrem de maneira reflexiva, ou se os docentes estão agindo com ênfase apenas na “técnica”, sem refletirem sobre sua utilização ao contexto de cada turma, cada aluno, enfim, cada situação. Acreditamos que as ações relacionadas às escolhas metodológicas são importantes e relevantes e podem ser utilizadas como estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, elas podem ser “perigosas” se ausentes de reflexão. Shulman (*apud* CHAKUR, 2001, p. 44) concebe a reflexão como o que um professor faz quando observa o ensino e a aprendizagem que ocorreram e “reconstrói, reordena e, ou, recaptura os eventos, as emoções e as realizações”, com a ressalva de que fundamental para esse processo será uma revisão do ensino em comparação com os fins que foram perseguidos.

Como se pode perceber pela apresentação de alguns resultados da pesquisa, os docentes utilizam de variadas estratégias diante dos desafios postos na sala de aula universitária. Nesse sentido, apresenta-se uma questão reflexiva: A formação desses docentes preparou-os para enfrentar os desafios postos na sala de aula universitária? As estratégias utilizadas estão relacionadas à formação que tiveram ou estão tendo? A partir dessa indagação reflexiva acrescentamos que o exercício da docência universitária requer formação profissional que dialogue com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas, que dê conta não apenas dos conhecimentos específicos (SILVA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre as ações que os docentes universitários desenvolvem diante dos “novos” perfis dos estudantes, desejamos suscitar reflexões acerca da necessidade de pensarmos sobre a valorização da formação pedagógica do docente universitário, apontando também para a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional. Nesse sentido finalizamos com as ideias de Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida¹ ao destacarem que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos, além de se ter diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino.

Ressaltamos a importância da prática docente reflexiva que busque compreender o contexto da sala de aula universitária, fazendo escolhas adequadas quanto às estratégias didático-pedagógicas e sobretudo tendo um olhar atento aos estudantes, buscando compreender suas reais dificuldades e necessidades.

Destacamos ser imprescindível pensarmos em um processo de desenvolvimento profissional docente que esteja vinculado às reais necessidades dos docentes – como já dito – mas que vise o coletivo, que seja duradouro e permeado de contínua reflexão, e não se dê de forma isolada. É preciso que as universidades planejem, desenvolvam e avaliem continuamente programas e ações colaborativas, coletivas em prol do desenvolvimento profissional de seu corpo docente, buscando sanar as necessidades formativas apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. A. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. A. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 5. reimp. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura Piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001. 304 p.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

¹ PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-148.

GAETA, C.; MASETTO, M. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2010.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDIM, N. M. L. **Docentes universitários: ações pedagógicas diante de novos sujeitos da aprendizagem**. Viçosa, MG, 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 79-108.

MASETTO, M. T. Necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária. *In*: MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a. p. 11-17.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003b.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 3, abril de 1995.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/ UFRB

Simone Santana Damasceno de Carvalho (UFRB)

Susana Couto Pimentel (UFRB)

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, temas como a qualidade da educação básica pública, o ingresso dos profissionais do magistério nos cursos de educação superior com vistas à formação inicial e continuada, bem como a prática docente, constituem-se importantes desafios que continuam mobilizando pesquisas, debates, fóruns e regulamentações. Esta reflexão se estende à formação de professores por compreender que o docente precisa se requalificar continuamente enquanto protagonista da sua profissão.

Esse processo de formação inicial e continuada tem sido realizado, principalmente, pelas universidades e demais instituições de Educação Superior por meio dos cursos de licenciatura, extensão e pós-graduação. Nesse sentido, esses espaços se constituem no *locus* majoritário da formação de professores, os quais precisam fortalecer a interlocução com a educação básica.

Nessa perspectiva, o fortalecimento do diálogo entre as instituições de educação superior e a educação básica implica em assegurar uma formação docente que promova o desenvolvimento desses profissionais, integrando a essa formação a experiência prática dos professores, a valorização de suas competências e sua autonomia profissional.

É nesse contexto que se situa a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação – MEC a partir do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, com o objetivo de organizar, “em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, os planos estratégicos da formação inicial e continuada”. Em consonância com o citado decreto, a formação inicial abrange

professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

Por outro lado, a formação continuada, incluída as atividades de extensão universitária, de acordo com a Diretoria da Educação Básica (DEB), responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida e ancora-se não só no dever do poder público de dar oportunidade de formação como também na capacidade de aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional de forma autônoma.

É nesse âmbito das Políticas Públicas Educacionais que foi instituído, por meio do referido Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que constitui-se numa ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” por meio do incentivo à implantação de turmas especiais por instituições de educação superior (IES).

Nesse intento, esta pesquisa, intitulada “Formação de Professores e Prática Docente na Educação Básica: um estudo a partir do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB”, teve como questão norteadora “Como os professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB analisam as implicações da formação vivenciada em sua prática docente? Para responder ao problema proposto, definiu-se, como objetivo geral, analisar as percepções dos professores licenciados em Pedagogia pelo PARFOR/UFRB acerca das implicações da formação vivenciada em sua prática docente.

DESENVOLVIMENTO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DESAFIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores em exercício na Educação Básica tem sido discutida nas pesquisas em educação, nos movimentos sociais de educadores, nas políticas de governo tanto no que se refere ao espaço formativo acadêmico quanto em termos de suas práticas pedagógicas cotidianas e, conseqüentemente, da qualidade do fazer pedagógico no espaço formativo escolar que se caracteriza como espaço formal de aprendizagem.

É importante destacar que esses contextos não são espaços, tempos, fechados, mas estão de modos diversos articulados uns aos outros, razão pela qual os formuladores dos cursos de formação de professores precisam estar atentos. Para implantação de qualquer proposta que proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante.

Ao refletir sobre teoria e prática na formação inicial de professores vinculados aos seus contextos de trabalhos, é importante destacar que teoria e prática não são campos diferenciados, assim, segundo Alves e Oliveira (2012), é preciso superar o conceito de que as teorias são pensadas e construídas por intelectuais de alto nível, por isso, são “verdades”, e que as práticas estando no campo das ações cotidianas, sala de aula, estão desprovidas de reflexão e criação.

Vale ressaltar que a formação inicial dos professores do PARFOR, conforme orientações da DEB/CAPES (2013), fundamenta-se na conexão entre teoria e prática integradas com o cotidiano da educação básica, que se constitui em conhecimentos de extrema relevância para o ensino, pesquisa e extensão, incluindo entre os fios dessa rede o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, que devem constituir a identidade do(a) pedagogo(a) a partir dessa proposta. Compreende-se como basilar nos projetos pedagógicos das IES o direito de aprender dos professores.

Assim, a “profissão do professor combina elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2008, p. 230). O autor destaca que, por essa razão, ao se “pensar o currículo e a metodologia da formação inicial, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, como consequência decisiva para formação profissional” (LIBÂNEO, 2008, p. 230).

É salutar que as IES, ao aderirem os editais de oferta de cursos pelo PARFOR, articulem esses princípios em seus projetos institucionais, mas também é preciso considerar as especificidades locais e regionais e em resposta às demandas e aos desafios dos sistemas de ensino. Nesse sentido, as IES, com sua vasta experiência na formação de professores e aderindo ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, devem qualificar essa formação, integrando a articulação entre teoria e prática fundada nos conhecimentos científicos e didáticos (MORORÓ, 2012).

Segundo Alves e Oliveira (2012, p. 63), as “[...] ações cotidianas chamadas de práticas, se desenvolvem sempre por meio de diálogos, entre aquilo que advém dos textos e discursos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos”. Diante desse entendimento, fica claro que os desafios vivenciados nas práticas cotidianas dos professores em formação inicial, emergidos através das percepções trazidas sobre “alunos carentes”, “alunos agressivos”, “alunos que não aprendem”, “famílias indiferentes”, “comunidade perigosa”, entre outros, constituem-se em objeto de diálogos *teóricospráticos* que apontam para a necessidade de buscar modos de agir mais próximos e compatíveis com as realidades educativas, às quais nem sempre a teoria se aplica totalmente.

É preciso superar os discursos hegemônicos solidificados na insuficiência da prática e na verdade teórica, visto que os processos de *aprendizagemensino* são produzidos por meio de enredamentos que incluem escolhas, desejos e possibilidades de todos os envolvidos no processo, tanto na decisão formal do que deve ser ensinado quanto naquilo que efetivamente se faz.

O projeto pedagógico de formação de professores, alicerçado na concepção do professor como agente social, evidencia que o “exercício da profissão do magistério constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação” (VEIGA, 2015, p. 82). Por isso, a autora acrescenta que não há formação e

práticas pedagógicas definitivas, tendo em vista que há um “[...] processo de criação necessariamente refletido, questionado, reconfigurado” (VEIGA, 2015, p. 82).

Nessa perspectiva, o PPC de Pedagogia PARFOR/UFRB (2010) atenta-se para um processo formativo fundamentado em um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos,

Cuja consolidação será proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFRB, 2010, p. 19).

No âmbito dessa dimensão institucional, Gatti e Garcia (2011) pressupõem que os docentes do Ensino Superior desenvolvam um trabalho formativo que implique envolver atividades de pesquisa em parceria com os professores, considerando as competências recíprocas e a partilha na definição de objetivos de formação.

Nesse sentido, conforme explicita Tardif (2011, p. 288), “[...] ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de socialização desses saberes e competências”. Segundo o autor, essa visão rompe profundamente com “o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências” (TARDIF, 2011, p. 288).

Assim, é pertinente atentar-se para não se limitar às prescrições educativas, tendo o cuidado de saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas condições de trabalho e no dia a dia da escola. Considerando a pluralidade de ambientes da atuação do pedagogo, espera-se que o professor cursista, pedagogo egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade do Recôncavo da Bahia esteja preparado, conforme destaca o PPC de pedagogia do PARFOR/UFRB (2010, p. 17) para:

- 1) Desenvolver ações educativas e técnico-pedagógicas em ambientes escolares e não escolares de aprendizagem;
- 2) Planejar ações didáticas ligadas aos diversos contextos da educação básica, especialmente no contexto da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- 3) Organizar e avaliar a adequação de materiais didáticos concernentes à educação básica;
- 4) Contribuir para o desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo, social e político junto aos sujeitos em processo de escolarização;
- 5) Dominar os conhecimentos relativos aos fundamentos da educação com o propósito de promoção da práxis pedagógica;
- 6) Realizar ações de educação no contexto da educação de jovens, adultos e idosos com vistas ao processo de aprendizagem e cidadania deste público-alvo;
- 7) Desenvolver atividades de gestão e planejamento estratégico e de pessoal em institui-

ções escolares e não escolares; realizar e implementar projetos sociais e educacionais, e aplicá-los junto à comunidade.

Portanto, a formação do professor, centrada na escola e no exercício da profissão docente, não separa os locais de mobilização “[...] dos saberes e competências” (VEIGA, 2015, p. 83). As competências são constituídas por meio de uma ação contextualizada com base na práxis e se ampliam na construção coletiva e nas experiências que circulam os itinerários formativos. Dessa forma, “[...] Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2011, p. 50).

Assim, são esses saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar, tais quais:

A formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (GONÇALVES; FORTES, 2010, p. 308).

Nesse sentido, Tardif (2011, p. 54) reforça essa colocação ao acrescentar que saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das que “os saberes adquiridos a partir da experiência profissional dos professores constituem as bases de sua competência, os quais lhes possibilitam avaliar tanto a sua formação inicial quanto a formação ao longo da sua carreira”. Ao se tratar da formação inicial de professores no exercício da docência, Lima *et al.* (2013, p. 10) reconhecem que

[...] apesar de todos os problemas que acompanham uma formação em serviço tais como conciliação entre os estudos e às 40 horas de jornada de trabalho na escola”, o PARFOR/ UFRB tem contribuído para que mudanças ocorram no interior da escola pública e para que a formação de professores seja repensada.

Portanto, cabe ressaltar que o reconhecimento desses processos complexos e de influência mútuas incide na necessidade de uma formação atenta não apenas para o conhecimento teórico, como também para a mobilização de uma série de fazeres e saberes das práticas educativas cotidianas do professor da educação básica por entendê-lo ativo nesse processo.

CAMINHO METODOLÓGICO

O levantamento de informações foi realizado por meio de pesquisa de campo com aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas. O questionário

foi elaborado com questões fechadas relacionadas ao perfil dos participantes e suas percepções quanto ao processo formativo. As perguntas relacionadas às percepções dos professores quanto ao processo formativo tiveram a possibilidade de respostas a partir de escala do tipo Likert, que apresenta um jogo de indicações da atitude, na qual os “assuntos” são medidos para expressar o acordo ou o desacordo dos indivíduos em relação ao objeto de estudo (TROCHIM, 2002).

Este estudo foi direcionado aos professores egressos do curso que compunham as turmas 1 e 2 (ingressantes em 2011.1) e a turma 3 (ingressantes em 2012.1). Assim, na primeira fase da pesquisa de campo, foi aplicado o questionário nas escolas de origem dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRB que totalizaram o universo de 67 professores.

Ressalta-se que o objetivo desse primeiro momento da investigação consistia em identificar o perfil desses egressos do PARFOR/UFRB e sua percepção acerca do processo formativo vivenciado ao longo do curso.

A partir das respostas obtidas nos questionários, partiu-se para a segunda fase do trabalho: a realização da entrevista semiestruturada que se “desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34). Dos 67 professores participantes na primeira fase da pesquisa, foram selecionados 20 professores para a realização das entrevistas. Os critérios de seleção basearam-se nos dados obtidos por meio do questionário quanto ao cargo que ocupa na docência: professor na Educação Infantil e professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e no item aceitabilidade em participar das entrevistas.

A aplicação desse instrumento objetivou identificar as percepções dos professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia PARFOR/UFRB quanto ao seu processo formativo e a contribuição deste para a sua prática docente às novas demandas políticas do Governo Federal e às ações direcionadas à formação docente. Foi realizada uma pesquisa documental.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LICENCIADOS EM PEDAGOGIA NO PARFOR/UFRB E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando pôr em evidência as percepções dos professores quanto às atribuições conferidas a sua formação no PARFOR/UFRB, foram analisados quantitativamente os 18 enunciados do questionário da dimensão percepções dos professores quanto ao processo formativo. O alto grau de satisfação com o curso demonstrado pelos entrevistados revelou o quanto a formação inicial em nível de graduação foi percebida como relevante para a vida pessoal e profissional dos professores. Diante disso, as falas das professoras evidenciam a relevância do processo de formação.

Você conseguiu me arrancar lágrimas, mas foi assim, muito especial para mim, foi uma oportunidade muito valiosa, a qual eu abracei, e se tivesse que fazer novamente, eu faria tudo de novo (PROFESSORA, 7).

O sentido atribuído pela referida professora comunga com as colocações de Fontana (2003) quando destaca a importância do ser profissional. Como professora entre professoras, vi nascerem em mim a inquietação e o desejo de estudar, de perto, “Os processos pelos quais se tem constituído, em nós, nosso ‘ser profissional’, na rede móvel e multifacetada de relações sociais (que são relações de poder) por nós vividas (FONTANA, 2003, p. 14).

A identidade docente é um espaço de construção que permeia a vida profissional, desde a escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços onde se desenvolve a profissão (VEIGA, 2015). Segundo a autora, uma das condições para a profissionalização do professor é a construção de sua identidade profissional e isso envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, integrado ao contexto sociopolítico. Assim, a identidade profissional constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor,

confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem a sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Assim, professores/professoras são “pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem” (VASCONCELOS *et al.*, 2003, p. 12). “[...] Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios-relações familiares, de classes, condições de gênero, idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros” (p. 12). Assim, cada um desses fios é matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades.

Nesse entendimento, conhecer as percepções dos professores acerca da sua formação e as contribuições desta para a prática docente implica perceber o espaço formação inicial como um *locus* de construção saberes que não são estabelecidos, mais suscetíveis a mudanças, reformulações. Nesse sentido, Freire (2001) afirma que os homens e as mulheres são entendidos em suas vivências histórica, cultural e social. Segundo o autor, cada um constrói o seu caminho. Nesse percurso se expõem ou se entregam e assim se refazem também.

Visando pôr em evidência as percepções dos professores quanto às atribuições conferidas à sua formação no PARFOR/UFRB, foram analisados quantitativamente os 18 enunciados do questionário da dimensão percepções dos professores quanto ao processo formativo (Tabela 1). Desses enunciados analisados, todos receberam mais de 65% das indicações no grau de concordância “concordo totalmente” (grau máximo), com exceção dos enunciados “Contexto da educação de jovens, adultos e idosos” (58%) e “Disponibilidade da coordenação institucional e do curso” (53,6%). Nesses dois enunciados, 36,2% e 43,5% assinalaram o grau de concordância “concordo parcialmente”, respectivamente.

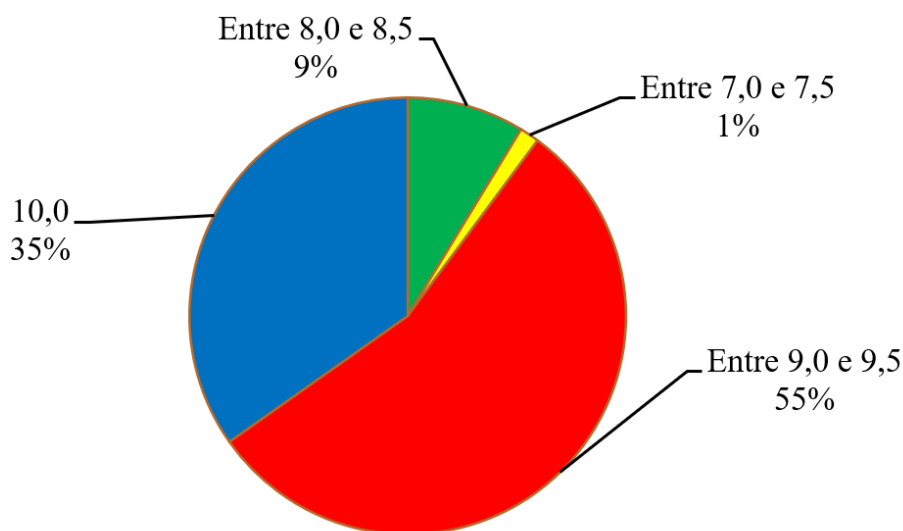
Tabela 1 – Percepções quanto ao processo formativo – PAFOR/UFRB 2015-2017

Enunciados:	Grau de concordância (%)				
	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Dinâmica do curso	0,0	0,0	0,0	20,3	79,7
Componentes básicos	0,0	1,4	0,0	20,3	78,3
Componentes específicos	0,0	1,4	2,9	14,5	81,2
Currículo	0,0	1,4	0,0	15,9	82,6
Conhecimentos relativos	1,4	0,0	0,0	20,3	78,3
Componentes curriculares	0,0	1,4	1,4	26,1	71,0
Contexto da educação de jovens, adultos e idosos	1,4	2,9	1,4	36,2	58,0
Saberes dos professores cursistas	0,0	1,4	1,4	20,3	76,8
Contexto sociocultural dos professores cursistas	0,0	1,4	1,4	29,0	68,1
Preocupação com a dimensão afetiva	1,4	0,0	0,0	30,4	68,1
Preocupação com estratégias de aprendizagem	1,4	0,0	4,3	26,1	68,1
Participação em atividades formativas	1,4	0,0	0,0	7,2	91,3
A formação no curso - satisfação profissional	1,4	0,0	1,4	8,7	88,4
A formação no curso - satisfação pessoal	1,4	0,0	0,0	18,8	79,7
Disponibilidade da coordenação institucional e do curso	0,0	1,4	1,4	43,5	53,6
Dinâmicas das semanas presenciais	0,0	1,4	2,9	8,7	87,0
Projeto Integrado	1,4	0,0	0,0	8,7	89,9
Ambiente Virtual de Aprendizagem	1,4	0,0	1,4	21,7	75,4

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

O maior percentual de indicação foi para enunciado de “Participação em atividades formativas”, com 91,3% das indicações em “concordo totalmente”. As atividades formativas promovidas pelo curso de pedagogia do PARFOR/UFRB foram relevantes para inserção desses professores em debates, discussões, troca de experiências formativas, as quais foram importantes para o seu exercício profissional. Esses resultados demonstram o sucesso atingido pelo PAFOR/UFRB no período 2015-2017, segundo a percepção dos entrevistados quanto ao processo formativo, corroborando com a nota atribuída pelos entrevistados (Figura 2), quando 90% atribuíram nota igual ou superior a 9,0.

Figura 2 – Distribuição (%) da nota atribuída pelos entrevistados ao PARFOR/UFRB



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Esse alto grau de satisfação com o curso demonstrado pelos entrevistados revela o quanto a formação inicial em nível de graduação foi percebida como relevante para a vida pessoal e profissional dos professores que dela participaram.

A análise de conteúdo das entrevistas possibilitou fazer um levantamento de características presentes nas falas dos professores na categoria “Percepção acerca do processo formativo vivenciado no PARFOR/UFRB”, sendo possível o agrupamento de quatro subcategorias analíticas.

CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR/UFRB PARA A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Ao refletir sobre teoria e prática na formação inicial de professores vinculados aos seus contextos de trabalhos, é importante destacar que teoria e prática não são campos diferenciados, assim, segundo Alves e Oliveira (2012), é preciso superar o conceito de que as teorias são pensadas e construídas por intelectuais de alto nível e, por isso, são consideradas “verdades” e que as práticas, estando no campo das ações cotidianas, sala de aula, por exemplo, estão desprovidas de reflexão e criação.

Ao refletir sobre teoria e prática na formação inicial de professores vinculados aos seus contextos de trabalhos, ficou evidente a partir das falas das professoras:

[...] O curso alinhou a questão da teoria a prática, então, antes eu não tinha um olhar, assim: vamos dizer assim com certa qualificação né... eu ensinava, mas, não tinha um olhar mais apurado. E o curso me deu esse olhar mais pedagógico (Trecho de entrevista da professora, 2).

[...] aprofundou a minha prática com as teorias que foram desenvolvidas no PARFOR. [...] Mas o PARFOR contribuiu muito para minha formação, principalmente no sentido científico, acadêmico [...] Com os conhecimentos específicos, e com, até mesmo com as aulas de campo, principalmente que adquirir maiores conhecimentos [...] com estudiosos que eu não conhecia, não fazia parte da minha vida e hoje eu tenho respaldo teórico para minha prática docente (Trecho de entrevista da professora, 14).

Os elementos formativos se fazem com a “teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se têm durante o percurso da formação profissional” (MELO; MORAIS, 2016, p. 197). Os autores acrescentam que o professor é um ator social que, nas interações entre os pares, contribui para a constituição de uma sociedade democrática, suas posições e escolhas são, portanto, fatores essenciais para a realização de uma educação emancipatória.

DISTINÇÃO E RECONHECIMENTO DAS ESPECIFICIDADES DE ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Ficou evidenciado a importância dos componentes curriculares que perpassaram esses espaços de aprendizagem, destacando-se, no entanto, a aprendizagem de que o trabalho do pedagogo não se limita à escola, mas se estende aos espaços sociais de educação.

Desse modo, foi enfatizada por parte das professoras a importância da inserção de pedagogos em espaços educacionais não formais no sentido de abrirem novas oportunidades de trabalho, bem como futura possibilidade de trabalhos em projetos sociais após aposentadoria. Os trabalhos desenvolvidos no componente projeto integrado, durante o curso, propiciaram experiências com esses espaços, sendo importante para o seu reconhecimento.

ENVOLVIMENTO COM OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM E ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS RELATIVAS À EJAI

No âmbito compreensão do processo de ensino e aprendizagem realizado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), foi assinalado pelos professores no questionário, com 58% de concordância, que ações promovidas pelo curso atenderam ao processo de desenvolvimento, aprendizagem e cidadania desse público-alvo. No entanto, embora em suas falas tenha ficado evidenciada a importância desse componente curricular, foi salientado que o curso deveria ampliar as experiências com esse público.

Conforme pontua Lins (2011, p.1) na formação de educadores é importante que se ampliem as experiências formativas, tendo em vista que trabalhar com esse público requer “a definição de materiais didáticos, a organização dos tempos de aprendizagem, dentre outros elementos que compõem a EJA”, visando ao atendimento daqueles que não tiveram efetivado o direito à educação em menor idade.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Diante das entrevistas documentadas cientificamente, depara-se com os relatos de vida pessoal e profissional de professores que convivem com o cotidiano das escolas públicas. Para os egressos do PARFOR/UFRB, participantes desta pesquisa, as suas trajetórias de vida foram marcadas por lutas que envolveram a opção inicial, ou não, pelo magistério e a identificação com a profissão.

Tais caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que circundam a garantia de ocupação, ampliação do espaço público, bem como a possibilidade política de interferência nesse espaço, a ideia religiosa e romântica de fazer algo para o bem comum, e as expectativas que a sociedade reserva para os professores. Assim relatam alguns entrevistados:

Hoje me sinto mais confiante, e com um embasamento teórico bem fundamentado que fortalece as ações educativas no âmbito escolar e social. Sabemos que ensinar nos dias atuais não está nada fácil, no entanto não podemos desanimar diante dos percalços encontrados, e a graduação nos encorajou a seguir com perspicácia, criatividade e motivação (Trecho de entrevista da professora 17).

Quando eu entrei no PARFOR, pra falar a verdade, eu não gostava muito do ser professora. Eu entrei no PARFOR pra fazer pedagogia, não pela primeira opção, foi a opção por estar já docente, mas eu tinha vontade de sair da docência. Ai a partir do PARFOR eu gostei do curso de pedagogia, gostando do curso de pedagogia eu também comecei a gostar da docência, porque conhecendo o curso de pedagogia eu também conheci mais a minha profissão, então ampliou o meu olhar, ampliou de certo modo a minha paixão pela profissão. Abriu um leque e me levou a gostar da profissão (Trecho de entrevista da professora 2).

Então através do curso, eu pude me exigir mais, me cobrar mais me perceber mais como docente. Olha, eu não tenho como agradecer a Deus e as pessoas que fizeram parte da minha vida durante a caminhada e da minha formação. Hoje eu me vejo como uma profissional melhor, ainda não estou no nível que eu gostaria de tá, eu gostaria de sempre tá buscando né, tá sempre refletindo. A reflexão é importante por isso e o curso está sempre enfatizando essa reflexão: a gente se olhar. Então eu aprendi isso no PARFOR [...]. Eu me considero uma profissional melhor, mas ainda tenho muito caminho, muita coisa a percorrer, muita coisa ainda precisa ser melhorada (Trecho de entrevista da professora 9).

A formação de professores “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(-construção) permanente” (NÓVOA, 1997, p. 25). Assim, há que se considerar a importância de políticas públicas direcionadas para os profissionais em exercício do magistério que ainda não possuem a formação inicial, tendo em vista dar um estado ao saber da experiência:

Ah o curso de pedagogia foi... eu costumo dizer que me deixou muito feliz porque inclusive no PARFOR foi colocado assim... em cima da nossa realidade. Foi um curso pensado em cima da docência, foi um curso que abriu mais novos horizontes,

onde nós podemos ter mais criatividade, onde nós podemos não cruzar os braços pra educação, apesar de tudo o que tá acontecendo no país (Trecho de entrevista da professora 7).

Segundo Tardif (2011, p. 229), a construção constante de sua identidade profissional advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho que leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Portanto, cabe salientar que a proposta pedagógica do PARFOR/UFRB, expressa em seu PPC (PARFOR/UFRB, 2010), abrange um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação é proporcionada no exercício dialógico teórico-prático com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula.

CONCLUSÕES

As análises dos dados do questionário permitiram verificar o nível de aceitação dos professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFRB acerca do seu processo formativo cujos resultados quantitativos demonstram o sucesso atingido pelo PARFOR/UFRB no período formativo 2015-2016 pelas avaliações atribuídas às dimensões do currículo do curso. Quanto às implicações do processo formativo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB para a prática docente, as análises dos conteúdos temáticos revelaram a efetividade dessa política para a educação, para a vida pessoal e profissional dos professores.

As categorias que foram elencadas neste estudo são chamadas ao debate atual, sobretudo ao evidenciar a necessidade de políticas públicas direcionadas para formação docente, tendo em vista a continuidade e/ou aprimoramento do PARFOR/UFRB uma vez que este, enquanto política pública, vem enfrentando o problema da inserção dos sujeitos excluídos socialmente dos processos de formação e qualificação docente. Os resultados demonstraram a efetividade dessa política para a educação, para a vida pessoal e profissional dos professores.

Essa importância é representada no espaço social dos professores, tanto dos egressos quanto os professores que estavam em formação, que, cotidianamente em seu discurso, reconheceram a importância de ingressar na UFRB, espaço que até então era considerado inatingível.

Assim, tratar da formação de professores no contexto atual implica repensar os fundamentos sobre os quais se organizam o currículo das licenciaturas, considerando as transformações sociais, políticas, culturais, econômica, tecnológica e ambiental que circundam as questões da educação. Portanto, a inserção do PARFOR na UFRB, cujas ações abrangem diferentes níveis de formação inicial, representou um importante investimento e, principalmente, um trabalho expressivo com o objetivo de promover mudanças na Educação Básica.

Nesse sentido, considera-se a importância desta pesquisa ao vislumbrar, junto às turmas de professores(as) egressos(as) do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFRB que compõem o estudo, o universo pleno de postulados e desafios ao trabalho docente que tem uma característica peculiar. Aspectos como avanços, tensões e possibilidades, sob a ótica dos participantes envolvidos no processo estudado, são pontos estruturantes nos cursos de formação de professores e, por esse motivo, precisam ser analisados visando ao aperfeiçoamento dessa política no cenário de formação de professores.

Assim, foi perceptível o tom de satisfação por parte dos professores pedagogos pela possibilidade de vivenciarem na prática pedagógica possibilidades que outrora não faziam parte da vida diária em sua experiência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S.; MORORÓ, L. P. Política Educacional: o Parfor para professores da educação básica. *In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS*, 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. v. 6, n. 6, p. 3577-3589, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7455/7225>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ALVES, N. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2013**. LIFE. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica na Modalidade Presencial – Manual Operativo**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Plataforma Freire. Ministério da Educação – MEC. **Plano Nacional de Formação de Professores, 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL. Plano de formação de professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n. 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 19/2018**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/25052018-Edital-19-2018-SITE.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-46.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, W. E.; BERNADETE A. G. **Educadora e Pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- GONÇALVES. M. C. P. B., FARTES. V. L. B. O trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares [online].** SciELO Books, Salvador: EDUFBA, 2010. P. 305-308. <http://books.scielo.org/id/329/pdf/tenorio-9788523208912-18.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.
- LIMA, T. P. P. *et al.* O programa nacional de formação de professores (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): um caleidoscópio de olhares. *In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, 13., 2013, Buenos Aires, Argentina. **Anais [...].** Buenos Aires: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2013.
- LINS, M. J. F. **Sujeitos da educação de jovens e adultos: tempos de juventudes, de adultez e de velhices.** *In: SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA*, 3., 2010, Salvador. **Anais [...].** Salvador: Seminário Políticas Sociais e Cidadania, 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/neja/files/2011/12/SUJEITOS-DA-EDUCACAO-DEJOVENS-EADULTOS-Maria-Jose-de-Faria-Lins.pdf> Acessado em: 30 jun. 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2013.
- MELO. E. S. N.; MORAIS. E. M. Estágio Supervisionado e Formação Docente. Desafios e Perspectivas de uma Práxis em Construção. *In: BITTENCOURT, R. L.; CAMERINI, N. C. (Orgs.).* **Perspectivas atuais na formação de professores.** Rio de Janeiro: 2016. p. 197-199. (Série Perspectivas atuais na formação de professores; vol. 1).
- MORORÓ, L. P. A Formação de Professores em Serviço: o PARFOR na Bahia. *In:– ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...].** Campinas: UNICAMP, 2012.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASSIOU. L. G. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TROCHIM, W. M. Likert scaling. Cornell: University Center for Social Research Methods, Research Methods Knowledge Base, 2002. Disponível em: . Acesso em: 20 maio de 20017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Projeto de Formação Inicial de Professores. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2010.
- VASCONCELOS, M. L. **Educação Básica: a formação do professor, relação professor aluno, planejamento, mídia e educação.** São Paulo: Contexto, 2012.
- VEIGA. I. P. A. Tecnólogo do Ensino ou Agente Social? *In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs) et al.* **Formação de Professores: políticas e debates.** cap. 3. Campinas: Papyrus, 2015. p. 61-86.

A PADRONIZAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Maira Vieira Amorim Franco (UnB)

Otília Maria A.N.A. Dantas (UnB)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a formação de professores tem sido um tema recorrente nas pesquisas, sobretudo a formação continuada ou formação em serviço. Para Gatti (2003, p. 192), tais pesquisas analisam “[...] as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar [...]”, pois ao conceberem a formação, os gestores acreditam que as mudanças de concepção e de postura pedagógica acontecerão apenas com a prescrição de conteúdos, informações e com metodologias racionais e individualistas, desconsiderando o contexto amplo de sociedade em que os professores estão inseridos a partir de suas representações históricas e políticas.

As políticas de formação de professores da Educação Básica sempre tiveram forte influência política e econômica. A partir de 1990 o Brasil torna-se signatário da Declaração de Jomtien, um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido na Tailândia. Tal documento apresenta metas educacionais a serem alcançadas com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa: criança, jovem ou adulto. O ano de 1990 foi instituído como o Ano Internacional da Alfabetização (FRANCO, 2017).

Este artigo se propõe a analisar a proposta da formação continuada intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, ofertada pelo Ministério da Educação – MEC nos anos de 2013 e 2014¹, no sentido de identificar possíveis processos de padronização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Metodologicamente, este estudo é de natureza qualitativa, crítica e empírica e, por meio da técnica de Grupo Focal, investigou professores alfabetizadores que cursaram o Pnaic entre

¹ 2013 Pnaic Língua Portuguesa e 2014 Pnaic Educação Matemática, anos em que a proposta originalmente concebida foi aplicada. Nos anos seguintes, o formato, conteúdo e oferta foram alterados.

os anos supracitados. A pesquisa empírica foi realizada em três escolas públicas vinculadas à Coordenação Regional de Planaltina/DF (CRE)² e trata-se de um recorte revisado de estudos anteriores.³

Este texto constitui-se de um breve histórico da formação continuada para docentes alfabetizadores desde 1990; a estrutura metodológica do Pnaic; a relação teoria/prática anunciada na proposta do MEC destacando relatos de professores que participaram da pesquisa em 2017.

O termo padronização, utilizado neste estudo, refere-se à crítica que tecemos acerca do caráter neotecnicista do Programa. A formação, mesmo bem qualificada do ponto de vista tecnológico e didático, se constituía em estratégias massificadoras de promover a alfabetização e o letramento sem a reflexão crítica tão necessária à prática docente. Em síntese, nos parecia, mesmo que subliminarmente, uma proposta de padronização das práticas dos professores alfabetizadores desconsiderando aquelas que são desenvolvidas com sucesso nas escolas pelos próprios professores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Em 1993, deu-se continuidade ao debate sobre a proposta da Educação para Todos, iniciado em 1990, com a realização da Conferência de Nova Delhi. A universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos com qualidade e equidade estava expressa nos documentos resultantes desta conferência concretizada em duas metas: a primeira com ênfase no nível primário de ensino e a segunda enfatiza a escolaridade feminina para sua participação crescente no mercado de trabalho. (FONSECA, 1998). Cabe lembrar que as políticas públicas de formação de professores sempre foram fortemente influenciadas política e economicamente e, com a assinatura da Declaração de Jomtien Sobre Educação para Todos, o Brasil assume o compromisso de cumprir as metas estabelecidas de universalização da educação.

Diante desse cenário, o Banco Mundial passou a definir estratégias de ação como, por exemplo, a redução da responsabilidade do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino, reafirmando a política de Estado mínimo intervindo nas estratégias para a área da Educação, o que denota o caráter padronizador das políticas de formação continuada de professores.

Assim, o incentivo financeiro aos países signatários se consolidou mediante a efetivação de um conjunto de insumos educacionais **determinantes** para o desempenho escolar. Desse modo, bibliotecas, material didático e livros eram considerados fundamentais em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do docente. Fonseca (1998) esclarece que os projetos do Banco Mundial privilegiaram a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização, outro

² A Coordenação Regional de Ensino é uma representação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e tem a função de coordenar as ações das Unidades Escolares e articular regionalmente os projetos da secretaria.

³ Dissertação de Mestrado (FRANCO, 2017) apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

sinal da padronização a qual nos referimos. Sobre isso Pereira (2016, p. 11) nos lembra que a partir de 1990 o Ministério da Educação (MEC) mobilizou

[...] diferentes políticas de formação continuada docente se pautando pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório; destinados à formação de professores alfabetizadores em exercício com cursos à distância ou semipresenciais em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

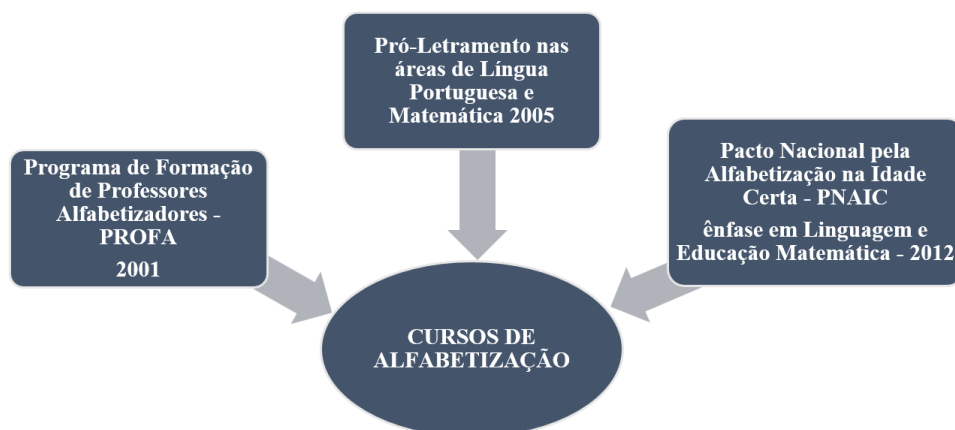
Desse modo, visando concretizar os acordos internacionais, foi instituída em 2004 no Brasil a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

[...] com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2006, p. 11).

Formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, pelos sistemas de ensino público, bem como com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a Rede ofertou vários cursos e produziu diversos materiais destinados aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tais cursos foram destinados, principalmente, para professores que atuavam em Classes de Alfabetização. Os cursos eram assim denominados conforme a Figura 1.

Figura 1 – Cursos de Alfabetização ofertados pela SEB/MEC



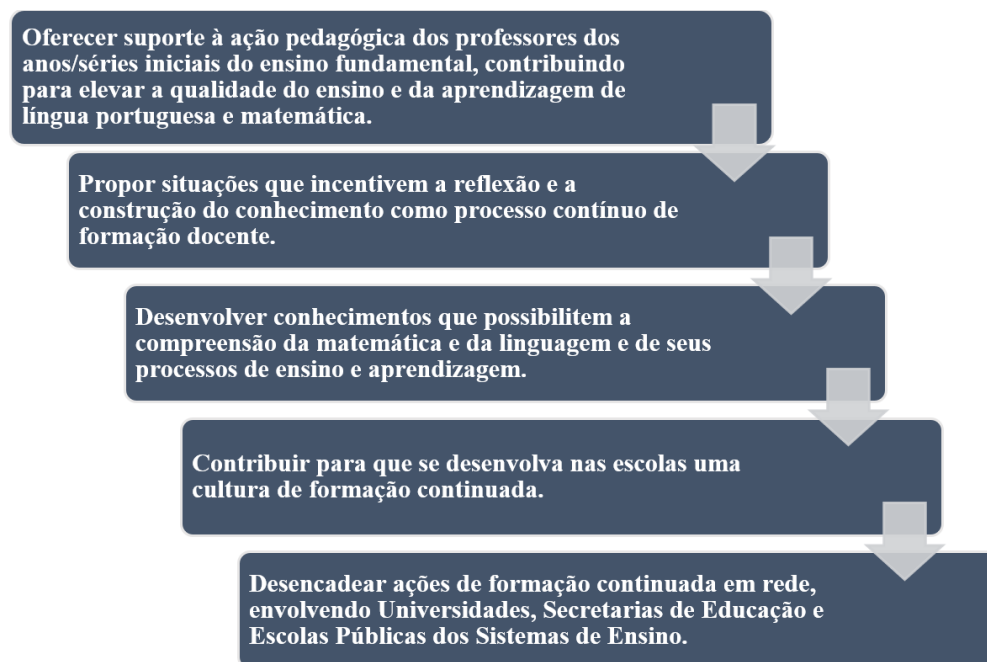
Fonte: Das autoras (2021).

Em se tratando de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, esses cursos procuravam em suas propostas metodológicas balizar os estudos acerca da alfabetização das crianças e o período em que ela (a alfabetização) deveria se consolidar.

O **PROFA**, lançado em dezembro do ano 2000 e realizado em 2001 e 2002, tinha por objetivo oferecer novas metodologias de alfabetização: 1) orientar os docentes contribuindo em sua prática; 2) inovar as situações de ensino-aprendizagem; 3) fundamentar suas ações em salas de aula heterogêneas e conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo (BISPO, 2006). O programa pautado na teoria sociointeracionista tinha como metodologia a resolução de problemas objetivando a reflexão sobre a prática pedagógica considerando alfabetizar por meio de textos (BISPO, 2006). A Psicogênese da Língua Escrita foi o alicerce teórico a partir de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (MENEZES, 2001). Supervisionado por Telma Weisz, este programa foi resultado de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um curso anual de formação com duração de 160h e destinado, especialmente, a professores que atuavam em classes de alfabetização, na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O **Pró-Letramento**, realizado entre 2009 e 2011, focava-se na aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. A formação, com duração anual de 120h, foi destinada aos professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Diferente do PROFA, o Pró-Letramento não atendeu a toda demanda docente, pois suas vagas eram limitadas. A Figura 2 apresenta as finalidades do curso (BRASIL, 2005):

Figura 2 – As finalidades do Pró-Letramento



Fonte: Das autoras (2021).

Ambas as formações tinham como objetivo subsidiar os professores em suas ações pedagógicas visando à aprendizagem. Outro aspecto é que o processo formativo ocorria a distância ou semipresencialmente⁴ e os formadores eram professores da rede pública que recebiam,

⁴ A distância ou semipresencialmente não significa o mesmo que ensino remoto, pois não foram utilizados os mesmos recursos disponibilizados por ocasião da pandemia da covid-19 no ano de 2020 em diante.

previamente, formação nas universidades ou instituições de ensino superior destinadas a tal finalidade. Cabe ressaltar que tais políticas privilegiavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2005), padronizando, cada vez mais, as metodologias e os conteúdos apresentados aos professores cursistas.

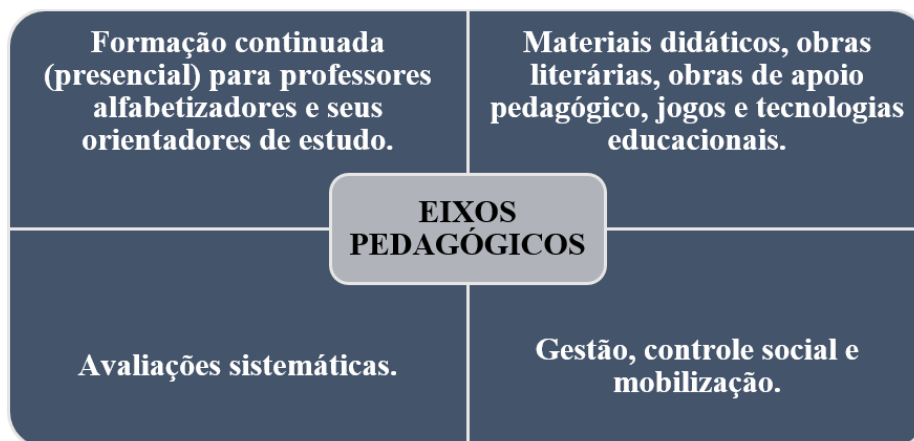
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado em 2012, nasceu de um acordo firmado entre Governo Federal, Estados, municípios e entidades brasileiras visando alfabetizar crianças até os nove anos de idade sobre o pretexto de que (BRASIL, 2012b, p. 05)

[...] muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A formação continuada de professores é o tema principal desse pacto apoiado em quatro eixos pedagógicos (Figura 3) (BRASIL, 2012b, p. 05):

Figura 3 – Eixos Pedagógicos da formação de professores – Pnaic



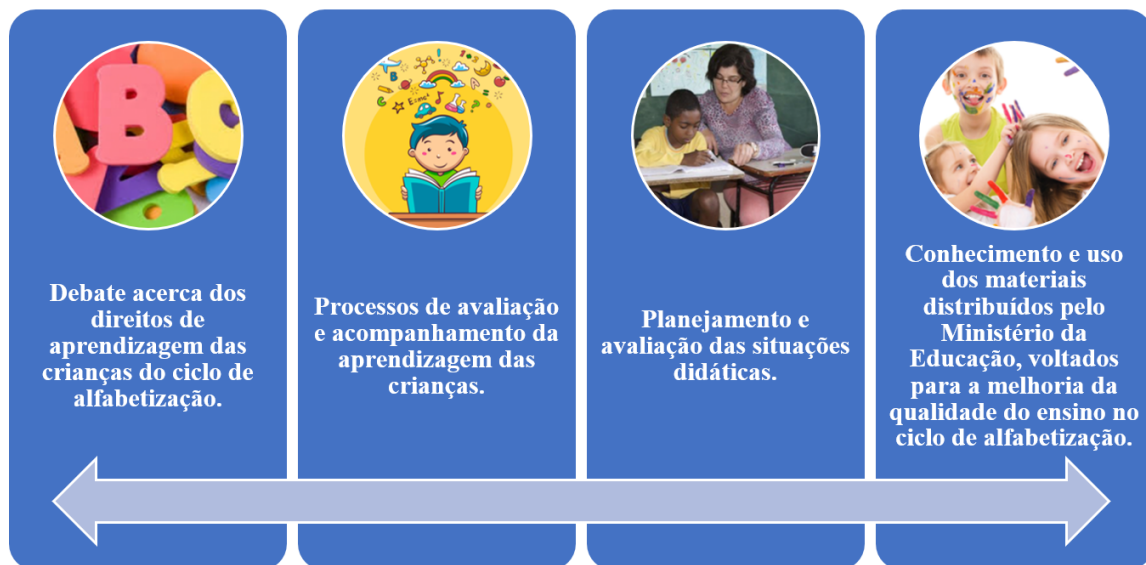
Fonte: Das autoras (2021).

Essa formação propõe como direito a plena alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e, por sua vez, o compromisso docente de alcançar a meta estabelecida. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo central, Dantas (2007, p. 63) defende que a formação contínua demanda: “[...] a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; c) do sistema escolar ao qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo”.

Além do material didático elaborado pelas universidades selecionadas pelo programa, o cursista recebeu incentivo financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para viabilizar a participação nos encontros presenciais e subsidiar a compra de acervo bibliográfico. Essas ações não foram contempladas nos demais programas supracitados.

O Curso presencial destinado aos docentes foi ofertado em 120 horas durante o ano de 2013, 160 horas em 2014, 80 horas em 2015 e 80 horas em 2016. No Pnaic (BRASIL, 2012a), as ações contribuem para (Figura 4):

Figura 4 – Ações do PNAIC



Fonte: Das autoras (2021).

Conforme descrito, o Pnaic foi um dos cursos supracitados didaticamente organizados e mais próximos da realidade dos docentes. cremos que essa razão se deve ao fato de diferentes universidades brasileiras terem se envolvido na produção do material didático e a realizado a formação dos Orientadores de Estudos, responsáveis pelas formações locais. Entretanto, observamos que os professores participantes demonstravam grande interesse em reproduzir as aprendizagens como técnicas a serem aplicadas mecanicamente. Outro motivo pertinente para se considerar a padronização proposta pelo curso.

A METODOLOGIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O Pnaic também visava à aprendizagem docente pela própria experiência. Pereira (2016, p. 86), analisando as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pnaic, ressalta que "O professor é concebido como um sujeito que produz saberes a partir da sua experiência profissional. Ao desenvolver sua atividade prática numa realidade complexa,

é constantemente desafiado a formular respostas para os problemas práticos do cotidiano do ensino”. Para a autora, a concepção que norteia a formação do PNAIC prima pelo pragmatismo, imbricada pela concepção neotecnicista, quando a proposta pedagógica se torna hegemônica mantendo a educação atrelada aos interesses capitalistas conduzindo o professor a desenvolver práticas acríticas e sem qualquer fundamento criando um cisma entre a teoria e prática.

Decerto que a educação transformadora/libertadora compreende teoria e prática como um único *corpus* indissociável denominado Práxis. Para Vàsquez (2007, p. 219) assemelhar práxis à prática é um equívoco, pois “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Ou seja, ele segue afirmando que a atividade prática isolada não é práxis. tampouco a atividade teórica, isolada, não é práxis. Para Vàsquez (2007) a teoria por si só não produz mudança. É necessário que a prática atue sobre a teoria. Assim, a atividade prática em relação ao mundo deve pressupor uma transformação real, pois a atividade teórica somente transforma a consciência dos fatos e não ocorre mudanças propriamente nas coisas. A prática é fundamento da teoria, e vice-versa, na medida que uma depende da outra, pois determina o seu desenvolvimento e progresso do conhecimento. Para que a prática se converta em práxis, necessita ocorrer atividades transformadoras e objetivas da realidade natural e social. Assim, a práxis é uma atividade teórico-prática que tem um lado ideal, teórico e um outro material, pois só podemos separá-los ou isolá-los um do outro artificialmente por um processo de abstração.

A seguir, destacamos os excertos (Quadro 1) extraídos do trabalho desenvolvido por ocasião do Grupo Focal com professores os quais apontam que a formação do Pnaic trouxe elementos práticos de uma reflexão relativa às propostas que, em sua grande maioria, eram atividades compatíveis com a realidade escolar. Os participantes da pesquisa foram identificados com letras A, B e C (referente as escolas da pesquisadas), P (a/o professor/a) e com número de 1 a 7 (de acordo com a ordem de identificação na transcrição dos áudios), para facilitar a leitura e identificação, os sujeitos estão destacados com negrito ao longo do texto.

Quadro 1 – Excertos dos professores a partir do Grupo Focal

SOBRE O PNAIC
O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias “maravilhosas” [...] E no Pnaic não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa “Eu poderia fazer também” [...] Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1)
É, e aí não vinha com a aquela coisa assim “Vamos montar um joguinho tal porque você tem que trabalhar a Ludicidade” e, eu via muito lúdico por aí fora da casinha [...] que vinha com uns trecos que você via sabe... Que você via que ele não era de sala de aula, não tinha a dinâmica de sala de aula! (AP4)
O que eu achei interessante é que, veio de uma prática de sala de aula, ele veio de baixo para cima, e os outros cursos vinham de cima para baixo [...] (AP5)
É bom dar uma arejada na nossa cabeça, porque você fica cansado, repetitivo e o Pnaic permitia que você não fosse assim, porque cada semana a gente tinha uma aula diferente para experimentar! (BP1)
É bom dar uma arejada na nossa cabeça, porque você fica cansado, repetitivo e o Pnaic permitia que você não fosse assim, porque cada semana a gente tinha uma aula diferente para experimentar! (BP1)

Fonte: Das autoras (2021).

As análises nos levaram a concluir que os docentes compreendem prática como técnica, como reprodução do fazer. Mesmo que uma delas tenha mencionado a reflexão da prática, este discurso ainda permanece mecânico e produtivista, pois, segundo **AP1**, “O Pnaic foi muito bom, contribuiu sim para reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...]”. Mais uma vez, o discurso mostra o caráter padronizador do Pnaic, considerando, principalmente, o distanciamento da práxis destacada por Vàsquez (2007) como um estado transitório capaz de possibilitar ao homem a reflexão crítica, o que no discurso de **AP1** não aconteceu.

Para **AP5** a formação intenta valorizar o trabalho docente através da reflexão da prática por entender que essa proposta foi oriunda da troca de experiências entre os professores. Nesse sentido, as pesquisadas acreditam que o Pnaic fora pensado por professores que atuam em sala de aula na educação básica, conhecedores das necessidades e desafios do cotidiano escolar quando na verdade o Pacto sinaliza para uma padronização da prática, que identificamos como uma atitude regulatória de quem está na gestão.

A proposta da Leitura para Deleite, uma das atividades permanentes do curso, tinha como propósito favorecer o contato do professor com textos diversos e proporcionar momentos de descontração e prazer (BRASIL, 2012a). Nesse sentido, os Orientadores de Estudos, na organização pedagógica dos encontros apresentavam os livros distribuídos pelo MEC no intuito de apresentarem as obras literárias e propor aos alfabetizadores a introdução desta prática em sala de aula. Entretanto, em seus discursos, constatou-se duas reflexões dicotômicas: o primeiro em que o professor diz ter clareza da proposta da Leitura para Deleite, mas ao ser indagado como a aplicava em sala de aula explica que utiliza como introdução de conteúdos e reforço de leitura. A fala de **AP3** destaca como o curso trouxe uma desmitificação da leitura que antes tinha uso em situações didáticas sistematizadas:

Como introdução de conteúdos, reforço de leitura:

No 1º ano eu trabalhava muito assim, no ano passado, leitura por leitura, no começo da aula. Hoje com o 2º já é mais no final da aula, ele lê pelo prazer de ler [...] São livros do Ziraldo, histórias em quadrinhos, mesmo sendo em quadrinhos ainda é muito comprido para eles [...] aí a gente fez o marca-página, ele marca e guarda, e a Leitura Deleite, na minha sala, tá funcionando assim. Nos últimos 20, 15 minutos. Antes eles levavam o gibi pra casa, para treino mesmo, agora eles leem na sala [...]. Por isso que o Pnaic foi bom, para trazer a importância [...] saber a gente sabe da importância, para gente lembrar que ele pode ler pra rir, pra se emocionar também. (**AP1**).

Eu procuro fazer assim, um tema que estiver trabalhando na semana eu procuro fazer. Não assim como aquela toda, aula né?! Eu gosto, eu faço depois do recreio [...]. Eu vinha para esse quadradão aqui, contar para eles usarem a leitura como uma forma deles voltarem à calma e numa hora também em que eu vou introduzir um tema, aí eu pego da caixa. E chegaram as caixas novas... Nossa! Cada história [...]. Minha vontade é de sentar e ler todas. (**AP3**).

Na época quando eu estava em sala foi muito bom. Eu trabalhava, gostava de trabalhar igual a **P2** falou: sempre eu pegava uma linha, um contexto, uma história e daquela história eu partia dos conteúdos, outras atividades [...] Da última vez que eu estava em sala de aula, no ano retrasado, eu tava no 2º ano, então era assim mais fácil [...]. Os meninos já estavam caminhando e naquele trabalho, interpretação de texto e um monte de coisa relacionada porque eu acho muito importante. (**CP4**).

O discurso de **API** parece demonstrar que proporciona em sala de aula um momento de leitura por pura fruição aos alunos quando, na verdade, lança mão da mesma estratégia que era utilizada antes da formação. Nota-se que ao ressaltar a formação do Pnaic ela legitima sua prática. O fato de ser uma história em quadrinhos nos últimos minutos da aula não caracteriza uma Leitura para Deleite. Neste caso, treinaram a leitura de história em quadrinhos para terem autonomia de leitura em sala. Nos outros dois excertos que se seguem, ambos sinalizam que a contação de histórias é utilizada para introdução de conteúdos e, mesmo reconhecendo que o material (livros) é variado, uma professora escolhe os livros que serão lidos e a outra reafirma a prática de didatizar a história.

Como reestruturação da prática de leitura:

No meu caso eu fazia assim, eu lia mais para fazer atividade mesmo, direcionada e quando começou eu estava trabalhando com o 1º ano né?! Então assim, eu trabalhava os livros, fazia a leitura, direcionada para alguma atividade quase que sempre, então a grande diferença foi essa, de colocar assim como deleite, só para ouvir mesmo, para se deleitar, então assim, fica uma história diferente né?! (BP4).

Eu tinha isso também, que achava que ler um livro e não aproveitar nada dele assim para uma atividade estava errado, como se tivesse assim, um preconceito “Só ler o livro?” [...] E isso foi mudando um pouco a visão de ler um livro e pronto, não tem que falar, não tem que ficar debatendo, passar interpretação, é só para deleite mesmo. (BP2).

Os excertos expostos ressaltam que a formação do Pnaic possibilitou a reestruturação da prática da leitura em sala de aula trazendo a discussão de que a leitura literária ocupa um lugar incômodo na escola, quase sempre utilizada para apreensão de conteúdos ou para ilustrar uma nova situação didática, uma situação imposta pelos próprios currículos escolares e que não favorecem uma formação efetiva do leitor (FIDELIS; TONIN, 2016). Entretanto, como se percebe nos discursos anteriores, esta prática desenvolvida pelos professores é apenas didática, para estimular a leitura e, portanto, nada reflexiva. Como se percebe, o caráter padronizador é reforçado nestes discursos quando os professores se referem às estratégias como algo a ser replicado sem qualquer reflexão pedagógica. Com isso, **CP7** traz em seu discurso uma característica recorrente da proposta de leitura durante a vida escolar de um indivíduo:

Mas temos que refletir que a gente foi formado para usar história para fazer parte de um planejamento vou contar uma história porque depois eu vou dar uma interpretação de texto, cantar uma musiquinha E não uma leitura para deleite e não a leitura para ouvir a então leitura como todo mundo gosta, como a os pais leem a noite, eu faço isso quase todo dia. (CP7).

A gente tem essa interface de julgar a leitura. Então, você lê sem preocupação de prestar conta, vou ler porque o livro é divertido e a gente conversa sobre o assunto e não necessariamente tem que passar uma atividade de interpretação de texto, uma ficha literária que apavora tanto os seres humanos [...]. Um monte de pergunta para responder [...] Então não precisa virar um sofrimento para o leitor e assim a gente forma um leitor [...] (CP7).

Concordamos que a *Leitura Deleite* não tenha obrigatoriedade para o leitor, mas do modo como estes professores a utiliza, não conseguem explorar as possibilidades críticas deste recurso. Em Matemática encontramos discurso semelhante sobre a *Leitura Deleite*:

E a *Leitura Deleite* no curso, a gente via assim que nem sempre era só para deleite, igual as sequências didáticas, as leituras deleite já davam um gancho para outra história ou para a sequência didática, assim favoreceu muito essa questão, esse envolvimento da *Leitura para Deleite* e a sequência didática. (BP3).

As formadoras por vezes reiteravam a prática da didatização da leitura. Nesse sentido, Franco e Dantas (2017) esclarecem que com o intuito de apresentar as obras distribuídas pelo MEC e incentivar a utilização das caixas de histórias, os Orientadores de Estudos faziam analogia dos conteúdos da formação com os livros do acervo nas escolas, estimulando a didatização da leitura. Contudo, para Fidelis e Tonin (2016), a prática da leitura não pode surgir como imprevistos ou em situações em que os alunos tenham terminado uma tarefa. A leitura por fruição deve ser planejada e estruturada no planejamento do professor.

Há uma diferença entre didatizar e sistematizar: a primeira situação consiste em burocratizar a leitura, trazendo uma cobrança excessiva ao leitor acerca de estruturas gramaticais e/ou linguísticas e, na maioria das vezes, não há espaço para dialogar sobre o tema lido; na segunda situação a leitura pode ser concebida no processo de formação do indivíduo, despertando, inclusive, o gosto pela prática, ampliando conhecimentos e vivenciando situações de aprendizagens literárias.

O entendimento crítico do que vem a ser o trabalho docente pauta-se na constituição de ser imaterial pois seu produto é o conhecimento. Para Saviani (2011), a educação se situa no campo em que o produto não se separa do ato de produção. O trabalho em seu sentido mais amplo é a forma como o homem se relaciona com a natureza e sua intenção em transformá-la adequando as suas necessidades (FREITAS, 2005). Freitas explica que o trabalho docente adquire particularidades que se originam a partir da(s) forma(s) como o homem organiza sua vida diante da produção de sua vida material. Na sociedade capitalista da qual fazemos parte, o homem vende sua força de trabalho para outro que possui os modos de produção.

No sistema capitalista, a natureza do trabalho se apresenta em duas divisões: trabalho manual e trabalho intelectual (FREITAS, 2005). Essa organização visa perpetuar a hegemonia da classe dominante disciplinando as grandes massas (o trabalhador) para uma limitada atuação tecnicista/mecanicista, separando o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Freitas (2005, p. 98) explica ainda que “[...] não é sem razão, portanto que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática” e a escola sendo parte de uma sociedade também reflete a organização desta que a concebe. A fragmentação do trabalho e a dicotomia das funções reverberam diretamente no trabalho docente, uma vez que a maneira como uma escola se organiza pedagogicamente tem ligação social e histórica determinantes por tal contexto.

O trabalho na escola pressupõe uma unidade de todos os que a constituem, ou seja, a comunidade escolar. Entretanto, mesmo compartilhando o mesmo espaço, a sala de professores ou sala de coordenação, os docentes não conseguem realizar um trabalho coletivo colaborativo, isto porque o tecnicismo ainda é muito forte no trabalho deles. Tais sujeitos permanecem preen-

chendo relatórios, fichas de acompanhamento dos alunos, produzindo materiais etc. Assim, a burocracia acaba transformando o professor em um executor de tarefas. Uma prática burocratizada cerceia o processo criativo, a imprevisibilidade, dando lugar ao formalismo irreal, somente para se cumprir o que está prescrito. O Fenômeno da burocratização é uma forma de controle do capitalismo, para monopolizar as ações humanas, mantendo-se assim em vários setores da sociedade. (VÁSQUEZ, 2007).

Em um curso como o Pnaic, que mobiliza um grupo de professores, no caso, os alfabetizadores de uma escola, espera-se que tal mobilização seja ao menos estranhada pelos sujeitos, no sentido de uma proporcionar reflexão. Os relatos dos professores provocados nas sessões de Grupos Focais abordam um cenário de interação entre os pares que, talvez, devido à rotina escolar, não estivesse acontecendo cotidianamente. Vejamos:

Mas aí eu acho que tá a diferença, porque quando a gente faz os cursos né, com a jornada ampliada que a gente está em sala, de manhã ou a tarde, de tarde a gente pode planejar em cima daquilo que a gente tá vendo né, no curso e trocar, porque às vezes não fica na mesma sala, e aí troca o que foi aprendido e tudo, por isso que eu acho que foi importante. (BP3).

Mesmo quem não estava fazendo o PNAIC entrou também no ritmo, no clima, quando fez aquela do pijama [...] essa história contagiou a escola toda, a turma toda, independente das séries, foi muito bom, muito bom e, é uma prática que, no caso nosso aqui do 1º ano, a gente usa até hoje essa Leitura para Deleite. (BP6).

Movimenta a escola, movimenta os grupos, entendeu?! (BP3).

Agora contagiou e muito, porque mesmo não tendo PNAIC esse ano, é igual vocês vendo minhas coisas lá, tudo tem a ver com o PNAIC [...] Os jogos [...] está tudo ali para você trabalhar durante a semana junto com os alunos. Então é uma coisa que veio e ficou [...] Entrou na vida do professor. (BP6).

Entretanto, a mobilização não se naturalizou como prática pedagógica se dando momentaneamente. O discurso de **BP6** não é coletivo, entrou na vida do professor, mas não na vida da escola, o material está na individualidade de seu trabalho, e não na sala dos professores para o trabalho coletivo. Sobre isso Freitas (2005) destaca que a organização pedagógica quando a escola se encontra alicerçada a uma organização social predominantemente capitalista e, nesse sentido, está a serviço de uma organização fragmentada, onde o controle da execução das funções pedagógicas visa solucionar problemas individuais imediatos do cotidiano escolar. Vejamos outros discursos:

A prática! Era muito legal levar os resultados, muito legal. (BP1).

O Pnaic foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias “maravilhosas” [...] E no Pnaic não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa “Eu poderia fazer também [...]” Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1).

Eu acho assim, que ficou muita coisa, muita coisa ficou na nossa prática, só que assim, se o curso tá acontecendo ele funciona, tipo você tem o incentivo. Mas agora tá parado [...] ficou muita coisa, mas não é igual se ele tá acontecendo. (BP4).

Uma outra questão relativa ao trabalho docente é a legitimação da prática. A proposta do curso trouxe uma sensação de prazer para o professor na medida em que reiterou o trabalho que estava sendo realizado em sala minimizando a culpa que o docente sente ao não alcançar os resultados estabelecidos por ele ou pela instituição. Para Pereira (2016, p. 89):

[...] a educação na atualidade é pensada para além dos muros da escola, em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Trata-se, assim, da exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de diferentes aprendizagens para quem assume a sala de aula, ou seja, um “multiprofissional”. [...] evidencia-se que o professor é um grande responsável por aumentar a qualidade da educação.

Logo, na formação do Pnaic, a grande responsabilidade do professor não era com as aprendizagens dos alunos, mas com o sucesso de todo o processo de alfabetização. Cabe ressaltar que o sucesso com a qualidade da educação pressupõe estrutura física da escola, materiais pedagógicos, gestão, dentre outros elementos, que fogem explicitamente da função do professor de ensinar. Nessa função de multiprofissional, há que se considerar que seria inevitável uma relação estreita de consenso pelo praticismo da formação em que se estabeleceu do Pnaic com os professores. A esse respeito encontramos em alguns discursos:

Sabe o que eu achei bacana? O que eu achei legal do Pnaic de Matemática é que, chegou lá, toda aquela explanação [...] E você vê um monte de coisa que você trabalhava, igualzinho! Porque o professor tem essa questão, essa coisa de culpa [...] Sabe de culpa demais! Essa agonia, essa coisa [...] aí quando você chega lá e vê que seus colegas fazem o que você faz, aí você desmistifica muita coisa [...] (AP2).

Sabe como é que a gente fica sabendo que o que você fez deu certo? Quando você pega o caderno do aluno para olhar e você vê o começo e o final e aí você vê “Nossa [...] foi ruim não [...]” A gente se cobra muito mesmo. (BP1).

A respeito da reiteração, podemos perceber que o professor procura criar uma zona de conforto e de estabilidade. A reiteração pode ser considerada práxis, pois, segundo Vásquez (2007), o homem, por sua ontologia, precisa criar, constantemente, novas soluções e, uma vez encontradas, são postas à prova para que diante das necessidades sejam ampliadas e até mesmo superadas. Criar para o homem é uma necessidade vital para sua existência, pois é desta forma que ele transforma o mundo. Entretanto, o homem não vive em um estado pleno de criação, pois suas necessidades é que o movem, sem a obrigatoriedade de criar. O homem pode estabilizar sua descoberta, repeti-la, se for o caso. Neste sentido a práxis pode ser um estado transitório, enquanto surge a possibilidade/necessidade de criação. Pela práxis o docente pode transformar tais programas, mesmo que hegemônicos, em momentos de reflexão e de posicionamento crítico capaz de entender a realidade se contrapondo aos artifícios de padronização das políticas e programas revestidos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pnaic, uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores, não foi capaz de oportunizar momentos de reflexão para transformação da realidade social. Embora tenham consciência da precarização a que são submetidos no trabalho na escola, muitos professores se culpam pelo fracasso escolar por não compreenderem a função da escola. Com isso, legitimam sua prática em propostas de padronização da ação pedagógica, certamente julgadas por avaliações externas que metrificam o desempenho escolar dos alunos.

O trabalho coletivo, que demanda organização escolar, não encontra espaço para desenvolver-se e as ações tornam-se cada vez mais individualizadas. Essa alienação oriunda dos direcionamentos da ideologia capitalista somente poderá ser superada quando estes docentes tiverem consciência de sua função social, entendendo a lógica perversa do capitalismo, para contrapondo-se, pela práxis, a uma compreensão transformadora e objetiva da realidade social.

Portanto, este estudo nos levou a compreender que a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou reflexão da prática pedagógica dos alfabetizadores.

No entanto, efetivamente, não provocou transformação pedagógica, uma vez que suas práticas continuavam tecnicistas e padronizadoras, não levando em consideração outros elementos constituintes da Organização do Trabalho Pedagógico, tais como: condições de trabalho, contexto social onde o campo da pesquisa está inserido, dentre outros. Por isso que consideramos que o processo formativo do Pnaic objetivou a padronização da prática pedagógica docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pró-letramento**. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Entendendo o pacto**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela Educação na Idade Certa/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

FIDELIS, A. C. S.; TONIN, F. B. A leitura deleite no espaço formativo dor programa PNAIC- Unicamp: In. GUEDES-PINTO, A. L. *Et al* (Org.) Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na Unicamp (2013 - 2014). Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FRANCO, M. V. A. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos os professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática.** 7. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2005. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em: 20 out. 2016.


GATTI, B. A. Formação continuada de professores: uma questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira –Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores associados, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.



PESQUISA APLICADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA)

INTRODUÇÃO

Assumindo a ideia de António Nóvoa (2017) de que há um fosso entre a produção teórica e a realidade da educação escolar, temos a formação de professores, enquanto campo de pesquisa e produção científica, como possibilidade de reestruturação desta aproximação. É nessa concepção que o presente trabalho se alicerça, discutindo a experiência do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), curso de Mestrado Profissional (MP), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Prestes a completar uma década do ingresso de seus primeiros acadêmicos, a produção do PPGEdu/UNIPAMPA será analisada na área específica da formação de professores. Embora seja uma análise voltada à singularidade de uma “jovem” experiência na pós-graduação, que iniciou suas atividades de ensino em 2012, as especificidades da pesquisa aplicada, de cunho intervencionista¹, característica central de um MP, pretendem ser destacadas como elemento que contribui para o campo da pesquisa na formação docente.

O PPGEdu/UNIPAMPA foi criado com a intenção de contribuir para a qualificação dos processos de gestão e práticas docentes na Educação Básica. Situado na região sul do Rio Grande Sul, no *campus* do município de Jaguarão, o programa vem se desenvolvendo a partir do objetivo geral de qualificar as práticas de professores que atuam nas escolas, na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, através da ampliação e do aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos a serem aplicados em favor da criação e/ou revisão do planejamento e da implementação de estratégias de ação que qualifiquem seus contextos de atuação e oferta de ensino na Educação Básica. Como objetivos específicos, o programa aponta: a) habilitar

¹ O uso do termo se ampara na ideia defendida por Damiani (2013, p. 58) como “investigações que envolvem o planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

profissionais à criação e à implementação de ações transformadoras no campo do ensino e da gestão educacional; b) capacitar gestores para interpretar e analisarem diferentes contextos de atuação com vistas ao planejamento de ações que atendam as demandas identificadas; c) formar profissionais altamente capacitados para a identificação das potencialidades e necessidades oriundas do seu âmbito de trabalho, com recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a produção de novas estratégias e ações².

Assim, da experiência contextualizada do PPGEduc/UNIPAMPA à discussão e reflexão com os aportes da área, este trabalho procura problematizar como se constitui o campo de pesquisa aplicada na/sobre a formação de professores em um programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE), buscando indícios sobre a pesquisa na área de formação de professores que estes estudos apontam. O objetivo é analisar a constituição do campo de pesquisa aplicada na/sobre a formação de professores em um programa de MPE, destacando as concepções sobre a formação docente subjacentes às produções. Para tanto, o texto traz uma apresentação da problematização inicial, discussão de concepções teóricas, apresentação da metodologia desenvolvida, discussão dos resultados e considerações finais.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Mestrado Profissional é regulamentado a partir da Portaria n.º 80/1998 e de documentos posteriores que evidenciam o caráter formativo voltado à capacitação profissional (BRASIL, 1998). Hetkowski (2016) discute a importância da construção dos cursos de MPE fortalecendo a relação com a Educação Básica em busca de qualificação e inovação pedagógica, elaboração de materiais didáticos, entre outros. É nesse contexto que a autora destaca a importância das pesquisas aplicadas nestes cursos, pois elas

[...] têm como escopo a delimitação e a relevância de situações específicas e potenciais de aplicabilidade, ou seja, quanto mais definido o objeto de pesquisa, o lócus, os sujeitos e a metodologia de intervenção, melhor a qualificação do trabalho e das possibilidades de utilização dos conhecimentos em ações e, conseqüentemente, os resultados (HETKOWSKI, 2016, p. 20).

André (2016a), analisando a experiência de um PPG, caracteriza o Mestrado Profissional como o espaço formativo do pesquisador da prática pedagógica. Defende a ideia, apoiada em Gatti (2014 *apud* ANDRÉ, 2016a), da construção da pesquisa engajada. Segundo a autora, “[...] a pesquisa engajada tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa ‘evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas’” (ANDRÉ, 2016a, p. 34). Eis um sentido importante para o debate proposto aqui: a produção do MPE como uma pesquisa contextualizada e com significado social. Nessa pers-

² Os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, aqui citados, se encontram na página de internet da UNIPAMPA, que também traz outras informações à comunidade acadêmica. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/>. Acesso em: 3 out. 2021.

pectiva, a busca se dá pela compreensão dos elementos importantes para o campo da formação docente, fatores que se destacam na construção de pesquisas aplicadas.

A formação de professores, como campo de prática e pesquisa, recebe abordagens distintas e desenvolvidas em vários sentidos. Apoiado nas ideias de Nóvoa (2017), este texto reconhece a importância de uma discussão sobre a formação de professores que o caracterize na perspectiva de um “problema político” e não apenas instrucional. Dessa mesma forma, situa o campo da pesquisa na/sobre a formação de professores como um espaço de construção política a respeito dos processos voltados, por sua vez, à construção da profissão docente e da identidade dos trabalhadores da educação (OLIVEIRA, 2010). Vivendo num constante processo de desprofissionalização, caracterizado pela precarização da formação e da profissão, a docência é campo de constante produção de pesquisa e análise em diferentes perspectivas. A condição de desprofissionalização é apontada por Nóvoa (2017) como um elemento crucial para se discutir a formação de professores e repensar este campo. Aqui, importa observar como as políticas educacionais vigentes têm produzido uma intensificação destes processos: “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Além destas características, o autor refere as práticas de privatização da educação e os processos aliados à lógica neoliberal como elementos favorecedores da desprofissionalização docente. Assim, estabelece como indicação para a reflexão sobre a formação de professores a ideia de que o “lugar” da formação deve se constituir por quatro elementos principais: uma casa comum da formação e da profissão; um lugar de entrelaçamentos; um lugar de encontro; e um lugar de ação pública (NÓVOA, 2017).

A perspectiva de pensar outro modelo que alicerce a formação de professores, especialmente a partir da proposta de reconfiguração do espaço institucional para a sua formação, pode ser um elemento característico das experiências do MPE e, em especial, da experiência analisada nesta pesquisa. Unir o espaço da escola básica à universidade, promover o encontro entre profissionais, estimular a condição de pesquisador entre os docentes são ideias que corroboram esta concepção de formação docente e, ao mesmo tempo, constituem a prática do MPE da UNIPAMPA.

Outro aspecto relevante para a discussão é o da expansão científica na/sobre a formação de professores. Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) indicam o crescimento do número de estudos sobre formação de professores:

A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos.

Esse movimento em direção aos estudos sobre saberes, práticas e representações docentes se aproxima da defesa deste trabalho, que é a da compreensão da formação de professores também como um campo de pesquisa aplicada, que se destaca pela singularidade de contextos múltiplos, das nuances do desenvolvimento profissional, da qualificação do trabalho, da construção de novos

conhecimentos, sobretudo pedagógicos, e que fundamentalmente almeja a transformação dos processos educativos.

Em semelhante direção, Romanowski (2012) aponta, em estudo sobre o campo de formação de professores, a partir de índices de publicações de teses e dissertações, a ampliação das temáticas de pesquisa, que das categorias mais abrangentes de formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente, passam a incluir, desde as décadas de 1990 e 2000, pesquisas voltadas a abordagens mais específicas da profissão docente e, também, a inclusão de pesquisas nas diversas modalidades de ensino. Também, como referência na área, o estudo de Brzezinski (2007), encomendado para o encontro do GT 08 – Formação de Professores, na 30ª Reunião Anual da ANPEd, recupera a história deste GT, então com 25 anos, e aponta as mudanças que acompanharam os processos de desenvolvimento do campo de pesquisa na formação docente, e a reconfiguração da sua identidade.

Nesse sentido, pensar o professor na condição de pesquisador é um destaque do campo da formação de professores. André (2016b) discute essa temática e aponta elementos importantes para as concepções que orientam o campo conceitual a partir de três perspectivas: “a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2016b, p. 17). Revisitando referenciais clássicos das discussões sobre a formação de professores, a autora alerta para a importância de se considerar os sujeitos do processo formativo e as alternativas coletivas para viabilizar uma formação que esteja vinculada ao contexto de mudanças nas ações pedagógicas. Para tanto, ao indicar a construção da formação docente para um desenvolvimento profissional renovado, a autora demarca a importância da autonomia na colegialidade, da troca de experiências entre iguais e da existência de um projeto institucional às ações educativas (ANDRÉ, 2016b).

Por sua vez, Veiga (2012, p. 15) aponta um elemento que corrobora as ideias aqui trazidas relativas à formação de professores: “A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo a esfera da política pública”. A dimensão da formação docente como política pública é um desafio e, atualmente, uma defesa de todos os que se aliam aos princípios de uma educação libertadora. Tomando como referência os processos mais recentes, como a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Resolução n.º 02/2019 (BRASIL, 2019), que institui a BNC-Formação, e Resolução n.º 01/2020 (BRASIL, 2020), que institui a BNC-Formação Continuada, os movimentos atuais apontam para um forte retrocesso e políticas conservadoras. Gonçalves, Mota e Anadon (2020) desenvolvem críticas importantes a este processo, sobretudo pela concepção de uma formação docente vinculada à ideia de competências e que privilegia uma formação tecnicista e instrumental.

Nesse cenário, de constituição e de concepções do campo da formação de professores, amparam-se as discussões e os posicionamentos desenvolvidos nessa pesquisa. Fundamentalmente, o debate relaciona o reconhecimento da trajetória do campo de formação de professores no Brasil à defesa da posição de que as políticas educacionais sejam alinhadas a princípios de qualidade e que possam ser implementadas a partir da produção de conhecimento defendida no campo e, mais particularmente, do posicionamento quanto ao campo da pesquisa aplicada como profícuo à tematização da formação docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A construção metodológica deste estudo inspira-se na revisão sistemática (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Tais autores caracterizam esse tipo de pesquisa pelo emprego de uma metodologia com rigor científico e transparência, destacada pela descrição detalhada dos procedimentos de investigação, com a ideia de busca de evidências e sistematização para análise. Importa também, na revisão sistemática, registrar todas as etapas de pesquisa desenvolvidas a fim de explicitar o processo. Nesse sentido, o estudo foi realizado a partir da pesquisa e leitura de dissertações do PPGedu/UNIPAMPA, adotando a construção de um protocolo de revisão. Cabe ressaltar que o trabalho final deste curso é chamado de “Relatório Crítico-reflexivo”, que destaca o caráter intervencionista da pesquisa desenvolvida. Porém, nesta análise, adotou-se o vocábulo usual em nível de mestrado – o termo “dissertação” – para caracterizar e referir tal documento. A consulta às dissertações³ foi realizada na *webpage* institucional do PPGedu, onde são apresentados os trabalhos finais organizados por turmas, conforme o ano de ingresso do/a acadêmico/a no programa. O estudo foi desenvolvido respeitando o pressuposto da revisão sistemática, dividido em quatro etapas.

Na primeira etapa da pesquisa, mapearam-se os títulos das dissertações, na busca pelo descritor “formação”. Foram localizadas 20 monografias em cujos títulos constava tal palavra, sendo que em 2 tratava-se da expressão “formação de professores” e em 7, “formação continuada”. Interessava saber também a representatividade destes trabalhos no total de pesquisas produzidas no PPG. Na segunda etapa, foram lidos os resumos e as palavras-chave das 20 dissertações selecionadas. A partir da leitura, foram selecionadas 14 dissertações para leitura completa. Para tanto, na terceira etapa foi realizada a sistematização do referencial teórico empregado e, na última etapa, foi organizada a sistematização das abordagens metodológicas desenvolvidas. Na sequência, apresentam-se os resultados encontrados, bem como as discussões empreendidas a partir do movimento reflexivo realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme apontado, a primeira etapa da pesquisa consistiu no mapeamento das dissertações publicadas no *website* do PPGedu/UNIPAMPA e que traziam no título o descritor “formação”. Inicialmente, interessava saber a representatividade dos trabalhos desenvolvidos sobre formação de professores no contexto do programa. Na Tabela 1, os dados coletados são agrupados conforme ano de ingresso do/a pesquisador/a e sua representatividade relativa ao total de dissertações produzidas.

³ Para garantir o anonimato, omitiu-se a identificação da autoria das dissertações analisadas.

Tabela 1 – Distribuição das dissertações com o descritor “formação” conforme o ano de ingresso

Ano/turma	Total de dissertações	Dissertações “formação”	%
2012	10	2	20
2013	29	6	20,6
2014	21	3	14,2
2015	15	3	20
2016	14	1	7,1
2017	22	4	18,1
2018	06	1	16,6

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em relação aos dados da Tabela 1, é possível perceber uma tendência de representatividade regular a cada ano, com exceção de 2016. Destaca-se que foram encontradas também dissertações cujo título trazia o descritor “formação” em todas as turmas cujos trabalhos estavam disponíveis. Analisando a representatividade geral das dissertações produzidas até o momento da coleta de dados (maio de 2021), os trabalhos cujo título possuía o descritor “formação” representavam 17,1% do total. Conforme mencionado, foram encontradas 20 dissertações que traziam no título tal descritor. Nesse grupo estavam incluídas as expressões “formação de professores” (2 trabalhos) e “formação continuada” (7 trabalhos). Outro ponto importante é que o PPGedu/UNIPAMPA não tem uma linha de pesquisa específica sobre formação de professores, portanto os estudos produzidos vinculam-se aos objetivos da pesquisa aplicada e do contexto educacional vivenciado pelos/as acadêmicos/as.

A partir dos títulos mapeados, procedeu-se à segunda etapa da pesquisa, que consistiu na leitura do título e resumo das dissertações selecionadas. Foi organizada uma planilha digital para estabelecer a correspondência do título e resumo de cada trabalho com o ano de ingresso do/a acadêmico/a. A partir da análise efetuada, excluíram-se as dissertações em cujo título o descritor “formação” é empregado de forma genérica e caracterizado por práticas de pesquisa aplicada a estudantes em diferentes contextos. Dessa forma, a partir do resultado da segunda etapa, constituiu-se um *corpus* de 14 dissertações, distribuídas conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das dissertações sobre formação de professores conforme o ano de ingresso

Ano/turma	Total de dissertações	Dissertações formação	%
2012	10	1	10
2013	29	4	13,7
2014	21	3	14,2
2015	15	2	13,3
2016	14	1	7,1
2017	22	2	9,1
2018	06	1	16,6

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na Tabela 2, observa-se uma distribuição mais regular entre as diferentes turmas do PPGEduc/UNIPAMPA, constituindo uma representatividade total de 12% das dissertações produzidas com o foco na formação de professores. Essa representatividade é corroborada pela pesquisa de Romanowski (2012), cuja análise da produção de teses e dissertações sobre formação de professores, entre 1987 e 2011, apontou uma representatividade média de 10,1% do total de trabalhos produzidos na área educacional. Nota-se uma correspondência semelhante entre os dados da Tabela 2 e os apresentados pela autora, indicando uma continuidade da produção no campo da formação docente.

Além destes índices, importa destacar que os dados levantados correspondem a produções de um MPE, cujo corpo docente é, majoritariamente, composto por docentes da Educação Básica. Assim, a pesquisa na/sobre a formação de professores se aproxima da discussão proposta por Lüdke, Cruz e Boing (2009) a respeito da importância da pesquisa pelo professor da Educação Básica como espaço de constituição da sua identidade e qualificação profissional.

Em continuidade às etapas da revisão sistemática, as duas últimas referem-se à leitura das 14 dissertações completas. A terceira etapa se ocupou da sistematização do referencial teórico utilizado nas dissertações, destacando os principais conceitos e autores/as de referência, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Principais conceitos e autores/as de referência das dissertações analisadas

Principais conceitos	Principais autores/as
Formação continuada e políticas educacionais	Paulo Freire, António Nóvoa, Alda Junqueira Marin
Educação do campo e tecnologias	Miguel Arroyo, Nelson Pretto, Demerval Saviani, Roseli Caldart
Educação especial; inclusão escolar; formação docente reflexiva	Lev Vygotsky, Keneth Zeichner
Alfabetização e letramento; aprendizagem	Paulo Freire, Magda Soares, Cesar Coll
Tecnologia e formação de professores (formação permanente)	José Moran, Francisco Imbernón, Mario Sérgio Cortella, Pedro Demo
Formação continuada e construção da identidade docente	Bernardete Gatti, António Nóvoa, Celso Vasconcellos, Dalila Oliveira, Vitor Paro, Francisco Imbernón
Educação integral e trabalho colaborativo	Lev Vygotsky, Jaqueline Moll, Magda Damiani
Formação acadêmico-profissional, interdisciplinaridade	Paulo Freire, Marli André, José Carlos Libâneo
Educação integral	Vitor Paro, Anísio Teixeira, Miguel Arroyo
Formação continuada de professores – saberes docentes; escola reflexiva; políticas de formação de professores no Brasil	Maurice Tardif e Daniele Raymond, António Nóvoa; Isabel Alarcão
Formação continuada de língua estrangeira – saberes produzidos pelos professores; turismo pedagógico	Francisco Imbernón, Carlos Eduardo Moreira, Gilles Ferry, José Carlos Libâneo, António Nóvoa
Teoria para a formação de professores	Lev Vygotsky
Formação de professores na cibercultura	Nelson Pretto, Maria Helena Bonilla, Edmea Santos, António Nóvoa
Formação continuada de professores e ensino de espanhol	Bernardete Gatti, Marli André, António Nóvoa, Francisco Imbernón

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No Quadro 1, observa-se a multiplicidade de abordagens teóricas voltadas à formação de professores. Como pesquisas aplicadas orientadas aos contextos profissionais específicos dos/as pesquisadores/as, a produção no MPE é tomada por diferentes perspectivas. Ressalta-se também a discussão em torno da concepção de formação, ora tomada pela ideia da “formação continuada”, em outras pela “formação acadêmico-profissional” ou “formação permanente”, alinhadas aos referenciais já estabelecidos no campo, em articulação a autorias específicas das abordagens temáticas. Tal característica é compreendida, aqui, como uma potência da pesquisa aplicada no campo da formação de professores, pois oportuniza aos pesquisadores e pesquisadoras uma discussão contextualizada e, ao mesmo tempo, situada no debate conceitual da área.

O panorama das pesquisas na formação de professores levantadas por Brzezinski (2007) e Romanowski (2012) contribui para a análise do quadro de sistematização dos principais referenciais teóricos utilizados nas dissertações. A leitura de um campo multiforme possibilita compreender que, ao mesmo tempo que o campo se constitui de perspectivas diversas, também pode haver pouco aprofundamento das discussões que orientem a sua concepção. O cuidado para não banalizar a expressão “formação de professores” no uso em pesquisas aplicadas, de cunho intervencionista, indica um alerta para o fortalecimento do campo com densidade teó-

rica e, também, percorrendo as discussões apontadas por André (2016b), sobre as diferentes perspectivas da formação de professores.

Por fim, na quarta etapa da revisão sistemática, analisaram-se as abordagens metodológicas das 14 dissertações. Nela, identificou-se o tipo de pesquisa desenvolvida, o principal procedimento metodológico, e se construiu uma síntese sobre a formação de professores a partir da análise feita, cujos resultados estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Sistematização da abordagem metodológica das dissertações analisadas

Tipo de pesquisa	Principal procedimento/tema da pesquisa	Síntese
Pesquisa-ação	Formação sobre gestão escolar	Diálogo e debate
Pesquisa-ação	Análise e proposição de um curso <i>online</i> para educação do campo	Aprendizagem para uso de tecnologias
Intervenção pedagógica	Formação sobre inclusão através de oficinas (projeto de extensão)	Processo dialógico
Intervenção pedagógica	Encontros de estudos sobre alfabetização de adultos	Ressignificação da prática docente
Intervenção pedagógica	Formação para professores dos anos iniciais sobre inclusão de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica	Reflexão e construção de novas práticas pedagógicas
Intervenção pedagógica	Encontros de formação com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre planejamento, avaliação e metodologia de projetos e construção de um jornal da EJA da escola	Ressignificação dos espaços de formação da escola
Intervenção pedagógica	Grupo de estudos sobre trabalho colaborativo para professores comunitários atuantes no Programa Mais Educação	Formação baseada em estudo coletivo
Pesquisa-ação	Encontros de formação acadêmico-profissional para professores do Ensino Médio e construção de um projeto interdisciplinar	Formação a partir das demandas de professores e gestores
Intervenção pedagógica	Rodas de formação sobre Educação Integral	Práticas coletivas de formação a partir do diálogo e trabalho colaborativo
Intervenção pedagógica	Rodas de formação para professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre temas decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Formação assegurada no tempo e espaço de trabalho
Intervenção pedagógica	Encontros de formação para professores de espanhol a partir da ideia de turismo pedagógico	Formação como processo de expressão de sentimentos e reflexões
Intervenção	Grupo de estudos sobre situações cotidianas de inclusão	Formação como processo coletivo na escola
Intervenção pedagógica	Oficinas sobre aplicativos digitais	Formação continuada como espaço para reconstrução dos saberes docentes
Pesquisa-ação	Formação para professores de espanhol, com construção de materiais didáticos (projeto de extensão)	Formação como espaço de troca de experiência entre professores

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O foco da discussão do Quadro 2 dá-se na discussão sobre a ideia de formação de professores subjacente às pesquisas aplicadas desenvolvidas no PPGEdu/UNIPAMPA. Observa-se que as pesquisas se relacionam às políticas educacionais contemporâneas – educação integral, educação inclusiva, ensino médio –, aos processos de gestão escolar e a temas emergentes em áreas específicas, como alfabetização, ensino de espanhol, uso de tecnologias e EJA. Também se evidenciam duas perspectivas metodológicas complementares, caracterizadas no bojo da pesquisa aplicada: a pesquisa-ação e a pesquisa intervenção pedagógica. Damiani (2013) discute as aproximações entre ambas e a importância delas para a construção de pesquisas nas “próprias práticas”. Um destaque na construção das pesquisas aplicadas é o da construção de abordagens sob a perspectiva dialógica de formação, evidenciada pelas práticas de grupo de estudos, oficinas, rodas e encontros de formação. Outro aspecto relevante relativo à pesquisa aplicada é o uso de projetos de extensão como estratégia formativa associada à pesquisa.

Quanto aos temas desenvolvidos, sua multiplicidade aponta elementos que corroboram o movimento do campo formativo docente no Brasil, especialmente no sentido de acompanhar as políticas e os processos desencadeados nas realidades educacionais. A pesquisa aplicada, sobretudo com caráter intervencionista, como é desenvolvida no PPGEdu/UNIPAMPA, parte de situações problema e propõe seu aprofundamento e desenvolvimento com vistas à qualificação das práticas e, essencialmente, através de um trabalho coletivo. Assim, reforça-se a ideia de defesa de uma formação a partir de dentro, com “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013, p. 201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste texto foi analisar as produções de um Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional, em relação às pesquisas aplicadas na/sobre a formação de professores. Através da revisão sistemática de 14 dissertações, especialmente em relação às abordagens teóricas e metodológicas, percebeu-se uma relação estreita com o campo da formação docente no Brasil.

A síntese das concepções sobre formação aponta para a ideia da formação de professores vinculada ao espaço de reflexão, diálogo e construção coletiva. Outro elemento importante de destaque é a discussão da formação no tempo e espaço do trabalho, uma necessária conquista relacionada não só à construção da identidade profissional como também à garantia do processo de produção da pesquisa engajada. Assim, reforça-se a ideia de Lüdke (2009), da importância de considerar como pesquisa a atividade formativa de professores da Educação Básica.

Também vale destacar que os temas e abordagens estão em consonância com os processos observados no campo, sobretudo no contexto da pós-graduação brasileira e, especialmente, com a produção do GT 08 da ANPed (ROMANOWSKI, 2012; BRZEZINSKI, 2007). Além disso, expressa-se uma tendência de diálogo com as políticas educacionais vigentes, em particular na proposição de processos de discussão e formação sobre programas em desenvolvimento, áreas do conhecimento específicas ou temas de destaque na Educação Básica. A pluralidade de abordagens é um indício da composição deste campo de construção científica, e parece ser uma potência da pesquisa na/sobre a formação de professores.

Nesse sentido, compreende-se, com essa revisão sistemática, a formação de professores como campo profícuo de discussão do cenário educacional emergente e defende-se a perspectiva da pesquisa aplicada como uma possibilidade de ampliar a constituição da área através de estudos contextualizados que aproximem as discussões teóricas às realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr., 2016a.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016b, p. 17-34.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Catálogo de Normas e Atos Administrativos**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858#anchor>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46-49.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2020, p. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2021.

BRZEZINSKI, I. GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-15.

DAMIANI, Magda Floriana. *et. al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento – Revista da ANFOPE**, v. 2, i.2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr., 2016.

LÜDKE, M. (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. GATTI, B. A. *et.al.* **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 199-210.

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

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr., 2014, p. 17-36.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2012. p. 13-22.

PRESSUPOSTOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Aline Christiane Oliveira Souza (IFMS)

Claudio Zarate Sanavria (IFMS)

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela-se por meio de estudos que a caracterizam como uma oportunidade de espaço unitário de apreensão de saber. Contudo, ainda há desafios a serem superados (PACHECO, 2015). No contexto atual, podemos dizer que a indissociabilidade entre formação geral e profissional tem inquietado os pesquisadores no que diz respeito à efetivação da integração entre o ensino médio e os cursos técnicos deste mesmo nível (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Esta inquietação também se reflete na formação dos professores, pois, ao se buscar uma prática transformadora, pressupõe-se que a formação docente a acompanhe (KUENZER, 2011).

Ao falarmos do Ensino Médio Integrado (EMI), mais especificamente daquele proposto para ser ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tomamos Pacheco (2015) quando este o define como uma busca pelo rompimento com o conceito da escola dual que delega aos filhos das classes trabalhadoras uma educação estritamente técnica e aos das classes mais abastadas uma educação científica.

A atuação dos professores na EPT, especialmente no EMI dos IFs, implica o conhecimento das bases conceituais e dos pressupostos teóricos-metodológicos definidos a partir das diretrizes de criação deste projeto. Entretanto, a atuação nessa esfera requer conhecimentos para além da formação inicial e a formação docente para a EPT no Brasil, apesar de prevista em lei, apresenta-se desarticulada, descontinuada e fragmentada (MOURA, 2008a).

Neste contexto, este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada para mudanças de concepções sobre a EPT em um grupo de 13 docentes que atuam no EMI do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico (EBTT), do IFMS, Campus Nova Andradina, a partir de um enfoque colaborativo. Trazemos aqui uma discussão focada nos pressupostos da formação e as suas contribuições para o entendimento da EPT pelos sujeitos envolvidos.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Desde os seus primórdios a Educação Profissional (EP), em consonância com os diferentes momentos históricos e as demandas do mercado, se embasa em diferentes leis e entendimentos voltados para a formação do trabalhador. Tais leis desencadearam uma perspectiva de preparação para o mercado de trabalho. No entanto, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), surgiram ensaios de uma formação diferenciada para o trabalhador, tanto que, com a promulgação do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, a EP passou a ser compreendida nos níveis básico, técnico e tecnológico. Em 2004, com o Decreto 5.154 e com a Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, que ocasionou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o ensino técnico integrado ao Ensino Médio passou a ser possível. Nesse momento, a EPT passou a ter valor estratégico com o objetivo de propalar o desenvolvimento local e, por meio do ensino presencial, semipresencial e à distância, sua atuação se diversificou (BRASIL, 2010).

Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais (BRASIL, 2008), cujo projeto buscou a promoção de uma educação profissional que rompesse com a dualidade educacional, ou seja, unificasse a formação básica aos conhecimentos, científicos, técnicos, culturais e tecnológicos, rompendo com a dicotomia histórica desta modalidade de ensino e fomentando uma escola pública politécnica, unitária e de qualidade socialmente referenciada, onde a formação se dirigisse para o mundo do trabalho. E este projeto traz como pressuposto a oferta do ensino médio na forma de cursos integrados, desencadeando, assim, uma nova concepção de EP, hoje entendida como Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O ressignificar desta modalidade de ensino direcionada à formação do trabalhador não está somente na nomenclatura, mas requer também um novo entendimento de sua finalidade e dos sujeitos que a constituirá, em especial, dos professores que atuarão na formação de adolescentes e jovens que buscam uma profissão ainda na educação básica.

Ao falarmos do Ensino Médio Integrado (EMI) destacamos um projeto de educação na qual a formação profissional e a educação básica estão integradas convergindo em única formação e, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), também sendo uma realidade possível e necessária para os filhos das classes trabalhadoras que, mesmo ainda cursando o ensino médio, precisam de uma profissão que os possibilitem superar esta conjuntura desfavorável e potencialize mudanças em suas vidas.

É importante destacarmos, também, que a criação dos Institutos Federais buscou romper com políticas privatistas da educação, com a educação direcionada à lógica do capital, com o currículo como mecanismo do simples treinamento de técnicas e habilidades que dá continuidade à reprodução capitalista e propõe formar cidadãos (PACHECO, 2015). Projeto este que, ao

buscar a superação das realidades desfavoráveis, possa também “constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44), contrapondo-se ao sentido atribuído à formação profissional e convergindo para a EPT que se direciona à formação integrada, na qual o ato de educar deve se destinar a todos e não a uma minoria (CIAVATTA, 2012).

Pensar numa Educação Profissional e Tecnológica requer conceber o docente como um sujeito que promoverá as condições para a formação de adolescentes e jovens em cidadãos críticos e reflexivos, capazes de aprender a técnica, pensar sobre ela e propor novas tecnologias. É superar o entendimento do ensino técnico que traz como finalidade a aprendizagem manual, pura e estritamente, e tomar a formação profissional e tecnológica no sentido de superar o ensino dual e direcionar-se para uma educação que conceba a emancipação humana. Nesse contexto, o trabalho é direito e dever, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), culminando no princípio formativo e educativo do homem, tendo como objetivo a formação para o mundo do trabalho, uma vez que, segundo Saviani (2007), constitui-se como elemento da realidade humana e princípio criador da cultura e do mundo humano. Sendo este um caminho para a formação integral e integrada, é preciso unir os conteúdos da educação formal com os específicos do trabalho em toda a sua dimensão e promover uma formação que está para além da promoção de conteúdos fragmentados e a reprodução de técnicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) a partir de modelos predeterminados.

Promover uma Educação Profissional e Tecnológica, então, é conceber o homem em todas as suas dimensões e promover uma formação que busque pela integração entre os saberes gerais e os da profissão. É tomar a tecnologia para além da técnica, concebendo-a como produção, aplicação, apropriação dos saberes, práticas e conhecimentos e como construção social, caminhando assim para “uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética em vez de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos” (MOURA, 2008b, p. 197).

Nesse contexto, entendemos que fomentar uma EPT é promover condições para que o homem, indiferentemente de sua origem social, se veja como dotado da capacidade de aprender a técnica e o pensar sobre a técnica, rompendo com a educação bancária e promovendo uma formação por meio da problematização da própria realidade dos sujeitos envolvidos. É partirmos do entendimento de que somos sujeitos inconclusos e, ao tomarmos conhecimento da nossa inconclusão, termos a consciência da nossa situação e concebermos-nos como sujeitos do nosso próprio movimento e da nossa humanização, rompendo com o isolamento e individualismo e tomando a realidade histórica. Assim, buscando o *ser mais* (FREIRE, 2004), podemos compreender quem somos, em qual sociedade vivemos e tornar possível uma educação que supere a divisão entre trabalho intelectual e manual, pois isso nos possibilitará vislumbrar o trabalho como parte de nossa constituição humana e nos permitirá o acesso aos diferentes tipos de conhecimentos (histórico, econômico, científico, tecnológico e cultural) e conceber o ser humano como um sujeito político, um “eu” socialmente competente, um cidadão (MOURA, 2008a). Só assim a educação geral poderá acontecer de maneira inseparável da formação profissional.

Retomamos que, para que as ideias aqui sistematizadas sejam exequíveis, o ensino médio deve possibilitar uma educação para além da reprodução. Deve promover a formação integral, que compreenda os filhos das classes trabalhadoras como sujeitos de ação, permitindo-lhes a participação na vida privada e pública, numa perspectiva emancipatória sob a qual todos pos-

sam participar politicamente. Noutras palavras, é *mister* tomarmos uma concepção de homem “[...] radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica [...]” (MOURA, 2008a, p. 26).

O Ensino Médio Integrado deve pautar-se nos princípios da *politecnia e omnilateralidade*, como parte dos princípios fundamentais da formação integrada nos Institutos Federais. Esse primeiro conceito converge para a superação entre instrução geral e instrução profissional, trabalho manual *versus* trabalho intelectual (SAVIANI, 1989).

Trazendo para o EMI o humanismo, a cultura, a ciência e a tecnologia como elementos de promoção das potencialidade humanas, tal qual nos diz Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), caminhamos para uma educação omnilateral que promoverá a formação a partir da integralidade mental, física, política, cultural e científico-tecnológica do ser humano e “o denso significado da ‘educação politécnica’ como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

Ferreira e Garcia (2012) afirmam que a complexidade da proposta do EMI à educação profissional está na articulação e integração entre os conhecimentos (geral, técnico e tecnológico) no contexto escolar. Para Moura (2008a), para tal fato é preciso que os docentes atuem efetivamente na elaboração do currículo, questionando a finalidade dos conteúdos e tomando a formação humanista como base para toda a ação educativa (MOURA, 2008a; 2008b), rompendo com a educação profissional restrita à técnica, tomando o trabalho como princípio ético-político (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) tanto em sua concepção histórica quanto ontológica.

O entendimento que une a cultura profissional com a cultura geral é recente, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), mas não surge por acaso e sim advém do entendimento do homem em sua totalidade e da compreensão da escola como espaço em que a formação integrada pode acontecer com vistas à formação para o mundo do trabalho.

O termo *formação integrada* é múltiplo. Assim, tomamos aqui a definição de Ciavatta (2012, p. 85) que afirma ser preciso “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional. [...]” e de que somente ações efetivas – partindo das condições de vida do trabalhador, dos seus vínculos culturais e políticos – são capazes de romper com a formação para o mercado de trabalho.

Partindo de tais entendimentos, num primeiro momento nos aportamos em referenciais teóricos para entendermos as concepções de *educação profissional, educação profissional e tecnológica, dualismo educacional, ensino médio integrado, formação integrada, educação politécnica, e educação omnilateral*, as quais permitem que compreendamos o projeto da EPT nos Institutos Federais como uma possibilidade para se alcançar a educação *politécnica, omnilateral* e a formação humana integral. Num segundo momento, propomos a formação continuada sob os pressupostos colaborativos onde buscamos conhecer previamente as concepções que os docentes que atuam no EMI traziam a respeito desses fundamentos. Em seguida, propusemos uma formação continuada sob os pressupostos colaborativos, seguida da entrevista pós formação que buscou verificar se uma concepção sob tais pressupostos seria capaz de mudar as concepções dos docentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui descrita foi por nós desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pautando-se numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa (GIL, 2010) e caráter intervencionista (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Nesse contexto, estabelecemos e executamos as seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) convite aos docentes; 3) entrevista semiestruturada pré-formação; 4) elaboração e aplicação da formação; 5) entrevista semiestruturada pós-formação; 6) análise dos dados. Os dados foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Na busca por compreendermos se uma formação continuada em serviço poderia mudar as concepções dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado no IFMS Campus Nova Andradina, nos propusemos a fazer uma formação continuada sob os pressupostos colaborativos, precedida e sucedida de entrevistas, as quais versaram sobre a busca do entendimento deles sobre o EMI e a formação integrada que se aportam nos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a EPT nos Institutos Federais.

Buscamos conhecer as concepções e entender se uma formação continuada sob os pressupostos colaborativos era capaz de mudá-las nos docentes envolvidos. Assim, definimos como formação continuada um processo que envolveu a entrevista pré-formação, a atividade de extensão curso e a entrevista pós-formação. A ação formativa ocorreu a partir da estratégia pedagógica espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005) respeitando os saberes docentes e fomentando a dinâmica da *reflexão-sobre-a-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

Os docentes se voluntariam a este processo (uma vez que este é um dos princípios do trabalho colaborativo). Para a coleta e análise dos dados, entrevistamos treze (13) professores que, em 2020, atuavam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina.

A formação foi organizada em cinco encontros *online* e teve como temas: fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais; o Ensino Médio Integrado; o mundo do trabalho; saberes docentes; organização do currículo integrado. Os conteúdos trabalhados se pautaram no referencial que caracteriza a EPT voltada para a formação integrada, cuja formação visa o mundo do trabalho. A formação embasou-se na colaboração proposta de Fiorentini (2010) e na estratégia pedagógica espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005) e os encontros síncronos ocorreram semanalmente, totalizando pouco mais de um mês de ação.

PRESSUPOSTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Inicialmente, a maior parte dos docentes tomava o EMI como duas formações distintas cuja finalidade voltava-se para o mercado de trabalho. Após a formação essas concepções se modificaram, denotando a construção de uma visão do educando como sujeito que, além de dominar as técnicas específicas desse ofício, tem as condições para pensar sobre a profissão e

seu impacto tanto em sua vida profissional quanto pessoal, assim como na comunidade na qual vive e nas intervenções que suas escolhas, vivências e práticas podem ocasionar. O currículo passou a ser visto como uma oportunidade de conexão entre a formação geral e profissional e a formação voltada para o mundo do trabalho. A partir do referencial adotado e dos resultados obtidos, sistematizamos cinco pressupostos, foco deste artigo.

Com o primeiro pressuposto – *a escola como espaço de formação garante melhor apreensão da realidade da EPT* – defendemos que a escola deve ser entendida como ambiente de atuação e formação do professor. Um espaço de construção de saberes, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, onde o professor é visto como educando e educador. Trouxemos a formação para dentro do espaço de atuação docente e estabelecemos como desafio fazer uma formação *com* os docentes (FIORENTINI, 2010), entendendo-a como parte intrínseca da profissão (IMBERNÓN, 2010). Entendemos que a formação de professores precisa estar para além dos cursos de formação ministrados nas instituições superiores (KUENZER, 2011). Nóvoa (2016) defende ser primordial um plano de formação de professores, apresenta o ciclo de desenvolvimento profissional do docente e confirma que, na base da construção de uma formação, deve estar a profissão docente e a cultura profissional.

Como espaço de formação, a escola da EPT precisa pensar no processo de ensino e aprendizagem num contexto múltiplo, entendendo que os saberes da profissão estão intimamente ligados ao tipo de homem que se deseja formar. Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 17), “ensinar não é mais o que era” e os docentes estão cientes das mudanças ocorridas no seu trabalho nas últimas décadas, quando as obrigações ficaram mais disseminadas e as expectativas aumentaram. Logo, é pertinente tomarmos a escola como local de trabalho e formação contínua para o professor EBTT – como espaço de reflexão compartilhada –, no qual o docente, junto a seus pares, é sujeito e autor da formação (NÓVOA, 2016). Além disso, concordamos que o ensino não se resume a um pacote de procedimentos ou de habilidades técnicas, uma vez que o ato de ensinar relaciona-se com os critérios do professor e com a natureza das decisões (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Temos como segundo pressuposto o de que *uma formação que parta da realidade do professor EBTT e dos seus anseios resulta em engajamento e possibilidade de uma prática educativa crítica ou progressista*, partindo da complexidade que envolve o ato de formar os professores e a diversidade de formações iniciais trazidas por eles, e propondo a reflexão pedagógica sobre a prática e o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão. Concebemos a educação como dialógica e problematizadora e defendemos o diálogo e o debate embasado nos princípios básicos da cidadania, partindo do conceito de inclusão vinculado ao de emancipação (PACHECO, 2015) sob os princípios éticos (FREIRE, 2004). A formação também deve ser contínua e em serviço e o professor ingressante é aquele que necessita de suporte em sua chegada (NÓVOA, 2016) para a construção pessoal de sua identidade docente e, junto ao professor mais experiente, construir os saberes necessários à sua *práxis* (PIMENTA, 1999).

A formação de professor é um tema que sempre vem à tona entre os profissionais da educação e nos contextos das instituições escolares. As mudanças que ocorrem na sociedade, e no próprio espaço escolar, tornam necessário rever os princípios que as conduzem. Em se tratando da EPT, voltada para a formação humana integral no espaço do EMI, não é diferente. Moura (2008a; 2008b) nos alerta para este fato chamando nossa atenção para a necessidade de que esta não seja produzida sem antes olharmos para a realidade do professor e os seus anseios.

Nesse contexto, com esta pesquisa, confirmamos que a formação docente da EPT não pode ser a mesma da educação básica, pois a diversidade de disciplinas e propostas de cursos dessa modalidade de ensino são muitas e a função social da EPT é um dos elementos constitutivos do EMI (MOURA, 2008a). Assim, reduzir a formação continuada do professor EBTT a um curso estruturado e padronizado – sem discutir as dimensões pedagógicas das relações produtivas e sociais, olhando para a localidade e regionalidade pertencente – não contempla as especificidades que o EMI traz em sua concepção (KUENZER, 2011), tampouco possibilita convergir as formações iniciais dos docentes para uma proposta educativa inclusiva.

O terceiro pressuposto prevê que *uma formação que traga fundamentos teóricos articulados com a realidade do docente EBTT permite que a formação profissional e tecnológica com vistas à emancipação humana seja contemplada*, e resulta do entendimento da importância do aprofundamento teórico e do contexto social, da ciência, do trabalho, da cultura e tecnologia como elementos fundantes para uma formação humana integral (MOURA, 2008a) e da necessidade de uma formação pedagógica de qualidade a partir de uma rigorosa formação científico-tecnológica (KUENZER, 2011), numa compreensão da formação profissional para além do ensino da técnica ou da tecnologia por si só (RAMOS, 2008). Destarte, defendemos a promoção de uma formação integrada no EMI como finalidade da *práxis* docente, visando romper com a concepção de escola dual e culminando para a EPT com vistas à formação politécnica e omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No sentido de fomentar uma formação condizente com a EPT e que articule os fundamentos teóricos à realidade do docente, construímos um plano partindo da proposta original de Nóvoa (2016), entendendo os professores como sujeitos de ação (tanto no momento de formação continuada quanto no ato pedagógico de ensinar e aprender). Nesse contexto, concordamos que a prática desses docentes não tem como função a transmissão dos conhecimentos organizados (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e sim a produção de novos conhecimentos. Por isso, tomamos Pacheco (2015) quando ele apresenta os fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais e nos oportuniza conhecer os princípios e finalidades da EPT, e Freire (2019), dizendo ser preciso romper com a educação bancária.

O professor, em sua atuação profissional, traz saberes que constrói na formação inicial ou mesmo na vivência enquanto aluno *a experiência e o conhecimento* (PIMENTA, 1996; 1999). Sua postura, seu modelo de atuação e até mesmo as suas escolhas metodológicas, didáticas e pedagógicas advêm desses momentos. Contudo, como dito anteriormente, a falta de formação inicial que trate da EPT e do EMI afasta o professor EBTT da compreensão de qual educação profissional ele está inserido. Assim, se antes não foi dada a oportunidade de refletir e entender as diferentes educações profissionais e o conjunto de conceitos que o EMI traz em sua gênese, é possível que haja interpretações e que estas não levem à finalidade pensada para esta modalidade de ensino: a superação de acesso e permanência e a inclusão dos filhos e trabalhadores a uma educação de qualidade.

Quanto ao quarto pressuposto – *a compreensão do mundo do trabalho e dos princípios da EPT e do EMI contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas neste contexto* –, temos como um dos princípios a concepção de escola unitária, com vistas à formação politécnica e omnilateral, que traga as questões didático-político-pedagógicas conjuntamente com a função social da EPT (PACHECO, 2015), concebendo o trabalho em seu sentido histórico e ontológico como elemento que constitui o homem e é constituído por ele (MOURA, 2008a). Assim, entendemos e defendemos os profissionais da educação como sujeitos que atuam na perspectiva da

transformação social, o EMI como oportunidade de uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras e os egressos dos seus cursos como cidadãos, sujeitos políticos, socialmente ativos e com capacidade crítica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Em síntese, defendemos uma formação que apresente o mundo do trabalho como vertente para a consolidação do ensino médio integrado que preconize uma formação humana integral (KUENZER, 2011).

Uma vez entendido que o homem se constitui por meio do trabalho e o conhecimento profissional também advém das vivências dele como aluno, que a constituição da identidade docente se dá no percurso de sua ação e que sua formação não pode ser entendida como algo rápido, aligeirado e fácil (PACHECO; FLORES, 1999), a dinâmica da formação continuada sob os pressupostos de Valente (2005) – a espiral da aprendizagem – levou-nos a uma formação que buscou refletir *na* e *sobre* a ação, o que requereu uma organização processual, um *devir* e o planejamento das ações a partir de ciclos em continuidade fosse validado.

Nesse contexto, reafirmamos que a EPT a que nos referimos é a oferecida num “modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (PACHECO, 2015, p. 13), é a que agrega a formação à acadêmica para a preparação do trabalho em seu sentido histórico e ontológico, busca superar a matriz Universidade/Escola Técnica e a dualidade educacional representada nesse modelo. Traz a tecnologia como uma extensão das capacidades humanas, visando transformar a base técnica e as relações humanas, assim como modificar a realidade (PACHECO, 2010; 2015). Visa também a primordialidade de formação voltada para o Mundo do Trabalho, numa instituição pensada a partir dos princípios da escola unitária, numa perspectiva politécnica e com vistas à formação humana omnilateral.

O quinto e último pressuposto aqui sistematizado é o de que *uma formação continuada com enfoque colaborativo facilita o processo reflexivo por parte do docente*, partindo do princípio de uma formação *com* os docentes (FIORENTINI, 2010) na condição de protagonistas desta e do estudante como sujeito participante (FREIRE, 2004), a *reflexão na ação e reflexão sobre a ação* (PIMENTA, 1999) e as ações e os procedimentos metodológicos a partir da espiral da aprendizagem, articulados e continuados (VALENTE, 2005) na busca da constituição de grupos colaborativos (FIORENTINI, 2010; IMBERNÓN, 2010). Trouxemos para a formação a articulação entre os fundamentos teóricos da formação e a realidade dos professores, desencadeando um processo reflexivo.

Se tomamos o objetivo do EMI no sentido de fomentar uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras, tais pressupostos precisavam discutir a dualidade estrutural e escolar que determina previamente os papéis dos sujeitos na sociedade e romper com o entendimento do EMI como sinônimo de instrução e treino de habilidades técnicas (RAMOS, 2014). O pautar-se nos princípios da colaboração é situação *sine qua non* para a consolidação de um processo formativo dentro da profissão que se fundamente no ouvir e entender o docente como sujeito produtor do saber, assim como a conceituação de professor objeto e sujeito de sua formação (KUENZER, 2011), por meio de uma experiência ético-formativa a qual dará condições que o professor promova mudanças em sua própria prática e, respectivamente, na localidade em que atua, tal qual afirmar Fullan e Hargreaves (2000) quando falam dessa formação *com* o professor e Imbernón (2010), Fiorentini (2010) e Sanavria (2014) ao defenderem que os princípios colaborativos – voluntariedade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, a identidade e

espontaneidade, o apoio e respeito mútuo, por meio das metas em comum – são condições para as reflexões na e sobre a ação.

O trabalho colaborativo é um caminho para rompermos com o individualismo, preservarmos a individualidade e possibilitarmos que o reconhecimento enquanto sujeito de um processo seja garantido (FIORENTINI, 2010). Destarte, defendemos que tal perspectiva garante condições para que as discussões não sejam genéricas, assim como promove integração ao permitir que, a partir do respeito mútuo, os problemas, as inseguranças e as dúvidas também sejam valiosos para a construção dos saberes e identidade docente. E foi isso que contemplamos em nossas observações e nas falas dos participantes.

Em síntese, segundo Ramos (2014) e Pacheco (2015), para construirmos a concepção de EPT comprometida com a formação humana integrada é necessário que: tomemos os conceitos *formação humana integral* (superando a divisão histórica do homem entre a ação e o pensar); entendamos o eixo estruturante *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* (em unidade); priorizemos a inclusão (vinculada a emancipação), a cidadania (visando a transformação do educando em sujeito de sua própria história), a transversalidade e a verticalização (como sendo aspectos singulares do desenho curricular dos IFs). Nessa formação, os abordamos a partir do trabalho como princípio educativo (tendo o homem como sujeito autônomo que, em função das necessidades coletivas da humanidade, transforma a natureza em que vive), da pesquisa como princípio pedagógico (para a produção do conhecimento) e da interdisciplinaridade como método (a unidade entre as disciplinas e as formas de conhecimentos) para a efetivação do ensino médio integrado numa perspectiva politécnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação de professores, o diferencial não está apenas nas novidades didático-metodológicas que ela traz, mas também no que entendemos por formação. Se a tomamos como um processo no qual o homem se constitui, a concebemos como um momento de reflexão na e sobre a ação. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram evidenciar que a formação que os professores já possuíam não os prepararam para entender o processo de ensino e aprendizagem na realidade complexa em que atuam junto à EPT. Assim, ao propormos uma formação como um espaço dialógico, pautado nos princípios e concepções que embasam a EPT a partir dos pressupostos colaborativos, subsidiamos uma formação contínua em serviço e promotora de oportunidades de estabelecimento de grupos de trabalhos colaborativos.

Nesse contexto, confirmamos que a formação continuada sob o enfoque colaborativo, que valoriza os saberes prévios dos docentes e oportuniza que eles tragam para o momento de formação suas experiências, inquietações e expectativas é a que permite que haja construção de novos saberes pelos docentes ao permitir que eles olhem para sua atuação, contrapondo suas escolhas didático-pedagógicas com as dos colegas e com as teorias que fundamentam a EPT.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ClAVATTA, M. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. *et al.* (Orgs.) **Ensino Médio Integrado, concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/viewFile/2863/1004>. Acesso em: 20 set. 2018.
- MOURA, D. H. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. In: INEP. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em 04 set. 2018.
- NÓVOA, A. **[Palestra]**. Formação de professores no século XXI e a perspectiva da educação integral. Destinatário: Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 28 jul. 2016. 1 vídeo.
- PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2018.
- PACHECO, E. M. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. *E-book*.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 8 e 9 maio 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- SANAVRIA, C. Z. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica**. Presidente Prudente: [S. n.], 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio_sanavria.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.


SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Campinas: [S. n.], 2005.

EIXO 6:
FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA:
DIFERENTES PRISMAS





RE-UNIÃO DE PROFESSORES: O COMPARTILHAMENTO NARRATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO AÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Claudia de Jesus Tietsche Reis (UFSC)

Gilka Girardello (UFSC)

INTRODUÇÃO

A educação, em pleno século XXI, está inserida em uma nova realidade comunicacional, e o contexto escolar, como é característico de uma instituição sempre em movimento, vive em desafiadora adaptação. O compartilhamento de experiência entre os pares, por meio de um relato, de uma narração, em uma oficina ou grupo de trabalho, necessita de tempo e espaço para acontecer. O objetivo da pesquisa aqui sintetizada é refletir sobre as estratégias de promoção do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas dentro das reuniões de professores, como um processo de formação continuada, visando contribuir para ressignificar e qualificar os tempos e espaços dos encontros docentes. Partimos de uma afirmação positiva do compartilhamento narrativo e buscamos reconhecer as estratégias de vinculá-lo às reuniões docentes para fazermos formação.

Em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada (CODO, 1999; VIEIRA, 2004), re-unir o corpo docente em uma ação coletiva de formação continuada por meio do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas é uma esperança utópica ou uma realidade tangível? É sabido, e esta pesquisa procura evidenciar, que já existem instituições que incorporaram em sua rotina o compartilhamento de práticas pedagógicas entre o corpo docente; e, portanto, valorizaram as narrativas dos professores como possibilidades de formação continuada. Mas, por que os professores não se ouvem e/ou não se narram com maior frequência? É uma questão de tempo e/ou espaço? É uma questão de não saber, não querer ou não poder fazer? É falta de autonomia?

Espera-se que a partir de revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e grupo focal de discussão *on-line*, alcance-se material suficiente para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a temática, que contribua para que os compartilhamentos narrativos de práticas pedagógicas entre os pares se tornem cada vez mais frequentes, como prática dialógica, para o resgate da autonomia através do reconhecimento de cada realidade peculiar, sem alienar-se da realidade do mundo; em contínua formação mútua.

Na perspectiva dialógica de Paulo Freire (2014a), as conversas pedagógicas entre professores favorecem o processo comunicativo do cotidiano escolar e, conseqüentemente, proporcionam sentido à aprendizagem ao promoverem a sensação de possibilidade aos seus colegas e alunos. Outro pilar teórico são as contribuições de António Nóvoa (2002) sobre formação continuada, uma vez que o autor considera que a atitude ética na profissão do professor não é individual, está vinculada a uma partilha efetiva e contínua com os colegas, como processo de formação facilitador de uma ação coletiva. E para ouvir/interpretar/compreender as narrações dos professores, que serão os sujeitos desta pesquisa, e seus efeitos nos seus ouvintes/colegas, o ensaio de Walter Benjamin (1985), entre outros textos do autor e de seus comentadores, baliza a análise dos dados concomitante à escrita da tese.

A ideia de observar como formação continuada as narrações de práticas pedagógicas docentes em rodas de conversas inseridas em reuniões já institucionalizadas enraíza-se em ações de professores gestores que já possibilitaram rodas de conversas entre os pares e obtiveram importantes resultados para suas respectivas comunidades escolares. A pesquisa parte de conversas iniciais com estes professores especiais, e essas narrativas estão presentes mais adiante, como parte de um processo preliminar de reflexão em torno dos seguintes assuntos: reunião docente, práticas pedagógicas, formação continuada e compartilhamento narrativo.

Tais discussões preliminares se baseiam nos princípios da metodologia de pesquisa *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada, em que se busca gerar uma teoria tendo como ponto de partida uma “ancoragem robusta, profunda, vital na experiência vivida” (TAROZZI, 2011, p. 20). Originalmente a Teoria Fundamentada nos Dados, abreviada como TFD, foi idealizada em 1967 pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss e propunha, a partir dos dados obtidos em cada pesquisa, o desenvolvimento de teorias, no lugar de deduções por meio de teorias existentes¹. Escolhemos como metodologia para a pesquisa a perspectiva construtivista da TFD, desenvolvida por uma ex-aluna de Glaser chamada Kathy Charmaz (CHARMAZ, 2009).

Portanto, esta pesquisa é como uma preparação de tela já com cores, como uma aquarela de velatura, uma técnica pictórica, que se define como muitas camadas de tinta transparente sobrepostas de tempos em tempos; espera-se que a cor precedente seque para que uma nova mistura translúcida seja pincelada, modificando o olhar artístico, ilimitado e infindável.

¹ Depois da primeira publicação sobre esse novo método, Glaser e Strauss começaram a divergir quanto aos procedimentos de análise. Glaser se manteve na abordagem original, enquanto Strauss, em parceria com Juliet Corbin, construiu uma perspectiva straussiana ou relativista da TFD com novos instrumentos de análise e etapas para o método (CORBIN; STRAUSS, 2015). Por fim ainda há uma terceira perspectiva do método, a construtivista, desenvolvida por uma ex-aluna de Glaser chamada Kathy Charmaz (CHARMAZ, 2009).

REUNIÃO PEDAGÓGICA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornou-se obrigatório para os sistemas públicos reservarem algumas horas por semana, remuneradas e incluídas na jornada de trabalho, para “estudos, planejamento e avaliação” (artigo 67, inciso V). Conhecidas como reuniões pedagógicas ou Hora De Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), são espaços de discussão e formação para fortalecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, articular as disciplinas, estudar, compartilhar experiências e estimular a reflexão sobre a prática docente.

Historicamente, a margem interpretativa deixada pela LDB de 1996 é ampla quanto ao tempo e espaço destinados para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades extraclasse na jornada profissional do professor. A partir da Lei nº 11738/2008, que determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios fixem o piso salarial das carreiras do magistério público da educação básica, e em seu artigo 2º, § 4º, apresenta a composição da jornada de trabalho, com um limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e 1/3 destinado às chamadas atividades extraclasse, considera-se de forma mais evidente a existência de um trabalho docente para além da interação com os alunos.

No estudo divulgado em 2012 pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, destina-se este 1/3 da jornada de trabalho do professor a atividades extraclasse: estudo, planejamento e avaliação. E as reuniões pedagógicas ou HTPC podem abarcar esses temas (p. 9):

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

O professor tem como direito garantido em sua jornada de trabalho, tempo para estudo, planejamento e avaliação, mas fica a questão: será que os espaços-tempo de reunião pedagógica fomentam o desenvolvimento da autonomia profissional e formativa para a prática pedagógica?

Toda sistematização de uma reunião/encontro exige um planejamento para a organização de tempos, espaços, recursos, procedimentos, elaboração de pauta e avaliação do processo; objetivando motivar a participação dos sujeitos (BEGNANI, 2013). O desafio consiste em sair da exposição mecanicista das experiências para elevá-las a um grau de reflexão transformadora, que inclua a apropriação de conhecimentos. Embora a compreensão da importância do desenvolvimento reflexivo tenha sido vista como fundamental na escola, a complexidade do contexto escolar tem dificultado o modo de apropriação dessa organização pelos professores (MAGALHÃES; CELANI, 2001).

É de senso comum que os professores devam ser reflexivos em relação ao seu trabalho, uma afirmação quase que inquestionável, mas o como fazê-lo continua sendo uma questão recorrente (OLIVEIRA, 2006). Encontrar-se com os pares e discutir ações pedagógicas pode ser uma alternativa de caminho para uma formação continuada e coletiva.

A PROFESSORA REUNIÃO

Para a professora Reunião, a prática pedagógica é a ação pedagógica em sala de aula, e as partilhas dessas práticas podem ser feitas em reuniões de professores. Na escola em que ela é gestora, os encontros são semanais e se estruturam em quatro partes: prática artística; estudo, com temas diversos e observação de crianças; pauta geral e compartilhamentos de práticas pedagógicas. Na avaliação semestral das reuniões pedagógicas, os professores sempre dizem que falta mais tempo para compartilharem suas práticas, há um anseio por esse momento.

Na estrutura da reunião desta escola, a partir do que relatou a professora Reunião, a parte dos compartilhamentos de práticas pedagógicas sempre extrapola o tempo previsto e é a parte mais intensa da reunião, em que as professoras revelam suas impressões mais sensíveis, algumas choram, outras expressam raiva. Há um risco de a reunião se tornar um momento de desabafo, de terapia em grupo. Ela disse que estão sempre buscando aprimorar esta oportunidade de compartilhamento, por meio do refinamento do olhar fenomenológico na forma como se relata algo, sendo fiel ao fenômeno. Uma vez por mês, durante a reunião, trabalha-se exclusivamente o olhar fenomenológico para o brincar das crianças e, por meio de exercícios práticos, refina-se a forma de observar e relatar os fenômenos. Ela diz: “Esse espaço-tempo de encontro semanal tem que ser leve, aliviar e é um momento em que estamos juntos, ajudando-nos mutuamente.”

A professora Reunião terminou sua fala dizendo que ao receber uma professora nova na escola, ela escuta com frequência a frase: “estou aprendendo a compartilhar a partir das nossas reuniões”.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Conhece-se a pedagogia de Paulo Freire como uma pedagogia do oprimido, da esperança, da tolerância, da liberdade, dos sonhos possíveis e da autonomia. Ao escrever cada um de seus livros sobre o que considerava ser a verdadeira prática pedagógica, Freire defendeu que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno, como uma educação bancária. Deve se respeitar a linguagem, a cultura e a história de vida dos alunos, levando-os a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente.

Paulo Freire não desenvolveu uma pedagogia metodológica, com um currículo fixo e um apostilado padronizado, longe disso, não gostaria de ferir sua filosofia libertadora. Na prática pedagógica dialógica, o professor aprende junto com seus alunos. O professor e os alunos assumem um compromisso de parceria, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, assim como a dos alunos de ultrapassar os limites passivos do processo de aprendizagem. As relações democráticas e éticas asseguram um espaço de cultura e um tempo de reflexão.

A prática pedagógica feita por profissionais cientes de seu poder revolucionário social exige dos professores um conhecimento para analisar criticamente a sociedade desigual, avaliar a contribuição do conhecimento científico, decifrar as novas fontes de informação e seus meca-

nismos, possibilitar a arte e a cultura. Nesses parâmetros a prática pedagógica pode vir a libertar o professor para dialogar como um intelectual criativo e ativo no processo de educar.

Freire (2014b) afirma que não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Para intensificar a relação com o todo, Freire confiava em um professor de vocação humanista, que intuisse suas técnicas pedagógicas em decorrência de um processo histórico e de um reconhecimento da realidade dos educandos. Os conteúdos curriculares obrigatórios devem ser interessantes para os alunos, elaborados em conjunto, fruto de diálogos e discussões dentro do colegiado. Isso corresponde a considerar não só a formação acadêmica, que é fundamental, mas também as vivências, aprendendo por partilhas constantes entre professores, e entre professores e alunos; só então a conceituação será um processo ativo.

A primeira edição do livro *Educação como prática da liberdade*, de Freire, foi publicada no ano de 1967, e passados 54 anos, mesmo com todas as informações disponíveis *on-line*, pensar cultura como uma aquisição com o outro, coletiva, ainda se faz necessário como prática da liberdade. Freire (2014a) afirmou estar assustado com um sinal dos tempos de asfixia da própria liberdade, por meio de padronizações de fórmulas, domesticação alienante, burocratização da mente, conformismo e acomodação que nos faz individualmente passivos. Propõe que sejamos rebeldes contemporâneos através de uma escuta ativa, que significa estar em permanente abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro, com liberdade para discordar, opor-se e posicionar-se; portanto, uma possibilidade real de compartilhamentos e construção coletiva.

Ao retomar essas ideias de Paulo Freire no contexto de nossa pesquisa, podemos perguntar: Em tempos de ativa virtualidade dos encontros, é possível criar *espaços* geométricos invisíveis, de *tempos* indeterminados na cronologia, para compartilhamentos pedagógicos objetivados na construção coletiva e cultural, fundantes de uma reunião educacional?

A PROFESSORA PRÁTICA

A professora Prática, em uma reunião de pais, escutou de uma mãe que a escola era ótima, mas trabalhava muito pouco de pesquisa com os alunos. Isso a comoveu, tirando-lhe horas de sono. Depois de muitas conversas entre os membros da gestão e a equipe pedagógica, levaram a ideia para os professores, que se mostraram receosos, mas dispostos a enfrentar o desafio. A escola ofertou formação aos professores, que ao longo do ano, nos encontros semanais, com autonomia coletiva e individual por meio de compartilhamento de suas práticas em sala de aula, foram constituindo o corpo da escola.

A professora Prática, ao receber a cada ano professores novos, compartilhava com eles o mote do projeto: permitir que os alunos pudessem fazer escolhas de temas de pesquisa e conquistar a capacidade técnica de desenvolvê-los. Auxiliada pelos professores que já trabalhavam com o projeto há mais tempo, organizou círculos de escutas e falas, para partilhas pedagógicas. Nas palavras dela: “A ideia é fazer com que o professor crie o caminho dele, mas a essência do projeto ele não pode perder, que é: a criança escolher”. E: “Os professores não se veem como protagonistas”.

A professora Prática salientou a postura dos professores quando se deparam com o projeto, sempre com certa estranheza. Os que acabaram de iniciar na rede normalmente estão mais abertos, enquanto os que trabalham já há anos, acostumados com os projetos enlatados de cima

para baixo, sentem mais dificuldade em lidar com a autonomia. Para ambos a autonomia é uma conquista, o que os diferencia é o tempo de assimilação. Este processo de partilhas pedagógicas se inicia já no planejamento, uma vez que o tema anual do projeto de pesquisa é o mesmo para toda a escola, mas cada professora prepara com sua turma uma forma diferente de abordá-lo, complementar à das outras turmas. Cada professor titular é acompanhado por um professor auxiliar que o ajuda.

As reuniões pedagógicas semanais são obrigatórias, consideradas hora-atividade para os professores, e, em sua escola, são chamadas de PLANEJAMENTO: planejamento por projetos – em grupos menores, acompanhados cada dois por um membro da equipe gestora; planejamento geral – com toda a escola, para relacionar os projetos com o currículo. Ainda assim, diz a professora Prática: “os professores orientadores não se enxergam como formadores em um processo de formação continuada”.

A proposta era colocar já no nome do planejamento seu papel de formação ou de comunidade de aprendizagem, para ficar mais perceptível o processo de formação continuada, nesses encontros em roda no auditório e nos muitos compartilhamentos que ocorrem por meio do próprio *WhatsApp*.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES DE ANTÓNIO NÓVOA

Em uma entrevista à Universidade de Brasília em 2014, após nove meses na capital do Brasil para consultorias encomendadas pela Unesco, Nóvoa afirmou que a formação continuada no Brasil está baseada em um calendário de cursos a se frequentar, enquanto a lógica certa seria as escolas proverem um espaço interno para esse trabalho de reflexão e atualização.

Para Nóvoa (2002), trabalhar e formar não são atividades distintas em um ambiente educativo. O professor que atua junto aos alunos no contexto atual acaba por vivenciar um enorme desafio no exercício da sua profissionalidade, diante da forte inserção dos meios eletrônicos na vida cotidiana. Fato que intensifica sua responsabilidade como peça fundamental no impulso de transformar informação em conhecimento e conquistar a autonomia da escola; impossível, em uma contemporaneidade de mudanças constantes, não se formar fazendo e não fazer formando-se.

Depois de várias décadas em que o trabalho docente foi desvalorizado, se torna hoje evidente que os professores voltaram a ocupar uma centralidade que tinham perdido. A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. “*Mas nada substitui um bom professor*” (NÓVOA, 2011, p. 12).

Ao considerarmos cada professor como uma pessoa única que em sua forma de vida contribui para a diversidade e, conseqüentemente, para um pensar coletivo; reconhece-se a importância de estudos que considerem esses compartilhamentos biográficos, que estão diretamente relacionados aos pedagógicos, como possibilidades de formação continuada. Nóvoa (1995) di-

vulgou que a partir de meados da década de 1980 começaram a surgir na literatura pedagógica estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

Segundo Loss (2015), vivenciar as experiências do eu individual e coletivo significa projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente, um processo de diálogo e reflexão para a autoformação em espaços educativos formais ou não-formais. O cuidado com a profissionalidade tem o sentido de revisitação constante para o que conhecemos, como conhecemos e de que modo praticamos o que se conhece; transformações individuais e coletivas na construção de conhecimentos a partir do fazer-se profissional, articulando os saberes que emergem do conhecimento teórico e prático.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

Pensar as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas para uma formação continuada é constituí-las no processo relacional diário e permanente entre os sujeitos. Uma ideia de docência como coletivo é balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores (NÓVOA, 2009). Portanto, inserir nas reuniões pedagógicas o compartilhamento narrativo dessas experiências vividas entre os professores pode ser uma alternativa de se institucionalizar uma formação continuada enraizada em uma ação coletiva.

A PROFESSORA FORMAÇÃO

Segundo a professora Formação,

a prática pedagógica exige estudo, presença e afeto. Estudo, para que a formação seja continuada e reconhecida a todo momento. Presença, para conseguir contextualizar as necessidades dos alunos e dialogá-las com a realidade do mundo. Afeto, no sentido de afecto, de afectar-se com o que acontece ao redor, que me pertence e eu pertença a ele; não posso ser indiferente.

Na vida da escola, desde seu início, semanalmente os professores se reúnem para conversar sobre questões estruturais e pedagógicas. Hoje as reuniões semanais são chamadas de Reuniões Pedagógicas de Formação, sendo obrigatórias e remuneradas. A professora Formação

relatou que os professores têm muito interesse nesses encontros e quando por algum motivo eles não acontecem, muitos dizem da falta que o encontro faz.

A estrutura de cada reunião varia conforme a necessidade temática do grupo, podendo, a partir dela, também ter a presença de outros profissionais; por exemplo, um especialista em Matemática, ou Artes. Também pode ser uma reunião de exposição de prática pedagógica, em que um professor mostra como trabalhou um determinado tema com seus alunos, como se estivesse dando uma aula. Nos trinta minutos finais é aberto um debate para que os professores compartilhem suas impressões. São quatro reuniões mensais das 19h às 20h30, três por segmento (educação infantil, fundamental I, fundamental II) e uma geral. O planejamento preparado pelos coordenadores é entregue para os professores no início do ano, com temas de estudos para o decorrer do ano, com uma bibliografia básica que é flexível às necessidades da escola. Ela compartilhou que os encontros com os pais também são considerados espaços e tempos de formação. Segundo a professora Formação, para tornar uma reunião pedagógica como um processo de formação continuada é preciso estruturá-la:

com temas instigantes, interessantes e colocando os professores para pensar, se sentirem autores e não só ouvintes, mas ouvintes participantes, ativos, remunerando; construindo essa noção que o meu trabalho é dignificante para mim e para os demais... vida de grupo, o grupo precisa perceber que ele é importante, e dentro dele um se importa com o outro.

Para a professora Formação, os espaços-tempos de encontros para os compartilhamentos pedagógicos são formações de fusão das diferenças.

COMPARTILHAMENTO NARRATIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN

Para Benjamin (1985), a narrativa é a própria constituição do sujeito, que se dá por experiência. Em sua concepção, existem dois tipos de experiência: a coletiva-tradição oral-continuidade-sabedoria prática; e a da vivência individual-fragmentada-entre contares. Benjamin, em sua trajetória biográfica, demonstrou na prática a arte de narrar em seu programa de rádio, em que contava às crianças grandes fatos históricos em uma linguagem sensível a elas, em primeira pessoa (BENJAMIN, 2015).

Benjamin (1985) afirma que todos os narradores recorrem, como fonte de inspiração, a experiências coletivas e individuais que passam de pessoa a pessoa. Ao narrarmos nossas experiências próprias e as alheias, formamo-nos como sujeitos em sociedade, em uma autêntica formação contínua para quem se dispõe a escutar e para quem se propõe a falar/narrar. Quem narra se forma narrando e forma de algum modo quem escuta, desde que não esteja demasiadamente preso ao mundo, passivo diante dele; é preciso estar aberto à cultura do mundo para escutar, mas em uma postura ativa para narrar.

Narrar é uma possibilidade de dar continuidade à história, de preservar a cultura, com liberdade para interferir nela, contextualizá-la na realidade latente. Benjamin, já no início do

século XX, alertava para o perigo de na modernidade as experiências deixarem de ser comunicáveis, e a atual fluidez e a superficialidade da informação poderiam ser potencializadores dessa suspeita, desde que novas formas de se comunicar não existissem. Se o narrador retira da experiência, própria ou relatada por outros, o que ele conta, e a incorpora à experiência dos seus ouvintes, reverencia-se o passado, contextualiza-se com sentido o presente e oferece-se pistas ao porvir.

Girardello (2014), em um artigo sobre o papel da narração oral hoje, traz quatro leituras recentes sobre o ensaio de Benjamin *O Narrador* – referência obrigatória em qualquer estudo sobre a narrativa na cultura – que apostam na permanência do papel da narrativa na atualidade, mesmo que Benjamin (1985) afirmasse que a arte de narrar estava próxima da extinção. Em especial a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (1994), que aponta para possíveis novas formas de narratividade, acompanhando uma reconstrução da experiência, em que o leitor e ouvinte assume uma posição de liberdade para explicar/interpretar o que escuta e lê, incluindo-se o tempo de reflexão.

Esta relação artística social de falas e escutas se responsabiliza pela manutenção dos sonhos projetados por nossos antepassados, bem como os nossos ideais do presente para o futuro. A essa prática narrativa atemporal, passiva de mutações, perpetuada e compartilhada, comprou Benjamin (1985, p. 221):

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?

Nessa citação Benjamin equipara o papel do artesão ao do narrador, e em nossa pesquisa relacionamos o narrador ao professor; assim, na perspectiva deste autor nossa pergunta seria: a tarefa do professor não seria trabalhar a matéria-prima da sua prática pedagógica e a de seus pares entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, transformando-a num produto sólido, útil e único?

A PROFESSORA NARRATIVA

A professora Narrativa relatou que foram inúmeras reuniões por meio de debates, leituras, projetos, no que ela intitulou como uma Pedagogia da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade era franco e intenso. Praticava-se formação de pais, com pais analfabetos. Trabalhava-se com saneamento básico, posto de saúde e entorno comercial. Os pais se empoderaram e atuavam ativamente, discutiam direitos e lutavam pela escola. O projeto político pedagógico era regido pela INTERAÇÃO: entre escola e comunidade, entre níveis, entre professores, entre professores e alunos. Segundo ela, havia “muita briga, mas muito amor. Tudo era permeado de muito amor.”

“Sempre fiz questão em estar com os alunos, a minha prioridade, o meu sujeito sempre foram os alunos.” Os alunos eram ouvidos, por meio de escolhas de contos para a hora da história,

temas para os projetos, utilização de sala de informática. A professora Narrativa ainda afirma que o principal papel da escola é a formação de caráter, dos alunos e de seu entorno; para ela, todas as histórias de vida devem ser respeitadas e consideradas na constituição de uma instituição.

“Costuma se passar por cima do tronco”, disse, citando uma expressão cubana, relativa à quando se pratica algo, como se os desafios já estivessem resolvidos. E ela afirmou que não fazia isso, investigava-se o contexto com profundidade; discutia-se as possibilidades de práticas, a partir da interação de saberes entre comunidade, escola, professores e demanda dos alunos; para então desenvolver projetos.

Segundo a professora Narrativa, as reuniões pedagógicas foram construídas com teoria e instinto, em um formato de planejamento participativo, em que cada professor fazia sua rede dialogada no projeto político pedagógico da escola. Projetos temáticos permeavam a educação infantil e iam até o ciclo I do ensino fundamental. E os encontros entre os professores às vezes aconteciam no recreio da escola, bem como no final de semana, para uma formação continuada que a própria escola decidia fazer, e que não era imposta pela prefeitura; os professores iam autonomamente.

CONVERGÊNCIA DAS DIFERENÇAS: A NARRAÇÃO COMO FORÇA MOTRIZ NA CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADE

Quanto às reuniões docentes, algo que se assemelhou nas falas das professoras Reunião, Prática, Formação e Narrativa foi o interesse dos professores pelo compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas. Quando se propunha encontros físicos ou virtuais com a temática de socialização de saberes pedagógicos, os professores aceitavam com disposição, bem como sentiam falta quando essas partilhas não aconteciam no espaço predeterminado; relatavam que durante essas práticas havia uma sensação de pertencimento, reconhecimento, formação.

A professora Prática corroborou essa ideia ao nos exemplificar uma prática que ocorre em seu ambiente de trabalho, o ensino por projetos, em que todas as salas do ensino fundamental trabalham um tema anual escolhido pelos alunos e se capacitam tecnicamente para desenvolvê-lo: organiza-se círculos de escutas e falas, entre os professores, entre professores e alunos e entre os alunos. Assim como a professora Reunião caracterizou o encontro docente como um processo em que se pode aprender a compartilhar práticas vivenciadas, uma partilha narrativa que preserva o caráter *de um espaço favorável à criação de comunidades de sentido* (GIRARDELLO, 2015, p. 130).

Freire (2014b) afirma que não há nada de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os conteúdos curriculares obrigatórios devem ser interessantes para os alunos, elaborados em conjunto, fruto de diálogos e discussões dentro do colegiado. Isso corresponde a considerar não só a formação acadêmica, que é fundamental, mas também as vivências, aprendendo por partilhas constantes entre professores, e entre professores e alunos; só então a conceituação será um processo ativo.

Evidenciou-se as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas para uma formação continuada, as quais constituem o processo relacional diário e permanente entre os sujeitos.

Há aí uma ideia de docência como coletivo, balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores (NÓVOA, 2011). A professora Formação nos exemplificou na prática essa docência como coletivo ao trimembrar o compartilhamento de práticas pedagógicas em: **Estudo**, para que a formação seja continuada; **Presença**, para conseguir contextualizar as necessidades do meio; e **Afeto**, no sentido de não ser indiferente ao respectivo entorno, atuar nele. Quando as práticas pedagógicas vivenciadas são compartilhadas coletivamente, *tornam-se objetos pertencentes ao grupo, criaturas comuns, sementes de comunidade* (GIRARDELLO, 2015, p. 137).

Quanto à narrativa docente a partir de inspirações de Walter Benjamin (1985), evidenciamos o professor como um potente narrador, e na perspectiva deste autor o narrador se equipara a um artesão. Portanto a proposta da pesquisa é trazer a prática pedagógica como uma matéria-prima a ser trabalhada entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, moldando-a em um processo de formação continuada para a *construção de comunidade*, uma vez que *as rodas de histórias podem ser espaços radicalmente democráticos* (GIRARDELLO, 2015, p. 136).

Nesse sentido a professora Narração complementa por meio de suas vivências no cotidiano escolar, que o re-unir docente quando a pedagogia se torna da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade é franco e intenso, desperta um interesse autônomo nos professores, por reconhecerem que a construção de saberes é coletiva, independentemente de suas formações individuais, do espaço ou do tempo em que se encontrem. Uma vez garantidas as falas e escutas do compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas, espaço e tempo estão libertos, e o processo de formação é contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função de ensinar, antes de se profissionalizar, era uma habilidade naturalmente comunitária: “Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia” (GADOTTI, 1998, p. 22). A origem da profissão do professor acompanha a história do desenvolvimento do pensamento; seja pela imitação ou pelo relato oral o ser humano conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. E é esta essência docente comunitária que nos move, ainda como uma hipótese, à possibilidade de propor uma re-união de professoras ancorada na potência narrativa das práticas pedagógicas vivenciadas por esses profissionais essencialmente narradores.

REFERÊNCIAS

BEGNANI, M. L. **Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano, 2013. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.pdf. Acesso em: jun. 2019.


- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional Lei nº 11.738 de 16.07.2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores> Acesso em: nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial.** 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192#:~:text=O%20que%20a%20lei%20afirmou,sendo%20que%20essa%20jornada%20deve. Acesso em: dez. 2020.
- CHARMAZ, K. **Construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory.** Califórnia: SAGE, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014b.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** Perspectiva: Fapesp; Unicamp, 1994.
- GIRARDELLO, G. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. **Signo** [ISSN 1982-2014], Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: maio 2019.
- GIRARDELLO, G. Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. *In: MEDEIROS, F. H. N; VEIGA, M. B.; MORAES, T. R. (Orgs.). Contar Histórias: uns passarão e outros passarinhos.* Joinville: Editora Univille, 2015. p. 130-137.
- LOSS, A. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação.** *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, Anais [...].* Caxambu: UFSC, 2005.
- MAGALHÃES, M. C.; CELANI, M. A. **Reflective sessions: a tool for teacher empowerment.** Paper apresentado na conferência *Genres and Discourses in Education, Work, and Cultural Life.* Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio de 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acesso em: nov. 2020.

OLIVEIRA, N. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13853/1/LAEL%20-%20Noeli%20Ap%20R%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

TAROZZI, M. **O que é grounded theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução: Carmen Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. 2. ed. Brasília: CNTE, 2004.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E O EXERCÍCIO DE AUTORIA: A ESCRITA DE DIÁRIOS DE FORMAÇÃO EM PAUTA

Elisangela André da Silva Costa (Unilab)

Elcimar Simão Martins (Unilab)

Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

INTRODUÇÃO

A formação de professores ao longo das últimas décadas tem se tornado uma importante pauta de reflexão que coloca em jogo as tensões e contradições presentes no contexto social em que se inserem, desvelando os diferentes projetos de sociedade aos quais se vinculam.

A pesquisa em educação, a partir dos contributos da Pedagogia enquanto Ciência que se ocupa em estudar a práxis educativa, tem diante de si o desafio de problematizar as intencionalidades presentes na formação e no exercício profissional docente, construindo conhecimentos que possam nutrir novas práticas, orientadas por compromissos emancipatórios. Tal desafio decorre das heranças históricas da racionalidade técnica, que dicotomizam teoria e prática, sujeito e objeto do conhecimento, e quem vêm sendo atualizadas no contexto contemporâneo pela lógica produtivista que reduz o processo formativo a uma dimensão instrumental que visa a busca por resultados (PIMENTA, 2018), inclusive nos mestrados e doutorados.

Diante do exposto, foi formulada uma pesquisa guarda-chuva que toma como objeto de investigação os registros acadêmicos como mediadores da reflexão e da construção do conhecimento em um programa de pós-graduação de uma universidade pública cearense. Dela emergiu o presente estudo, que objetiva refletir sobre os limites e possibilidades da escrita de diários como estratégia de formação do professor pesquisador numa perspectiva emancipatória. A produção de dados foi realizada junto a mestrandos que atuam como docentes no contexto da educação básica, observados os padrões éticos de pesquisa, e analisada a partir dos contributos de autores que versam sobre formação de professores.

Os resultados apontam que a escrita dos diários oportunizou o registro e a problematização das experiências de subalternização e de resistência acumuladas ao longo das trajetórias formativas e profissionais, assim como permitiu o exercício de apropriação crítica da unidade indissociável entre teoria e prática, na perspectiva da práxis, revelando, dessa maneira, o potencial emancipatório da escrita e da reflexão na formação do professor pesquisador.

A DIDÁTICA E A LEITURA CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem se constituído como uma importante fonte de reflexões sobre os desafios históricos que atravessam a docência enquanto profissão, considerando as tensas e contraditórias articulações que se estabelecem entre o processo de qualificação profissional desses sujeitos e seus reflexos no cotidiano das instituições de ensino em que atuam (FRANCO, 2019). A natureza de tais articulações, convém ressaltar, varia de acordo com os horizontes para onde os processos formativos vividos caminham, considerando as bases teóricas, políticas e pedagógicas que os sustentam.

A leitura dessa complexa realidade requer a utilização de referências teóricas capazes de iluminar os processos de reflexão e desvelar as tensões e contradições que envolvem diferentes determinantes presentes no contexto social e atravessam os processos educativos. Dessa maneira, uma visão ampla e dialética das concepções de Educação, Pedagogia e Didática é fundamental àqueles que se dedicam à tarefa de investigar a formação e o exercício profissional dos professores.

A Educação é uma prática social de caráter complexo, voltada à integração dos sujeitos em seus contextos de existência, através de processos formativos, que traduzem compromissos firmados, contraditoriamente, com a manutenção e com a transformação das práticas sociais (PINTO, 2017). Nesse movimento se fazem presentes diferentes elementos históricos, culturais, econômicos, políticos e existenciais a partir dos quais é possível captar as disputas entre diferentes projetos de sociedade e, portanto, a não neutralidade dos processos educativos.

O caráter complexo, dinâmico, não neutro e contraditório da educação nos remete à compreensão de que o conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade e socializados através das diferentes instituições tem a possibilidade de ser contestado, enriquecido e ampliado, demandando de quem dele participa uma postura crítica que permita problematizar os compromissos que os orientam e os modos como afetam cada indivíduo e a própria sociedade.

Diante do exposto, a Pedagogia, como Ciência da Educação, se apresenta como aquela capaz de fornecer subsídios teóricos e metodológicos adequados à investigação e problematização das finalidades e compromissos dos projetos educativos, das bases políticas e pedagógicas que os sustentam e dos vínculos ideológicos que orientam a ação dos sujeitos. Tendo a práxis educativa como objeto, a Pedagogia afirma-se como “uma ciência crítico reflexiva, praticoteórica, impregnada de reflexão filosófica, sobre ideais e valores educativos”, evidenciando, desse modo, “a impossibilidade de se constituir como “uma ciência da educação neutra ou desinteressada” (FRANCO, 2017, p. 172).

A partir da complexidade da Educação e das especificidades dos fenômenos educativos e dos processos investigativos capazes de alcançar a dimensão pedagógica neles presentes, somos apresentados à Didática como parte da Pedagogia que se debruça sobre o processo de ensino e as circunstâncias nas quais são produzidas as aprendizagens.

Pimenta (2018, p. 30) destaca que as investigações em Didática, pautadas no referencial crítico,

[...] tomam o ensino enquanto uma prática social viva, considerando teoria prática inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” – as teorias da educação, no caso –, possibilitando ao professor criar “esquemas” que mobilizam em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de reelaboração.

A partir dessa perspectiva investigativa, diferentes debates têm sido realizados em torno de temas relacionados aos processos de formação de professores e ao exercício profissional docente, problematizando as lógicas que os orientam e os compromissos que estabelecem com processos de emancipação e/ou alienação do conjunto de sujeitos que deles participam.

A práxis, como unidade indissociável entre teoria e prática, é uma importante referência que ilumina os estudos desenvolvidos pela Didática crítica, nos indicando que os conhecimentos teóricos e práticos, apesar de apresentarem características diferentes e cumprirem funções distintas, dialogam entre si, enriquecendo-se mutuamente. Segundo Vazquez (2011, p. 203), “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva”. A finalidade da atividade prática, por sua vez, “[...] é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade [...] que só existe pelo homem e para o homem enquanto ser social” (VAZQUEZ, 2011, p. 194). O autor destaca que entre a atividade teórica e a prática está situado o trabalho educativo, a partir do qual é possível mediar a construção de formas de organização dos sujeitos para intervenção na realidade e a materialização das ações efetivas. É a partir da consciência dessas articulações que os indivíduos reelaboram sua própria existência e transformam os contextos sociais em que se inserem.

Anúncios e denúncias relativos aos modos como as instituições formais de ensino lidam com a teoria e com a prática nos permitem a identificação de dois polos de tensão e disputa em torno da formação de professores. De um lado temos posturas políticas, pedagógicas e epistemológicas que dicotomizam teoria e prática, comuns aos modelos de formação que se pautam na racionalidade técnica, cindindo o pensar e o agir, o saber e o fazer, fragmentando não só o processo de construção do conhecimento, mas os próprios sujeitos, afetando negativamente sua autonomia e os desumanizando. Do outro lado, temos modelos de formação que emergem a partir dos contributos da Pedagogia como ciência da Educação, sustentados no reconhecimento da unidade indissociável entre teoria e prática, na perspectiva da práxis; do professor como intelectual capaz de construir, a partir de uma postura investigativa e problematizadora, novos conhecimentos e novas formas de intervenção na realidade (PIMENTA, 2018).

A formação de professores, de base crítica e reflexiva, tem sido apontada por inúmeros pesquisadores como aquela necessária à apropriação dos fundamentos que sustentam a produção do conhecimento e a própria profissão (ALARCÃO, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2014; FRANCO, 2019; PIMENTA, 2018). No entanto, as formas como tal perspectiva formativa se materializa são, ainda, um desafio, tendo em vista a trajetória histórica que vincula as universidades brasileiras à racionalidade técnica, que segue sendo atualizada pela perspectiva produtivista que avança sobre as instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES E A ESCRITA DE DIÁRIOS

Conforme discutimos na seção anterior, o contexto brasileiro é historicamente atravessado por perspectivas formativas que colocam em disputa a racionalidade técnica, comprometida com a formação do professor como um técnico, consumidor de conhecimentos produzidos por especialistas; e a racionalidade crítica, que defende a formação do professor como um intelectual que produz conhecimentos a partir da reflexão sobre as próprias práticas.

O movimento dialético de adesão e resistência a uma perspectiva ou outra é refletido no modo como as instituições de ensino superior organizam suas práticas formativas, quer no âmbito da graduação, nos cursos de licenciatura, em que se dá a formação inicial dos professores; quer no âmbito da pós-graduação, em que se processa a formação contínua em cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Ao discutir a perspectiva crítica da formação de professores Diniz-Pereira (2014) aponta para a pesquisa como um dos elementos que pode contribuir de maneira significativa para a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos que constituem a profissão e proporcionam a leitura ampla da educação em sua complexidade.

Ao participarem de investigações os professores aprendem a olhar para a realidade, problematizá-la, questionar continuamente os conhecimentos produzidos pela humanidade, analisar as relações que se estabelecem entre educação e política, visando um entendimento abrangente tanto dos problemas que afetam a educação e a escola quanto da construção de propostas para a superação desses problemas. Nesse exercício, a pesquisa constitui-se como princípio formativo e instrumento de emancipação, tendo em vista os contributos que os movimentos reflexivos por ela desencadeados trazem para os professores, como: o fortalecimento da autonomia intelectual e dos compromissos coletivos com a profissão e com as instituições de ensino onde atuam.

Alarcão (2011), ao exemplificar formas como a pesquisa pode ser inserida nos contextos de formação dos professores, anuncia elementos que reforçam a percepção da unidade indissociável entre teoria e prática e das relações que se estabelecem entre sujeitos e objetos do conhecimento, superando a lógica positivista de aplicação de instrumentos e avançando para o exercício dialógico e reflexivo entre os sujeitos e o contexto: a pesquisa-ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva. Assim, estratégias como análise de casos, produção de narrativas, elaboração de portfólios, confronto de opiniões de diferentes sujeitos, auto-observação, perguntas pedagógicas, entre outras, são referências que

[...] têm como objetivo tornar os professores mais competente para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2011, p. 63).

O exercício da reflexão e da pesquisa, mediado pelo diálogo, alcança significado formativo e epistêmico quando promove metarreflexões que resultam na construção de conhecimentos, utilizados como referências para a organização do pensamento e da ação (ALARCÃO, 2011; LANZILOTTA, 2018). Ao compreender de forma ampla o seu contexto de trabalho e ler criticamente os diferentes determinantes que o atravessam, os professores passam a questionar a favor de quem são estabelecidos os compromissos formativos, reconhecem a si mesmos como sujeitos politicamente situados, intelectualmente fortalecidos, capazes de atuar como protagonistas e autores no processo de formulação de propostas pedagógicas e na resolução de problemas vividos em seu contexto de trabalho.

A partir do reconhecimento da importância dos professores como pessoas, profissionais e intelectuais, diferentes propostas vêm sendo desenvolvidas de modo a estimular a expressão de suas vozes, o exercício de autoria, mediados pelo diálogo e pela reflexão sobre as próprias práticas. A produção de textos é uma dessas propostas e se sustenta na compreensão de que as palavras, faladas ou escritas, têm poder.

Concordamos com Bondia (2002, p. 21) quando anuncia:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

As crenças expressas pelo autor dialogam com os fundamentos da dialogicidade freireana (FREIRE, 1987), cujo potencial formativo, humanizador e emancipatório tem sido recorrentemente reiterado nos mais distintos espaços de formação que vêm orientando suas ações a partir da amorosidade, da humildade, da fé nos seres humanos, da esperança e do pensar crítico, reconhecendo cada sujeito como portador e produtor de cultura e conhecimentos.

A partir da expressão das próprias vivências, da partilha dos desafios presentes na formação na vida e no trabalho, da problematização das condições materiais de existência e dos diálogos estabelecidos com o pensamento dos outros, os professores experimentam possibilidades de desenvolvimento da autoria e de ampliação de sua visão de mundo. Dentro dessa perspectiva, os diários têm sido utilizados como instrumentos de formação em contextos diversos, buscando contribuir com o processo de desenvolvimento profissional docente.

Porlán e Martín (1997) destacam que a escrita desse gênero textual põe em movimento um processo investigativo que parte de descrições mais objetivas das práticas profissionais e avança na compreensão dessas práticas, colocando em diálogo concepções e crenças que sustentam a ação docente, assim como os dilemas de diferentes ordens a ela relacionados, de modo

que sejam superados a partir dos processos de reflexão. Os autores indicam como aspectos a serem discutidos e aprofundados pelo coletivo: as visões acerca da autonomia da profissão, tarefas e responsabilidades enquanto profissionais; as opiniões acerca das turmas e dos estudantes, dos outros professores e dos sistemas educativo e social; os esquemas de conhecimento que possuem, compostos por crenças epistemológicas, científicas, pedagógicas, psicológicas e suas relações com as rotinas e formas de atuação; os obstáculos cognitivos, afetivos e metodológicos que bloqueiam os professores de desenvolvimento profissional; os problemas, interesses e necessidades que manifestam, entre outras.

No movimento de partilha dos escritos dos diários, os professores têm a oportunidade de identificar confluências, divergências, complementações, lacunas e outros elementos presentes no conjunto de escritos que permitem aprender novos conceitos, visualizar uma diversidade de posturas diante de problemas semelhantes e a partir destes avaliar a própria formação, definindo conhecimentos a serem buscados para que sejam ampliadas as possibilidades de entendimento e organização de seu próprio exercício profissional.

Para evidenciar o potencial expressivo e formativo que o diário carrega consigo, Zabalza (2004) indica quatro aspectos presentes na escrita desse gênero: a exigência do registro escrito e, portanto, o exercício da autoria; a reflexão, que demanda o olhar problematizador sobre a realidade; integração do expressivo e do referencial, articulando elementos subjetivos e objetivos na leitura da realidade; e o caráter histórico e longitudinal, que traduz a processualidade do fenômeno.

O exercício dialógico materializado através da escrita do diário de formação, tendo em vista sua natureza reflexiva, alinha-se à compreensão da linguagem e da educação como práticas sociais, em que se fazem presentes conflitos e concordâncias próprios das relações entre os sujeitos, que abrangem aspectos variados, como políticos e ideológicos (BAKHTIN, 2006; PIMENTA, 2018), agregando valor para a formação do professor pesquisador.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O CONTEXTO

A pesquisa que originou este estudo está situada no contexto do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2019 e reconhecido através do Parecer CNE/CES nº 654/2019 (BRASIL, 2019).

O referido Programa tem como objetivo “Formar profissionais qualificados para o exercício da docência por meio da pesquisa aplicada, de modo a gerar conhecimento no campo do ensino em sintonia com o debate contemporâneo da formação docente”. Oferta formação em nível de mestrado, na modalidade profissional.

A estrutura curricular é constituída a partir das linhas de pesquisa:

- a) Ensino e Formação, que envolve discussões relacionadas à docência como um “agir intencional”, com mediação realizada através de processos metodológicos voltados ao acesso ao conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento;
- b) Currículo e Avaliação, destinada à abordagem do currículo como práxis educativa e do desenvolvimento de uma cultura avaliativa como formas de orientar a reelaboração dos processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Considerando que o público-alvo do programa são profissionais com experiência comprovada e que acumulam vivências relativas ao exercício profissional docente e à gestão, os processos formativos buscam dialogar com os contextos de trabalho, problematizando seus limites e possibilidades e analisando-os a partir de referenciais teóricos que lancem luzes sobre os fenômenos educativos, com vistas ao fortalecimento da práxis educativa. Ao final do curso, os mestrandos devem apresentar, junto com suas dissertações, um produto educacional sistematizado com vistas à colaboração com processo de desenvolvimento da educação básica.

OS SUJEITOS

Participaram da pesquisa 19 sujeitos vinculados à segunda turma de mestrandos, que ingressou no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (UNILA-B-IFCE) no ano de 2021. O perfil inicial, levantado através de um formulário eletrônico, nos indica como características principais:

- Quanto à área de atuação, 13 desenvolvem suas atividades no ensino e 06 na gestão escolar;
- Quanto ao tempo de experiência profissional, 09 informaram ter entre 06 e 10 anos de experiência, 05 afirmam ter de 16 em diante, 03 indicam ter de 11 a 15 anos e 02 dispõem de menos de 02 anos.
- Quanto à experiência com pesquisa, 12 afirmaram ter experiências anteriores, vividas no contexto profissional (01), no contexto da graduação (07) e no contexto da pós-graduação (04); e 07 não viveram esta experiência.

A diversidade presente na composição do grupo, quer no que se refere às experiências profissionais, quer no diz respeito à vivência de pesquisa, promoveu, no início da caminhada, movimentos de insegurança. De um lado, os mestrandos recém-saídos da universidade e com pouca experiência profissional, temendo o olhar mais experiente dos colegas que já acumulavam muito tempo de carreira profissional. Do outro lado, aqueles que já estavam afastados há algum tempo da universidade e das experiências de pesquisa, temendo o olhar mais atualizado dos jovens mestrandos em relação aos conhecimentos de natureza acadêmica. Os dois grupos temendo, mutuamente, os professores do mestrado, com seus títulos de doutores e extensas produções acadêmicas (Registros verbais socializados pelos sujeitos nas gravações de aulas via *Google Meet*).

As impressões iniciais dos sujeitos, acerca de suas próprias identidades, revelam heranças deixadas pela perspectiva subalternizante com a qual os conhecimentos dos professores historicamente foram tratados a partir da racionalidade técnica: com a dicotomia entre a teoria e prática, acompanhada pelo tratamento hierárquico dos saberes (COSTA; LIMA, 2019). É necessário superá-las, mediante novos modos de colocar em movimento os conhecimentos trazidos pelos professores para os contextos formativos. Esta não é somente uma questão de ordem técnica, é sobretudo política.

A PRODUÇÃO DOS DADOS

Compreendendo a riqueza de possibilidades formativas presentes no contexto de um mestrado profissional, foi proposta a realização no contexto da disciplina pesquisa educacional, que compõe o conjunto de disciplinas obrigatórias, de um movimento de apropriação crítica e refletida dos referenciais teóricos e metodológicos a partir da reflexão sobre as próprias trajetórias formativas e profissionais.

O programa do componente curricular indicava que em sua base estava a “concepção de educação como uma prática social situada que oportuniza a construção de conhecimentos através da interação entre os diferentes sujeitos, seus saberes, experiências e identidades” (UNILAB, 2020, p. 1). Metodologicamente, foram propostas atividades diversas, como “leitura e discussão de textos teóricos; análise e discussão de produções acadêmicas decorrentes de pesquisas em educação; produção textual individual e coletiva; rodas de conversa; trabalhos individuais e em grupo”.

De uma maneira específica, a produção textual indicava a produção de diários de formação, cuja produção, baseada na proposta de Costa e Lima (2019, p. 3), buscava

o exercício da leitura crítica da realidade, da fala, da reflexão e da sistematização de escritos, fortalecendo seu processo formativo, oportunizando, nos dizeres de Freire (1989) re-criar e reviver no texto produzido a experiência vivida nos diferentes momentos de construção de si mesmos como pessoas, como profissionais e como pesquisadores.

A partir de cada encontro, realizado no âmbito da disciplina, os mestrandos eram convidados a registrar nos diários o modo como lidavam com a nova rotina no contexto da pós-graduação, que articulava leitura e ampliação de referências teóricas e metodológicas à aprendizagem do olhar de pesquisador, da problematização da realidade, da reflexão sobre as próprias práticas, da escuta atenta e sensível, da expressão e convivência com diferentes formas de pensamento e do exercício da escrita. Os registros seguem analisados na próxima seção.

Considerando o compromisso ético com a garantia da confidencialidade dos dados no âmbito da pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 510 (BRASIL, 2016), os participantes preencheram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foram informados de forma ampla sobre os objetivos da pesquisa e suas características. Diante do exposto, serão utilizados códigos alfanuméricos em substituição aos nomes dos participantes da pesquisa.

AS APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO, DO TRABALHO E DA ESCRITA

No início do processo de escrita, os mestrandos expressaram suas impressões iniciais acerca do convite à produção dos diários, no contexto do novo ciclo formativo que iniciavam com o ingresso no PPGEF – UNILAB – IFCE.

Sobre o potencial formativo da escrita dos diários, M7 e M14 apontam elementos como o lugar de fala, o sentir-se autorizado, a postura reflexiva e a superação da perspectiva mecânica da produção textual:

Diante das explanações sobre diários de formação e menção à Conceição Evaristo, veio à mente Carolina Maria de Jesus, mulher negra, catadora de papel e favelada. Apesar de Carolina não ter frequentado muito a escola, o conhecimento que adquiriu no pouco que a frequentou, possibilitou escrever, e seu primeiro livro foi publicado em forma de diário – “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”. Percebe-se que a escrita permite um lugar de fala e precisa ser incentivado, para que essa atividade tão enriquecedora esteja presente em nossas formações pessoais, profissionais e possibilite novos olhares sobre a realidade. A escrita do diário de formação é pertinente pois partilhamos da atividade de criação [...]. O diário de formação proposto autoriza os sujeitos expressarem suas visões sobre o que está sendo estudado, amplia os conhecimentos de forma crítica e reflexiva a partir de suas experiências com a escrita e a leitura, atividades necessárias aos discentes, docentes e quem tem interesse por práticas que proporcionam uma aprendizagem significativa (M7).

[...] o diário de formação ajuda na construção e na formação do autor, revelando aspectos próprios de sua escrita, pensamento e vivências. Fortalecendo o hábito de ler e escrever, não mecanicamente, mas com expressão de pensamentos próprios articulando com a reflexão teórica e prática (M14).

Os elementos postos por M7 e M14 trazem uma visão ampla acerca do que é a formação e do que é a escrita neste contexto. Longe de amarras técnicas que engessam a teoria e a prática, o saber e o fazer, e por consequência a capacidade reflexiva dos sujeitos, o exercício de formar-se, mediado pela escrita, revela um potencial emancipatório.

Lanzilotta (2018, p. 56), ao abordar a escrita como camada autoral da formação, indica o processo de formar como

[...] folhear, como entremear camadas de alteridades a cada sujeito que se modifica na relação com seus pares. Formar como conceber múltiplas formas, possibilidades, enunciações, diversidades. Formar para transformar. Formar como movimento, como acontecimento. Pensamos que formações menos enformadas podem trazer ao cenário docente voz de professor, processos de sujeitos, experiências, histórias, textos e subjetividades docentes.

Nos escritos dos mestrandos, encontramos mais evidências do processo de apropriação crítica das trajetórias e as expressões dos lugares de fala e que situam os desafios sociais vividos, sobretudo pelas mulheres, para efetivar seus processos de formação.

Nós que, historicamente, ficamos “reservadas” aos cuidados do lar e dos filhos, lutamos, comemoramos o direito ao estudo e ao trabalho e não refletimos em relação ao quanto todas essas mudanças não foram acompanhadas por intervenções que nos garantissem equidade em relação à condição masculina. Nesse assunto, meu lugar de fala é também um lugar de quem vivencia as dificuldades desse processo (M1).

A partir do exposto, verificamos a importância do reconhecimento da educação como uma prática social situada e não neutra, o que nos leva a entender os desafios vividos pelos mes-trandos em suas trajetórias formativas a partir não só da dimensão cognitiva, mas também das condições materiais de existência e das relações de poder nelas estabelecidas (FRANCO, 2019).

O exercício da escrita de M1, enquanto comunicação verbal, é atravessado pelas condições objetivas em que se deu sua produção (BAKHTIN, 2006) e revela processos de subalternização vividos pela mestranda como mulher, mas sobretudo os processos de resistência por ela protagonizados.

Às questões de poder anunciadas por M1, somam-se as apresentadas por M2 ao apontar marcas das trajetórias formativas relacionadas às áreas de conhecimento ditas “duras”.

Outro grande choque de realidade, embora isso seja algo normal para a maioria das pessoas, é a escrita carregada de expressões de sentimentos: como a pessoa se sentiu, reagiu diante desse algo novo, poder expressar suas ideias e construções de pensamentos. Isso é completamente novo, as pesquisas em educação buscam compreender as relações na sociedade e o impacto das práticas educativas em tudo isso. No entanto, na área técnica qualquer vestígio de expressão de sentimento ou impressões que não sejam pautadas em interpretações de dados técnicos é descartado e orientado que não aconteça (M2).

Nessa perspectiva, Lanzilotta (2018) anuncia o exercício de autoria como um “projeto de dizer”, que propicia ao professor a oportunidade de refletir, aproximar-se de concepções teóricas, ressignificar suas experiências e, nesse processo, afirmar sua identidade. Assim, os professores pesquisadores vivenciam uma estratégia de formação capaz de romper com uma racionalidade marcadamente técnica em direção a uma racionalidade crítico-reflexiva que destaca a importância do professor como pessoa e como sujeito histórico (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O reconhecimento de si como intelectual é visualizado como uma conquista progressiva, cercada dialeticamente pela negação e pela afirmação dessa condição, tanto nos espaços de formação quanto de atuação profissional.

Muitas vezes, somos reduzidos, enquanto professores, à dimensão técnica, ou seja, alguém a quem cabe a apropriação e a reprodução daquilo já elaborado, como uma determinada teoria ou metodologia. Mas, à medida que nos percebemos como intelectuais, vamos compreendendo melhor a dinâmica do nosso trabalho e a possibilidade de tecer a crítica (M3).

Quando assumimos a posição de professor reflexivo, ficamos inquietos com as me-ras reproduções tecnicistas, pois à medida que vivenciamos o processo de reflexão, nos emancipamos e aprendendo não se contentar mais com a perspectiva somente individual, mas de maneira coletiva influenciando outros também a pensarem de maneira crítica (M4).

Diante dos desafios postos pela realidade, em que se evidenciam os embates relativos às concepções do professor como produtor e como consumidor de conhecimento, reafirma-se a necessidade de uma sólida formação que oportunize a apropriação crítica de referenciais teóricos (PIMENTA, 2018), sem perder de vista as relações que este sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com a totalidade, visando tanto a compreensão das práticas profissionais quanto sua transformação.

De acordo com M5:

[...] foi importantíssimo o conhecimento das teorias e fundamentos, que são alicerces da nossa caminhada. Foi igualmente importante agregarmos nesse processo de construção, as nossas experiências pessoais, profissionais, os desafios que aparecem no exercício cotidiano da docência, sempre fazendo essa relação: “a minha relação comigo enquanto pessoa e enquanto profissional”, “a relação com o outro” e, também, com “a totalidade” (M5).

A dinâmica formativa anunciada por M5 reafirma o avanço dos processos de produção dos diários como movimento formativo, mas também investigativo, com forte teor emancipatório (PORLÁN; MARTÍN, 1997; ZABALZA, 2004). Tal perspectiva é reforçada por M10, quando anuncia:

[...] as pesquisas em educação precisam dialogar com a sociedade, partir da crítica, da contradição e da problematização do real para propiciar propostas de intervenção que possibilitem transformar diferentes realidades, fortalecer a práxis docente e proporcionar a emancipação dos sujeitos. Os programas de formação de professores precisam, de forma contínua, ressignificar o ensinar com o pesquisar, minimizar a lacuna existente entre escola e universidade, e oportunizar uma melhor compreensão da complexidade do trabalho e dos saberes docentes.

Os excertos dos diários dos mestrados traduzem a forma como estes sujeitos leem a realidade, captando as contradições nela existentes e ao mesmo tempo firmando posição em relação à superação das distâncias historicamente construídas entre escolas e universidades, assim como entre os compromissos formativos das instituições de ensino e os horizontes emancipatórios para onde deveriam caminhar.

Nesse movimento, torna-se perceptível a compreensão da linguagem numa perspectiva social, através da qual a interação estabelecida (BAKHTIN, 2006) revela o teor ideológico presente no processo de enunciação.

A processualidade da formação e dos registros escritos é anunciada por M6 ao avaliar a trajetória no primeiro semestre do curso de mestrado:

O sentimento de escrever o último diário de formação da componente, é o mesmo sentido no decorrer de toda a aula: satisfação e orgulho da trajetória caminhada até aqui, encerramento de ciclos, crescimento, reflexão, esperança no novo ciclo que irá se iniciar, tudo isso embalado ao ritmo da saudade e da gratidão. É muito bom olhar para trás e ver o quanto amadurecemos como profissionais, mas sobretudo como

pesquisadores/as, neste primeiro semestre de mestrado, superando os desafios, nos reinventando para seguirmos firmes na escolha de sermos professores/as pesquisadores/as (M6).

Situada como experiência de formação contínua, a trajetória dos professores pesquisadores como estudantes de mestrado necessita promover a integração crítica de múltiplas dimensões da vida e da profissão, gerando vivências que proporcionem a transformação das identidades, orientadas pela perspectiva emancipatória (FRANCO, 2019; PIMENTA, 2018).

Dessa maneira, a escrita do diário não tem um fim em si mesma, cumpre um papel formativo importante de interligar teoria e prática, reflexão e ação, saber e fazer, permitindo a ampliação progressiva dos conhecimentos.

O movimento de reflexão e de aprendizagem da/pela pesquisa avança através do contínuo exercício do diálogo, da aprendizagem do olhar, da escuta sensível, com vistas ao progressivo fortalecimento da autoria de textos, mas também das práticas profissionais e da própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, refletimos sobre os limites e possibilidades da escrita de diários como estratégia de formação do professor pesquisador como forma de superação da racionalidade técnica que reduz a sua identidade à de consumidores de conhecimentos produzidos por especialistas.

Ancorado na racionalidade crítica, e base reflexiva, dialógica e dialética, que reconhece o professor como intelectual, o exercício da autoria de diários foi uma estratégia formativa que oportunizou aos sujeitos o desvelamento de experiências de subalternização e de resistência acumuladas ao longo das trajetórias formativas e profissionais; assim como expressou o potencial emancipatório da escrita e da reflexão na formação do professor pesquisador.

Os projetos de dizer implicados no processo de construção dos diários colocaram em movimento saberes da experiência, construídos nas trajetórias de formação, vida e trabalho dos sujeitos, promovendo diálogos intersubjetivos capazes de ressignificar os sentidos que cada sujeito confere à sua existência e ao seu exercício profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escolar reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRASIL. Resolução 510/2016. Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 654, de 04 de julho de 2019**. Reconhecimento dos programas de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), recomendados pelo Conselho Técnico – Científico da Educação Superior da Capes, na reunião realizada de 20 a 22 de fevereiro de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 15 maio 2020.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. **Nota de aula**: Bases teóricas e metodológicas do estágio supervisionado: um olhar sobre a perspectiva crítico-reflexiva mediada pela escrita de cartas pedagógicas. Redenção: Unilab, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem?. *In*: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Hipótese, 2019.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 161–173, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LANZILLOTTA, A. S. O. **Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 140f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. H. C.; ZEN, G. C. **Didática**: abordagens contemporâneas. Vol.1. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2018.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada, 1997.

UNILAB. Programa de disciplina: **Pesquisa em educação**. Redenção: Unilab, 2020.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR

Mariangela Kraemer Lenz Ziede (PPGENSAU/UFRGS)

Rosane Aragón (PPGIE/CINTED-PPGEDU/UFRGS)

Daniel de Queiroz Lopes (PPGIE/CINTED/UFRGS)

INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores e das práticas reflexivas tem sido apresentado por diversos autores. Saviane (2009), ao analisar os aspectos históricos e teóricos envolvidos na formação de professores no contexto brasileiro, situa a discussão numa espécie de embate entre dois modelos estruturantes de formação: o modelo centrado nos aspectos pedagógico-didáticos da docência e o centrado na transmissão de conhecimentos e conteúdos específicos das áreas do conhecimento. No Brasil, segundo o autor, se estabeleceu no ensino superior um processo de formação em que os conteúdos específicos ficam à cargo dos cursos de licenciatura das áreas do conhecimento, enquanto o preparo didático-pedagógico tem ficado sob a responsabilidade das Faculdades de Educação. Essa configuração tem colocado a formação de professores diante do dilema ou do desafio de tratar forma e conteúdo como dimensões indissociáveis da atividade de ensino.

Nóvoa (1992), ao tratar da profissão docente, aponta a necessidade de valorizar paradigmas de formação que focassem na preparação de professores reflexivos. Tais paradigmas, segundo o autor, seriam um caminho necessário para romper com a lógica instrumentalista que surge a partir da pedagogia científica, que tende a um processo contínuo de desvalorização dos saberes docentes em favor de uma racionalidade técnica.

A experiência docente tem surgido em contextos complexos e problemáticos, permeados por incertezas que exigem decisões e respostas localizadas e não necessariamente generalizáveis. Nesse sentido, a ideia da formação de professores sustentada por um paradigma reflexivo surge como uma necessidade de constante atualização desses saberes a partir de práticas educativas investigativas. De certa forma, ao invés de modelos de formação pautados pela normatização curricular tecnicista e apostilada, Nóvoa (1992) propõe que se considere os contextos formativos organizados pela “reflexão na prática e sobre a prática”. Convém salientar que não se trata

de desconsiderar os conhecimentos que se produzem nos espaços de pesquisa acadêmica, mas sim de considerar a reflexão necessária sobre como esses saberes da ciência dialogam com os saberes docentes localizados em espaços escolares diversos e singulares.

Baseados no pressuposto da articulação teoria e prática, apresentamos como campo empírico da pesquisa o Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD). Considerando as especificidades dos participantes do PEAD, composto na sua maioria por professoras que já exerciam atividades docentes nas redes públicas de ensino, mas não possuíam titulação em Pedagogia, o Curso buscou ampliar o conhecimento teórico desses professores e favorecer a recriação das práticas através da ação e reflexão sobre o fazer pedagógico. Para tal, promoveu a utilização da sala de aula como um espaço para investigar novas formas de provocar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, a fim de dar conta do desafio de uma formação crítica e reflexiva que articule forma e conteúdo, o curso adotou a perspectiva das arquiteturas pedagógicas, destacando-as como possíveis potencializadores dessas aprendizagens.

Destacar o processo de como ocorreu a experiência de (re)criação das arquiteturas pedagógicas nas escolas, considerando os movimentos entre as ressignificações e as práticas, é o nosso desafio.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO E AS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

Perrenoud (1999) propõe que a dimensão reflexiva da formação e da profissionalização dos docentes renuncie às prescrições fechadas ou receitas sem, no entanto, renunciar a princípios ou epistemologias que orientem sua ação pedagógica. Ao professor reflexivo, portanto, cabe refletir “[...] sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Desse modo, Perrenoud situa a discussão no âmbito das “práticas reflexivas” propondo que estas deveriam estar inseridas no próprio tempo do trabalho docente como uma rotina – sujeita a método e disciplina –, mas aberta às transformações suscitadas pelo próprio processo de análise dessas práticas. Perrenoud ainda distingue as práticas reflexivas das disciplinas voltadas para a metodologia da pesquisa acadêmica que geralmente compõem os currículos das licenciaturas. “O professor reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício. Há, então, ao mesmo tempo limitação e localização do campo de investigação” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A partir de autores como Nóvoa (2001), Perrenoud (1999; 2002) e Alarcão (1996; 2001), podemos situar o tema da formação de professores sob duas perspectivas complementares. Se, por um lado, temos o desafio de pensar uma formação que consiga articular forma e conteúdo como dimensões indissociáveis do ensino, por outro encontramos na ideia de uma formação de professores reflexivos um caminho viável para enfrentar os desafios da formação docente. Da articulação dessas duas perspectivas, que consideram os saberes que se constituem a partir de uma “reflexão na prática e sobre a prática”, entendemos ser a experiência de estágio docente um dos momentos ou etapa formativa mais adequada para o desenvolvimento de práticas reflexivas. Ao

elaborar planos de estudos, desenhos didáticos e práticas avaliativas direcionadas a um contexto real de atuação docente, os professores, seja na formação inicial ou em serviço, se deparam com a necessidade de refletir sobre aspectos teóricos e práticos da docência.

Conforme Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando nesta prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar esta prática”.

Almeida e Valente (2011) afirmam a necessidade de privilegiar processos de formação que permitam o movimento teoria à prática e vice-versa, levando o docente a olhar para suas próprias práticas, desconstruí-las e construí-las a favor dos alunos. Nesse sentido, enquanto formadores, assumimos como desafio propor modelos de formação de professores na qual se crie uma cultura acadêmica que possibilite o pensamento autônomo e criativo, substituindo a simples transmissão de informações por situações de aprendizagem baseadas no uso de novas metodologias para a construção de conhecimentos.

A função do professor é fundamental no sentido de criar e propor arquiteturas pedagógicas, problematizando e apoiando as construções e reconstruções dos alunos, propiciando, assim, aos estudantes, as tomadas de consciência das suas próprias aprendizagens (ZIEDE; ARAGÓN, 2014).

Considerando os aportes da formação reflexiva e adotando a perspectiva da ecologia cognitiva de Baterson (1972) e Coll (2016), as arquiteturas pedagógicas são definidas como suportes estruturantes para a aprendizagem, realizadas a partir da confluência de diferentes componentes, com destaque para as pedagogias flexíveis, as metodologias ativas, as tecnologias digitais, recursos da inteligência artificial e concepções de tempo e espaço ressignificadas no contexto de uso da internet (CARVALHO; ARAGÓN; MENEZES, 2007, p. 39). Elas oferecem *condições estruturantes* para a aprendizagem na articulação de seus componentes pedagógicos, tecnológicos e de ampliação dos tempos e espaços das interações. Pressupõem pesquisa, atividades cooperativas e autorais, envolvendo transformações nas relações entre alunos e professores/formadores. Como exemplos de arquiteturas, destacamos os projetos de aprendizagem¹, os portfólios de aprendizagem, as escritas coletivas, as trilhas virtuais (aprendizagem incidente) e a arquitetura de ação simulada (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2007).

A proposta de arquiteturas pedagógicas encontra apoio na perspectiva construtivista e interacionista (PIAGET, 1990), na pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e nas ideias de Alarcão sobre a formação do professor reflexivo (ALARCÃO, 2003).

Conforme Aragón (2016), as arquiteturas propõem deslocamentos necessários no sentido do uso das tecnologias na educação, visando superar os seus usos periféricos e sem integração com o currículo. Um exemplo disso é a dissociação que ainda assistimos em grande parte das escolas, com as atividades curriculares desenvolvidas exclusivamente em sala de aula, sem conexão com o que é proposto no laboratório de informática. Mesmo em escolas que contam com tecnologias digitais e acesso à internet, é visível a falta de integração. Entre as muitas razões que podem explicar esse cenário está a necessidade de preparar o professor para que ele responda de forma criativa e crítica aos desafios estabelecidos pela difusão das tecnologias na sociedade e na escola.

¹ Em sua essência, um projeto de aprendizagem tem por objetivo a construção de resposta(s) para uma questão de investigação. A questão é de natureza interdisciplinar, definida pelos próprios alunos, e deve ser desenvolvida de forma cooperativa, em pequenos grupos. ((MENEZES; CASTRO JÚNIOR; ARAGÓN, 2020).

Nessa perspectiva, o PEAD propôs a adoção das arquiteturas pedagógicas, algumas delas vivenciadas na formação, adaptadas ao contexto do estágio curricular obrigatório. Neste sentido a presente pesquisa analisou como as arquiteturas foram utilizadas/recriadas por alunas-professoras no decorrer do estágio curricular obrigatório.

SITUANDO O CONTEXTO DO ESTUDO

O curso de graduação de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS) teve a sua origem no Programa de Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC). O público-alvo do curso foi formado por professores em exercício, sem habilitação em Pedagogia.

Carvalho, Aragón e Bordas (2006, p. 18) apontam que o pressuposto que orienta esta proposta “[...] é que esta deva se caracterizar como um processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia”. Seu Projeto Pedagógico (PPC) organizou-se com base em três pressupostos básicos: (i) autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes; (ii) articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso; (iii) relação entre práticas pedagógicas e pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (BORDAS; CARVALHO; ARAGÓN, 2005).

Dessa forma, a proposta do Curso destaca, para além da importância atribuída à articulação dos componentes curriculares entre si, a sua ligação com a prática pedagógica realizada nas escolas e classes onde as alunas-professoras desenvolvem a docência. Nessa proposta, o ensino é entendido como *práxis social*, resultante das interações e reflexões sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem. Como consequência desse posicionamento, o PEAD busca [...] o desenvolvimento permanente e continuado dos professores nas dimensões política e cultural, bem como na construção da própria identidade docente.

Buscando efetivar os princípios de integração entre teoria e prática e da interdisciplinaridade, o currículo do curso está organizado em eixos e interdisciplinas, com duração de nove semestres, com uma carga horária total de 3.225 horas. Cada um dos eixos engloba um tema norteador, no qual os conteúdos e as atividades se desdobraram em interdisciplinas² e enfoques temáticos.

Ainda que se trate de uma formação em serviço, no PEAD o estágio curricular é obrigatório, com carga horária de 300 horas, sendo 120 horas de planejamento e 180h de docência em sala de aula. Segundo Rela, Carvalho e Nevado (2010), o estágio curricular é caracterizado como [...] um espaço de docência que privilegia um contínuo movimento de ação-reflexão supervisionada, buscando o aprimoramento das práticas docentes.

² No contexto do PEAD, as interdisciplinas se expressam pela abordagem de um tema amplo, desenvolvido mediante diversos enfoques temáticos e teórico-práticos (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005).

PERCURSO METODOLÓGICO

Na perspectiva da análise qualitativa (FLICK, 2009), realizamos o estudo com foco em um grupo de alunas-professoras do curso que realizaram o estágio curricular na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o ano de 2019.

Participaram da pesquisa 15 alunas-professoras (AP) do PEAD, com idades variando entre 25 e 54 anos e tempo de atuação na rede pública entre 5 e 20 anos. Em se tratando de uma formação em serviço, as alunas-professoras realizaram o estágio na própria sala de aula em que atuavam como professoras. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando de acordo quanto à utilização dos dados. Salientamos que os sujeitos do estudo não estão identificados, seguindo as recomendações éticas.

Na organização e tratamento das fontes de evidências, utilizamos o software NVivo³. Os documentos analisados foram as páginas eletrônicas dos portfólios de aprendizagem (*blogs*) das alunas-professoras do curso e os relatos de atividades registrados no ambiente virtual do estágio (*wiki*).

A técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi realizada como procedimento para identificar e realizar inferências sobre o percurso reflexivo e as práticas pedagógicas das alunas-professoras. Buscou-se identificar como se desenvolveu a experiência de recriação das arquiteturas pedagógicas pelas alunas-professoras, considerando os movimentos entre as ressignificações e as práticas realizadas nos seus espaços de docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória das alunas-professoras evidencia que, inicialmente, foi enfrentada uma série de desafios para a concretização do trabalho com as arquiteturas em suas salas de aula. Dentre os desafios, destacamos (1) a aceitação das mudanças pelas escolas, (2) as dificuldades de utilização das tecnologias e (3) a compreensão e recriação das arquiteturas pedagógicas vivenciadas no curso (ou a criação de novas), buscando adaptá-las à faixa etária dos alunos e aos objetivos pedagógicos definidos nos planejamentos.

³ O NVivo é software que permite organizar e visualizar as informações de documentos, facilitando a categorização dos dados e gerando relatórios em diferentes formatos. Para mais informações sobre o Nvivo, acessar <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

SOBRE A ACEITAÇÃO DAS MUDANÇAS PROPOSTAS

Como um primeiro desafio, as alunas-professoras precisaram discutir os seus planejamentos com os regentes das turmas, já que segundo elas, estavam “deixando os cadernos de lado”. A pergunta que pairava nas discussões era “como os pais saberiam se os alunos aprenderam se os cadernos não estavam preenchidos?”. As alunas-professoras estagiárias precisaram enfrentar as concepções conteudistas de colegas e de pais e consolidar as suas próprias concepções, o que resultou na busca de novas formas de integrar os conteúdos curriculares com a abordagem de arquiteturas pedagógicas, principalmente os projetos de aprendizagem, conforme a AP14 expressa em seu portfólio.

Estas e algumas questões que vêm ocorrendo durante o estágio me levaram a muitos questionamentos. [...] empecilhos como aconteceram no decorrer deste processo para muitos poderiam ser encarados como desestímulo para dar sequência ao trabalho, pois assim como escutei que “era incomodo” os movimentos que estava realizando com os alunos e que “quando eu iria ensinar de verdade”. São comentários que escutei durante o período do estágio, com mais intensidade, pois algumas ações já realizava e que neste período de estágio se intensificaram. AP14 (Portfólio de Aprendizagem).

Para vencer esses desafios, além da supervisão sistemática por parte do PEAD, as alunas-professoras buscaram dialogar com os colegas e com os colegas/orientadores para que eles pudessem acompanhar o trabalho. No decorrer do estágio, alguns colegas manifestaram interesse em acompanhar as mudanças implementadas na sala de aula da AP7 com a introdução do trabalho com projetos de aprendizagem.

As mudanças implementadas [...] podem nos ajudar a recriar a escola como uma instituição que olha para todos os alunos e os ajuda a avançar em seus conhecimentos sem para isso precisar apagar a sua singularidade (AP7 – Portfólio de Aprendizagem)

Se, por um lado, os relatos apresentados pelas alunas-professoras evidenciam focos de resistência a alterações na dinâmica das aulas e ao uso das tecnologias na escola, por outro, eles mostram que ocorreram aberturas e avanços a partir do diálogo com colegas e equipe diretiva. Seria ingênuo pensar que as mudanças implementadas pelas alunas-professoras no estágio tenham sido capazes de transformar de forma ampla as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. No entanto, observamos que elas puderam influenciar, em diferentes graus, o trabalho de colegas.

SOBRE AS DIFICULDADES DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS

As limitações de infraestrutura de acesso à internet (“apenas 55,8 % das escolas possuíam conexão com a internet – nem sempre banda larga –, 32,6% têm às vezes e 11,6% não têm in-

ternet”, segundo respostas das alunas-professoras) ocasionaram que as estagiárias utilizassem os seus celulares como modem para que os alunos pudessem ter acesso às atividades planejadas. Em função dessas dificuldades, buscaram outros recursos disponíveis para uso *off-line*, que permitem a realização de atividades autorais e podem ser usados de forma criativa com os estudantes, porém sem a necessidade de conexão. Por exemplo, a AP 2 utilizou com os alunos do ensino fundamental planilhas do *Excel* para um levantamento sobre o meio ambiente, que fazia parte do projeto sobre sustentabilidade.

A AP.12 apresentou um trabalho desenvolvido na Educação Infantil, com base em fotos:

Fomos ao zoológico e queria colocar as fotos que tiramos para que se olhassem felizes na nossa saída de campo. Foi um momento mágico ver aqueles pequenos vivenciando tudo novamente a partir da visualização das fotos no Datashow e depois reproduzindo o momento em desenhos. (AP 12 – Wiki do estágio).

O acesso às tecnologias digitais disponíveis na escola também se manifestou como um elemento desafiador para as alunas. A professora-aluna 3 relata dificuldades no acesso às tecnologias, mesmo estas existindo na escola.

Os computadores ficam em uma sala dentro de um armário e num primeiro momento foi disponibilizado apenas cinco, com um pouco de insistência e justificativa de que na turma, neste dia tinha vinte e quatro alunos e se formaria seis grupos de quatro tendo, portanto, o resultado foi positivo. Mas, deveras, digo que se eu tivesse os computadores em maior quantidade, sabendo que a escola disponibiliza deste maior número, o trabalho teria um maior aproveitamento e/ ou rendimento, tendo em vista que em uma tarde era produzido, realizado apenas um trabalho por aluno. (AP 3 – Wiki do estágio)

O relato da AP 3 encontra eco em outras manifestações do grupo de alunas-professoras. Ainda hoje, mesmo com a grande disseminação das tecnologias digitais e seu uso na vida cotidiana, encontramos gestores que apresentam uma excessiva preocupação com a preservação dos equipamentos e, com isso, esquecem que os computadores estão na escola para serem usados pedagogicamente e, assim, integrem a ecologia de aprendizagem dos alunos.

SOBRE A CRIAÇÃO/ RECRIAÇÃO DAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS

Um desafio significativo consistiu na recriação de arquiteturas pedagógicas vivenciadas no curso ou mesmo a criação de novas, considerando a faixa etária dos alunos e os objetivos pedagógicos definidos nos seus planejamentos. As características das arquiteturas que se destacaram foram o uso das tecnologias associado a propostas pedagógicas de cunho interacionista. As alunas-professoras buscaram propor atividades que oferecessem suporte estruturante para as ações dos seus alunos, favorecendo o protagonismo, as trocas e o desenvolvimento gradual da capacidade de acolher o ponto de vista dos colegas.

Como exemplo de recriação de arquiteturas, citamos a iniciativa da AP7, que criou um blog com seus alunos para trabalhar a leitura, integrando atividades com materiais impressos e digitais. Os alunos trabalhavam com a maleta de leitura e posteriormente faziam suas observações e desenhos para expressar suas ideias sobre os livros no blog. No ambiente de blog, eram postadas sugestões de leituras que eram lidas pelos colegas da sala e de outras turmas, que também comentavam nas postagens, estabelecendo-se diálogos que ultrapassaram os tempos e espaços da sala de aula. Além disso, a construção do blog teve um efeito sobre a autoestima dos alunos, deixando-os muito orgulhosos das suas conquistas. Segundo ela:

O resultado foi bastante significativo. Acredito que nosso blog foi uma importante ferramenta para o andamento do projeto e para que eu pudesse chegar em meu objetivo principal, que era tornar a leitura parte do cotidiano da turma. Acredito que essas semanas, tem sido de intenso aprendizado para meus alunos. Quando eles se expressam no blog, dizendo o que mais gostaram na sacola literária e quando dão suas sugestões literárias e impossível não ver o orgulho com que eles fazem isso (AP 7 – Portfólio de aprendizagem).

Nessa mesma perspectiva de trabalho com as arquiteturas pedagógicas, a AP 9 adaptou/ recriou para os seus alunos da Educação Infantil a arquitetura de projetos de aprendizagem, vivenciada e discutida durante o curso de formação (PEAD):

Constatai que a partir de um determinado tema, de interesse dos alunos, é possível desenvolver diferentes áreas do conhecimento. Cabe ao professor buscar alternativas para englobar diferentes áreas do conhecimento. E se avaliar que determinada atividade não teve o resultado esperado, poderá adaptá-la de forma a atender os objetivos estabelecidos. Planejar exige conhecimento da turma, observação, reflexão e pesquisa, visando atender tanto o currículo como as demandas da turma, do contexto social a qual está inserida a comunidade. (AP 9 – Portfólio de Aprendizagem).

Durante o estágio curricular, as alunas-professoras foram provocadas a registrar nos seus portfólios não apenas as suas práticas pedagógicas, mas as suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido com as arquiteturas. A ênfase nas reflexões sobre as ações encontra apoio nas afirmações de Freire (1996 p. 39): [...] por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Na fala da AP15, percebemos a sua compreensão da proposta de projetos de aprendizagem como uma estratégia para gerar um maior envolvimento dos alunos em processo de alfabetização:

A proposta de projetos de aprendizagem, tinha como finalidade tentar desacomodar a turma e oportunizar um maior envolvimento dos alunos, a fim de construir uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e que contribuísse para o desenvolvimento de uma alfabetização letrada e autônoma. (AP15 – Portfólio de aprendizagem).

Nesse sentido também trazemos a reflexão da AP1 que ilustra as palavras de Almeida e Valente (2011 p. 109) em relação à formação do professor reflexivo como um investigador da própria prática, cuja formação ocorre na *práxis*, favorecendo mudanças pessoais, profissionais e, por conseguinte, a qualificação da prática pedagógica. Conforme o registro realizado pela AP1:

Ao longo do curso muitas questões me fizeram repensar a instituição escolar e ao longo dessas postagens algumas delas foram revisitadas como: o lugar da infância, o professor reflexivo, o trabalho com projetos de aprendizagem e o uso de tecnologias. Todas essas mudanças podem nos ajudar a recriar a escola como uma instituição que olha para todos os alunos e os ajuda a avançar em seus conhecimentos sem para isso precisar apagar a sua singularidade. (AP1 – Portfólio de aprendizagem).

Na reflexão registrada no seu portfólio, a AP2 reafirma o aprendizado através da prática reflexiva:

A partir do curso e das orientações do estágio, e a partir das reflexões e das aprendizagens, pude através do desenvolvimento da prática reflexiva, perceber e rever minha postura, meu fazer, e particularmente, a refletir sobre o aluno percebendo-o como sujeito que constrói sua aprendizagem, respeitando e mediando seu processo e estimulando para que tenha autonomia. (AP2 – Portfólio de Aprendizagem).

A análise das práticas pedagógicas das alunas-professoras, das quais destacamos apenas alguns exemplos, evidencia avanços na compreensão e reconstrução de arquiteturas pedagógicas. É possível observar, considerando os registros e reflexões, a presença de uma retroalimentação entre a prática das arquiteturas com os alunos e a compreensão dos seus pressupostos, o que se mostrou favorecedor das aprendizagens docentes, conforme avaliação da AP10.

Toda proposta do PEAD necessitaria do uso constante das tecnologias. Até então eu sabia somente o básico, o que passando a praticar mais acho que hoje com a bagagem de conhecimento construída e obtida através das muitas trocas, considero que a mesma aumentou um pouquinho. No estágio ofereci aos meus alunos a oportunidade de interação com o uso de um tablet, objeto transformado na menina dos olhos das crianças, pois pelo interesse e gosto de uso desse objeto interagem com alegria uns com os outros executando joguinhos pedagógicos oferecidos. Sem dúvida com essa geração denominada Nativos Digitais a construção do conhecimento alcançará um resultado muito mais prazeroso e significativo para os alunos (AP10 – Blog Portfólio de aprendizagem).

Refletindo sobre as práticas pedagógicas, anteriormente às vivências de formação do PEAD e, principalmente sobre os desafios do estágio curricular, as alunas-professoras avaliaram que adotavam uma maneira muito tradicional de trabalhar com seus alunos. Enquanto professoras, propiciavam poucos momentos de escuta dos seus alunos, negligenciavam o uso de tecnologias e mantinham uma rotina pouco flexível.

No decorrer do estágio, com o apoio das supervisões de estágio e do grupo de formação, as alunas-professoras buscaram qualificar suas práticas pedagógicas mediante a re(criação) de arquiteturas pedagógicas, o que implicou na adoção de didáticas mais flexíveis, articuladas ao uso das tecnologias digitais e novas organizações dos tempos/espacos de aprendizagem na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas de alunas-professoras no estágio curricular obrigatório sob a perspectiva do professor reflexivo e das arquiteturas pedagógicas. O acompanhamento das trajetórias mostra a evolução das práticas e das reflexões durante o estágio, relatadas no portfólio de aprendizagem (blog) e no ambiente de registro do estágio (wiki). Essas reflexões, associadas às discussões teóricas e orientações realizadas pela supervisão, tiveram um impacto sobre as práticas pedagógicas, mediante evoluções na articulação entre a teoria e a prática. As alunas-professoras evidenciaram que foi possível superar os desafios cognitivos e de infraestrutura. Durante o estágio, as alunas-professoras potencializaram a sala de aula, mesmo que em diferentes graus, como um espaço promotor de experiências de aprendizagem que privilegiam a ação, as interações e o protagonismo dos alunos. As estagiárias avaliaram que as experiências de uso das arquiteturas no estágio qualificaram as suas práticas docentes e acarretaram um maior engajamento dos estudantes. O acompanhamento das ações e os relatos das professoras-alunas sinalizam que os objetivos do estágio, com respeito à busca da inovação pedagógica, foram alcançados.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser Professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto: Porto, 1996. p. 171-189. (Coleção Cidine). Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1433708/ser-professor-reflexivo---isabel-alarc%C3%A3o>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ALARCÃO, I. (Org). **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATESON, G. Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in **Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology**. University Of Chicago Press. 1972
- BORDAS, M.; CARVALHO, M. J. S.; ARAGÓN, R. Formação de Professores: Pressupostos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005
- CARVALHO, M. J. S.; ARAGÓN, R.; BORDAS, M **Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do ensino fundamental: guia do aluno**. Porto Alegre: PEAD/UFRGS, 2006.
- CARVALHO, M. J. S.; ARAGÓN, R.; MENEZES, S. S. Arquiteturas Pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005.

COLL, C. La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En **J. M. Vilalta (Dr.). Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 2015. (Traducción de Iris Merino). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305999815>. Acesso em: 10 set. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MENEZES, C. S.; CASTRO JUNIOR, A. N.; ARAGÓN, R. Arquiteturas pedagógicas para aprendizagem em rede. In: SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. **Livro 5: Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo**. CEIE-SBC, 2020. (Série de livros Informática na Educação). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/arquiteturas-pedagogicas/>. Acesso em: 10 set. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 10 set. 2021.

PERRENOUD, P. A formação dos Professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos Professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Formar Professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução: D. B. Catani. Apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 05-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

QUADROS, A. M.; MARQUES, T. B. I. Inovação ou novidade? Práticas educativas e tecnologias digitais de rede. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED – UFRGS, v. 11, n. 02, nov. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Acesso em: 10 set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Epub 19, maio 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

ZIEDE, M. K. L. ARAGÓN, R. A docência no ensino superior: inovando e reconstruindo práticas pedagógicas na educação a distância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 254-279, set./dez. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/114980?locale-attribute=es>. Acesso em: 10 set. 2021.



AS DIRETRIZES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA

Keila de Oliveira (UNICENTRO)

Margarida Gandara Rauhen – Margie (UNICENTRO)

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394-96), por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, trouxeram a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008) no currículo de todos os níveis de ensino, implicando o reconhecimento da diversidade étnico-racial também na formação docente. Por outro lado, a inclusão cultural no sentido mais amplo do gênero ainda não foi assimilada no campo da educação e não tem amparo legal mais elaborado do que consta, no Artigo 3º da Constituição de 1988, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Tais marcos legais nos conectam ao pensamento de Paulo Freire (1921-1997), seja no conjunto da sua obra ou nos escritos finais, nos quais se posiciona sistematicamente sobre a necessidade de mudar o mundo, em defesa da democracia. Numa das últimas cartas pedagógicas, escrita em janeiro de 1997, cerca de três meses antes de falecer, Freire propunha “[...] desafiar-nos, mães e pais, professoras e professores, operários, estudantes, a refletir sobre o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem, na construção e no aperfeiçoamento da democracia” (FREIRE, 2019, p. 54). Para Freire, “É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade” (FREIRE, 2019, p. 55). O nosso questionamento, neste trabalho, amplia o debate freiriano sobre o papel do Estado: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), efetivam o que está disposto na Constituição Nacional de 1988 e nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ao apresentarem as competências profissionais de professores(as).

A referida pergunta motivou a pesquisa bibliográfica apresentada neste artigo, com abordagem metodológica qualitativa e o objetivo de analisar se ocorre, nas diretrizes vigentes para a

formação inicial de professores nas licenciaturas, fundamentação compatível com as prerrogativas legais antirracistas e antissexistas.

A primeira parte do texto agrega, ao ideal democrático, referências teóricas do feminismo negro brasileiro (GOMES, 2005; GONZALEZ, 2020), do letramento racial crítico (LADSON-BILLINGS, 2011; FERREIRA, 2014) e da interseccionalidade (CRENSHAW, 1991; 2012; COLLINS; BILGE, 2016), brevemente dialogando com o estado da arte acerca da temática étnico-racial e de gênero na formação de professores. Posteriormente, analisamos a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP nº 2/2019 – BRASIL, 2019), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Buscamos cotejar a CNE/CP nº 2/2019 com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE/CP nº 2/2015 – BRASIL, 2015), revogada pela de 2019, identificando as principais diferenças relacionadas ao trato das temáticas étnico-racial e de gênero nas indicações das competências.

RAÇA, GÊNERO, SOCIEDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

O conceito de raça tem sido utilizado pelo Movimento Negro e por autores(as) que se referem à “dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45), evidenciando a percepção do racismo enquanto construção histórica e cultural. Portanto, raça tem sido uma palavra frequentemente usada no combate ao racismo e nas reivindicações por direitos, oportunidades e equidade social. A redefinição do discurso, do currículo e das práticas pedagógicas com o objetivo de efetivar a educação para as relações étnico-raciais e de gênero no Brasil tem sido objeto de debates legais e acadêmicos contra diversas formas de violência há meio século. Para Nilma Lino Gomes (2005), é necessário haver disposição e preparo para tratar da temática:

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005, p. 52).

Lélia Gonzalez, mentora e militante feminista no Movimento Negro Unificado, em entrevista de 1981, já denunciara que “A lei facilita essa violência criando artifícios para inocular o opressor” (GONZALEZ, 2020, p. 298). Também nos anos 1980, tivemos as legislações do então deputado federal Abdias Nascimento e as lutas perseverantes do Movimento Negro na busca de direitos de igualdade e equidade. Com a homologação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, as matrizes indígena e africana e seus legados na formação do país (BRASIL, 1996) passaram a ser contemplados, inicialmente na disciplina de História do Brasil.

O protagonismo do Movimento Negro foi central para a conquista da obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares a partir da Lei nº 10.639/2003. Posteriormente, a nova redação dada pela Lei nº 11.645/2008 incluiu os conteúdos referentes aos povos indígenas no currículo a ser ofertado a todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Eugenia Marques (2014), no artigo intitulado “Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar”, reverbera a preocupação de Freire acerca da necessidade de garantir a equidade:

A produção das leis não é garantia de sua exequibilidade, nem tampouco de interpretação idêntica; ela se dá, ao contrário, no complexo mosaico cultural com diferentes sentimentos, interesses e ideologias, que geram tensões e negociações. Compreender a importância e urgência de se ensinar a história e cultura afro-brasileira e indígena, sem promover a hierarquização dos saberes, é o desafio que ainda precisa ser enfrentado, na perspectiva de se decolonizar o currículo escolar (MARQUES, 2014, p. 560).

Um dos modos de assumir o desafio apontado por Marques (2014) e outras autoras (TRINIDAD, 2015; VALENTIM, 2016; RAUEN, 2020) é incentivar estudantes e professores(as) a discutirem a diversidade cultural e identitária, abrangendo também a violência resultante dos preconceitos em todas as suas manifestações (CERQUEIRA, 2020). É senso comum que a formação docente no Ensino Superior é a base para o bom desenvolvimento acadêmico e profissional de futuros(as) professores(a), pois é nesse espaço de aprendizagem que temos a possibilidade de refletir sobre o nosso papel e a nossa responsabilidade como agentes no processo educacional, seja qual for o nível de ensino.

Entre pesquisas dedicadas a examinar o trato das temáticas étnico-raciais na formação de professores(as), encontramos a tese de Verônica Moraes Ferreira (2018), motivada pelas dificuldades enfrentadas pela própria pesquisadora em seu trabalho de orientadora. Os resultados de entrevistas semiestruturadas com seis docentes e cinco coordenadores de cursos de pedagogia da UFF, UNIRIO, UFRJ e UFRRJ indicaram a necessidade de mudanças curriculares substanciais, idealmente com uma concepção multicultural, para as questões étnico-raciais deixarem de ser marginais e ocorrer a interação entre saberes ou a abertura de um “[...] caminho para se pensar em outras possibilidades, mais justas e igualitárias, a serem estabelecidas nas relações sociais” (FERREIRA, 2018, p. 207).

Consideramos que a Teoria Racial Crítica (TRC) é um aporte eficiente para consolidar esse caminho pedagógico multicultural, entendendo-se raça como um fator “[...] significativo para a determinação da desigualdade social” (LADSON-BILLINGS, 2011, p. 135). A afirmação se refere ao contexto estadunidense, mas a TRC é difundida no Brasil desde os anos 2000 (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002; FERREIRA, 2014).

Um dos argumentos apresentados por Ferreira (2014), a partir dos estudos de Tate (1997), se alinha com o questionamento de justiça de Paulo Freire quando enfatiza que a TRC “[...] reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas” (FERREIRA, 2014, p. 242). Não minar ou não neutralizar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reconhecidas como marcos normativos para a promoção da igualdade racial e de combate ao racismo no campo educacional, requer a sua valorização nas diretrizes para

formação inicial dos professores e, posteriormente, na vivência escolar de futuros(as) estudantes tocados(as) por esses docentes.

De modo similar à legitimação da diversidade étnico-racial no currículo, a problemática da interseccionalidade entre raça e gênero requer reconhecimento no campo da educação, assim como pesquisas com aporte substancial na epistemologia feminista (KETZER, 2017). Ou seja, o racismo poderá ser agravado por sexismo ou discriminação de gênero, tal qual uma deficiência física e/ou diferença de classe social poderiam gerar camadas adicionais de exclusão social. A teoria da interseccionalidade foi concebida na área do Direito pela pesquisadora norte-americana Kimberlé Crenshaw com base em evidências de que as mulheres pretas, além de enfrentarem o racismo por causa da cor, são duplamente discriminadas por serem mulheres (CRENSHAW, 2012). Por extensão, pessoas não brancas de quaisquer etnias, destacando-se indígenas, também são mais vulneráveis do que brancas à discriminação interseccional e à violência de gênero.

Segundo Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) e Crenshaw (1991), não somente estabeleceu o conceito de interseccionalidade, mas a sua ampla aceitação acadêmica “[...] reconfigurou a interseccionalidade como uma forma de investigação” (COLLINS & BILGE, 2021, p. 109). Entre as feministas brasileiras, Lélia Gonzalez não só explicita a percepção da conexão entre raça e gênero, mas aponta a sua transversalidade nas classes sociais e, embora não use o termo interseccionalidade, ela critica “[...] certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo” (GONZALEZ, 2020, p. 84).

Alexandre Gomes Soares (2019), em seu artigo intitulado “Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil”, destaca a importância das produções acadêmicas na área da Educação que reforçam um “[...] compromisso com a redução das desigualdades sociais em um país que tem apresentado um cenário de avanços e retrocessos no âmbito das políticas educacionais” (SOARES, 2019, p. 2). Após analisar a produção científica sobre a formação inicial em Pedagogia com foco em gênero, sexualidade e diversidade sexual, consistindo em 62 trabalhos selecionados, o autor constatou que a temática de gênero é abordada transversalmente, mas requer maior articulação, haja vista diversos percalços, entre os quais destacamos as seguintes:

[...] i) egressas do curso de Pedagogia ainda apresentam dificuldades de visualizar e intervir nos marcadores sociais de gênero na escola e na sociedade; ii) as disciplinas com foco em sexualidade figuram na matriz curricular como obrigatórias e optativas e apresentam limites para sua identificação em algumas instituições nas universidades federais; iii) as temáticas sexualidade e gênero, mesmo presentes no curso de Pedagogia, desenvolvem-se como fragmentadas ou isoladas enquanto disciplinas na percepção das graduandas; iv) nota-se que a percepção de estudantes da formação inicial sobre gênero é marcada pelo caráter biologizante e demonstram naturalização dos estereótipos sexistas; v) há uma carência de disciplinas e discussões voltadas para sexualidade e gênero na formação inicial [...] (SOARES, 2019, p. 13).

Esse estudo de Soares (2019) destaca a função importante do ensino superior para que a formação de professores(as) não ignore os debates de sexualidade e gênero. Mesmo com os avanços alcançados na educação antirracista e antissexista, o conjunto de pesquisas publicadas é incipiente no que se refere à formação inicial docente. Percebemos essa fragilidade investigando se trabalhos da área de Educação disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), num recorte temporal de 2017 a 2021, têm discutido em uma perspectiva

antirracista e antissexista. A busca com filtro pelo termo “educação antirracista” resultou em uma tese (SILVA, 2018a) e cinco dissertações (SILVA, 2017; DA SILVA, 2019; SILVA, 2018b; RAMOS, 2021; NOBREGA, 2019) que tratavam da temática, enquanto o termo “interseccionalidade” apareceu em duas dissertações (VASCONCELOS, 2018; MARTINS, 2018) e uma tese (LIMA, 2020). Na busca pelos termos “educação antissexista” e “educação antissexista” não foram encontradas pesquisas. Entre essas nove produções, nenhuma discute diretamente a respeito da formação inicial de professores para uma educação antirracista e antissexista.

AS LEIS E AS DIRETRIZES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2019 E CNE/CP Nº 2/2015

Se uma educação antirracista e antissexista requer professores(as) dispostos a questionar e desarticular as representações étnico-raciais e de gênero estereotipadas, assim como desnaturalizar as culturas de racismo e discriminação, seria lógico que as diretrizes para formação docente incentivassem essas posturas. Essa é uma demanda que afeta, inclusive, professores de creches e pré-escola, conforme aponta Dias (2015, p. 593):

Os estudos e cursos de formação precisam fortalecer a luta por uma educação não discriminatória, mas, além disso, é necessário colaborar na constituição de novos valores, de concepções plurais e solidárias de sociedade. É necessária uma profunda e corajosa revisão do ato de educar [...].

No entanto, após aplicarmos os aportes teóricos da teoria racial crítica e da interseccionalidade para cotejar as resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 2/2015, verificamos que o documento vigente não vem ao encontro das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e nem ao menos citam diretamente as referidas Leis, apesar de mencionarem a LDB 9394-96, na qual consta a alteração da Lei nº 10.639/2003 pela nº 11.645/2008. A menção explícita de direitos humanos ocorre em oito pontos da CNE/CP nº 2/2015, mas em apenas três na CNE/CP nº 2/2019, na qual a temática étnico-racial é mencionada somente uma vez nas competências especificadas para licenciandos(as). Passamos a detalhes dessas diferenças.

Logo no início da Resolução CNE/CP nº 2/2015, temos a seguinte redação:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1).

O teor de respeito e valorização da diversidade étnico-racial na CNE/CP nº 2/2015 demonstra comprometimento em atender o que está disposto no Art. 26-A da LDB 9394/1996, alterada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir a temática indígena. No primeiro capítulo da CNE/CP nº 2/2015, que tratava das disposições gerais, novamente eram mencionadas as diversidades étnico-racial, de gênero e sexual, no Artigo 3º, parágrafo 6º, inciso VI:

Art. 3º § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

[...] VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

O Artigo 3º dialoga com o Artigo 5º, no capítulo II, inciso VIII, que também explicita as diversidades étnico-racial, de gênero e sexual, com foco na Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica – Base Comum Nacional:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...] VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 6).

Nessa perspectiva, o Artigo 7º, no capítulo III, incisos VII e VIII, trata do/da egresso(a) da formação inicial e continuada, novamente diferenciando as exclusões étnico-raciais, de gênero e sexuais e recomendando que tenha

Art. 7º [...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

[...] VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 8)

A multiplicidade de aplicações do termo diversidade, no documento de 2015, caracteriza a mentalidade que Nilma Lino Gomes preza, conforme declarou em uma entrevista:

A diversidade em minha opinião é uma construção social, histórica e cultural das diferenças. Eu já tenho escrito sobre isso, que as diferenças elas são muito mais do que aquilo que nós vemos a “olho nu”, as diferenças, são construídas nas relações sociais e nas relações de poder. (GOMES *apud* TRINIDAD, 2015, p. 484)

Nesse sentido, quando o texto da Resolução CNE/CP nº 2/2015 propunha reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial e de gênero, proporcionava abertura para promover a equidade no sentido pleno da constituição de 1988, numa postura defendida por pesquisadores da educação básica:

[...] acredita-se que uma educação antirracista e que prime pela equidade de gênero exige que professores/as questionem e desconstruam as representações naturalizadas de raça e de gênero e que sejam capazes de compartilhar com seus alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental práticas pedagógicas que questionem estereótipos e preconceitos e possibilitem a construção de sentidos e significados positivos sobre as diferenças, valorizando as características que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade diversa, pluriétnica e pluricultural. (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 530).

Percebe-se, assim, que a redação dos três primeiros capítulos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao explicitar as categorias étnico-racial e de gênero, destacou a importância da formação docente dando ênfase ao respeito pela diversidade da inclusão, para então tratar, no capítulo V, Art. 13, da estrutura e do currículo do ensino superior adequados para a formação e o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, a qual abrange o ensino e a gestão educacional, os processos educativos escolares e não escolares e o ensino tecnológico. Também o Art. 14 se refere aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, e o Art. 15, a respeito dos cursos de segunda licenciatura, destaca que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero [...] (BRASIL, 2015, p. 11-12).

As referidas oito menções de questões étnico-raciais e sete menções de gênero simplesmente desapareceram na Resolução CNE/CP nº 2/2019, na qual o termo étnico-racial aparece apenas uma vez, em conexão com a dimensão do compromisso com a aprendizagem, estipulando que docentes devem “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (CNE/CP nº 2/2019, item 3.2.4). Vale observar que essa competência não aprofunda uma mentalidade antirracista, pois o seu foco está nas tecnologias digitais.

O trato de gênero e sexualidade foi totalmente omitido da Resolução CNE/CP nº 2/2019, na qual o capítulo IV, Art. 13, apenas utiliza o termo gêneros textuais.

Seja do ponto de vista freiriano ou da TRC e da concepção interseccional, as constatações de nosso estudo correspondem a críticas recentes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 no âmbito da ANPEd, pois o documento “[...] não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas a padronização, a competitividade e a adaptação ao mundo como dado” (FELIPE, 2020).

CONCLUSÃO

Se as temáticas étnico-racial e de gênero não forem discutidas em cursos de licenciatura e de pedagogia, haverá consequências no ensino, mas as diretrizes para formação inicial de professores não são conducentes a promover uma educação antirracista e antissexista.

O fato de as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não serem citadas diretamente em nenhuma das Resoluções acarreta a minagem apontada na Teoria Racial Crítica (FERREIRA, 2014), enquanto o apagamento da categoria gênero facilita a arbitrariedade dos agentes de educação quanto a manter a dominação da cultura masculina branca no currículo, nas práticas pedagógicas e nos recursos didáticos (RAUEN, 2020). Ratificamos a conclusão apresentada em nosso resumo proposto ao GT8, de Formação de Professores, na 40ª Reunião Nacional da ANPEd:

A nossa pesquisa em andamento sugere o quanto ainda existe um longo caminho a trilhar para alcançarmos a sociedade menos violenta sonhada por Paulo Freire, na qual professores(as) promovam valores antirracistas e antissexistas, assimilando e defendendo a importância das pautas de raça e gênero, pesquisando-as e valorizando a sua discussão. Refletir a respeito dessas lacunas nas diretrizes para a formação inicial docente nos coloca diante da urgência em buscarmos práticas pedagógicas eficazes no combate ao racismo, ao sexismo e a todas as formas de discriminação, sempre (re) pensando possibilidades de transformação social voltadas à não violência nas relações humanas. (OLIVEIRA; RAUEN, 2021, p. 4).

A simplificação da categoria étnico-racial e a omissão da categoria gênero na Resolução CNE/CP nº 2/2019 denota, enfim, a omissão do Estado para com uma formação docente antirracista e antissexista, facilitando a sua desvalorização nas práticas pedagógicas e implicando o descaso para com a equidade (FREIRE, 2019).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Atualizada até a Emenda Constitucional Nº 11/2021. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/ind.asp. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em:

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em:

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em:

CERQUEIRA, D. R. C. *et al.* **Atlas da Violência.** Brasília: IPEA, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em:

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021 [1. ed. em língua inglesa, 2016].

CRENSHAW, K. W. “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241-1299, 1991.

CRENSHAW, K. W. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. **Ação Educativa**, Paine 1, 2012, p. 7-16. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em:

DA SILVA, C. S. **Sentidos da Educação Antirracista na Perspectiva das Coordenadoras do Uniafro/UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139/423>. Acesso em:

FELIPE, E. S. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores:** continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Nota de 29/07/2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em:

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, V. M. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/publico/VERONICA_MORAES_FERREIRA.pdf. Acesso em:

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 5 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GANDIN, L. A.; PEREIRA, J. E. D.; HIPÓLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 275-293, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858>. Acesso em:

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIZZO, B. S.; ZUBARAN, M. A.; BECK, D. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), Oct 15, 2017, Vol.39(SI), p. 523(9) [Periódico revisado por pares].

KETZER, P. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Argumentos**, ano 9, n. 18 - Fortaleza, jul./dez. 2017.

LADSON-BILLINGS, G. A Raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **A Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.129-142.

LIMA, S. **“A gente não é só negro!”**: interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2020.

MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n.53/2, maio/ago 2014, p. 553-571. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1753>. Acesso em:

MARTINS, I. A. **Se eu não sou negra, eu sou o quê? da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula**. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, 2018.

NOBREGA, C. C. S. **Educação antirracista no município de São Paulo**: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. Dissertação. -- Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos, 2019.

OLIVEIRA, K.; RAUEN, M. G. **A formação docente antirracista e antissexista**. Resumo apresentado ao GT8 – Formação de Professores. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. (Link indisponível).

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas**: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RAUEN, M. G. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? **Interfaces**. Vol. 11 n. 4. p. 283-294, 2020.

SILVA, C. F. J. da. **Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP**: caminhos para construção de uma educação antirracista. 1 recurso online (284 p.). Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018a.

SILVA, D. S. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2018b.

SILVA, E. C. F. **A atuação do Ministério Público do Paraná para a efetivação de uma educação antirracista**. Curitiba, 2017.

SOARES, A. G. Mapeamento de teses e dissertações sobre gênero, diversidade sexual e formação inicial docente no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 19, jun. 2019.

TRINIDAD, C. T. Por uma educação infantil emancipatória: o papel do educador e da educadora na construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas (entrevista com Nilma Lino Gomes). **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnicoracial na educação infantil** v. 6, n. 4, p. 482-488, nov./dez. 2015.

VALENTIM, S. NEAB/CEFET-MG- Práxis pedagógica antirracista: aproximações e diálogo com os professores. In: MARQUES, E. P. S.; SILVA, W. S. **EDUCAÇÃO, Relações Étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p. 221-231.

VASCONCELOS, M. N. M. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.



FORMAÇÃO E AUTORIA: A ESCUTA DE PROFESSORAS NO TEMPO/ESPAÇO DA PANDEMIA DA COVID-19

Renata Helena Pin Pucci (UNIMEP)

Luciana Haddad Ferreira (UNIMEP)

INTRODUÇÃO

Nesse tempo que estamos vivendo tenho levado a mesma vida estranha de tantos outros professores, me desdobrando no volume enorme de trabalho (se já era fato que levávamos trabalho para casa, agora mais do que nunca a casa se transformou em um pedaço da sala de aula) e tentando lidar com emoções que dele decorrem. Percebo que fui colocada numa espécie de fábrica escolar: metas, produtos, linhas de montagem. Editar as aulas remotas, assistir tutoriais, ajustar a luz, rever o emprego de palavras, fazer atividades online, corrigir tudo, lançar no portal, começar tudo de novo. Reina o argumento de que o esforço é para que meus alunos não sofram ainda mais, não percam ainda mais. Tenho para mim que é apenas um outro jeito de dizer que não podemos parar de produzir. A despeito disso, sinto um pouco de alegria por me ver e reconhecer tantos profissionais guerreiros, prontos a aprender e apreender no uso de ferramentas multimodais e multissemióticas que sim, podem aproximar daquele outro que nos constitui e que somos constituídos. (Luísa)¹

A nova dinâmica, de oferecimento do ensino remoto emergencial nas escolas brasileiras, adotada em função da pandemia de covid-19, acarretou mudanças profundas na realização e significação do trabalho docente.

Sabemos que a oferta de atividades a distância exige debate muito mais amplo do que a eficiência/validade dos recursos tecnológicos interativos digitais na atualidade. Estudos publicados nos últimos meses, como os de Ferreira e Barbosa (2020), Senhoras (2020) e Couto, Couto e Cruz (2020), dentre outros, trazem importantes reflexões sobre as fragilidades do ensino remoto tal como foi implementado no Brasil, como a ausência de um plano de inclusão digital e a generalização de práticas que descaracterizam os saberes e necessidades locais e promovem o

¹ Utilizamos nomes fictícios para a preservação da identidade das professoras.

agravamento das desigualdades sociais. Os estudos também registram que a atuação pedagógica parece ter sido reduzida à repetição dos comandos que lhes foram dirigidos. Assim, como alerta Paro (2018), o fazer docente se afasta do artesanal para assumir características mecanizadas. À professora², cabe (co)responder, obedecer, (re)passar a matéria. A constatação dessa realidade nos causa incômodo ainda maior no contexto pandêmico em que vivemos por percebermos que as investidas que destituem o domínio dos processos e a autonomia intelectual das trabalhadoras da educação são muitas, e bastante enfáticas.

No que tange à formação docente, vemos o mesmo padrão se repetir: uma crescente oferta de iniciativas superficiais, como tutoriais, *lives*, mentorias e manuais, reforçando a ideia errônea de que as docentes precisariam de soluções prontas, uma espécie de atualização para que se tornem mais eficientes na tarefa de ensinar. Se a quantidade de mercadorias oferecida é grande, podemos questionar sua qualidade e, sobretudo, seus objetivos.

A formação de professores é temática de discussão há tempos, sem nunca ter sido esgotada. Como bem apontam Gatti *et al* (2019), ao mesmo tempo em que parece haver concordância em relação à urgência de se pensar a profissão aliada a fortes – e diversificadas – estratégias formativas, percebemos que são poucas as iniciativas que consideram as docentes como sujeitas do próprio processo de aprendizagem.

Dentre tantas iniciativas prescritivas que desvalorizam os saberes docentes e desqualificam a palavra da professora, percebemos que justamente quando a troca entre pares, o aprofundamento teórico e o diálogo se fazem mais necessários como estratégia de formação e orientação do trabalho pedagógico, tais iniciativas foram significativamente diminuídas e desencorajadas. No entanto, sabemos que não foram totalmente suprimidas. Mesmo sem espaços e tempos propícios, observamos a insistência de muitas profissionais na busca por coletivos que se apoiem e possibilitem momentos de discussão entre pares, nos quais o diálogo e a troca de experiências aconteçam. Entendemos que a escuta e a legitimação do conhecimento produzido nestas iniciativas são gestos políticos que reafirmam nossa crença na formação permanente que alia saberes e fazeres e estreita relações entre o conhecimento acadêmico e cotidiano.

Como recorte de uma temática que sabemos ser bastante ampla, perguntamo-nos: num momento e contexto em que as professoras estão impossibilitadas da convivência física diária e das trocas entre pares, que geralmente acontecem no chão da escola, pode a escrita narrativa se consolidar como instrumento dialógico de formação e autoria? Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, como as relações dialógico-formativas são (re)significadas pelas professoras por meio da escrita de narrativas produzidas e partilhadas virtualmente no período da pandemia.

Propomos reflexões fundamentadas nos princípios do Círculo de Bakhtin, para o qual o enunciado é compreendido como a unidade da comunicação discursiva. Nessa análise, compreende-se que as professoras que narram são constituídas no meio social, pela linguagem. Seu discurso é histórico, social e ideológico, por isso, reflete e refrata sua realidade.

A escolha pela análise dos registros narrativos se dá por considerarmos a escrita narrativa como prática formativa coerente com os princípios já discutidos por nós em estudos anteriores (como FERREIRA, 2020). Além disso, a narrativa é uma forma de registro comum a muitas professoras, que preserva características da feitura artesanal, revela leituras críticas da realidade e deixa transparecer o que não é prescrito. A escrita apresentada nestes textos exige certa compo-

² Referimo-nos à classe docente no feminino por serem as mulheres maioria no exercício da função.

sição que apenas quem vive o cotidiano escolar é capaz de realizar. Ao traduzir as dificuldades, enfrentamentos e surpresas da docência, as professoras também se posicionam em relação ao que vivemos.

Considerando que as redes sociais, ambientes já familiares a muitos, poderiam funcionar como ferramenta ou suporte para o compartilhamento de informações entre grupos de docentes, buscamos e coletamos textos narrativos em páginas públicas e de acesso livre. Dentre as iniciativas encontradas, neste estudo, visamos analisar narrativas da docência no contexto pandêmico, que foram produzidas e circularam nos ambientes virtuais criados por pares e com o objetivo de manter espaços de diálogo e formação durante este período. Temos como material empírico os registros reflexivos de professoras, de diferentes realidades, localidades e níveis de ensino, obtidos em bases eletrônicas do *Instagram* e *Facebook*, no perfil público @narre_se³. Sua escolha se justifica por ser, dentre as encontradas, a página de maior abrangência, com maior número de textos publicados e criada com a finalidade de fomentar a escrita de narrativas pedagógicas.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e autorização das autoras dos textos, realizamos um inventário⁴ do material produzido e postado. Para este estudo, foram consideradas as 67 narrativas publicadas no período de março a agosto de 2020, momento em que as professoras narravam sobre a sua formação logo no primeiro semestre de suspensão das atividades presenciais. Como critérios, selecionamos os textos com referências à busca por diálogo, momentos de reflexão sobre a prática, criação de estratégias e iniciativas de apropriação teórica por parte das professoras. Destarte, dez narrativas compuseram o material analisado.

Organizamos o presente texto já trazendo, intencionalmente, a palavra das professoras desde o início da escrita, compondo nossa tessitura e em diálogo com as ideias desenvolvidas. Essa escolha se justifica por buscarmos coerência com as próprias bases teóricas e princípios aqui defendidos: não queremos falar *sobre* as professoras, mas *com* elas. É *a partir* de suas palavras que elaboramos nossas contrapalavras, uma vez que este estudo apenas se viabiliza na relação alteritária com a palavra do outro, em nosso caso, das professoras que narram.

O TEMPO-ESPAÇO E A ESCUTA DAS PROFESSORAS

Como é difícil entregar uma aula gravada... Como é difícil se adequar a esse novo formato quando se tem a lembrança recente da aula de corpo presente, viva, fluida, dinâmica. [...] Como faz falta andar entre as carteiras e sentir a vida que emana dos rostos ávidos, dos corpos impacientes, das mentes inquietas, sedentas por novidade... Eu quero entrar ali de novo. Quero espalhar meu material na mesa, passear entre eles e comentar sobre o estojo novo de um e o penteado ousado do outro. Quero desconstruir o espaço com eles: "grupos de 5, sem arrastar a carteira". Quero ouvir as discussões e passar de mesa em mesa instigando as conversas. Quero sair esbaforida de uma sala pra outra e acabar o dia com a sensação de dever cumprido. Que falta faz a escola! Este momento

³ Foram tomadas as medidas necessárias para a realização de uma investigação que observasse os princípios éticos em pesquisas que envolvem seres humanos. Parecer CEP/CONEP nº4026/792.

⁴ As narrativas estão disponíveis em: www.facebook.com/narrando.se e www.instagram.com/narre_se

de afastamento tem deixado muitas lições. Uma delas para mim é a convicção de que o espaço da escola é insubstituível. O espaço da sala de aula é irrevogável. (Isabela)

Isabela aponta para muitos dos aspectos que condicionam e atravessam sua atuação docente. Ela nos lembra que a alteração, do ensino presencial para remoto, jamais poderia ser considerada como uma mera mudança nos recursos de ensino: como desconsiderar as marcas e efeitos da privação dos olhares e gestos, das diferentes formações e agrupamentos, do cuidado com o corpo? Conforme Volóchinov (2017, p. 109, grifos do autor), “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação.*”

Neste esteio, podemos pontuar elementos centrais da teoria do Círculo de Bakhtin, que nos auxiliam na compreensão das escritas narrativas apresentadas e discutidas neste estudo. Primeiramente, o sujeito é circunscrito à determinada realidade, membro de uma comunidade e utiliza certa língua. Assim, sua consciência é formada em determinado território social, i.e., “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Nesse sentido, a relação tempo e espaço determina modos de ser e estar no mundo e modos de olhar para o mundo.

Aproximando o conceito de cronotopo bakhtiniano para nosso tempo-espaço, estabelecemos um modo de olhar para o momento atual, uma vez que o próprio autor esclarece: “É dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e criados do mundo representado na obra (no texto)” (BAKHTIN, 2018, p. 230, grifos do autor) e, acrescentamos, nos enunciados. Voltamo-nos para as narrativas das professoras com a nossa compreensão ativo-responsiva de seus enunciados, em um processo próximo ao que Bakhtin destacou sobre a relação do leitor com a obra, do mundo representado na obra e do mundo real, em que uma instância participa da outra, enriquecem-se e renovam-se, em um processo de troca cronotópico, que “realiza-se, antes de tudo, no mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação” (BAKHTIN, 2018, p. 231). Para o autor, os sentidos se concretizam em uma expressão espaçotemporal, ou seja, “pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018, p. 236).

Assim, com a representação das professoras, em suas narrativas, que constitui um tempo-espaço próprio, interagimos e atribuímos sentidos, dentro deste período histórico que compartilhamos, ou seja, dentro de um cronotopo maior, neste momento, o tempo-espaço da pandemia de covid-19. Buscamos compreender como elaboram o que é vivido coletivamente, se fazem uso da escrita para instituir momentos de reflexão e troca, pela partilha de suas percepções, estratégias e leituras da realidade vivida. Tomamos a escrita pedagógica compartilhada não apenas como fragmento da subjetividade das professoras, mas, principalmente, como registro marcado pelas formas de ser e pensar a profissão no cronotopo que partilhamos.

O espaço da escola, e o tempo cotidiano se constituem como dimensões formativas que, no momento do ensino remoto, parecem ter se dissipado. Como alternativa, a escrita nas/sobre interações virtuais parece abrir novas brechas para que a formação continue a se realizar pela palavra. Enquanto a professora escreve, também se relaciona com os outros que a leem e que protagonizam sua narrativa, em escuta respondente (BAKHTIN, 2010). Ela aprende e ensina numa rede colaborativa que se refaz a cada texto escrito.

São as professoras, sujeitos históricos e situados, representadas em suas narrativas, que enredam suas experiências dentro de um tempo e espaço da vida humana, para quem voltamos nossa compreensão, dirigimos nossa escuta. Optamos neste estudo, como temos feito sistematicamente em nossas atividades de pesquisa, por acolher, ouvir e dialogar com as produções das professoras. Ao nos colocarmos em posição de escuta, o outro é o centro de nossa compreensão, o espaço da escuta é o espaço do encontro das palavras, nossas e as do outro: “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 379).

Como pesquisadoras, não nos encontramos fora do mundo observado: se escutamos aquilo que as professoras têm a dizer, o fazemos implicadas na leitura, em nosso tempo-espaço que se entrecruza com o narrado. Vemo-nos na escrita, sentimos com ela. Nossa compreensão integra constitutivamente o objeto de nosso estudo.

Ao discutir o papel do ouvinte na comunicação discursiva, Bakhtin afirma que este, ao compreender o significado do discurso, ocupa sua posição ativo-responsiva, discordando ou concordando com ele, completando-o ou preparando-se para usá-lo; o ouvinte, torna-se, assim, falante. Em suma, para o autor, uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, nos posicionamos em relação a este, elaboramos sentidos em resposta aos enunciados que não nos são indiferentes, voltamo-nos a eles com nossas contrapalavras (BAKHTIN, 2006).

Estabelecemos, assim, um modo de olhar para os enunciados das professoras em nosso tempo-espaço compartilhado, em posição de escuta ativamente responsiva, respondendo-os com nossas contrapalavras e atribuindo sentidos às suas narrativas.

AS RELAÇÕES DIALÓGICO-FORMATIVAS

Algo muito simples, momento de sentir a importância inegável da escola com paredes, mesas, pátios, espaços cheios de barulho e correrias de alunos e professores. Não percebemos a diferença que esta estrutura faz até ficarmos sem ela. Nem entendemos totalmente a importância dos encontros, até que eles cessem. Sabe aquele aluno (nove anos) cheio de capacidades, mas que resiste à organização e às regras? Ele disse assim em nossa primeira reunião online:

– Prô, nunca pensei que sentiria tanta falta de você e da escola!

E eu, que tanto acredito que é no chão da escola que consolidamos nossa formação, ganhei mais essa confirmação. (Mel)

Se já apontamos a presença das marcas culturais, históricas e sociais na escrita das professoras e em seu modo de ler o mundo, destacamos agora a relação com os outros – que são alunos, pais de alunos, colegas de trabalho, interlocutores – como constitutiva de sua profissionalidade. Para Bakhtin (2010), as relações de alteridade participam dialogicamente de todas as instâncias de nossa constituição, afirmando o fundamento da alteridade na constituição do sujeito (de sua consciência, de seu pensamento, de sua individualidade e de sua responsabilidade).

A narrativa de Mel reverbera a fala de um aluno de nove anos na leitura e compreensão que a professora tem da realidade. Pela constituição discursiva, que se faz no meio social, no processo da interação verbal, no qual as palavras são assimiladas e reelaboradas, formando

nosso universo discursivo próprio, é que compreendemos que as professoras são formadas em constante relação com o outro, na medida em que a alteridade é incorporada no curso da vida.

Assim, a formação das professoras é compreendida como dialógico-formativa, pois é constituída no intenso diálogo com os outros. Ao discutir diferentes modelos de formação docente, Zabalza (2019, p. 21) enfatiza que os grupos de formação e autoformação desempenham papel determinante na constituição da profissionalidade, pois além de tornar possível a análise de percepções, vivências e modos de atuação, o encontro entre professoras favorece “planejar, conjuntamente, processos de intervenção cuja realização posterior é, igualmente, analisada pelo grupo”. Ainda que a circulação de saberes entre pares se fundamente teoricamente e demande novos estudos por parte das próprias docentes, a potência está no fortalecimento de vínculos e na relação dialógica com o outro, numa “reconstrução do coletivo como cenário prioritário para o desenvolvimento profissional” (ZABALZA, 2019, p. 22).

Professoras narram para se fazer presentes ao outro, mas também para buscar no outro compreensões de como vivenciar e enfrentar o tempo de isolamento social e pandemia. Numa relação dialógica e alteritária, a fala de alunos (que em outras narrativas se manifesta na figura da outra professora, dos pais ou de uma diretora) é trazida como companhia e testemunha: não estou só neste sentimento/neste estranhar a realidade. Nesse sentido, a professora Cora narra como foi o dia em que encontrou com uma de suas alunas e, principalmente, nos mostra como se constitui, permanentemente, a partir desse e de outros encontros:

Ela não se conteve. Saiu correndo e grudou na minha perna. Não pensei no vírus por quase 3 segundos.... parecia uma eternidade. Me afastei. Lembrei que não podíamos nos abraçar. Ela aceitou, mas não gostou muito de lembrar que não dava pra abraçar a professora. Perguntei se ela estava bem, se sentia saudades da escola. Ela disse que sim. Sente saudades de brincar com os amigos, das professoras e da comida. Eu me emocionei. Afinal, escola é lugar de inquietação. Pensei na minha eterna referência de vida, a escritora Carolina de Jesus, quando disse que mesmo com a chuva forte mandou os filhos pra escola. Compreendi, ainda mais claramente, que a escola ali não era só lugar de conhecimento, era o refúgio dos filhos de Carolina... e dela. Me despedi. Pedi que ela lembrasse de lavar as mãos e de cuidar das pessoas que amava. [...] Nesse dia, em momento algum eu pensei em atividades. Achei que isso fosse contraditório... mas e o Currículo? E as diretrizes? E a plataforma? E as atividades? Entendi ali, naquele encontro, que a vida estava ensinando. (Cora)

Evidenciamos que a aluna participa da constituição de Cora, da mesma forma que a professora participa da constituição de sua aluna, e esse processo é mutuamente formativo. Reconhecemos, ainda, que os encontros com outros discursos, por meio da leitura, concretamente presentes nos enunciados das professoras, também são formativos. Ao recordar as palavras de Carolina de Jesus⁵, Cora dialoga, a partir de seu tempo-espaço com a obra da escritora, demonstrando o quanto essas reflexões a constituem e possibilitam certo entendimento do encontro com a aluna e do contexto ali vivenciado.

Faz-se importante compreender, na perspectiva enunciativa, que o espaço escolar, o que ensinar e como ensinar carregam consigo valorações construídas em âmbito coletivo, seja con-

⁵ Cora faz referência à escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, conhecida por seu livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960.

siderando o contexto mais próximo ou mais amplo; não há enunciado neutro, ou individual, no sentido que parte de um sujeito abstraído de suas constrações históricas e sociais.

A amálgama que compõe o fazer docente é afetada pelas mudanças nas relações: novas políticas, novas demandas, novas formas de se comunicar, ensinar e aprender, novas tarefas se apresentam como elementos que desestabilizam o “é assim” das coisas. O tempo-espaço da pandemia impõe que as relações tomem forma e acabamento em outra organização escolar, sem carteiras ou alunos enfileirados, em outro modelo de ensino, mediado pela tecnologia, remoto, no qual as professoras devem fazer uso de novas metodologias, adaptando conteúdos e construindo seu espaço enunciativo a partir de um novo lugar, de outro modo.

DISCUSSÃO: MOVIMENTOS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO NAS NARRATIVAS DOCENTES

Estamos todos fazendo pulsar uma escola. Mas às vezes me pergunto: que escola? Precisamos urgentemente fazer muito mais que despejar conteúdos, num processo descontextualizado, alimentando o abismo de oportunidades entre os que têm recursos e os que não têm. [...] Me vejo acertando, mas também errando tanto. Me vejo no limite da exaustão. Perdida entre a identidade de uma digital influencer e a educadora que sou/desejo ser. E no tecer dos dias, semanas e meses diante de toda essa reinvenção, uma certeza há: a atenção à viabilidade de interações sociais não pode ser negligenciada. Daí eu concluo: assumir nosso lugar de professor/pesquisador/protagonista talvez tenha um significado essencial. (Cristiane)

O contexto da pandemia da covid-19, no qual as professoras passam a ensinar remotamente usando as novas tecnologias, literalmente, de um dia para o outro, tendo que criar condições para continuar seu trabalho, está inserido em uma conjuntura que, conforme Santos (2020), não se apresenta do mesmo modo para todos. Qualquer momento de privação, como uma quarentena, sempre é discriminatório, sendo mais difícil para alguns grupos sociais, já ordinariamente afetados por condições de vida mais precárias.

Nesse cenário, adverso e desigual, o papel social das professoras se reafirma, assim como se torna ainda mais inegociável a necessidade de estratégias formativas diversificadas que acolham as demandas técnicas, de aprofundamento teórico e de identificação com os problemas e particularidades comuns à classe docente. Concordamos com Gatti *et al.* (2019), ao observar que as iniciativas de formação mais significativas e efetivas, no que tange ao envolvimento e à mudança no desempenho do próprio ofício, são aquelas que conjugam determinadas características como a utilização de recursos de sensibilização, aliados a estímulos para buscar outras fontes de conhecimento, bem como a promoção de espaços para a discussão coletiva e a produção de registros pelas próprias professoras. Em consonância a essa premissa, compreendemos que a escrita e a circulação de narrativas mobilizam, em si, processos formativos potentes nas professoras.

Como estava sendo difícil escrever, e por estar sendo tão difícil, eu precisava fazê-lo. Acho que entrei em stand-by desde o dia em que ouvi as palavras pandemia, isolamento

social e quarentena. O que significava de fato? Quanto tempo duraria? O que ficaria depois? É, não obtive as respostas de pronto, e não as tenho até hoje. Acho que não sou mais professora de bebês, tenho a sensação que a coisa se perdeu inteirinha no meio do caminho. [...] Mas hoje quero pensar nas coisas que devolvem a minha humanidade e descubro que ser professora de crianças pequenas é uma delas. Que eu nunca mais esqueça de buscar na minha escrita um refúgio. Que eu nunca mais perca a autoria da minha história e das histórias de tantas outras vidas que passaram pelo chão que hoje finco. (Mariana)

Antes de se configurar como um gênero literário, a narrativa é um modo de pensar. Assim como aponta Vygotsky (2001), o pensamento humano não se apoia na palavra, mas nela se manifesta. Pensar narrativamente é uma forma de organização das ideias e acontecimentos que se orienta pela experiência humana no mundo social. Partimos do que é vivido e das relações humanas, considerando os contextos e suas singularidades, constituídos e constituindo a cultura e a história de nosso tempo-espaço.

Ao registrar, Mariana nos conta que a escrita narrativa possibilita a expressão e a própria realização de seu pensamento: escrevemos para lembrar (e para que sejamos lembradas), mas também para pensar sobre o que vivemos e para estabelecer diálogo com aqueles que nos leem. Entendemos que os textos narrativos trazem elementos relevantes para o estudo por serem portadores de leituras de mundo que se apoiam na memória e na tradição. Narrativas possibilitam a comunicação e apreensão das experiências vividas, em sua dimensão individual, e os aprendizados coletivos que delas decorrem.

As narrativas, compreendidas como lócus do encontro de palavras, por isso mesmo, incabadas, promovem a reconstrução/interpretação/reflexão da prática e das relações para as professoras. No relato dos fatos vividos, a professora reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados, “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretções” (CUNHA, 1997, p. 186). Nesse sentido, sendo a narrativa a representação dos fatos, tem o potencial de diálogo e transformação da própria realidade.

Ao olhar para o conjunto de textos analisado, destacamos movimentos nos enunciados das professoras que dialogam com o ser professora, que é forjado nas relações alteritárias, ou dialógico-formativas, no contexto de seu fazer. No primeiro momento, compreendemos que as professoras significam as relações na ausência, na “falta” dos modos de ser e fazer conhecidos, uma vez que tinham seu lugar de constituição significados na presença. Em um segundo momento, observamos a resignificação dessas relações em outro lugar, estranho, duro, mas com possibilidades instauradas para a docência.

AUSÊNCIA DA PRESENÇA, PRESENÇA QUE É RESISTÊNCIA

Salas e parques vazios. O silêncio atípico de dentro da escola ecoa aqui dentro de mim. Angústia, incerteza. Sinto falta dos meus pequenos. Preciso gravar um vídeo para eles. [...] Ninguém me interrompe, nenhum questionamento, ninguém pede para ir ao banheiro, nenhuma risada, ninguém para contar sobre o passeio do fim de semana ou

sobre as artimanhas do cachorro. Sinto falta dos meus pequenos! Saudade daquilo que nos faz acreditar na escola como potente em nossa formação docente e no desenvolvimento deles: a interação, a conversa, o diálogo, os olhares, risos, abraços, conflitos.
(Ana)

Momentos como o narrado pela professora, remetem às angústias, incertezas, esgotamento e cansaço de um período atípico e exigente. A pandemia de covid-19, nosso cronotopo comum, atingiu todas as docentes, ainda que não da mesma maneira. O trabalho pedagógico tinha que continuar no isolamento imposto, sem preparo prévio nem o chão da escola, sem o contato físico dos alunos. A (trans)formação de suas práticas foi significada em palavras que recorriam em seus enunciados, como a ausência e a solidão, que foram expressas nas narrativas como algo que se impunha e mexia com a identificação com a profissão, com o “é assim” das coisas. Muitas das certezas que orientavam a docência não eram mais válidas e a falta do outro acentuou a dificuldade de se reorganizar e reorientar.

Ao falar, em recente estudo, da solidão vivenciada pelas professoras no momento de isolamento social, Ferreira, Prezotto e Terra (2020) argumentam que esse sentimento se manifesta não apenas pela percepção individual de ausência do outro, mas sobretudo pela experiência social e coletiva desse tempo-espço. É a solidão sentida na falta de apoio e respaldo sociais, provenientes de políticas públicas educacionais que desqualificam a ação docente e retiram o domínio intelectual do próprio ofício. Mais do que antes, a narrativa, compartilhada entre professoras, permite um “dar as mãos” que acolhe e solidariza. As autoras sinalizam que dividir o que é vivido parece conferir humanidade e apoio mútuo, uma vez que estar sozinha neste momento não foi uma escolha.

Como faz falta... o burburinho da classe, a aula sendo interrompida pela mão estendida de quem quer saber mais. A pergunta do aluno. O imprevisto. Como faz falta... a curiosidade deles redirecionando a minha fala e forçando ramificações no meu planejamento. Planejamento que não é meu, passa a ser nosso, é deles... professores não dão aula. A aula não é dada. É construída e reconstruída ali, na escola, nas relações que dinamizam o espaço da sala de aula. (Isabela)

As especificidades do fazer docente são bruscamente alteradas com o ensino remoto, para além das condições materiais e de acesso de alunos e professoras, as aulas ganham outro significado e algo de valioso se perde. Mesmo quando tudo parece dar certo, perde-se na qualidade e intensidade da relação estabelecida. Bakhtin (2006, p. 13-14), a partir da problematização da relação autor e personagem, nos afirma que, também na vida, o ponto de avaliação de nós mesmos se encontra no outro, para ele, “procuramos compreender e levar em conta os momentos transgressores à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”.

Compreendemos, assim, que somos na relação com o outro, o indivíduo percebe suas características e elabora julgamentos sobre si próprio e sobre seu fazer na alteridade. E, como coloca Isabela, se toda ação do eu é uma resposta ao outro, pois ocorre em correlação com a alteridade, há diversas formas de resposta na interação na escola, como o silêncio, o barulho, o burburinho, a pergunta, as interrupções, o movimento, as conversas, os abraços.

Sem resignar-se à posição de quem constata e aceita as mudanças sem refletir sobre elas, as professoras narram o sentimento de perda e falta demonstrando também a necessidade de serem criadas estratégias e brechas para que o diálogo e a troca aconteçam. Por isso, entendemos a composição narrativa como atitude de resistência e de negação ao silenciamento e à solidão docente, um sinal importante de abertura para o trabalho coletivo e as práticas de formação compartilhadas entre pares. Nos diálogos estabelecidos, portanto, as professoras assumem atitude responsiva e os modos de interação vão sendo construídos e constituindo-as como grupo. Transgressoras, as narrativas apresentam contradições cotidianas e apontam possibilidades.

FAZERES QUE SE REINVENTAM E REAFIRMAM A AUTORIA DOCENTE

“– Pró, quero te dar um abraço”.

“– O que mais sinto saudades é de Miguel e Antonio”.

Essas são falas do nosso primeiro encontro virtual. Afeto, carinho, saudades marcaram uma ‘sala’ que não tem paredes, mas foi constituída por pessoas. Uns falavam mais que outros, tinha aquele que preferia observar e aquela que não desligava o microfone de jeito nenhum. Lembrei das rodas de conversa que fazíamos, em que a dificuldade de escuta era visível. Às vezes faltava concentração. Para mim, professora, sempre faltava algo. Agora, as vozes ou a sua ausência me fazem entender mais. Singulares, autênticas, perspicazes, sensíveis. Quanta verdade naquele encontro. (Clarice)

Na escuta das narrativas, observamos que as relações dialógico-formativas são reinventadas no ensino remoto. O diálogo continua, de outras maneiras. O jogo interlocutivo ganha novo lócus de acontecimentos. Nesse cenário, com as limitações e dificuldades emergentes, de várias dimensões da vida cotidiana, as professoras ressignificam o tempo-espço do trabalho pedagógico na interação com os alunos (e pares). Nesse esteio, Clarice percebe que seu fazer é atravessado por problemas, mas não totalmente inviabilizado por eles.

Os discursos dos alunos que emergem nas narrativas das professoras são também as vozes que não desligam o microfone, as emudecidas, os silêncios, as perguntas de um e de outro, o *feedback* de uma atividade, todas essas formas que o discurso toma (trans)formam o trabalho das professoras, seu modo de ser e atuar na docência, indicam os caminhos a seguir, o que e como fazer, organizando-as. Quando narram os dizeres dos alunos, as professoras reafirmam que mesmo a distância, as vozes ainda podem ser ouvidas e as interações não são tão remotas. Especialmente ao falar das crianças, evidencia-se a recusa ao padrão de comportamento meramente receptivo e o desejo de expressão e contato com o outro, que de diferentes maneiras se manifestam na aula que a professora desenvolve por recursos virtuais. Concordando com a leitura de Clarice, o que poderia sugerir contravenção (à aula *on-line*), nos parece insistência/resistência: os alunos (o outro da narrativa tecida) não desistem das relações, não se retiram do processo, provocam a professora a se fazer presente e a repensar suas práticas.

Na leitura bakhtiniana, o sujeito é constituído em constante luta com o pensamento dos outros, no processo de assimilação e reelaboração das palavras alheias, há um esforço de tornar as palavras próprias, submetê-las às próprias intenções. Assim, em todo projeto discursivo, há uma intencionalidade e quando as professoras trazem as vozes dos alunos o fazem para

completar seu projeto de dizer e essas vozes dão sentido ao que e como estão se constituindo como professoras. Nessa relação que (trans)forma o fazer docente, é possível depreender no discurso das professoras que a mudança é um processo em curso. De outro modo, os sujeitos da escola estão presentes, em interação e constituição mútua.

No diálogo com os valores sociais e o estado de coisas que formam as bases materiais do trabalho docente neste tempo-espaço, as professoras falam das relações/interações possíveis e novas, com estranhamento e alteridade, que constitui e mobiliza, ressignificando o ser e o fazer docente.

O possível instaura um espaço de resistência nas narrativas das professoras, de compartilhamento de práticas relevantes possibilitando a ressignificação das relações e da docência. Na insurgência contra o movimento para a generalização das práticas, vocacionadas para a reprodução e memorização de conteúdos, contra o ensino mecanizado e medido pelo rendimento dos alunos e a perspectiva instrumental da docência no contexto remoto, as narrativas das professoras mostram o aspecto humanizador da formação, que é espaço de encontros, circulação e produção de saberes, afetos, memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi surpresa pra mim quando ouvi que a finalidade daquela reunião era fazer um checklist de conteúdos previstos e aplicados por intermédio da plataforma online, desconsiderando TODOS os apontamentos e reflexões coletivas baseados nos estudos da equipe e participação das famílias acerca do momento em que vivemos e a necessidade de olharmos pro nosso currículo com sensibilidade e ponderação das práticas priorizadas em meio a uma pandemia. Além do registro dos conteúdos trabalhados, a preocupação demonstrada pela coordenação era: quais instrumentos poderíamos utilizar para atribuir um conceito avaliativo às crianças para o primeiro trimestre? Diante da minha evidente contraposição em submeter as crianças a processos de avaliação, ela repetia: “Você precisa entender que, enquanto escola, precisamos garantir algumas coisas”. Mas, que coisas são essas que ela deseja garantir? (Simone)


Ao longo deste texto, apresentamos nosso olhar *para* e *com* os discursos tecidos pelas professoras em sua escrita narrativa.

Sinalizamos que as professoras fazem uso da escrita narrativa como forma de resistência e autoria profissional, relatando, a partir das relações dialógico-formativas que as constituem, as ausências e presenças, possibilidades e dificuldades vivenciadas neste momento. As professoras denunciam que têm muito a dizer, mas pouco são ouvidas. Elas narram as ausências sentidas, apontam para as muitas dificuldades de exercer seu papel no contexto pandêmico. Também demonstram serem portadoras de notória força de trabalho e sensibilidade para tornar viáveis as relações educativas, mesmo de modo remoto.

A escrita narrativa, tal como desenvolvida pelas professoras com as quais dialogamos neste texto, torna possível a existência de uma outra forma de trabalho, compartilhado e emancipatório, que não é nova, pois há muito é anunciada e vivenciada por outros pesquisadores, mas que ainda é pouco desenvolvida no contexto da Educação Básica em nosso país. Suas histórias precisam ser consideradas, encorajadas e destacadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p.200-217, 2020.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo: **Rev. Fac. Educ.**, v. 23 n.1-2, 1997.
- FERREIRA, L. H. **Educação Estética e Formação Docente: Narrativas, Inspirações e Conversas**. Curitiba: Appris, 2020.
- FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, v.15 n.e., 2020.
- FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M.; TERRA, J. Confiar. Con. fiar. Confi (n) ar: a narrativa como estratégia formativa ante às recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1664-1681, 2020.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Ano II, v. 2, n. 5, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- ZABALZA, M. Novos desafios na formação de professores. *In*: IMBERNON, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.) **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p.6-24.



FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS EM UM ATELIÊ AUTOBIOGRÁFICO

Elcimar Simão Martins (UNILAB)

Elisangela André da Silva Costa (UNILAB)

Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

INTRODUÇÃO

A formação de professores é marcada pelo contexto socio-histórico, político, econômico e cultural em que se desenvolve. A conjuntura de incertezas em que nos encontramos nos insta a uma visão mais ampla dos processos formativos, rompendo com uma abordagem conservadora, em busca de uma visão crítica, reflexiva e transformadora da educação, que dialogue com os anseios formativos advindos das histórias de vida de professores em formação.

A investigação objetivou refletir sobre a formação contínua de professores a partir da experiência da escrita de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico. Para tanto, articulou ensino e pesquisa no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, envolvendo quinze mestrandos que atuam como professores na Educação Básica e registraram suas narrativas de histórias de vida a partir da escrita de cartas pedagógicas no âmbito do componente curricular Identidade e Memória.

O texto, de abordagem qualitativa, assenta-se nas narrativas autobiográficas e utilizou-se da análise documental, a partir da apreciação crítica do regimento interno do programa de pós-graduação, mas principalmente, analisando seis cartas pedagógicas produzidas no referido componente curricular.

O trabalho, portanto, dá centralidade aos escritos epistolares dos mestrandos-professores, entendendo-os como construtores e pesquisadores – em formação – de suas histórias, refletindo sobre vida, formação e trabalho, levando-os a um processo de autoformação contínua.

Além das seções de Introdução e Considerações Finais, o texto está organizado em outras duas, quais sejam: Formação contínua de docentes e a construção do ateliê autobiográfico,

que traça um panorama da experiência de ensino com pesquisa relatada; Histórias de vida em formação: as cartas pedagógicas, que desvela as missivas tocadas entre mestrandos ao longo do componente curricular.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DO ATELIÊ AUTOBIOGRÁFICO

A formação contínua não pode ser reduzida a treinamentos ou capacitações. De modo contrário, deve partir das necessidades formativas dos docentes, valorizando a pesquisa e a prática, a interação entre universidade e escolas, refletindo sobre as possibilidades de transformação da realidade (PIMENTA, 2012).

A perspectiva apresentada pela pesquisadora está presente na proposta do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (PPGEF UNILAB/IFCE). O referido programa, na modalidade de Mestrado Profissional, busca a formação de “profissionais qualificados para o exercício da docência por meio da pesquisa aplicada, de modo a gerar conhecimento no campo do ensino em sintonia com o debate contemporâneo da formação docente, buscando coletivamente soluções possíveis à realidade social” (FORTALEZA/REDENÇÃO, 2018, p. 3).

Ainda com base em informações contidas no regimento interno, depreendemos que o Programa se volta a docentes da Educação Básica, pois busca “articular diferentes saberes e estudos no desenvolvimento da práxis docente para a Educação Básica; fortalecer as perspectivas da docência, considerando o currículo como artefato social e a cultura avaliativa como forma de realimentar os processos formativos”. O PPGEF UNILAB/IFCE busca também “articular diferentes saberes e metodologias na criação/condução de práticas interdisciplinares e interculturais; produzir conhecimentos referentes ao ensino e à formação docente que contribuam para o desenvolvimento da Educação Básica” (FORTALEZA/REDENÇÃO, 2018, p. 3).

O Programa, portanto, intenciona favorecer um novo olhar às práticas desenvolvidas nas escolas com vistas à transformação da realidade, considerando as diversidades presentes, bem como o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e intercultural com foco na inserção loco regional e internacional, compromissos assumidos pelas duas instituições associadas.

Especificamente, o componente curricular Identidade e Memória, espaço-tempo de desenvolvimento da investigação em tela tem sua constituição guiada pela seguinte ementa: “Os conceitos de memória e identidade e suas relações com a escola e os sujeitos escolares. A experiência como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos escolares. Memória, identidade e cultura escolar. Narrativas individuais e coletivas como texto memorialístico” (FORTALEZA/REDENÇÃO, 2018, p. 40).

A partir dos elementos propostos para o componente curricular, docentes e discentes desenvolveram uma perspectiva de trabalho em formato de ateliê autobiográfico de formação, que se caracteriza pela promoção de momentos formativos centrados nas histórias de vida, formação e trabalho partilhados por seus integrantes. Com isso, os mestrandos foram convidados a revirar seus baús de lembranças e escolher os episódios marcantes que desejavam partilhar com

seus pares, saindo de uma perspectiva pessoal e ganhando uma dimensão coletiva (MARTINS; COSTA, 2018).

Ressalta-se que a condução de um ateliê pressupõe um prévio conhecimento dos sujeitos, bem como o estabelecimento de um compromisso coletivo de acolhida e respeito ao que foi narrado/ouvido/escrito pelo outro, tornando os envolvidos corresponsáveis pelas narrativas dos colegas.

As aulas do componente curricular Identidade e Memória foram organizadas por meio de encontros assíncronos e síncronos¹. A cada aula foi utilizada uma estratégia de presentificação, compreendida por Olinda (2020, p. 36) como: “[...] momento de preparação para um mergulho interior e para a abertura ao outro. Trata-se de estar atento a si e ao outro num exercício de escuta de si e da alteridade. Esse caminhar implica o aprendizado do respeito à diversidade e a sensibilização para a colaboração”.

O momento de presentificação funcionou como uma possibilidade de conexão dos mestrandos consigo e com os outros a partir de um elemento que colaborou como um gatilho mental, estimulando os participantes a estabelecerem uma ligação entre o vivido em alguma etapa de sua vida e a temática a ser vivenciada naquele coletivo.

É válido ressaltar que no primeiro encontro síncrono foi elaborado coletivamente um Contrato Didático, tendo com combinados coletivos:

- a. Realização de atividades síncronas e assíncronas;
- b. Avaliação e frequência a partir do envio das atividades;
- c. A perspectiva colaborativa da disciplina, além da avaliação de caráter contínuo, demanda a responsabilidade de participação de todos no conjunto de atividades;
- d. Atividades individuais, em grupos e coletivas;
- e. Nos encontros síncronos, os/as mestrandos/as também desempenharão funções, como: a responsabilidade pela acolhida, o registro e socialização da memória, elaboração de síntese ao final da aula e avaliação do encontro;
- f. Todas as atividades serão registradas e o somatório dos envios de trabalhos será considerado na composição da nota final;
- g. Produto final: Memorial, trazendo a construção identitária como pessoa e professor a partir de cartas pedagógicas trocadas entre si, constituindo um ateliê autobiográfico de formação (Nota de aula, 2020).

Ficou, ainda, pactuado entre docentes e discentes a dimensão colaborativa presente na (re) construção permanente do Contrato Didático. Assim, na medida em que a disciplina fosse sendo vivenciada, poderia ser revisto o acordado ou ainda incluídos outros elementos que fossem considerados necessários.

Na sequência do primeiro encontro síncrono houve a elaboração coletiva do Acordo Biográfico, que em síntese, expressa um pacto feito entre mestrandos e docentes, assumindo que as atividades desenvolvidas no âmbito do Ateliê Autobiográfico de Formação seriam conduzidas pelos seguintes princípios: “acolhida ao outro, respeito mútuo, colaboração, comportamento ético, integração e organização individual e coletiva” (Nota de aula, 2020).

¹ O componente curricular foi inicialmente planejado para ocorrer de modo presencial. Contudo, em virtude da pandemia da covid-19 houve a necessidade de reajustes e as aulas foram desenvolvidas por meio do Ensino Remoto Emergencial, com atividades síncronas e assíncronas.

Compreendendo que o vivenciado ao longo do componente curricular também fazia parte de um projeto de pesquisa guarda-chuva, desenvolvido no âmbito do PPGEF UNILAB/IFCE, os participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que em conformidade com a Resolução nº 510/2016, assegura o dever ético do pesquisador em garantir a confidencialidade das informações prestadas, respeitando a liberdade de expressão dos participantes da pesquisa (BRASIL, 2016).

Especificamente para este texto, visando preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos a seguinte codificação: P1... P15 para nomear os professores-mestrandos que participaram do ateliê e colaboraram com esta investigação.

HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO: AS CARTAS PEDAGÓGICAS

O trabalho com as histórias de vida oportuniza aos indivíduos participantes a possibilidade de construir a sua narrativa, vivenciando os papéis de ator e autor de sua própria história a partir do que considera a essência subjetiva de sua vida. De acordo com Josso (2004), por meio do constructo narrativo, os sujeitos vão desvelando passagens significativas de sua vida – pessoal, formativa e profissional – a partir de suas lembranças e/ou escolhas do que desejam publicizar, guardando certa coerência com o tema da formação.

Com o intuito de refletir sobre a formação contínua de professores a partir da experiência da escrita de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico, optamos por trabalhar com as histórias de vida em formação, compreendendo que

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (JOSSO, 2006, p. 27).

As narrativas expressas por meio de cartas pedagógicas desvelaram as histórias de vida de quinze mestrandos, com motivações e desejos vários para cursar um mestrado, mas coletivamente imbuídos de um cuidado com o seu desenvolvimento profissional.

Assumimos a perspectiva de que o exercício de escrita das cartas é a materialização de um projeto de dizer e de dizer-se (GASTAUD, 2009), por meio do qual aquele que redige busca comunicar algo a alguém, mobilizando intenções, articulando sentimentos, anseios, impressões, indagações, entre outras tantas questões que indicam sua presença no mundo e com o mundo.

Na construção coletiva do ateliê autobiográfico, os quinze mestrandos participantes da pesquisa trocaram entre si cartas pedagógicas que eram discutidas nos encontros síncronos. A experiência de “Trocar cartas, corresponder-se ou escrever para alguém são formas de se expor, compartilhar experiências, vencer distâncias e ausências, tecer sensibilidades, enfim, construir laços de papel” (CUNHA, 2013, p. 116).

O gênero textual carta visa à correspondência entre pessoas por meio da interlocução entre dois sujeitos, transmitindo mensagens sobre assuntos diversos, como: pessoais, profissionais, relativos à cobrança ou outros. A carta pedagógica, por sua vez, de acordo com Costa, Martins e Lima (2021, p. 52), “é uma narrativa de formação que reflete a experiência de um sujeito em um exercício de aprendizagem profissional. Serve, portanto, como instrumento didático de interação com discentes, de intercâmbio de ideias, vivências e conhecimentos”.

A carta pedagógica, portanto, tem potencialidades dialógicas e reflexivas, contribuindo com a “formação docente, pois o seu conteúdo favorece uma abertura ao diálogo com o outro, ao debate, à discussão de uma temática, que iluminada por uma postura reflexiva permite uma leitura crítica sobre a experiência” (COSTA; MARTINS; LIMA, 2021, p. 52).

Imbuídos das premissas expressas pelos autores, buscando compreender as trajetórias dos sujeitos em sua inteireza, os mestrandos produziram e trocaram entre si seis cartas pedagógicas, desvelando memórias sobre suas vidas em interação com: i) a família, ii) a escola, iii) a formação inicial, iv) a trajetória profissional, v) a formação contínua e vi) as perspectivas futuras, conforme segue.

A FAMÍLIA

No movimento de refletir sobre sua vida em formação, os professores-mestrandos foram convidados a iniciar sua narrativa biográfica, lembrando sobre a sua família, focando “nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma” (PASSEGGI, 2020, p. 65).

Buscando ativar as memórias dos mestrandos e contribuir com essa primeira narrativa, utilizamos fotografias como elemento de presentificação para esse rememorar de vivências, entre o “Eu e a família”. Para tanto, solicitamos aos mestrandos que selecionassem uma fotografia do seu álbum familiar – podia ser da sua infância ou de outro momento significativo – e nos enviasse.

No encontro síncrono, as imagens foram expostas e os participantes comentaram brevemente. Em seguida, como atividade assíncrona foi solicitada a escrita da carta pedagógica sobre a família. Tomamos o cuidado de lembrar que a produção seria compartilhada com os/as colegas e outros possíveis leitores. Assim, caso tivessem algo na trajetória que desejassem omitir, ficassem absolutamente à vontade.

Assim, selecionamos alguns excertos das cartas pedagógicas produzidas sobre a temática da família, conforme segue:

Minha cara, nessa carta tentei traçar a minha trajetória de vida e da importância da minha família e dos contributos desta para a minha formação individual e profissional. O professor traz consigo suas vivências familiares, sua formação inicial e suas experiências profissionais que são agregadas ao desenvolvimento da profissionalização. (P1)

Ademais, creio que a família é o alicerce para a formação do sujeito, pois, além de ser nela que se estabelece a primeira interação, geralmente é na família que alguns valores como respeito, amor ao ser humano e ao meio ambiente, ética, honestidade, responsabilidade, empatia e coragem são apresentados. (P7)

Os trechos revelam a importância da família na formação dos sujeitos, em especial, na criação de “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

As vivências em família são responsáveis pela composição dos sujeitos em sua inteireza, em especial, considerando a construção de valores que os acompanharão nas diversas fases de sua vida. Compreendemos que “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (JOSSO, 2006, p. 48).

A escrita dessa primeira carta pedagógica favoreceu ao participante reviver o seu passado, mostrar-se por inteiro para si mesmo, ativar as suas memórias para a produção de um conhecimento de si e de seu processo formativo a partir do ambiente familiar. Isso foi revelado através das singulares experiências narradas, o que perpassam experiências individuais e coletivas.

A ESCOLA

A motivação para a escrita da segunda carta se deu a partir da solicitação de produção prévia de um acróstico² que revelasse alguma recordação da escola: prédio, livro, atividade, turma, professor, colegas ou outras. Na sequência apresentamos um acróstico que foi produzido de forma anônima por um dos mestrados durante o momento assíncrono e postado em um mural digital, criado especificamente para socializar as produções do componente curricular, espaço onde também foram postados as fotografias e outros elementos de presentificação.

Este espaço na memória
Se tornou especial
Cativou-me a cada dia até que
O destino divinal
Levou-me quem diria
A ser docente no final.

No acróstico, o mestrado relaciona as memórias escolares à sua construção como docente. Conforme anunciado, a segunda carta pedagógica abordou sobre a escola de acordo com o que revelam os excertos a seguir:

É tanta coisa, que renderia um bom livro sobre as experiências da educação básica. Minha amiga, para finalizar essa carta, gostaria de te dizer que uma das minhas maiores alegrias é hoje ter meus professores do ensino fundamental como colegas de profissão. (P3)

² Composição poética em que a primeira letra de cada verso, lida no sentido vertical, forma uma palavra.

Através dessa minha nova carta quero que sinta a mesma sensação que eu senti quando li tua carta, mas agora relatando para você sobre os meus tempos de escola, tempos esses que só me trazem boas recordações [...]. Acho que você deve sentir o mesmo quando a gente tenta conectar a nossa experiência no ensino básico com o que fazemos hoje durante a nossa carreira. (P5)

Tenho contato ainda hoje com grande parte dos meus professores. Eles se orgulharam muito com a minha aprovação no mestrado, inclusive agora em agosto eu fui uma das convidadas da semana pedagógica do município. Encerro agora esta carta que definitivamente aqueceu meu coração neste dia. (P15)

As narrativas manifestam-se em boas lembranças da escola e de como os mestrandos se sentem positivamente afetados por ocuparem aquele espaço como professores no contexto atual. Larrosa (2019) afirma que a experiência é aquilo que nos acontece e não simplesmente o que acontece. Portanto, é algo que nos atravessa, que nos revela individual e coletivamente de acordo com a nossa própria existência.

Assim, a experiência da carta pedagógica se materializa como uma possibilidade “de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (JOSSO, 2006, p. 48).

As experiências narradas se configuram como uma seleção feita pelos sujeitos do que eles consideram realmente significativo em meio a outras vivências socioculturais, bem como o que também desejam partilhar com o seu interlocutor e o coletivo.

FORMAÇÃO INICIAL

Como exercício de presentificação para a escrita da terceira carta pedagógica, trabalhamos com o baú da memória. Para tanto, solicitamos aos mestrandos que selecionassem uma fotografia da época em que cursaram a faculdade ou fotografassem algo que remetesse a uma lembrança de sua formação inicial e postassem no mural virtual da turma.

Durante o encontro síncrono, ao refletirem na terceira carta sobre a formação inicial, assim falaram os participantes:

Fui sendo lapidado e adquirindo o senso crítico-reflexivo, e de uma alegria tamanha que em menos de três meses do início de minhas aulas já tinha sido selecionado e engajado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), já motivado com a profissão docente, essa possibilidade de bolsa me ajudou a me manter no Ensino Superior. (P4)

No panorama apresentado, veja que fiz o processo inverso, iniciei como professora e só depois tive a oportunidade de participar da primeira formação. Nesse processo é possível afirmar que as disciplinas estudadas, bem como os assuntos abordados no biênio fizeram-me ter uma visão holística do mundo, reconhecer novas possibilidades e inovar metodologicamente para melhorar o meu fazer em sala de aula. (P13)

P4, assim que ingressou na licenciatura, teve uma experiência de iniciação à docência. Por outro lado, P13 só teve acesso à formação inicial depois do exercício profissional. Para Freire (2003, p. 28), “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”.

As vivências durante a formação inicial são marcadas por trocas de experiências distintas conforme evidenciaram os mestrandos em seus relatos. Souza (2008, p. 94-95) revela que esse exercício de narrar o vivido, em especial, por meio da

abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos.

Observamos ainda que a formação inicial é complexa, diversa, multifacetada e retrata as políticas públicas de educação de cada época. Com isso, os sujeitos narram a sua trajetória a partir das ressignificações que atribuem à experiência vivida e ao seu papel social.

FORMAÇÃO CONTÍNUA

A estratégia de presentificação utilizada para a reflexão sobre a formação contínua foi o filme “O primeiro da classe³”. Para tanto, solicitamos aos mestrandos que assistissem previamente e apresentassem suas experiências de formação contínua, evidenciando suas memórias – a partir da conclusão da graduação, lembrando cursos e experiências várias (iniciativa pessoal e institucional) – até chegar ao mestrado.

Sobre as suas experiências com a formação contínua, assim falaram os participantes na quarta carta pedagógica:

No entanto, sempre tomei a iniciativa de buscar formações por conta própria, por acreditar que nossa formação é e deve ser contínua e que temos a necessidade de aprender sempre, para refletirmos nosso fazer pautado na dialogicidade, renovando nossas práticas no ser e fazer docência, com isso ampliando nossos conhecimentos. (P2)

Eu sempre gostei muito de estudar e ler, algo que fazia com que eu sempre buscasse novos conhecimentos e aprendizagens constantemente. Portanto, por diversas vezes, busquei participar de cursos que favorecessem minhas práticas pedagógicas [...]. Essas formações contínuas foram a base teórica que me acompanhou durante bastante tempo. Sempre pensei em uma lógica que vários colegas ainda hoje me criticam: de que o professor deve buscar a sua qualificação. (P6)

³ O filme conta a história de Brad Cohen, que sofre com a Síndrome de Tourette desde os seis anos e luta para tornar-se um professor em meio a dificuldades e preconceitos.

Confesso também que sempre fui de buscar, independente se os municípios ofereciam ou não, pois sempre entendi que essa formação – continuada – ninguém melhor que o próprio professor para saber as dificuldades da sala e ir buscar [...] tanto que no momento que estive a frente de secretaria de educação, antes de montar um plano de formação coletava das escolas os anseios dos professores [...] para possibilitar que o professor participasse daquelas que melhor contemplasse seus anseios. (P9)

Os mestrandos dialogam com a proposta de Behrens (2007) ao defender que a formação contínua precisa ser para e com os professores, sendo fundamental ouvir suas reais necessidades e possibilitar momentos de discussão e reflexão que gerem transformações e favoreçam desenvolvimento pessoal, social e profissional.

As reflexões sobre a formação contínua estiveram bem atreladas ao trabalho dos docentes, favorecendo “adentrar-se num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, buscando entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (SOUZA, 2008, p. 94-95).

As narrativas autobiográficas por meio das cartas pedagógicas favorecem o desvelamento de histórias de vida de docentes – aliando sua formação e suas experiências educativas –, assim como nos revelam diversas facetas da educação a partir do narrado pelos mestrandos.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Dando sequência ao ateliê autobiográfico de formação e à escrita de cartas pedagógicas, para a temática relativa à trajetória profissional, os mestrandos se organizaram em cinco grupos e mergulharam nas discussões e reflexões apresentadas por diversos autores a partir de textos selecionados e enviados previamente. Essa foi a estratégia de presentificação para que os mestrandos acionassem suas memórias – desde a primeira experiência profissional com a educação, lembrando escolas, estudantes, colegas, disciplinas ministradas e outros elementos importantes – até chegar ao seu trabalho no contexto atual.

Com efeito, a quinta carta pedagógica reflete sobre a trajetória profissional dos participantes conforme segue:

Nobre colega, hoje eu gostaria de dividir com você um pouco da minha trajetória profissional. Digo-lhe que inicio no Magistério muito nova, tinha apenas 16 anos. Neste período cursava ainda o Ensino Médio e em um determinado dia, uma colega que era professora em minha localidade separou-se do esposo e teve que ir embora da cidade bruscamente. Recordo que ela chegou na minha casa já com todo o material pedindo para eu ir dar aula no lugar dela no dia seguinte. (P8)

Hoje quero compartilhar minha trajetória profissional, há 26 anos sou professora da rede Estadual de Ensino do Estado, professora da Educação Básica, na época ainda sem o curso de graduação, só com o pedagógico, formação recebida nas famosas Escolas Normal. (P11)

Os excertos revelam professoras experientes e que começaram o exercício profissional sem a adequada formação, mas mobilizaram diversos saberes e conhecimentos, entrelaçando vida, trabalho e formação, compreendendo que “O processo de aprendizagem deve ser uma conquista individual e coletiva [...]” (BEHRENS, 2007, p. 450).

As histórias de vida dessas docentes revelam a busca legítima por uma afirmação na carreira a partir de um contínuo processo de formação que contribua efetivamente com suas práticas pedagógicas em seus contextos de trabalho, oportunizando melhores condições de ensino e aprendizagem aos seus estudantes.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Aproveitando o momento de Ensino Remoto Emergencial, conseguimos agendar um momento de bate-papo virtual com a professora Maria da Conceição Passeggi, que dialogou com os mestrandos a partir da temática “Ateliê autobiográfico de formação: tecendo fios sobre as Abordagens Narrativas nas Pesquisas”. Esse rico espaço-tempo de interação e debate foi o gatilho para a escrita da carta sobre as perspectivas futuras dos mestrandos. Para tanto, eles foram convidados a (re) pensar o seu projeto de vida, considerando as possibilidades futuras pós 2020, com a conclusão do mestrado, refletindo e traçando novas metas, socializando sonhos para o próximo quinquênio ou decênio.

A última carta pedagógica do ateliê autobiográfico de formação abordou as perspectivas futuras dos mestrandos-professores, conforme segue:

Certamente, hoje, tenho a convicção de que darei continuidade aos meus estudos, quem sabe um doutorado e até mesmo um pós-doutorado. Espero também que meus contributos sirvam de estímulos aos meus colegas que, como eu, veem na profissão de docente uma oportunidade de partilhar saberes e de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. (P10)

Dentre as perspectivas futuras após o mestrado penso, é claro, no doutorado. Não me imagino mais sem pesquisa, sem estudo, sem produções, muitas vezes cansativa essa vida, no entanto, não me vejo fora dela. Como o pensamento e as palavras têm poder, isso mentalizo e falo todos os dias, como se já tivesse acontecido. Pode ser muita audácia, pois quero ir além. (P12)

Os sujeitos revelam o desejo de continuar o processo formativo, uma experiência de projetar o futuro “como espaço de mudança aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359). Mais do que um curso de doutorado, os professores-mestrandos asseveram um compromisso com a partilha de saberes, por meio de estudos e pesquisas e buscando motivar outros colegas de profissão a continuarem o seu processo formativo.

Por fim, ao refletir sobre conjunto das experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do componente curricular Identidade e Memória, um dos mestrandos registrou em sua carta pedagógica:

O ateliê autobiográfico tem sido um trabalho significativo, que vem fazendo-nos trocar figurinhas sobre o nosso caminhar, no aspecto pessoal, profissional e formativo, além disso, tem-nos levado a refletir sobre o nosso papel enquanto profissionais da educação.
(P14)

Esse último excerto, assim como os demais, revela que a troca de cartas pedagógicas oportunizou aos mestrandos remexer em seu baú de memórias e partilhar experiências sobre vida, formação e trabalho. Os processos reflexivos durante o ateliê autobiográfico de formação foram marcados por uma perspectiva de centralidade nos participantes e nas suas narrativas escritas, oportunizando espaços-tempos para se autoformarem em um coletivo de pares, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência epistolar do ateliê autobiográfico favoreceu espaços-tempos formativos por meio das histórias de vida partilhadas em um coletivo de mestrandos-professores da Educação Básica, possibilitando revisitar e analisar suas trajetórias de vida e formação, escolhas e caminhos percorridos para atingir os seus objetivos e os sonhos para o futuro.

As trocas de correspondências escritas oportunizaram uma interligação entre passado, presente e futuro, com vistas à construção de um projeto de vida que é pessoal, porém que muitas vezes assume uma característica coletiva, pois carrega sonhos dos sujeitos envolvidos e de suas famílias e de seus pares.

Compreendemos, portanto, que o processo formativo se desenvolve a partir de uma reflexão permanente e crítica das práticas desenvolvidas, o que favorece compreender a formação como *continuum* e a própria vida como mediadora desse processo.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Resolução nº 510/2016**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. Estágio supervisionado e cartas pedagógicas: o que dizem essas bem traçadas linhas? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 22, 2021. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3276/2705> Acesso em: 08 set. 2021.

- CUNHA, M. T. S. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 59, p. 115-142, jul./dez. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- FORTALEZA/REDENÇÃO. **Regimento Interno**. Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (PPGEF UNILAB/IFCE), 2018. Disponível em: <http://ppgef.unilab.edu.br/2020/10/29/regimento-ppgef/> Acesso em: 20 fev. 2021.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- GASTAUD, C. R. **De correspondências e correspondentes**: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S. Memórias de um Ateliê (Auto)Biográfico de Formação: narrativas de estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. *In*: SOUZA, E. C.; CUNHA, J. L.; FURLANETTO, E. C.; BIASOLI, K. A. **Anais...** Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Digital – São Paulo. BIOgraph, 2018.
- OLINDA, E. M. B. Círculo Reflexivo Biográfico: reflexões epistemo-metodológicas sobre tessituras coletivas das narrativas de si. *In*: OLINDA, E. M. B.; PAZ, R. M. (Orgs.). **Narrativas Autobiográficas e Religiosidade**. Fortaleza: EdUECE, 2020, p. 15-43.
- PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, jun. 2020.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.



MINICURRÍCULOS

ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA

Adria Simone Duarte de Souza é Docente da Universidade do Estado do Amazonas – UEA desde 2008. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM. E-mail: asduarte@uea.edu.br

ADRIANA ROCHA BRUNO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Professora do Departamento de Didática (DID)/ PPGEdu – UNIRIO e PPGE – UFJF. Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – PT. Doutora e mestre em Educação: Currículo – PUC-SP e licenciada em Pedagogia. Pesquisadora Produtividade PQ-02 – CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR. E-mail: arbruno2208@gmail.com

ADRIANO VARGAS

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Graduado em Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEdu-UFF). Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF). Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Matemática, Formação de Professores e Currículos direcionados a Educação de Jovens e Adultos. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA). E-mail: adrianovargas@id.uff.br

ALINE CHRISTIANE OLIVEIRA SOUZA

Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFMS. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Cacoal-RO (UNESC). Tecnóloga em Desenvolvimento em Sistemas de Informação pelas Faculdades Integradas de Cacoal-RO (UNESC) e Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: aline.souza@ifms.edu.br

ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC

Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Viçosa – UFV. Pós-doutora pela FaE/UFMG (2014) e pela FPCE da Universidade do Porto, Portugal (2020). Doutora em Educação (UFSCar), com estágio na FPCE da Universidade do Porto. Mestre em Educação (UFSCar). Pedagoga (UFV). E-mail: avalente@ufv.br

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (UniFEI). E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

ANA LUCIA WERNECK VEIGA

Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/ UFJF. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, com período sanduíche em Universidade do Porto/ Portugal – UP. Mestrado em Educação, Universidade de Passo Fundo – UPF. Especialização em Psicopedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Agência financiadora da pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: analuciawv@gmail.com

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – SME/DC. Universidade Estácio de Sá – UNESA. Doutora em Educação – PUC/RIO. Mestre em Educação – UFRJ. Graduada em Licenciatura em Educação Física – UFRJ. E-mail: apsss.sol@gmail.com

ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UFBA/UEFS. Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana – UFBA/UEFS. E-mail: ampo@ufba.br

ANDREZA OLIVEIRA BERTI

Pedagoga na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – atuando como diretora adjunta de ensino do Colégio de Aplicação. Doutora em Educação; Mestra em Educação; Pedagoga; Normalista; Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (UFF) e Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (UFRJ). E-mail: andreaberti@ufrj.br

ANN LETÍCIA ARAGÃO GUARANY

Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Educação e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: ann guarany@gmail.com

BRUNA SANTANA DE OLIVEIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista CAPES. Membro do grupo de pesquisa ECult – Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq). E-mail: brusan10@hotmail.com

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

Docente da área de Didática no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/Udesc, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC). E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br

CLAUDIA DE JESUS TIETSCH REIS

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutoranda em Educação pela UFSC, mestre em Educação pela UNESP, especialista em Pedagogia Waldorf, especialista em Biologia Molecular, graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas. Agência financiadora – CAPES. E-mail: claudia.tietsche@gmail.com

CLÁUDIO EDUARDO RESENDE ALVES

Pós-doutorando em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas GECC. Faculdade de Educação FaE. Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Doutorado em Psicologia pela PUC Minas com estágio no Centro de Estudos Sociais CES da Universidade de Coimbra (Portugal), Mestrado em Ensino pela PUC Minas e Graduação em Ciências Biológicas pela PUC Minas. Gestor de Políticas Públicas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: cadupbh@gmail.com

CLAUDIO ZARATE SANAVRIA

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Pedagogo pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Bacharel em Análise de Sistemas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br

DANIEL DE QUEIROZ LOPES

Daniel de Queiroz Lopes, professor da Área de Aprendizagem em Ambientes Digitais do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – DEBAS/FACED/UFRGS. Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE/CINTED/UFRGS. Doutor em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS) e Bacharel em Psicologia (UFRGS). Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED). E-mail: daniel.lopes@ufrgs.br

DANIELA DA CRUZ SCHNEIDER

Professora Adjunta do Instituto de Letras e Artes – Artes Visuais – da Universidade Federal do Rio Grande (ILA/FURG). Doutora em Educação (CAPES/UFPel); Mestra em Educação (CAPES/UFPel), Licenciada em Artes Visuais (Cearte/UFPel). E-mail: danic.schneider@gmail.com

DANIELE DE CARVALHO GRAZINOLI

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pedagoga, especialista em Educação Infantil, mestre e doutoranda em Educação. E-mail: grazinoli21@gmail.com

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

Vínculo e instituição de origem: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Formação acadêmica: Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

DARIO FIORENTINI

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Estágios Pós-doutorais de curta duração nas Universidades de Lisboa e de Sevilla. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), graduação em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1B. E-mail: dariof@unicamp.br. Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/9244474518505985>

EDNALDO COELHO PEREIRA

Ednaldo Coelho Pereira é professor do curso de graduação em Ciência da Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Informática pela ULBRA-MAO. Agência de fomento: CAPES. E-mail: ednaldocoelho@gmail.com

ELAINE RODRIGUES DE ÁVILA

Historiadora e Professora de História da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RIO). Doutora em Educação pela UNESA, na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores (2020). Mestre em Educação, na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores, pela UNESA (2016). Possui graduação em Direito (1998) e em História (1993) pela Universidade Gama Filho (1998). Pós-graduação em Direito Civil (2001) e em Direito Público: Constitucional, Administrativo e Tributário (2011), pela UNESA. E-mail: elainerjadvogada73@gmail.com

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Doutor e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Ensino de Literatura (UECE) e em Gestão Escolar (UFC). Licenciado em Letras, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. (UFC). Pedagogo (UMESP). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Doutora em Educação (UFC) e Mestre em Educação (UECE). Especialista em: Gestão Escolar (UDESC), Educação Biocêntrica (UECE). Graduada em Letras (UFC). Pedagoga (FAEPI). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

ELIVELTON HENRIQUE GONÇALVES

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2015). Especialista em Docência e Didática do Ensino Superior pela Faculdade Cidade Patos de Minas (2014). Licenciado em Matemática pela Faculdade Cidade Patos de Minas (2012). E-mail: eliveltonhg@hotmail.com

ERILÚCIA SOUZA DA SILVA

Professora da Secretária Municipal de Educação de Manaus, estado do Amazonas – SEMED-AM. Doutoranda do programa do Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em ensino de matemática. Especialização em docência em matemática. Licenciada em matemática. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. E-mail: erilúcia_souza@yahoo.com.br

FABIANA FIOREZI DE MARCO

Docente Associada III da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pós-Doutora em Educação, área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade de São Paulo (2015). Doutora (2009) e Mestre (2004) em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas; Especialista em Matemática Aplicada (1996) e em Educação Matemática (1998) pela Universidade de Franca; Licenciada em Matemática pela Universidade de Franca (1995). E-mail: fabiana.marco@ufu.br

FABRICIO OLIVEIRA DA SILVA

Pós-Doutor e Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Licenciado em Letras Vernáculas pela UEFS. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU Professor pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Membro do GT 4 – Didática – da ANPED. É pesquisador da área de educação, com ênfase em pedagogia universitária, pesquisa (auto)biográfica, formação de professores, identidade docente, prática docente do professor do ensino superior e da educação básica. E-mail: fosilva@uefs.br

FERNANDA CAVALCANTI DE MELLO

Doutoranda em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora -MG. Professora na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e mediadora da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO (de 2013 até o presente momento). Com experiência no Ensino fundamental, médio e superior, bem como na educação corporativa. Membro do grupo de pesquisa – “Currículos cotidianos, imagens e sons” coordenado pela professora Nilda Alves/UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1593-1329>. E-mail: fernandamelloffpuerj@gmail.com

FLAVIA OLIVEIRA BARRETO

Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Superior, ambas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: flaviaobs12@gmail.com. Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/0265375522464650>

FRANCISCO JOSIMAR RICARDO XAVIER

Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF. Tem interesse em pesquisas nas áreas: Educação Matemática, Etnomatemática, Currículo e Práticas Pedagógicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA. Integra o Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GPEJA), do Instituto de Educação de Angra dos Reis IEAR/UFF e o Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF). E-mail: josimar_xavier@id.uff.br

GABRIEL COELHO FERNANDES

Vínculo e instituição de origem: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Mestrando do programa de Educação da Universidade Estadual do Sudoeste Bahia (UESB). Pós-Graduado na área de Arquitetura e Design de Interiores pela Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela FAINOR. E-mail: gabrielfernandes26@hotmail.com

GENIRA FONSECA DE OLIVEIRA

Professora da Educação Básica da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: genirafoliveira@gmail.com

GILKA ELVIRA PONZI GIRARDELLO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Comunicação, Cultura e Arte/UFSC. E-mail: gilkadirardello@gmail.com

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional e Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: giovana.falcao@uece.br

GLADYS ROCHA

Atualmente é professora colaboradora da linha Didática e Docência do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PPROMESTRE/FAE/UFMG. Pós-doutorado Sênior (2019): Professora Convidada Faculdade de Educação – Université Laval (Québec-CA). Pós-doutorado Júnior (2011): Laboratório de Avaliação Educacional. Faculdade de Educação – PUC Rio CNPq) Doutorado e Mestrado em Educação: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Graduação em Pedagogia nessa mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Didaktikè (CNPq). Professora Associada (aposentada) da FaE-UFMG (2004-2018). Professora do Centro Pedagógico UFMG – Escola de Educação Básica e Profissional (1993-2004). Pesquisadora nas áreas de avaliação na Educação Básica e no Ensino Superior, gestão do ensino e dos aprendizados de crianças e/ou adultos. Esta pesquisa não possui financiamento. E-mail gladysrocha1@gmail.com

HANNY PAOLA DOMINGUES

Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação UFPR. Especialização em Administração e Orientação Escolar – Faculdade de Pinhais-PR. Especialização em Educação de Jovens e Adultos – Faculdade Rachel de Queiroz. Graduação em Pedagogia – Faculdade Expõente. E-mail: hannypaola@yahoo.com.br

JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ. Doutorando em Educação pela UERJ; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB; Bolsista Nota 10 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ. E-mail: jpaulouerj@gmail.com

JOSEILDA SAMPAIO DE SOUZA

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS; Doutora em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia; Agência financiadora da pesquisa foi a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: sulesp@gmail.com

JOSMARIA APARECIDA DE CAMARGO

Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Educação UFPR. Tutoria ênfase em EaD (2018), Faculdade UNINA; PROEJA UTFPR (2008). Educação Especial – Instituto Nossa Senhora de SION. Graduação em Ciências Biológicas FACIBEM 1998. E-mail: josmariacbio@gmail.com

JULIANA BRANDÃO MACHADO

Professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Licenciada em Pedagogia (UFRGS). E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br.

JULIANA LARA DE OLIVEIRA

Mestranda do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais PPROMESTRE/ FAE/ UFMG. Especialista em Medicina de Família e Comunidade pela Associação Médica Brasileira – AMB e pela Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade – SBMFC; Médica formada pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais – FM/UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa Didaktikè (CNPq). Esta pesquisa não possui financiamento. E-mail: jlomed@ufmg.br

KATIA MOROSOV ALONSO

Vínculo e instituição de origem: Professora Titular (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). Doutora em Educação, Mestra em Educação, Graduada em Pedagogia.

E-mail: katia.ufmt@gmail.com

KATIUSCIA DA SILVA SANTOS

Doutoranda em Difusão do Conhecimento – UFBA/UNEB/IFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade – UNEB; Graduada em Letras com dupla habilitação – UNEB; Especializanda em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, com Ênfase em Didática – IFRN, Especialista em Educação do Campo – IFBAIANO; Linguística – UNEB, e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – IBPEX; Editora assistente da Revista Educação e Ciências Sociais – RECS e editora gerente da Revista REN9VE. Pesquisadora do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal – OBEJA; Integrante dos Grupos de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico – TSPPP e Gestão, Educação, Ciência & Tecnologias para a Inclusão Social – GEC&TIS; com experiência em Nível Superior e na EaD como Professor Formador, Tutor, e na transmissão e mediação de *lives* acadêmicas e educativas; Professora da Rede Municipal de Ensino em Araci – BA no Ensino Fundamental (seriado e EJA). E-mail: katymssantos@gmail.com

KEILA DE OLIVEIRA

Keila de Oliveira é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Mestre em Estudos da Linguagem e Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. CV disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1360040458189588>. E-mail: keilakdn@gmail.com

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação Brasileira. Mestre em Educação. Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>. E-mail: lelia.silveira@ufma.br

LUCIANA HADDAD FERREIRA

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutora em Educação pela Unicamp (linha de pesquisa Psicologia Educacional), graduada em Pedagogia pela mesma universidade. E-mail: haddad.nana@gmail.com

LUDMILLA POLLYANA DUARTE

Mestranda do PPGedu/UNIRIO, Linha de Pesquisa Práticas educativas, Linguagens e Tecnologia, Grupo de pesquisa CACE – Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação/UNIRIO. Visibilidade da cultura e a educação: estudos sobre os modos de viver/produzir e aprender com imagem na contemporaneidade Graduada no curso de Licenciatura Plena em Belas Artes/UFRJ. Atualmente atua como docente concursada (efetivo) de Artes – no ensino fundamental II na Prefeitura de Saquarema – RJ. Durante a graduação participou do Projeto de Iniciação Científica “Relações entre Metodologias de Ensino e Metodologias de Análise da Arte: a leitura de imagens e o modelo de análise semiótico” como voluntária (2014). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do PIBID, Edital 2012-2014. Possui experiência como bolsista no Centro de Arte e Cultura da UFRRJ, ministrando aulas/oficinas de História da Arte e Pintura (2011/2012). E-mail: Ludmilla.duarte91@gmail.com

LUIS HENRIQUE MONTEIRO DE CASTRO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Doutorando em Educação – ProPEd UERJ; Mestre em Ensino de Física – UNIRIO, Graduado em Tecnologia em Sistemas da Computação – UFF, Graduado em Licenciatura em Técnicas Industriais – FABES. Pesquisador do Grupo EduCiber. E-mail: luishmcastro@gmail.com

MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO

Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF); Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco – UCB; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: maira.vaf@gmail.com

MARGARIDA GANDARA RAUEN

Margarida Gandara Rauen (nome em arte, Margie Rauen) é Docente Senior do PPGE da Unicentro, na linha de Educação, Cultura e Diversidade. Atuante no campo da estudos feministas aplicados ao currículo, ensino e processos de criação em Artes. CV disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8196003641649326>. E-mail: margie@unicentro.br

MARIA DO CARMO DE MORAIS MATA RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME-RJ; Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com bolsa FAPERJ, mestre em Educação pela mesma universidade (2017), especialista em Psicopedagogia pela FERP (1996). Professora na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e mediadora da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (2007 até o presente momento). Com experiência no Ensino fundamental, médio e superior, bem como na educação corporativa. Membro do grupo de pesquisa – “Currículos cotidianos, imagens e sons” coordenado pela professora Nilda Alves/UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3170-0953>. E-mail: mariamoraiss@yahoo.com.br

MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA). E-mail: bonilla@ufba.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP). Mestre em Educação Brasileira (UFC). Graduação em Pedagogia e em Letras (FFCR). E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE

Mariangela Kraemer Lenz Ziede, professora da Área de Aprendizagem em Ambientes Digitais do Departamento de Estudos Básicos – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – DEBAS/FACED/UFRGS. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde- Mestrado Profissional Faculdade de Medicina – Universidade Federal do Rio Grande do Sul PGENSAU/FAMED/UFRGS. Doutora e mestre em Educação (UFRGS) Pedagogia (PUC). Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED). E-mail mariangela.ziede@ufrgs.br

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGE/FE/UFG e do curso de Pedagogia FE/UFG. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB tendo realizado Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona – UB. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – UH. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br

MICHELE MARTA MORAES CASTRO

Nome completo: Michele Marta Moraes Castro. Vínculo e instituição de origem: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). Formação acadêmica: Mestranda em Educação, Especialista em Banco de Dados, Graduada em Administração com Análise de Sistemas. E-mail: Michele_marta@hotmail.com

NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM

Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Viçosa – UFV. Mestre em Educação pela UFV (2017); Graduada em Educação Infantil pela UFV (2010). E-mail: nayara.jardim@ufv.br

NEOMAR LACERDA DA SILVA

Professor de Matemática da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia – SEC/BA e da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista/Bahia. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: nelacsil@gmail.com

OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB; Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB; Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Possui Pós-doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, sob a supervisão da Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga. E-mail: otiliadantas@gmail.com

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO

Patrícia Aparecida do Amparo é professora doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP, instituição em que também se graduou em Pedagogia. A pesquisa teve financiamento do CNPq. E-mail: patricia.amparo@usp.br

PAULA SEMERDJIAN DESGUALDO

Paula Desgualdo, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância, Comunicação, Cultura e Arte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, com financiamento da CAPES. Bacharel em Letras português-espanhol pela Universidade de São Paulo – USP e em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero. E-mail: pauladesg@gmail.com

REBECA SILVA BRANDÃO ROSA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME-RJ. Doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018), mestre em Educação pela mesma universidade (2014), pedagoga formada também pela UERJ (2010). É professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mediadora da Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ e membro do grupo de pesquisa – “Currículos cotidianos, imagens e sons” coordenado pela professora Nilda Alves/UERJ. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3739-8246>. E-mail: rebcasbr@gmail.com

RENATA HELENA PIN PUCCI

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduada em Letras Português/Inglês. E-mail: renata_pucci@hotmail.com

ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES

Doutorado em Educação (2020) pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); mestrado em Educação (2007) pela UNISANTOS; Licenciada em Pedagogia (1995) e em Letras (1986) pela UNISANTOS. Possui 25 anos de experiência como professora e diretora de escolas públicas de educação básica. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia e trabalha na Coordenadoria Pedagógica da Universidade Católica de Santos. Conselheira Fiscal da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, a partir dos seguintes recortes: o ato didático de ensinar com pesquisa; princípios da pedagogia freiriana na Didática e na alfabetização; Didática no Ensino Superior. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/FE-USP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária/UniSantos/CNPq. E-mail: rosana.pontes@unisantos.br

ROSANE ARAGÓN

Rosane Aragón, professora da Área da Psicologia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul -DEBAS/FACED/UFRGS. Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FACED/UFRGS) e do Programa de Informática na Educação – PPGIE/CINTED/UFRGS. Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Bacharel e licenciada em Psicologia (UFRGS). Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (NEED). E-mail: rosane.aragon@ufrgs.br

ROSEMARY DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora e Mestre em Educação pela UERJ. Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPed. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC). Líder do Grupo de Pesquisa Educiber. E-mail: rose.brisaerc@gmail.com

SANDRA VIRGÍNIA CORREIA DE ANDRADE SANTOS

Professora da educação básica nas redes municipal e estadual de ensino em Tobias Barreto – SE. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestra e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – Ages; Tecnologias da Educação pela Puc-Rio e em Tutoria a distância – UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais-ECult/UFS/CNPq. E-mail: sanlitera@yahoo.com.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985); mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979); graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965). Atualmente, é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE), desde 1989, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação (FEUSP). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002-2005). Foi Pró-Reitora de Graduação da USP (2006-2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do qual foi coordenadora (1996-1999) e representou-o como Membro do Comitê Científico da ANPEd (por quatro anos). Atualmente é Vice-Presidente da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE) e coordenadora da Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Didática, Pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. É Pesquisador Sênior CNPq. E-mail: sgpiement@usp.br

SILVAR FERREIRA RIBEIRO

Pós-Doutorado pela Open University – Reino Unido – Knowledge Media Institute (KMi-OU), (2016/2017) com apoio da CAPES (Processo 7537/2015-08). Doutor em Difusão do Conhecimento (Ufba/Uneb/Uefs/Lncc/Ifba/Senai/Ufabc), Estágio de Doutorado Sanduíche pela Open University – Reino Unido – Knowledge Media Institute (KMi-OU), (2013) com apoio da CAPES (Processo: PDSE-3517/13-6), Mestre em Engenharia de Produção da Linha de Pesquisa Mídia e Conhecimento, com ênfase em Educação a Distância (UFSC, 2002). Especialista em Psicopedagogia pela UFRJ e em Metodologia do Ensino Superior pela FEBA. Graduado em Pedagogia com Habilitações em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Católica Do Salvador (1983), Técnico em Administração. Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT-UNEB), Campus XIX; Professor Permanente e Coordenador institucional UNEB do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC-UNEB/UFBA/LNCC/UEFS/IFBA/SENAI); Coordenador do Laboratório de Desenvolvimento Profissional – Projeto de Extensão da UNEB-DCHT-XIX; Líder do Grupo de Pesquisa Gestão, Educação, Ciência & Tecnologias para a Inclusão Social. E-mail: sfribeiro@uneb.br

SILVIA MIGUEL DE PAULA PERES

Laboratório de Estudos de Mudanças Ambientais, Qualidade de Vida e Subjetividade – LEMAS – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pós-Doutorado em Saúde Coletiva – Faculdade de Ciências Médicas – FCM – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutorado em Ambiente e Sociedade – Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais – NEPAM – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Sociologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara. E-mail: silviamiguelperes@gmail.com

SIMONE DE LUCENA FERREIRA

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-doutora em Educação (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do grupo de pesquisa ECult – Educação e Culturas Digitais (Ecult/UFS/CNPq). E-mail: slucen@yahoo.com.br

SIMONE SANTANA DAMASCENO DE CARVALHO

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Mestre em Mestre em gestão de Políticas Públicas e Segurança Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Especialização em Leitura e Produção de Texto pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: ssdcarvaljo2011@gmail.com

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Universidade Federal do Paraná – UFPR. Pós-Doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Doutorado em História e Filosofia da Educação, PUC/SP. Mestrado em Educação e Ciências, UFSC. Especialização na Formação de Andragogos, PUC/PR. Especialização em Metodologia das Séries Iniciais, UFPR. Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Química, PUC/PR. E-mail: sharacemiv@gmail.com

SUSANA COUTO PIMENTEL

Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana/convênio CELAEE – Cuba. E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

Professora da Universidade Estadual do Maranhão. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação. Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. E-mail: amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com

THIAGO DE LIMA TORREÃO CEREJEIRA

Audiodescritor consultor e pesquisador na área da acessibilidade comunicacional e cultural, com ênfase na interface arte e deficiência visual. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com pós-graduação em Aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola pela UFJF. Especialista em Mídias na Educação pela UERN e em Artes Visuais pelo SENAC. Membro da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade do Centro de Educação da UFRN. Idealizador e realizador do Podcast “Simbora fazer audiodescrição no teatro”. E-mail: thiagotcerejeira@gmail.com

VIVIAN MARTINS

Nome completo: Vivian Martins

Vínculo e instituição de origem: Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Formação acadêmica começando pelo título mais recente ao mais antigo: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestrado em Educação pela UERJ, especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF, MBA em Gestão de Recursos Humanos pela UFF, Licenciatura e Bacharelado em Pedagogia pela UERJ. Agência financiadora de pesquisa: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: vivian.lope@ifrj.edu.br

VIVIANE CHAVES TIBÃES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ). Especialista em Gestão Escolar, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional E Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: vivianechaves1981@gmail.com

VIVIANE LIMA FERREIRA

Viviane Lima Ferreira, Professora de Tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis – PMF. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE-UFSC, pela linha Educação e Comunicação, sob a orientação da professora Dra. Gilka Girardello. Integrante do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA). Mestre em Educação, licenciada e bacharelada em Letras. Pesquisa fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: viviane.fer@gmail.com

WANIA REGINA COUTINHO GONZALEZ

Socióloga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, e Cultura Contemporânea da Universidade Estácio de Sá – UNESA. É professora associada da UERJ/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense e atua como professora colaboradora do Mestrado em Educação e Cultura das Periferias Urbanas da UERJ/ FEBF. E-mail: waniagonzalez@gmail.com