COTIDIANOS EDUCACIONAIS

FAZERES, IMAGENS E FORMAÇÃO DOCENTE

miolo-cotidianoseducacionais.indd 1 8/12/2019 16:10:09

Conselho Editorial Autografia

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

ORGANIZAÇÃO
Carla Figueira de Souza
Antonio Carlos da Silva
Carla Imenes
Elisandra Barbosa Cabral
Katia Krepsky Valladares Silva
Maria das Graças Souza Oliveira

COTIDIANOS EDUCACIONAIS

FAZERES, IMAGENS E FORMAÇÃO DOCENTE

autografia

Rio de Janeiro, 2019

miolo-cotidianoseducacionais.indd 3 8/12/2019 16:10:09

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C885 Cotidianos educacionais : fazeres, imagens e formação docente / organização Carla Figueira de Souza ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Autografia, 2019
510 p. : il. ; 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-518-2113-8

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Souza, Carla Figueira de.

19-58623 CDD: 370.71
CDU: 37.026

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135

Cotidianos educacionais: fazeres, imagens e formação docente
SOUZA, Carla Figueira de (org.)
SILVA, Antonio Carlos da (org.)
IMENES, Carla (org.)
CABRAL, Elisandra Barbosa (org.)
SILVA, Katia Krepsky Valladares (org.)
OLIVEIRA, Maria das Graças Souza (org.)

ISBN: 978-85-518-2113-8
1ª edição, julho de 2019.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.
Rua Mayrink Veiga, 6 – 10° andar, Centro
RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050
www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ... *9*

NOSSOS AUTORES ... *15*

Educação Afro-Brasileira

O PATRIMÔNIO VIRTUALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO PROJETO SARAVÁ ... *41*
Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE ... *52*
Deise Guilhermina da Conceição

OS EDUCADORES BASILARES E A DIMENSÃO RACIAL DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA ... *65*
Geny Ferreira Guimarães

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR ... *84*
Natalia Ribeiro Ferreira e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Cidadania e Cultura

CIDADANIA: CONSTRUCTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL ... *99*
Carla Imenes

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL CULTURAL NAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DE PIRENÓPOLIS ... *118*
Elisandra Barbosa Cabral

SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: DESVELANDO TABUS ... *130*
Katia Krepsky Valladares Silva

EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS INOVADORAS *143*
Maria Beatriz Pereira da Silva, Ana Cláudia de Almeida Varão e Jaimy Paulo da Silva Rego

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES E A INFLUÊNCIA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ... *155*
Maria da Conceição Almeida de Albuquerque e Roberto Carlos da Silva Soares

"MENINOS VESTEM AZUL, MENINAS VESTEM ROSA": A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS PERIGOS DA NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO *167*
Walmir R. Archanjo da Silva

Tecnologias e Mídia

CURTE, COMENTA E COMPARTILHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CRIAÇÃO DE UM VLOG PARA O ENSINO DE HISTÓRIA *181*
Diego Knack, Fábio de J. de Carvalho e Guilherme Reis

A TECNOLOGIA COMO TRANSFORMADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ... *192*
Edgar Gurgel, Kátia Paschoal e Camilla Lobo Paulino

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: OUTRA FORMA DE APRENDER *203*
Katia Regina de Aquino Paz

GAMIFICATION: USO DO MECANISMO, ESTRUTURAS E ELEMENTOS DE GAMES PARA POTENCIALIZAR O ENGAJAMENTO E A APRENDIZAGEM ENTRE JOVENS E ADULTOS *222*
Mônica David Ribeiro

Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Gestão

PERCURSO HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS *235*
Ana Lúcia Maia Gama e Regina Edla de Souza Mendonça

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS *247*
Antonio Carlos da Silva e Mírian Paura S. Z. Grinspun

OS SENTIDOS E FAZERES DA DOCÊNCIA NOS COTIDIANOS EDUCATIVOS *260*
Carla Figueira de Souza e Maria das Graças Souza Oliveira

REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E A DOCÊNCIA *271*
Cleane de Jesus Costa

INTERAÇÃO METODOLÓGICA E FAZERES CRIATIVOS EM AVALIAÇÕES *290*
Jaimy Paulo da Silva Rego, Maria Beatriz Pereira da Silva e Ana Cláudia de Almeida Varão

RECHAÇAR A LÍNGUA ESPANHOLA DA GRADE CURRICULAR É RETROCEDER NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ... *306*
Michelle Azambuja e Rosane Paiva

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS COTIDIANAS COM AS ESCOLAS ... *318*
Ilana Maria Bittencourt Martins e Patrícia Baroni

QUANDO O SENTIDO ESTÁ NO (IN) COMUM DO COTIDIANO: AÇÃO ENSINAR – AÇÃO PENSAR ... *331*
Patricia Maneschy

USOS E DESUSOS DE INDICADORES EDUCACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES FAZEM COM ELES? ... *346*
Silvina Julia Fernández

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES ... *363*
Wilma dos Santos Ferreira

Processos Formativos e Solidários

SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR ... *379*
Ellen Michelle Barbosa de Moura e Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANISTA: CULTURA ESCOLAR HUMANISTA ... *394*
José Pereira da Silva

LEITURA E RELEITURA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA ... *406*
Magna Aspásia da Silva Fontinele Godinho

DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR ... *416*
Margareth Braz Ramos

FORMAÇÃO COLABORATIVA NO COTIDIANO DO ESTÁGIO ... *430*
Maria do Socorro Estrela Paixão

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CAMPO DA DOCÊNCIA: ENFRENTAMENTOS E EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS TRANSGRESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR ... *441*
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa e Rosemary Ferreira da Silva

Educação Infantil

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOPSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES ... *457*
Ana Cláudia de Almeida Varão, Inaura Maria de Almeida Silva e José Ilton Lima de Oliveira

OLHARES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL *472*
Inaura Maria de Almeida Silva, Ana Cláudia de Almeida Varão e Jaimy Paulo da Silva Rego

VIVÊNCIAS LÚDICAS COM CRIANÇAS: OLHARES SOBRE O COTIDIANO *483*
José Ilton Lima de Oliveira, Ana Cláudia de Almeida Varão e Maria Beatriz Pereira da Silva

BILINGUISMO: LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL *495*
Valdeth Rodrigues Pereira

Apresentação

ABRINDO PORTAS E JANELAS

Em "Conversa para receber leitor", introdução de ***A casa e a rua*** (1997), Roberto Da Matta define um livro como uma casa que tem fachada, jardins, sala de visitas, quartos, dependências, cozinha e porão. Para ele, as páginas iniciais lembram conversas cerimoniosas para visitas recomendando que não repare nos móveis e que fique à vontade pedindo desculpas por alguma coisa.

Cotidianos Educacionais: fazeres, imagens e formação docente é um livro que pode ser definido como uma casa de portas abertas, que acolhe autores com suas inquietudes, e estes abrem, com seus artigos, janelas, convidando o leitor a uma reflexão diante das muitas possibilidades que os seus textos inauguram para pensarmos a educação nos lugares em que o cotidiano, as imagens e a formação assumem uma transversalidade.

Assim, podemos dizer que os artigos, que ora apresentamos ao leitor, estão intimamente envolvidos em uma transversalidade decorrente de intercâmbios de aderência temática e institucional, considerando que os autores tratam, mesmo que com diferentes temáticas e abordagens, de um mesmo lugar: aquele que o processo educativo assume na formação humana.

Uma primeira característica une todos os textos que compõem o livro: eles são produzidos a partir do olhar atento e de uma escuta sensível de professores que estão inseridos em diversos tempos-espaços educativos: escolas e universidades. Desse modo, todos os textos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 9 8/12/2019 16:10:09

trabalham temáticas atuais que perpassam o lugar da formação no lugar instituído para o processo de aprendizagem.

Com o propósito de realçar a sintonia entre os artigos, os mesmos foram divididos em seis eixos temáticos. O primeiro versa sobre ***Educação Afro-Brasileira***, sendo composto pelos textos de Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima intitulado *O PATRIMÔNIO VIRTUALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO PROJETO SARAVÁ,* Deise Guilhermina da Conceição com *EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE,* Geny Ferreira Guimarães com a questão *OS EDUCADORES BASILARES E A DIMENSÃO RACIAL DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA*, e Natalia Ribeiro Ferreira e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes apresentam as *CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR*.

O segundo eixo, ***Cidadania e Cultura***, têm as contribuições de Carla Imenes destacando a questão da *CIDADANIA: CONSTRUCTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL*. Elisandra Barbosa Cabral apresenta *A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL CULTURAL NAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DE PIRENÓPOLIS,* Katia Krepsky Valladares Silva aborda *SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: desvelando tabus,* Maria da Conceição Almeida de Albuquerque e Roberto Carlos da Silva Soares discutem *A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES E A INFLUÊNCIA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS* e Walmir R. Archanjo da Silva aponta reflexões *sobre "MENINOS VESTEM AZUL, MENINAS VESTEM ROSA": A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS PERIGOS DA NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO.*

Tecnologias e Mídias é o terceiro eixo e apresenta as ideias do trio Fábio de Jesus, Guilherme Barbosa Reis da Silva e Diego Knack, reunindo reflexões como *CURTE, COMENTA E COMPARTILHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CRIAÇÃO DE UM VLOG PARA*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 10 8/12/2019 16:10:09

O ENSINO DE HISTÓRIA. Também o trio Kátia Paschoal Rodrigues, Edgar Gurgel e Camila Lobo Paulino aborda a temática *TECNOLOGIA COMO TRANSFORMADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM*. Katia Regina de Aquino Paz comenta sobre *PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: OUTRA FORMA DE APRENDER* e Mônica David Ribeiro discute a *GAMIFICATION: USO DO MECANISMO, ESTRUTURAS E ELEMENTOS DE GAMES PARA POTENCIALIZAR O ENGAJAMENTO E A APRENDIZAGEM ENTRE JOVENS E ADULTOS*.

No quarto eixo, ***Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Gestão***, dialogamos com as produções de Ana Lúcia Maia Gama e Regina Edla de Souza Mendonça, que discutem *PERCURSO HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*. Antonio Carlos da Silva e Mírian Paura S. Z. Grinspun abordam a questão da *PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS*, já Carla Figueira de Souza e Maria das Graças Souza Oliveira destacam *OS SENTIDOS E FAZERES DA DOCÊNCIA NOS COTIDIANOS,* Cleane de Jesus Costa investiga *REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E A DOCÊNCIA,* Jaimy Paulo da Silva Rego, Maria Beatriz Pereira da Silva e Ana Cláudia de Almeida Varão comentam a *INTERAÇÃO METODOLÓGICA E FAZERES CRIATIVOS EM AVALIAÇÕES,* Michelle Azambuja e Rosane Paiva apostam que *RECHAÇAR A LÍNGUA ESPANHOLA DA GRADE CURRICULAR É RETROCEDER NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA,* Patrícia Baroni e Ilana Maria Bittencourt Martins refletem sobre as *NARRATIVAS NA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS COTIDIANAS COM AS ESCOLAS*, Patricia Maneschy traz um novo olhar sobre *QUANDO O SENTIDO ESTÁ NO (IN)COMUM DO COTIDIANO:* AÇÃO ENSINAR – AÇÃO PENSAR, Silvina Julia Fernández reúne reflexões sobre os *USOS E DESUSOS DE INDICADORES EDUCACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE PROFESSORES E GESTORES FAZEM COM ELES* e Wilma dos Santos Ferreira analisa a *AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES*.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 11 8/12/2019 16:10:09

O quinto eixo, ***Processos Formativos e Solidários***, é composto pelas ponderações de Ellen Michelle Barbosa de Moura, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira e Dulcimária Ferreira da Cunha Marçal, que tratam a questão do *SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR*. José Pereira da Silva comenta sobre *EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANISTA: CULTURA ESCOLAR HUMANISTA,* Magna Aspásia da Silva Fontinele Godinho reflete sobre *LEITURA E RELEITURA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA,* Margareth Braz Ramos nos traz *DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR,* Maria do Socorro Estrela Paixão destaca a *FORMAÇÃO COLABORATIVA NO COTIDIANO DO ESTÁGIO* e Marise Marçalina de Castro Silva Rosa e Rosemary Ferreira da Silva apresentam o ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CAMPO DA DOCÊNCIA: ENFRENTAMENTOS E EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS TRANSGRESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR.

O sexto e último eixo, mas não menos importante, nos ajuda a compreender a temática ***Educação Infantil***. Nessa seção, conheceremos os textos de Ana Cláudia de Almeida Varão, Inaura Maria de Almeida Silva e José Ilton Lima de Oliveira, que convocam para um olhar sobre a *LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOPSICOMOTOR NA EDUCAÇÂO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES*. Inaura Maria de Almeida Silva, Ana Cláudia de Almeida Varão e Jaimy Paulo da Silva Rego discutem a *AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL,* José Ilton Lima de Oliveira, Ana Cláudia de Almeida Varão e Maria Beatriz Pereira da Silva refletem sobre as *VIVÊNCIAS LÚDICAS COM CRIANÇAS: OLHARES SOBRE O COTIDIANO* e Valdeth Rodrigues Pereira Vale discorre sobre o *BILINGUISMO: LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*.

No conjunto, os textos que compõem este livro apresentam resultados da articulação teoria e prática em uma perspectiva de cumprir

miolo-cotidianoseducacionais.indd 12 8/12/2019 16:10:10

uma contribuição ao fazer no cotidiano educacional, fomentar debates e inaugurar novas produções de saberes no/do lugar do processo educativo. Assim, também não há pretensão de esgotar as discussões em torno das temáticas trazidas pelos autores, mas socializar resultados de seus estudos que assumem, aqui, reflexões e proposições objetivando contribuir para o fazer educacional.

Outra característica importante desta obra é que os autores se propõem ao debate em atitudes de reflexão sem amarras; pelo contrário, os seus textos revelam que o cotidiano educacional, as imagens e a formação estão no lugar do não definitivo, convocando, para além das páginas, um olhar inquietante do leitor em torno das temáticas e abordagens aqui apresentadas.

Todavia, não há de forma alguma a pretensão de esgotar as discussões em torno das temáticas trazidas pelos autores. Há, porém, o intuito de socializar resultados de estudos, reflexões e proposições, a fim de servir como propulsor e mobilizador de novos questionamentos e possibilidades para compreender e agir no campo educacional.

Sejam bem-vindos!!! Entrem: a casa é de vocês (também)!!!

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva
Profª Doutoranda Carla Figueira de Souza
Profª Dra. Carla Imenes
Profª Dra. Elisandra Barbosa Cabral
Profª Dra. Katia Krepsky Valladares Silva
Profª Dra. Maria das Graças Souza Oliveira

miolo-cotidianoseducacionais.indd 13 8/12/2019 16:10:10

miolo-cotidianoseducacionais.indd 14 8/12/2019 16:10:10

NOSSOS AUTORES

Ana Cláudia de Almeida Varão

Pós-doutora em Educação, pela Universidad de Flores (UFlo, Argentina). Doutora em Ciências da Educação, pela Universidad Nacional de Rosário (UNR, Argentina). Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada e licenciada em Enfermagem, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Especialista em Saúde da Família, pelo Centro Universitário Internacional (Uninter); em Saúde Mental, pela Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS); em Gestão, pela UFMA; em Saúde da Pessoa Idosa, pela UNA-SUS; em Materno-Infantil, pela UNA-SUS; em Administração e Gerenciamento dos Serviços de Saúde, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas); em Metodologia do Ensino do Terceiro Grau, pela UEMA. Chefe do Departamento de Enfermagem e professora assistente III da CESB-UEMA, em Bacabal. Coordena trabalhos de pesquisa e extensão com discentes do curso de Enfermagem. Atua na área de saúde da mulher, educação e saúde com idosos, crianças e adolescentes.

E-mail: **cadinhafalmeida@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/2752863020846016

Ana Lúcia Maia Gama

Pós-doutora em Educação, pela Universidad de Flores (UFlo, Argentina). Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 15 8/12/2019 16:10:10

Especialista em Planificação e Formulação de Políticas Educativas, pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE/UNESCO de Buenos Aires, Argentina). Bacharel e licenciada em Matemática pela UFMA. Professora de matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/MA) e na Faculdade do Maranhão (Facam). Pesquisa e atua na área de prática pedagógica pré-profissional, de conhecimentos didáticos da matemática no curso de Pedagogia e de construção do conhecimento didático do conteúdo da geometria na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

E-mail: **anamaiagama@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/5768119747449361

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento

Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes. Mestre em Letras e Ciências Humanas, Psicopedagogia e Pedagoga, pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Atualmente, é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, atuando na rede federal de ensino nas séries iniciais no Colégio Brigadeiro Newton Braga.

E-mail: **apcln@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/1443567647547292

Antonio Carlos da Silva

Doutor e mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar. Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é professor do Programa de Mestrado da Anhanguera-Niterói e pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). Cronista urbano, autor de literatura infanto-juvenil, apresenta larga experiência na área de educação, com ênfase em formação do educador, currículo e cotidiano escolar, gestão de educação básica e ensino superior, em coordenação de curso de graduação e de pós-graduação, de pesquisa e extensão, atuando

miolo-cotidianoseducacionais.indd 16 8/12/2019 16:10:10

principalmente nos seguintes temas: avaliação, educação, juventude, formação do educador e do leitor/escritor, currículo e cotidiano escolar, com estudos sobre juventude, escola e periferia urbana.

E-mail: **antonioxisto@uol.com.br** – http://lattes.cnpq.br/9670186808790940

Camilla Lobo Paulino

Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Unesa. Especialista em Análise, Projeto e Gerência de Sistemas pela Unesa. Graduada em Ciências da Computação pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Certificada pela APMG US em COBIT 5 e ITIL v3 e certificada pela Escola de Design Thinking em Business Design. Coordenadora de Polos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2008-2009. Coordenadora de Midiatização e professora (presencial e EAD) da Universidade Castelo Branco (UCB), em 2007-2009. Atualmente, professora, desde 2002, da Universidade Veiga de Almeida-ILUMNO, conteudista da Educação a Distância da ILUMNO e consultora de Tecnologia e Inovação.

E-mail: **profcamilla@uol.com.br / camilla.paulino@uva.br** – http://lattes.cnpq.br/2063591784365902

Carla Figueira de Souza

Doutoranda em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em Alfabetização dos Alunos e Alunas das Camadas Populares, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia, com habilitação em administração escolar e magistério, pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, psicopedagogia, prática pedagógica, currículo, metodologia científica,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 17 8/12/2019 16:10:10

alfabetização e letramento, cultura visual, educação infantil, formação de professores, educação especial e inclusiva.

E-mail: **carlafigueirade@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/7144605188606017

Carla Imenes

Pós-doutora em Educação e Cidadania, pela Universidade de Sydney (Austrália). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana em Educação, pela UERJ. Mestra em Educação, pela UERJ/Universidad de Alicante (Espanha). Graduada em Pedagogia, pela UERJ. Foi professora da Universidade do Grande Rio (Unigranrio) por sete anos e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por três anos. Integrou a equipe de pesquisadores da Rede Universitas/BR, atuando com o Observatório da Educação (Obeduc) em políticas da expansão da educação superior. Coordenou o PET-Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tem experiência na área de educação, pesquisando principalmente os seguintes temas: cidadania, trabalho docente, EAD, formação docente, educação superior e avaliação institucional. Desde 2013, é professora na UFV e atualmente coordena o grupo de pesquisa "A formação para a cidadania nos cursos de licenciatura: limites e perspectivas".

E-mail: **carlaimenes@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/3124052824778023

Cleane de Jesus Costa

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia, pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e em Letras, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, é coordenadora do Mestrado Interinstitucional em Educação da Universidade de Santa Cruz/ Faculdade do Baixo Parnaíba. Coordenadora do Curso de Letras na FAP. Professora da Graduação e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 18 8/12/2019 16:10:10

Pós-Graduação da FAP. Funcionária pública. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação educacional e supervisão pedagógica, métodos e técnicas de ensino, prática pedagógica, formação de professores e avaliação educacional.

E-mail: **cleanedejesus2013@gmail.com** –
http://lattes.cnpq.br/7564606820080868

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Mestre em Educação, pela Universidade de Brasília (UnB) em 2012. Atualmente, cursa doutorado em Educação na Universidade de Brasília na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Cursou Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia, e Ciências da Educação, na Universidade de Coimbra, em Portugal (2009-2010). Participou como bolsista PROEXT (Programa de Extensão da UFSCar) e foi colaboradora do projeto Comunidade On-line de Educação Infantil. Integrante dos grupos de pesquisa NEEVY – Núcleo de Estudo e pesquisa sobre a Escola de Vygotsky e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe/UnB, com participações em importantes eventos na área. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica, Currículo, Avaliação e Políticas Públicas. Atuação como professora da educação básica, executora pedagógica de instituições conveniadas da educação infantil, gerência de educação básica e na formação de professores.

E-mail: **daysekb@gmail.com**. – http://lattes.cnpq.br/7332749677999549

Deise Guilhermina da Conceição

Doutora e mestre em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em História do Brasil pela UFF. Professora de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 19 8/12/2019 16:10:10

História da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro (PMRJ). Pesquisadora do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb/UFF).

E-mail: **deisehis@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/1272629997828002

Diego Knack

Doutor em História Social, pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atua como historiador e consultor para conteúdo audiovisual educativo. É professor da educação básica da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Apresentador e um dos roteiristas dos episódios de 8º ano do ensino fundamental do programa Tempo de Estudar – História.

E-mail: **dk.historia@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/1734865727029782

Dulcimária Ferreira da Cunha Marçal

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002). Possui pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Veiga de Almeida (2007); em Gestão e Orientação Educacional, pela União Educacional de Brasília – UNEB (2013); e em Psicopedagogia com ênfase em Ensino Especial e Educação Inclusiva, pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2013). Trabalhou na rede privada de ensino tanto em Belo Horizonte quanto em Brasília com o ensino fundamental, também na área de Alfabetização. Atualmente, é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

E-mail: **dfcmarcal@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4132148868960961

Edgar A. G. G. do Amaral

Graduação em Computação com Especialização na área de Engenharia de Software, Mestrado em Sistemas e Computação, na área de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 20 8/12/2019 16:10:10

Engenharia de Software, pela COPPE/UFRJ. Doutorado em Biologia Computacional na COPPE/UFRJ. Experiência profissional na área de Desenvolvimento de Sistemas, tendo trabalhado com computadores de grande porte IBM, nos cargos de programador, analista de sistemas e gerente de projeto. Trabalhou também em grandes projetos da Coppetec, em parceria com a Eletrobrás e Aeronáutica. Atualmente, trabalha nas seguintes áreas: Segurança da Informação, Análise de Riscos, Qualidade de Software, Processos de Software, Gerência de Projetos, Biologia Computacional, Computação em Nuvem e Ciência de Dados. Na área acadêmica, ministra aula na graduação nos cursos de Ciência e Engenharia da Computação. Na pós-graduação, coordenou os cursos de Engenharia de Software, Segurança de Redes de Computadores e de Ciência dos Dados e Big Data Analytics. Atualmente, é Professor da Universidade Veiga de Almeida, Unigranrio e professor substituto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: **edgargurgel@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4804248928837919

Elisandra Barbosa Cabral

Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Formação em Orientação Profissional, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem aperfeiçoamento em Motricidade Orofacial, com enfoque na estética facial, pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC). É fonoaudióloga, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás). Tem experiência nas áreas de educação, marketing digital, desenvolvimento de conteúdos para *sites* e mídias sociais e treinamento *in company*. Ministra cursos de dicção e oratória e realiza palestras motivacionais.

E-mail: **elisandrabarbosacabral@gmail.com** –
http://lattes.cnpq.br/1727753412684074

miolo-cotidianoseducacionais.indd 21 8/12/2019 16:10:10

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Mestre em Educação pela UFF; pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Escolar; graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Experiência em Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estratégias Pedagógicas, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Pedagogia de Projetos, Educação Matemática, Avaliação da Aprendizagem, Psicologia da Educação e Alfabetização. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com atuação diversificada como professora, gestora de conveniadas, formadora do Centro Referência em Alfabetização e pedagoga no Atendimento Especializado de Apoio à Aprendizagem. Parecerista de revistas acadêmicas.

E-mail: **ellenmou@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/8820431912846646

Fábio de Jesus de Carvalho

Mestre em Ensino de História, pelo programa PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor da educação das redes públicas municipais das cidades do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Apresentador e um dos roteiristas dos episódios de 7º ano do Ensino Fundamental do programa Tempo de Estudar – História.

E-mail: **fabiuoliveira6@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/3543280870291741

Geny Ferreira Guimarães

Doutora em Geografia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Geógrafa, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Relações Internacionais, pela Universidade Cândido Mendes – UCAM; Gestão para Educação Ambiental, pela UERJ; e em História, Cultura e Literatura Africana, pela Universidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 22 8/12/2019 16:10:10

Castelo Branco (UCB). Professora EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) de Geografia no Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR). Desenvolve pesquisas em Relações Raciais especificamente envolvendo Patrimônios Negros e a inter-relação entre Geografia e Literaturas Negras (africanas e afrodiaspóricas), ainda ruralidades e questões ambientais.

E-mail: **genybr@yahoo.com.br** – http://lattes.cnpq.br/0959221310519854

Guilherme Barbosa Reis da Silva

Mestre em Comunicação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e atua como diretor do Núcleo Audiovisual da Mídia Educativa da Cidade do Rio de Janeiro (MultiRio). Gestor de equipe de diretores, roteiristas, editores e técnicos do núcleo audiovisual. Responsável pelas obras audiovisuais da Internet, TV e rádio da MultiRio. Foi o idealizador e diretor da série Tempo de Estudar História.

E-mail: **guilhermereis82@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/5462632128582666

Ilana Maria Bittencourt Martins

Licencianda em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Participa como bolsista de extensão do grupo CONPas: Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades, do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Integra a comissão organizadora da XIV Semana de Educação da UFRJ.

E-mail: **ilana.ufrj@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/8772967736258869

Inaura Maria de Almeida Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Especialista em Metodologia do Ensino, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); e em Desenvolvimento Sustentável para o Semiárido

miolo-cotidianoseducacionais.indd 23 8/12/2019 16:10:10

nordestino, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em História, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e em Direito pela Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF). Atualmente, é docente e pesquisadora na área da Educação e do Direito.

E-mail: **inauramaria@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/2752863020846016

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima.

Pós-Doutorado, em Curso, em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Pós-Doutora em História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências Sociais: Sociologia, pelo IUPERJ, com Doutorado Sanduíche no Instituto de Urbanismo de Paris (IUP-Paris XII). Mestre em História Social da Cultura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Graduada em História, pela UERJ.

E-mail: **jacapili.jl@gmail.com** - http://lattes.cnpq.br/5615299587007705

Jaimy Paulo da Silva Rego

Mestrado em Administração, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2017). Graduação em Administração, pela Faculdade de Educação de Bacabal (2015). Graduação em Educação Física Escolar (2005), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pós-graduado em Docência da Educação Profissional, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 2012. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, pela FEBAC (2016). Tem experiência na área da educação superior atuando na Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME), Faculdade de Educação de Bacabal (FEBAC), Instituto de Desenvolvimento Múltiplos de Educação e Cultura (IDMEC). Atualmente, leciona no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN), ministrando as disciplinas Processo Decisório e Evolução do Pensamento Administrativo, e na Universidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 24 8/12/2019 16:10:10

Estadual do Maranhão (UEMA) as disciplinas Gestão de Cidade e Marketing Estratégico.

E-mail: **jaimypaulo@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/6392752417788087

José Ilton Lima de Oliveira

Graduando em Enfermagem, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/campus Bacabal). Experiência na área de Saúde Coletiva, Estudos Epidemiológicos, Metodologia Científica, Saúde da Família e Educação em Saúde. Participou do Seminário VER-SUS Bacabal 2018, como comissão organizadora do evento vinculado ao Ministério da Saúde. Aprovado por processo seletivo público para participar do 13° Congresso Internacional da Rede Unida em Manaus – AM como representante do VER-SUS Bacabal. Esteve presente na elaboração do Edital Mais Extensão 2018, projeto de extensão da Universidade Estadual do Maranhão com o governo do Estado no Plano Mais IDH. Foi monitor do curso Plataforma Brasil e Evidências Científicas em Saúde na UEMA, da disciplina Saúde da Família, Saúde Coletiva e atualmente Epidemiologia. É extensionista do programa Mais Extensão 2018, PIBEX, vinculado à PROEXAE e FAPEMA, e bolsista do BC 2019, vinculado à coordenação de cultura da UEMA.

E-mail: **j.hilton2011@live.com** – http://lattes.cnpq.br/4033358482115986

José Pereira da Silva

Doutor em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Filosofia e Teologia. É professor, pesquisador e escritor. Atualmente, cursa psicanálise. Membro da Academia Soberana Brasileira de Artes do Estado do Rio do Janeiro, comendador pela mesma Academia. Membro da Academia Taubateana de Letras. Membro da Academia de Letras do Brasil, seccional de Uberaba-MG. Membro da Academia Valeparaibana de Letras e Artes. Membro da Academia

miolo-cotidianoseducacionais.indd 25 8/12/2019 16:10:10

Marial do Santuário Nacional de Aparecida. Membro da Academia São Constantino e Santa Helena de Ciências Históricas.

E-mail: **pereira_jose2007@hotmail.com**

Katia Krepsky Valladares Silva

Doutora e mestre em Educação, e graduada em Psicologia e Ciências Sociais, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem especialização em Tecnologia Educacional (AFE), pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio); em Psicomotricidade, pelas Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH); em Sociopsicomotricidade, pela Faculdade de Humanidades Pedro II (FHPII); em Sexualidade Humana, pela Universidade Estácio de Sá (Unesa); em Gestão de Negócios e de Pessoas, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Atua como psicóloga clínica e diretora do Instituto de Psicologia e Sexualidade (Ipsys). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Escritora, autora, palestrante e conferencista. Tem várias obras publicadas e reeditadas, inclusive em outros idiomas. Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, orientação sexual, saúde, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e sexualidade feminina, entre outros temas.

E-mail: **katiakv@bol.com.br** – http://lattes.cnpq.br/4780117985416324

Katia Regina de Aquino Paz

Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, pela FEBF/UERJ. Especialista em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educativas, pela PUC-Rio. Graduada em Geografia, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora regente em escolas públicas de ensino fundamental na região metropolitana e no interior do Rio de Janeiro desde 1995 e com experiência no ensino superior.

E-mail: **katiapaz72@yahoo.com.br** – http://lattes.cnpq.br/5394842604877005

miolo-cotidianoseducacionais.indd 26 8/12/2019 16:10:10

Kátia Simone Paschoal Rodrigues

Mestre em Educação, pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). Graduada em Psicologia (Unesa). Pós-graduada em Dificuldades de Aprendizagem: Prevenção e Reeducação, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Pedagogia, pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Orientadora Educacional. Administração Escolar. Professora universitária na Faculdade de Educação Tecnológica no Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ/ Duque de Caxias). Pós-graduanda em Psicomotricidade, no Núcleo Ramain Thiers/RJ.

E-mail: **katiasprodrigues@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4595449393468898

Magna Aspásia da Silva Fontinele Godinho

Doutora PH.I-Philosophos Immortalem. Mestre em Educação, pela Universidade de León – España. Graduada em Letras Licenciatura Plena Português-Espanhol, pela Universidade de Uberaba (Uniube). Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira-Espanhol, pela Uniube; Valores Humanos, pela Fundação Peirópolis; Gestão da Aprendizagem Escola, pela Universidade de Brasília (UNB). Docência na Educação Superior, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação a Distância, pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Pesquisadora convidada do Grupo de Estudo e Pesquisa, sobre Formação de Professores, vinculado ao Programa de Mestrado da UFTM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Letras e Linguística, Formação de Professores, Formação de leitores e professores PROLER, com os seguintes temas: Gêneros Digitais; Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa; Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira Espanhol, Formação de Professores Contos e Causos. Palestrante, escritora, autora e coautora de livros e artigos científicos publicados em periódicos especializados nacionais e internacionais. Membro fundadora e presidente da Academia

miolo-cotidianoseducacionais.indd 27 8/12/2019 16:10:10

de Letras do Brasil Seccional Uberaba. Dra. Honoris Causa em Literatura.

E-mail: **magnaaspasia@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/7640616458893562

Margareth Braz Ramos

Mestre em Avaliação, pela Faculdade Cesgranrio. Pós-graduada em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Faculdade Cesgranrio, no Curso de Gestão em Avaliação Docente; na Universidade Anhanguera, nos Cursos de Administração e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos. Docente nos cursos de capacitação profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Tem experiência na área de educação há mais de 30 anos, com ênfase em tecnologias da educação aplicadas em projetos integradores com jovens e adultos.

E-mail: **mbrazramos1@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/0555008739881407

Maria Beatriz Silva Pereira

Pós-doutora em Educação, pela Universidad de Flores (UFlo, Argentina). Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Especialista em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Especialista em Administração e Gerenciamento dos Serviços de Saúde, pela PUC – Minas. Especialista em Metodologia de Ensino de Terceiro Grau, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Enfermagem, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora assistente do Centro de Estudos Superiores de Bacabal da UEMA. Diretora do curso de Enfermagem e professora assistente da UEMA. Desenvolve pesquisas nas áreas de saúde coletiva, saúde do adulto e idoso, direitos humanos e educação. Tem experiência na área de enfermagem, com

miolo-cotidianoseducacionais.indd 28 8/12/2019 16:10:10

ênfase em metodologia do ensino do terceiro grau, atuando nos temas: vulvovaginites, controle da hanseníase, educação e saúde, perfil do profissional de enfermagem e assistência neonatal.

E-mail: **bibipereira1959@bol.com.br** – http://lattes.cnpq.br/3401188990895366

Maria da Conceição Almeida de Albuquerque

Pós-doutora em Educação, pela Universidad de Flores (UFlo, Argentina). Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Mestre em Ciências da Saúde e Educação, pela Universidade Plínio Leite (Unipli). Especialista em Administração Escolar, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Especialista em Desempenho Escolar, pela UCAM. Engenheira Florestal, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Proficiência em Língua Inglesa, pela University of Michigan (Estados Unidos). Graduada em Complementação Pedagógica em Inglês, pela Universidade Santa Úrsula (USU). Professora de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino da língua inglesa.

E-mail: **calbuquerque27@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4694288866162082

Maria das Graças Souza Oliveira

Pós-doutorado em Educação, pela Universidad de Flores (UFlo, Argentina). Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia Educacional e Clínica, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESFMA). Especialista em Alfabetização e em Supervisão Pedagógica e Administração Escolar (UFMA). Professora do ensino público da rede estadual do Maranhão e tutora em EAD do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet) da UEMA. Tem experiência nas áreas de educação

miolo-cotidianoseducacionais.indd 29 8/12/2019 16:10:10

básica e ensino superior com metodologia da pesquisa, didática, estágio supervisionado e prática de ensino com ênfase em projetos e no ensino superior EAD.

E-mail: **gracinhasol@globo.com** – http://lattes.cnpq.br/1094254976248430

Maria do Socorro Estrela Paixão

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagoga, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora de Didática, Currículo, Metodologias e Estágio no curso de Pedagogia da sede e do PARFOR, do Departamento de Educação I, da UFMA. Pesquisadora da formação inicial e continuada de professores, com destaque para a escrita como dispositivo de formação.

E-mail: **msepaixao@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/1297954822381544

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

Doutora em Educação, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Políticas Públicas, especialista em Alfabetização e graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora adjunta na UFMA. Coordenadora do projeto de extensão Escola-Laboratório da UFMA. Coordenadora do Curso de Pedagogia/PARFOR. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramentos Sociais por Atos de Leitura Triangulada-GEP-Alfaletri. Possui estudos e projetos articulados a extensão universitária, ensino e pesquisa. Estudiosa de Alfabetização, Estágio Supervisionado e Didática. Presidente da Rede Nordeste de Pesquisadores e Estudiosos de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica-REDENESP. Diretora de Dignidade Humana-APRUMA. Seção Sindical-ANDES. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa

miolo-cotidianoseducacionais.indd 30 8/12/2019 16:10:10

Autobiográfica-ABIOGRAPH. Membro da Associação Brasileira de Alfabetização-ABALF.

E-mail**: mmarcalina@yahoo.com.br** – http://lattes.cnpq.br/4826883768408138

Michelle Azambuja

Doutorado em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Literatura Hispânica, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Graduação em Letras Português-Espanhol, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

E-mail: **azambujamichelle@outlook.com** –
http://lattes.cnpq.br/3387903954364129

Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun

Doutora em Filosofia, pela Universidade Gama Filho (UGF). Mestre em Educação, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Pedagoga, pela PUC – Rio. Pedagoga com habilitação em supervisão escolar e administração escolar e orientação educacional pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professora titular da UERJ, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Nupejovem, situado no Proped/UERJ, desde 2001. Tem experiência na área de educação, com ênfase em juventude, seus valores, suas características, em especial as culturas juvenis e seu desempenho no contexto atual, a relação estabelecida entre os jovens e a tecnologia na busca da discussão/compreensão das interferências valorativas sobre a concepção/construção das múltiplas subjetividades. Atualmente, desenvolve a pesquisa *Culturas Juvenis*.

E-mail: **mzippin@yahoo.com.br** – http://lattes.cnpq.br/0792134513710539

miolo-cotidianoseducacionais.indd 31 8/12/2019 16:10:10

Mônica David Ribeiro

Graduada em Psicologia, pela PUC – GO. Mestre em Ciência, pela Universidade de São Paulo (USP). Fundadora da LUDO Jogos e Desenvolvimento de Líderes. Construiu mais de 40 soluções aplicando Gamification de Conteúdo – www.monicadavidribeiro.com.

E-mail: **monicadavid.mr@gmail.com** – http://lattes.CNPq.BR/8306815064444359

Natalia Ribeiro Ferreira

Mestre em Educação e especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escola, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano; e em Pedagogia, pela UFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Letramento e formação de professores. Pesquisa os temas: alfabetização e letramento; ensino, pesquisa e extensão; formação de professores; vulnerabilidade social; e literatura africana e afro-brasileira. Membro do Projeto de Extensão Escola Laboratório, do grupo de pesquisa GEP-ALFALETRI (Grupo de Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura Triangulada), do GIPEAB (Grupo de Estudo e Pesquisa Investigação Afro-brasileiras) e GruPELPAI (Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Possui experiência em docência da educação básica e ensino superior. Atualmente, é professora substituta do curso de pedagogia da UFMA.

E-mail: **ntl22-2@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/7964138321206448

Patrícia Baroni

Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Supervisão Educacional, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pedagoga, pela UERJ. Professora

miolo-cotidianoseducacionais.indd 32 8/12/2019 16:10:11

adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Participa do Grupo de Pesquisa "Redes de Saberes, Práticas Sociais e Culturas na Formação das Subjetividades Democráticas: formação cidadã cotidiana e emancipação", e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental.

E-mail: **patyybarone@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/2974793513488242

Patricia Maneschy Duarte

Doutora em Educação (PROPED/ UERJ). Mestre em Educação (PROPED/ UERJ). Graduada em Pedagogia (UFRJ). Especialista em Administração Educacional; Docência do Ensino Superior e Orientação Educacional. Experiência e atuação nas áreas: Docência em Graduação e Pós-Graduação, Gestão Acadêmico-administrativa no Ensino e Extensão Universitária. Atuação como pesquisadora nas áreas: Política do Ensino Superior e Extensão Universitária, Currículo e Processos de Ensino e Formação Docente/Discente. Atualmente, é docente adjunta do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

E-mail: **pmaneschy@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/6565990928510481

Regina Edla de Souza Mendonça

Doutoranda em Educação, Humanidades e Artes, pela Universidade Nacional de Rosário (UNR- Argentina). Especialista em Gestão Escolar, Inspeção e Supervisão, pela Faculdade Dom Bosco - Athenas Instituto de Educação. Especialista em Geografia Aplicada à Questão Ambiental. Geógrafa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, é professora da U. E. B. Monsenhor Frederico Chaves – Secretaria Municipal de Educação de São Luís-(MA). Trabalha no segmento de Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Geografia,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 33 8/12/2019 16:10:11

com ênfase em Educação no Campo, atuando principalmente, no seguinte tema: redescobrindo a Geografia, dinâmica e recursos.

E-mail: **reesm01@gmail.com** - http://lattes.cnpq.br/4129509576059600

Roberto Carlos da Silva Soares

Doutorando em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, pela Faculdade Adelmar Rosado (FAR). Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Araguatins. Especialista em Ensino de Português, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, Pará). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor convidado do Instituto Superior de Educação e Ciências Humanas e Religiosas da Faculdade do Meio Ambiente e Tecnologia e da Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística: ensino-aprendizagem e experiência em metodologias do trabalho científico e de língua portuguesa.

E-mail: **profcarlosportugues@hotmail.com** –
http://lattes.cnpq.br/1508275483593590

Rosane Paiva

Pós-graduação em Língua Espanhola (FEUC). Graduação em Letras Português-Espanhol (FEUC). Leciona língua espanhola na The British School no Rio de Janeiro. Atua na área de Letras com ênfase no ensino de língua estrangeira, exercendo a docência no ensino médio e fundamental.

E-mail: **sane.paiva@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/3205633267265604

Rosemary Ferreira da Silva

Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Políticas Públicas e graduada em Pedagogia, pela Universidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 34 8/12/2019 16:10:11

Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Núcleo de Estudos em Currículo, Didática e Processos Formativos. Atualmente, é professora Adjunta da UFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, currículo, políticas curriculares, formação de professores.

E-mail: **ros-e@uol.com.br** – http://lattes.cnpq.br/3405608732506306

Silvina Julia Fernández

Doutora e mestre em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga, pela Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER/Argentina). Professora Adjunta III da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia, da Comissão de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia e subcoordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) com ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares. Foi chefe do Departamento de Administração Educacional no período 2012-2016. Seus trabalhos focalizam a gestão, o planejamento e a avaliação educacional com foco na democratização da educação, a cidadania, as políticas públicas e o cotidiano escolar. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre planejamento e gestão escolar no contexto das atuais políticas de planejamento e avaliação de sistemas educacionais. Integra a equipe do Lapope – Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (http://www.lapope.fe.ufrj.br/).

E-mail**: silvina.ufrj@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4031711541635511

Valdeth Rodrigues Pereira Vale

Doutora em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Especialista em Fundamentos Teóricos e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 35 8/12/2019 16:10:11

Metodológicos da Educação, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Especialista em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva, pela Faculdade Prisma. Pedagoga e geógrafa, pela Unimontes. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais e Humanas (Incisoh). Coordenadora do Departamento de Atendimento Especializado em Inclusão (Daei) da Secretaria Municipal de Educação de Januária (MG). Coordenadora pedagógica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Januária. Pesquisa, atua e publica sobre educação especial e inclusiva nas áreas de surdez e deficiência visual.

E-mail: **valdeth2006@yahoo.com.br** – http://lattes.cnpq.br/7765678258057306

Vanja Maria Dominices Coutinho

Doutora e mestre em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Campus de Marília). Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Adjunta I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Vice-coordenadora e professora permanente do PPGEEB (Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/Mestrado Profissional/UFMA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI). Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, nas seguintes áreas: formação de professor, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Pesquisas na área de formação de professores alfabetizadores e ensino de língua materna.

E-mail: **vanjadominices@hotmail.com** – http://lattes.cnpq.br/8685001139434354

miolo-cotidianoseducacionais.indd 36 8/12/2019 16:10:11

Walmir Rogério Archanjo da Silva

Mestre em Educação, Cultura e Comunicação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UFRJ/FEBF). Pedagogo, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Integrante do Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidade. Atuou como professor e arte-educador na cidade de Recife. No município de Olinda, foi coordenador pedagógico. Trabalhou nas prefeituras de Teresópolis e Belford Roxo. Leciona nas redes municipais de Duque de Caxias e Petrópolis.

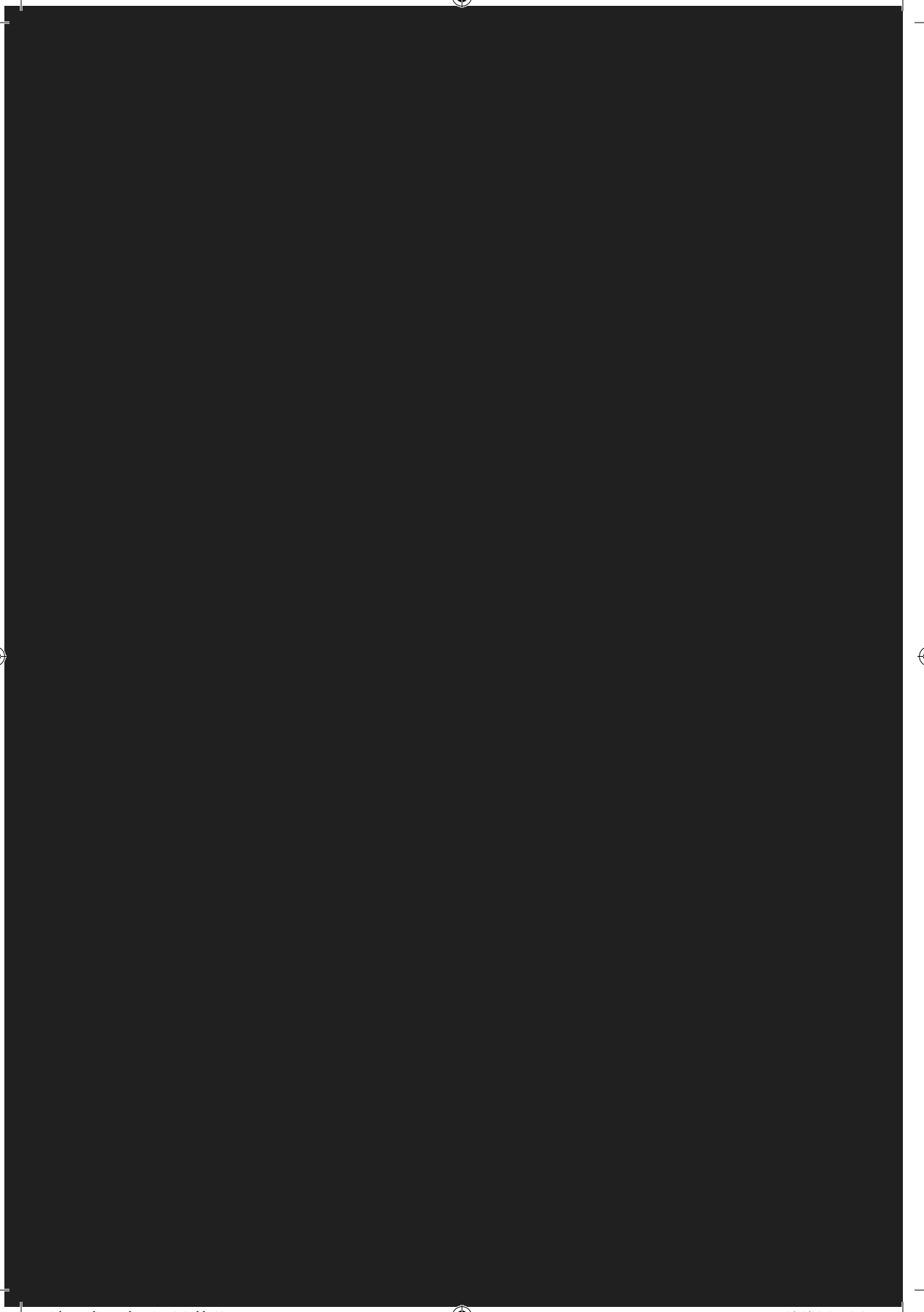
E-mail: **13arcanjo@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/4233978652736643

Wilma dos Santos Ferreira

Doutoranda em Ciências da Educação, pela UNR (Argentina). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade de Pernambuco (UPE); e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Pesquisadora, realiza estudos sobre avaliação da educação. Integra os grupos de pesquisas da UFPE: Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social/Avaliação de Políticas Públicas de Educação, e Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação. No Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), integra o Grupo de Pesquisa sobre Avaliação e Política Educacional. Tem experiência profissional em coordenação e supervisão escolar, tutoria, orientação e regência em sala de aula. Atualmente, leciona a disciplina Avaliação da Aprendizagem no Departamento de Psicologia e Orientação Educacional do Centro de Educação da UFPE.

E-mail: **wilmadsferreira@gmail.com** – http://lattes.cnpq.br/554245690040058

miolo-cotidianoseducacionais.indd 37 8/12/2019 16:10:11



miolo-cotidianoseducacionais.indd 38 8/12/2019 16:10:11

Educação Afro-Brasileira

miolo-cotidianoseducacionais.indd 39 8/12/2019 16:10:11

miolo-cotidianoseducacionais.indd 40 8/12/2019 16:10:11

O PATRIMÔNIO VIRTUALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO PROJETO SARAVÁ

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento
Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

INTRODUÇÃO

A questão do acesso ao patrimônio cultural brasileiro faz parte dos temas refletidos em diversos seminários e congressos nacionais e internacionais. No Brasil, a política de preservação do patrimônio tem início na década de 1930, principalmente a partir da Constituição de 1934. A partir daí, vários desdobramentos do tema têm gerado ações e movimentos em prol tanto da preservação quanto ao acesso aos bens culturais. Eis aí o desafio! Há uma concordância sobre a importância de democratizar o acesso ao patrimônio. No entanto, também há um consenso de que esse acesso ainda é um caminho desafiador.

Relações entre instituições escolares e instituições patrimoniais não são recentes em nosso país. Essa parceria tem início antes mesmo de um processo formal de patrimonialização no Brasil. Podemos, inclusive, citar como exemplo a criação do Serviço de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional para defender tal argumento. O SAE é considerado o primeiro setor educativo de um museu brasileiro e foi criado em 15 de outubro de 1927. Na análise de Andrea Costa, este setor

> No passado, concentrou as demandas por apoio educacional provenientes principalmente das escolas, garantindo o acesso aos diferentes materiais e acervos do Museu Nacional e atuando na montagem de Museus Escolares. (COSTA, 2018, p. 28)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 41 8/12/2019 16:10:11

Inicialmente, poderíamos supor que por meio das escolas, os estudantes teriam mais facilidade de acesso aos espaços patrimoniais. De fato, muitas escolas têm grande interesse nos espaços museais e culturais devido à grande potencialidade de contato direto com fontes históricas, culturais e ambientais. No entanto, no cotidiano das escolas, o que se percebe são dificuldades de execução dessas atividades externas. Entre os patrimônios e a escola, existem vários fatores que dificultam esse encontro. Um dos principais impedimentos refere-se a um deslocamento adequado e dentro dos padrões de segurança para os estudantes.

Uma das principais dificuldades das escolas é a falta de transporte. Não tendo um ônibus próprio, as escolas dependem, na maioria das vezes, da contratação de empresas de turismo. Esse processo é muito custoso e a maioria das escolas não pode dar-se ao luxo de assumir tal gasto. Por outro lado, raros são os museus e espaços patrimoniais que tem à disposição um ônibus próprio para transporte de grupos escolares.

Essa e outras dificuldades têm sido levantadas nos debates e levantamentos realizados por grupos de trabalho do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Dessa forma, a Política Nacional de Educação Museal, no Eixo III, diretriz 6, aponta como um dos caminhos: estimular e ampliar a troca de experiências entre museu e sociedade, incentivando o uso de novas tecnologias, novas mídias e da cultura digital. (PNEM, 2012, p.7)

Dessa forma, ao incentivar o uso de novas tecnologias e da cultura digital, os espaços patrimoniais brasileiros tendem a ampliar suas possibilidades de interação com os diversos públicos. Para Érika Nascimento, idealizadora e criadora do projeto Donana[1], a internet pode ser utilizada como uma ferramenta de acessibilidade. Mas, não pode gerar conformismo político e social de forma que o público não

1. Centro cultural e instituição sem fins lucrativos localizados em Belford Roxo/RJ.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 42 8/12/2019 16:10:11

realize experiências in loco em museus, galerias de artes e outros espaços públicos. É como ferramenta digital que essa autora tem utilizado a internet em oficinas de Navegação a Bibliotecas e Museus Virtuais.

Sites como o Google têm sido utilizados. Para Nascimento, essas ferramentas:

> [...] devem estar alinhadas com a prática de ensino que possibilite um olhar e criação de uma nova perspectiva do universo no qual os participantes estão inseridos, proporcionando um vasto campo de saberes através das artes visuais e da tecnologia a fim de levantar novas oportunidades e vivências. (2018, p.63-64)

Partindo desse princípio, da diretriz do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) e das dificuldades cada vez maiores no acesso ao transporte para a realização de passeios no cotidiano da nossa escola que buscamos apresentar um relato de experiência dessa natureza desenvolvida durante a realização do Projeto Saravá/2018, no Colégio Brigadeiro Newton Braga.

O PROJETO SARAVÁ E O CURRÍCULO DO CBNB

O Projeto Saravá tem seu início no Colégio Brigadeiro Newton Braga[2], uma escola vinculada à Força Aérea Brasileira, na Cidade do Rio de Janeiro, a partir da iniciativa da Prof.ª Janete Santos Ribeiro que, juntamente com as professoras Andréa e Ângela Falabela, coordenaram o primeiro evento realizado em maio de 2015. O objetivo principal é colocar em ação o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Entendemos que tanto a cultura afro-brasileira quanto a indígena não podem e não devem ser valorizadas e estudadas apenas em

2. Uma das autoras é docente nesta escola.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 43 8/12/2019 16:10:11

momentos pontuais. Por esse motivo, podemos afirmar que o Projeto Saravá é uma ponte entre a obrigatoriedade curricular e as práticas cotidianas de ensino, sendo realizada como a culminância de um conjunto de ações que devem ser construídas em todos os espaços da escola e durante todo o calendário letivo.

Durante um dia letivo, o Colégio Brigadeiro Newton Braga volta-se para diferentes atividades organizadas com o propósito de trabalhar de forma lúdica e participativa a diversidade étnico-religiosa a partir das culturas africana, afro-brasileira e indígena. São oficinas, rodas de conversa, exposições, danças e contações de histórias que envolvem os diversos segmentos e instâncias do colégio. A adesão às atividades do projeto é facultativa a todos os docentes e discentes do CBNB. No entanto, os anos iniciais participam ativamente desse momento desde o primeiro ano do evento.

Em 2018, foi escolhido um tema que versava sobre *"Protagonismos afro-indígenas"*. Assim, enquanto educadoras, pensamos de que maneira poderíamos unir os temas que nos são caros tanto em nossas práticas quanto em nossas reflexões acadêmicas. Dessa forma, surgiu a ideia de realizar uma oficina sobre patrimônio e protagonismo africano a partir de uma visita virtual. Nessa oficina, voltada para um público a partir do 9º ano, proporíamos uma reflexão a partir de três pontos: a sociedade em rede, o patrimônio brasileiro e a cultura afro-brasileira.

De acordo com Funari e Pelegrine (2006), os romanos foram os primeiros a usarem o termo patrimônio que, em latim, dizia respeito a tudo o que pertencesse ao pai de família (pater famílias). A ideia de herança dos romanos voltava-se para um patrimônio privado e incluía, além dos objetos, pessoas e animais. A noção de patrimônio como bem público é bem mais recente, sendo construído a partir da construção dos Estados Nação, atrelado à formação de uma identidade nacional.

Como afirma Lima (2016), para grande parte da população brasileira a palavra patrimônio ainda tem como referência primeira os bens

miolo-cotidianoseducacionais.indd 44 8/12/2019 16:10:11

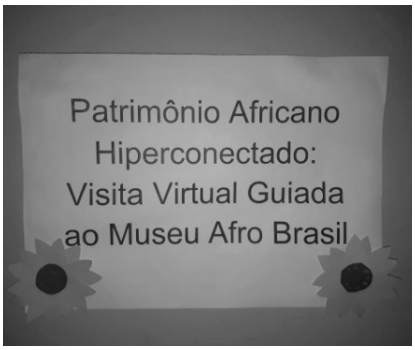
privados de uma determinada pessoa ou família. Falta, portanto, a essa maioria a consciência de um patrimônio que representa os bens culturais de determinados grupos e/ou que nos é comum.

Podemos compreender essa lacuna a partir do trabalho de Jacques Le Goff (1996, p. 535) quando este afirma que o que sobrevive ao passado não é o conjunto do que existiu e sim as escolhas efetuadas pela força de determinados grupos ou pelos *"cientistas do passado"*, ou seja, pelos historiadores.

Sendo assim, o que sobreviveu para o mundo contemporâneo e para as gerações de hoje, do patrimônio africano e afro-brasileiro? O Patrimônio Cultural brasileiro nasceu com a primazia de uma história branca, católica e elitista. Ao longo das duas últimas décadas temos a oportunidade de rever nossa história comum por meio das culturas que sofreram um processo de profunda desvalorização.

Inegável é a contribuição das culturas africanas e indígenas que formam o amálgama da sociedade que vivemos. No entanto, o desconhecimento do acervo patrimonial deixado por esses grupos constituiu o foco de nossa proposta de oficina.





Mas, por que escolher uma visita virtual como oficina? Entendemos que podemos ampliar a experiência dos discentes por meio de aulas passeio. No entanto, em nossa realidade cotidiana, percebemos cada vez mais a falta de recursos logísticos que tornam inviáveis o

miolo-cotidianoseducacionais.indd 45 8/12/2019 16:10:11

deslocamento de nossos grupos de estudantes aos locais de cultura e patrimônio de nossa cidade. Isso empobrece o trabalho de educação patrimonial que prioriza o contato dos sujeitos com o acervo *in loco*. Por outro lado, nosso público escolar é pertencente a uma geração que já nasceu numa sociedade da informação. Ou melhor, numa sociedade em rede, termo utilizado por Manuel Castells (1999) para designar uma estrutura social mais abrangente cujo funcionamento depende de tecnologias digitais de informação e comunicação. Em entrevista concedida ao Correio da Bahia, o autor afirma que:

> Todos nós vivemos hibridamente em presença física e virtual na rede. Em um mundo assim, a educação é decisiva para aproveitar as imensas possibilidades que a conexão permanente e o acesso à base de dados oferecem. (FONTES, 2015)

Portanto, a instituição escolar enquanto educadora necessita repensar suas práticas cotidianas em consonância com o contexto no qual está inserida cultural e historicamente. Dessa forma, não cabe aqui a defesa cega ou a discriminação das possibilidades da internet, mas de refletir sobre as opções que temos para mediar a experiência dos sujeitos com o mundo a sua volta por meio das técnicas de oficinas.

A oficina enquanto metodologia de trabalho é utilizada nos diversos processos de ensino-aprendizagem. Pressupõe atender uma pedagogia mais ativa, na qual a participação dos indivíduos é mais valorizada. Pode atender a diversos objetivos e utilizar-se de diversas atividades, sendo bastante utilizada nos locais formais e não formais de aprendizagem.

Podemos também nos reportar e tomar como referência o pensamento de Paulo Freire (1996) no qual entendemos a relação entre *aluno-professor / aprendente-educador* como uma dialética onde quem ensina também aprende e vice-versa. Essa dinâmica do aprender-ensinar supera a verticalidade do processo desenvolvido por uma pedagogia

miolo-cotidianoseducacionais.indd 46 8/12/2019 16:10:11

mais tradicional que considera o educador como aquele que detém o conhecimento e o transfere ao educando.

De acordo com Vera Maria Candau (2019), no planejamento e aplicação das oficinas deve-se sempre considerar a experiência que os sujeitos trazem. Geralmente, as oficinas são planejadas de modo a favorecer momentos de: sensibilização, reflexão, construção coletiva e conclusão. Para ela, as oficinas são uma forma de construção coletiva da qual derivam novos saberes, intercâmbio de experiências, oportunidades de análises, confronto da realidade e *"exercício concreto dos direitos humanos"*.

É nesse sentido que pensamos que a visita virtual é uma das possibilidades de transpor as dificuldades financeiras, de deslocamento, de tempo, etc. O *"museu físico"* transforma-se em *"museu virtual"* usando como aporte a internet e nos permitindo navegar por uma pequena parte da contribuição africana no Brasil durante a época da escravidão. Aliando as novas tecnologias e a educação patrimonial tentamos tornar acessível um relevante acervo patrimonial que encontra-se distante do nosso público escolar.

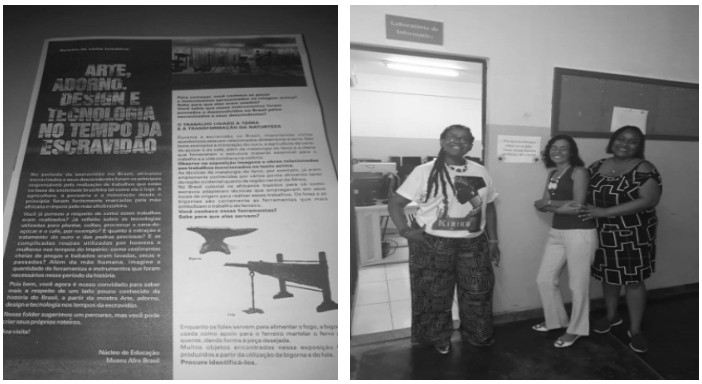
CONECTANDO-SE AO PATRIMÔNIO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO

O Museu Afro-Brasil é uma instituição pública e está subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. Fica localizado no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega (dentro do Parque do Ibirapuera) e possui 11.000m2. Seu acervo é composto por mais de 6.000 itens produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje.

A exposição *"Arte, Adorno, Designs e Tecnologia no Tempo da Escravidão"* foi um sucesso de público do Museu Afro-Brasil e foi escolhida porque tem como foco realçar as contribuições dos negros para a ciência e a tecnologia no Brasil dos séculos XVIII e XIX. Composta por um conjunto de objetos de ofícios urbanos e rurais, além do design de joias, essa exposição mostra a maestria das mãos dos africanos escravizados em oposição à imagem de pessoas rudimentares, limitadas e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 47 8/12/2019 16:10:11

subalternas. Assim, a oficina estava em sintonia com a proposta temática do Projeto Saravá de 2018 demonstrando o protagonismo africano em território brasileiro.



Fotos: Acervo pessoal

Dividimos o desenvolvimento da oficina da seguinte forma:

1º momento – Apresentação da proposta da oficina com uma breve discussão sobre patrimônio e protagonismo africano.

2º momento – Apresentação do Museu Afro Brasil e contextualização do acervo.

3º momento – Convite a uma visita virtual individual ao acervo, utilizando como ferramenta a página do Google Art Project.

4º momento – Avaliação da Oficina.

Para a realização da oficina, tivemos que dispor dos seguintes locais e materiais:

- Disponibilidade de uso do Laboratório de Informática do CBNB.
- Rede de computadores ligada à internet.
- Acesso ao navegador Google Chrome.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 48 8/12/2019 16:10:11

Optamos por limitar o número de participantes da oficina em até 15 estudantes de acordo com o espaço e número de computadores disponíveis no Laboratório de Informática do CBNB. Embora pudesse ser aplicada a diferentes faixas etárias, a oficina de visita virtual foi direcionada a estudantes do 9º ano e do Ensino Médio.

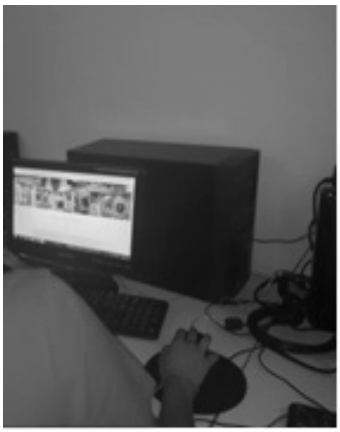


Foto: Acervo pessoal

Na avaliação geral, percebemos que houve um bom envolvimento por parte dos estudantes durante a atividade. A novidade da proposta funcionou como uma *isca* e atraiu o interesse do nosso público. A realização da visita é muito tranquila e demanda poucas intervenções já que, na faixa etária dos estudantes, a relação com a máquina faz parte do cotidiano deles.

As dificuldades encontradas, na verdade, ficaram concentradas nas condições tecnológicas oferecidas. Um laboratório de informática em uma escola pública e que funcione com os equipamentos de última geração é um ideal ainda não alcançado. Detectamos problemas com os computadores que travavam durante a visita e o estudante precisava trocar de equipamento e iniciar todo o processo mais uma vez. Ou, como aconteceu sem que previssemos isso, os estudantes buscavam dividir o equipamento que funcionava com outro colega.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 49 8/12/2019 16:10:11

Ao avaliarem a visita eles pontuaram com maior ênfase dois pontos fundamentais. O primeiro relacionado à proposta da oficina de ser uma visita individual. Eles afirmavam que o interessante era ter alguém ao lado para dividir as impressões sobre o acervo. O segundo, que embora a atividade tenha sido muito interessante e prazerosa, eles não trocariam a visita física por uma visita virtualizada. Eles apontaram as dificuldades de ter uma *visão real* do museu porque apenas conseguiam ter uma noção da proporção dos objetos do acervo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste capítulo é poder tratar do tema da Educação Patrimonial como política social, compreendendo a inserção das escolas e, portanto, dos estudantes no ambiente dos museus, visto que a democratização da educação se fecha, muitas vezes, na produção de desigualdades sociais diminuindo ou pelo menos cerceando a formação cultural de um grupo de jovens pertencentes a classes mais populares, ou até mesmo desinteressadas por estes espaços por falta de conhecimento.

Pretendemos assim observar as questões relativas ao aproveitamento do espaço Museu na intenção de perceber como estes espaços vêm sendo entendidos e incorporados ao cotidiano das escolas, em especial dos estudantes, como forma de inclusão e democratização da educação e divulgação científica. Entendendo que muitas vezes os jovens ou não têm condições financeiras, ou uma relação cultural familiar de conhecimento e aproveitamento desses espaços, torna-se importante o papel da escola em seus processos de formação cultural, tentar promover a diminuição destas desigualdades.

Vê-se a necessidade de contribuir para uma nova identificação dos valores patrimoniais em suas diversas manifestações e tendo o patrimônio como fonte para o conhecimento e atividades pedagógicas, a pesquisa em Educação Patrimonial visa levar todos os nela envolvidos à valorização do patrimônio, à identificação de sua herança cultural e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 50 8/12/2019 16:10:11

à percepção de valores como identidade, noções de público e privado, cidadania, diversidade e cientificidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Nova América: PUC/Rio, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Andréa. (**Hiper**) **Conectando museu e sociedade: as experiências *online* e *offline* da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional**. In: LIMA, Jacqueline de C. P. (org.). Conectando patrimônios: pensando museus e Educação. São Paulo: Pontocom, 2018.

FONTES, Malu. Manuel Castells: "**A comunicação em rede está revitalizando a democracia**". Correio da Bahia. Bahia. 11 mai 2015. Disponível em: < https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessária à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINE, Sandra de Cássia Araujo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

IBRAM. Documento Final da Política Nacional de Educação Museal. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1996.

LIMA, J. C. P.; NASCIMENTO, A. P. C. L.; SANTOS, A. C. **Monumentos como textos: a arquitetura e seus usos como forma de linguagem**. In: II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2016, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CNLF, 2016. v. XX. p. 27.

NASCIMENTO, Érika. **Museus Virtuais: novas abordagens e complexidades**. IN: LIMA, Jacqueline de C. P. (org.). **Conectando patrimônios: pensando museus e Educação**. São Paulo: Pontocom, 2018.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 51 8/12/2019 16:10:11

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE

Deise Guilhermina da Conceição

INTRODUÇÃO

Este artigo preocupa-se com o processo de *"implementação"* da Lei 10.639/03 que torna obrigatório na educação básica o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira em uma escola pública da cidade de Duque de Caxias, situada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A referida lei apresenta-se enquanto um marco na legislação educacional na medida em que altera a LDB vigente no Brasil e possibilita uma intensa reflexão sobre o currículo trabalhado nas diversas escolas brasileiras.

Como destacam as Diretrizes Curriculares para as relações étnico-raciais, as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Não é difícil encontrar crianças, jovens e adultos, negros e brancos, que reproduzem tais posturas no interior da escola, que muitas vezes, paralisa e apresenta dificuldades para agir.

Percebemos que a luta por uma escola democrática, que ofereça oportunidade de sucesso para todos, destruindo os paradigmas que hierarquizam as populações humanas, precisa ser incorporada por todos os educadores e profissionais envolvidos com a escola das mais diversas áreas e vertentes.

Sendo assim, a pesquisa foi concentrada em uma unidade escolar que se preocupou com a implementação da Lei 10.639/03 entre os

miolo-cotidianoseducacionais.indd 52 8/12/2019 16:10:11

anos de 2006 e 2009. Optamos pelo trabalho com relatos orais tendo em vista esclarecer a postura dos professores frente ao trabalho com a questão racial e seus desdobramentos na escola. Destacamos que ao longo do texto trabalharemos com a categoria negro que conforme proposto pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) engloba sujeitos autodeclarados pretos e pardos.

A LEI 10.639/03

A promulgação no ano de 2003 da Lei 10.639/03, que altera o texto da LDB, tornando obrigatório na educação básica o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira é uma importante conquista da sociedade civil organizada. A referida lei é, por excelência, uma frente pós-moderna na medida em que indica que outros eixos de pensamento façam parte do currículo escolar, que o conhecimento moderno centrado no continente europeu seja relativizado, destacando a validade de outras formas de viver, pensar e existir.

É importante destacar que não se trata de uma alteração no eixo do conhecimento moderno centrado na Europa para um conhecimento centrado nas tradições africanas, e, sim, de assinalar múltiplas possibilidades de leitura do mundo, de valorização da diversidade e da alteridade.

A proposta tende a relativizar o padrão civilizatório ocidental que coloca o homem branco e europeu no topo de uma hierarquia onde, todos aqueles que não condizem com o modelo, são postos abaixo do referido ideal, contribuindo para a manutenção de um legado de discriminação racial e desigualdade social que acomete o povo brasileiro, majoritariamente mestiço.

Os dispositivos da Lei 10.639/03 têm por objetivo contribuir para que a sociedade valorize sua diversidade cultural, permitindo que os indivíduos se orgulhem da multiplicidade de raízes que marcam a formação do povo brasileiro e, desta forma, colabora com a luta contra o pensamento racista presente no senso comum que vem aniquilando a dignidade de milhares de brasileiros e brasileiras.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 53 8/12/2019 16:10:12

A lei constitui uma conquista da sociedade civil organizada, mais precisamente do(s) movimento(s) negro(s) que articularam-se ao longo do século XX e ganharam força na década de 1980. Essa década foi um período de grande ebulição das forças sociais, onde a efervescência dos primeiros anos culminou com a redemocratização do país. Momento de valorização dos movimentos sociais e da promulgação da Constituição de 1988, que em seu art. 5º – inc. XLII, passou a considerar a prática do *racismo* como *crime* inafiançável e imprescritível.

Os registros históricos da década de 1980, que destacam o esforço social, tendo por objetivo a intervir no imaginário social e a valorização da Cultura Negra e História Africana, são anteriores à publicação da LDB e da Lei 10.639/03. Apesar da construção de uma LDB com traços neoliberais, a sociedade organizada consegue vitórias significativas que contribuem para a desestabilização do pensamento hegemônico e a valorização da diversidade.

Contudo, entre a construção de uma proposta e a prática nas diversas escolas, muitas transformações ocorrem à medida que são interpretadas pelos diversos profissionais que as manipulam. Entender o processo de desenvolvimento de uma proposta educacional significa analisar o que esses profissionais pensam e acreditam sobre educação, compreendendo que os sujeitos das diversas escolas, imersos numa variedade de conhecimentos e percepções, articulam as novas diretrizes com seus conhecimentos. A implementação da legislação implica a reelaborarão da proposta executada por estes atores.

É no confronto de informações provenientes de diferentes lugares, por meio dos relatos de sujeitos diversos, informantes pontuados por práticas socais e experiências diversas, que se busca traçar um quadro da apropriação docente dos dispostos da Lei 10.639/03, verificando as mudanças ocorridas nas práticas dos professores que favoreçam a implementação de uma proposta antirracista na educação de Duque de Caxias.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 54 8/12/2019 16:10:12

OS DOCENTES FRENTE À LEI 10.639/03

A partir do ano de 2006, a Secretaria de Educação da cidade deu início a uma série de iniciativas tendo em vista instrumentalizar os professores para o trabalho com os dispostos da Lei 10.639/03. Destacou-se um curso de formação continuada cujo tema era História da África e as oficinas do projeto *"A Cor da Cultura"*[1]. Nesse período, as escolas receberam suporte e incentivo para aderir à proposta.

Para a realização da pesquisa que tinha por objetivo analisar o processo de implementação da legislação, foi selecionada uma escola pública situada na cidade. Verificamos que um grupo de cinco professoras se destacou no desenvolvimento da proposta. Executaram atividades, mostras de trabalhos e chamavam atenção de seus alunos para a necessidade de refletir sobre a diferença.

Desta forma, procuramos entender quais fatores foram preponderantes para que as docentes abraçassem a proposta, tornarem-se referências para os demais profissionais da escola à proporção que a comunidade escolar reconhecia o esforço e o trabalho dessas docentes no que tange à questão racial.

Seguindo a proposta adotada por Selva Guimarães (1997), adotamos dois aspectos norteadores para as entrevistas: a experiência profissional e o posicionamento das docentes acerca da legislação em questão. Enfatizamos também o cotidiano da escola, verificando se de alguma forma a realidade modificada.

As professoras foram selecionadas a partir da indicação da direção e dos colegas de trabalho. Buscávamos docentes empenhados na implementação da Lei 10.639/03. São eles: Ana – Professora que integrava a equipe de formação continuada da Secretaria de Educação.

1. A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história desse segmento sob um ponto de vista afirmativo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 55 8/12/2019 16:10:12

Foi responsável pela elaboração e implementação da formação continuada para o trabalho com a Lei 10.639/03 e ministrou cursos de formação continuada que versavam sobre História da África. Paula – Orientadora pedagógica. Participou da formação continuada para o trabalho com o projeto *A Cor da Cultura*. Laura: Diretora que permaneceu no cargo até o final do ano de 2008. Suzana: Professora regente da Sala de Leitura. Participou do curso de formação continuada para o trabalho com História da África em 2006. Kátia: Professora da Sala de Informática. Participou da formação continuada para o trabalho com História da África em 2006.

Iniciamos as entrevistas com os relatos da professora Ana. Ela é citada no depoimento da maior parte dos informantes. Ana implementou a formação continuada para o trabalho com História da África e acompanhou o desenvolvimento do projeto *"A Cor da Cultura"* junto com os professores da Rede Municipal. A professora trouxe valiosas informações sobre a estrutura da formação continuada, seus objetivos e expectativas. É importante destacar que a docente era reconhecida na cidade pelo desenvolvimento de oficinas que tinham por objetivo instrumentalizar os professores para o trabalho com a história local.

Segundo a docente, no ano de 2006 chega à Secretaria de Educação da cidade um ofício do Ministério Público que questionava a implementação da Lei 10.639/03. Diante de tal documento, Ana é designada para dar corpo a deliberação. Suas ações foram fundamentais para que a proposta fosse desenvolvida na escola investigada na medida em que parte de Ana a iniciativa de criação de propostas de formação continuada para instrumentalizar os professores no trabalho com a questão racial. Além do desenvolvimento dos cursos de formação para o trabalho com História da África, Ana acompanha o desenvolvimento do Projeto *"A Cor da Cultura"* junto aos professores da cidade no mesmo ano. O convite para as formações fomentadas por Ana chegou até a escola dirigida pela professora Laura.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 56 8/12/2019 16:10:12

Em 2008, a docente é nomeada para a direção da escola investigada. Seu objetivo era trabalhar para que as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano na medida em que a alfabetização era um grande problema enfrentado pela unidade. Percebia discriminação racial entre as crianças e que os mesmos apresentavam dificuldades para lidar com as diferenças. Eram comuns apelidos e palavras depreciativas. Em 2006, tendo em vista sanar essas dificuldades, apoia o projeto de uma das orientadoras pedagógicas cujo objetivo era trabalhar valores.

Laura relatou que quando a proposta de trabalho com relações raciais apoiada pela Secretaria de Educação chegou à escola, foi vista como um instrumento para sanar as dificuldades que já eram percebidas no interior da unidade. Destacou seu empenho para que os professores participassem das formações e o incentivo para que todos os turnos da escola trabalhassem de forma integrada. Integração essa que segundo Laura foi dos maiores ganhos do processo de implementação da legislação na unidade escolar. Informou que enquanto diretora, incentivava a participação dos docentes nas formações e o desenvolvimento de projetos sobre a temática. Entre os professores que participaram das formações, Laura destaca o trabalho das professoras Suzana, Kátia e Paula, que coordenavam o grupo.

Paula, orientadora pedagógica da escola analisada, relatou que no início de sua carreira trabalhou na instituição que abrigava alunos em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Na instituição, desenvolveu projetos que tinham por objetivo alfabetizar os jovens. Destacou que o número de crianças e adolescentes negros era expressivo. Jovens marcados pelo racismo, discriminação social e baixa autoestima.

Em 2004, a docente presta concurso para rede pública da cidade e passa a trabalhar na escola investigada. Chamou sua atenção a baixa autoestima das crianças negras que a todo tempo relatavam o desejo de "*embranquecer*". Para Paula, as recomendações da Lei 10.639/03 possibilitaram a valorização do pertencimento e da autoestima das

miolo-cotidianoseducacionais.indd 57 8/12/2019 16:10:12

crianças negras. Em 2006, com o incentivo da diretora Laura, Paula abraça o projeto A Cor da Cultura do Canal Futura e preocupa-se como a multiplicação do mesmo na escola. A orientadora destacou o pequeno número de professores que aderiu a proposta. Segundo a docente, a maior parte deixou a escola para seguir outros objetivos. Destacou também sua luta para que os conteúdos que versam sobre a questão racial fossem incorporados pelo Projeto Político Pedagógico da Unidade. Informou que com o passar dos anos a iniciativa se diluiu e perdeu forças. Entre os professores que participaram da proposta, Paula acompanhou Suzana e Kátia. Segundo Paula, entre as professoras que atuaram de forma mais efetiva, destacou-se a professora Kátia cujos relatos serão analisados a seguir.

Kátia relatou que prestou concurso para a cidade no ano de 1987. Graduada em Pedagogia e História, a professora também atuava no segundo seguimento da Rede Estadual, lecionando História em uma escola situada na Baixada Fluminense.

A professora participou da formação continuada para o trabalho com História da África fomentada pela professora Ana Kátia destacou que acreditava que boa parte dos conteúdos trabalhados durante a formação a tocaram por seu pertencimento racial, a docente declarava-se negra. Informou que um dos principais objetivos do trabalho sobre a questão racial era o estimulo a autoestima dos alunos negros.

Relatou que sua abordagem era pontual e que enfrentava dificuldades para incorporar os dispostos na Lei 10.639/03 no planejamento de uma forma encadeada. Contudo, a docente reconhece que era vista pelos demais colegas como um elemento que trabalhou de forma efetiva com conteúdos voltados para as relações raciais. Refletiu que parte desse reconhecimento poderia estar relacionado ao seu pertencimento racial, na medida em que boa parte da sociedade acredita que é de responsabilidade da população negra o combate ao racismo e a discriminação. Entre seus pares, Kátia destacou as ações da professora Suzana cujos relatos serão analisados abaixo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 58 8/12/2019 16:10:12

Em 2002, Suzana prestou concurso para a cidade e foi lotada na escola investigada. Atuou em uma turma de 4ª série[2] cujos alunos apresentavam expressiva defasagem série/idade. Relatou que ofensas raciais eram recorrentes os jovens.

Em 2005, Suzana passou atuar na sala de leitura. Desenvolveu um projeto que versava sobre capoeira, história do negro no Brasil, peculiaridades das favelas e possibilidades para a construção de um futuro melhor. Entre os ganhos obtidos com a iniciativa, Suzana destacou a autoestima dos alunos. Apesar de os conteúdos trabalhados pela docente estarem de acordo com os dispostos da Lei 10.639/03 no ano de 2005, a proposta ainda não tinha sido abraçada pela Secretaria de Educação da cidade.

Quando surgiu a Formação sobre História da África, a docente foi indicada pela diretora da escola, professora Laura, e implementou várias atividades que abordavam a questão. Nessa época, atuando na sala de leitura, Suzana trabalhava com as crianças do ensino diurno e os adultos do ensino noturno.

Sobre o trabalho com os pequenos, Suzana informou que foi voltado para a valorização da negritude e a riqueza da cultura negra. Com os adultos, foi abordado a História do Negro no Brasil, o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira. Suzana destacou também que recebia apoio da direção da escola, da equipe pedagógica e dos demais professores que davam prosseguimento aos debates em sala de aula.

Finalizamos a pesquisa com os relatos da professora Julia. A docente era diretora da escola investigada quando realizamos a pesquisa no ano de 2009, quando verificamos que a proposta já não fazia parte do cotidiano da escola. Fomos informados por Julia de que a unidade já não contava com propostas de trabalho baseadas na Lei 10.639/03. Apesar de considerar o grupo de professores bastante receptivo aos projetos que chegavam à escola.

2. A 4ª série corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 59 8/12/2019 16:10:12

Informou que retomar o projeto era uma de suas metas para o ano de 2010. Ressaltou que, na medida em que o projeto datava de 2006, os alunos que viveram a experiência já não se encontram na unidade e os que faziam parte do corpo discente na época necessitam tomar conhecimento da lei e de toda a questão da cultura africana.

Diante destas constatações, questionamos os motivos que levaram ao esvaziamento do trabalho iniciado no ano de 2006. Entre as justificativas, percebemos que a Secretaria de Educação deixou de cobrar o desenvolvimento de propostas que versassem sobre Relações Raciais. Percebemos também que a iniciativa foi abraçada apenas por um pequeno número de professores que fomentava as ações junto aos demais. Conforme os mesmos foram transferidos da escola, a proposta esvaziou-se.

SÍNTESE DOS DADOS

Muitas pesquisas e reflexões sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 revelam as dificuldades encontradas para incorporar no currículo os conteúdos determinados pela legislação; isso é, História e cultura Afro-brasileira e a discussão sobre o racismo e a discriminação racial.

Tomando por base a ideia de que as crenças, percepções e escolhas dos professores são fundamentais para o sucesso de qualquer política educacional, procuramos entender de que forma os professores recebem tais deliberações, como se portaram diante da necessidade de implementar tais conteúdos. É importante destacar que o sucesso de uma política depende de muitos fatores entre eles, a posicionamento e empenho dos órgãos centrais como as secretarias de educação.

Durante a pesquisa nos chama atenção de 5 professores que se destacaram no processo de implementação da Lei 10.639/03, sendo inclusive reconhecidas pelos demais como sujeitos que abraçaram a proposta.

Para Ana, nossa primeira interlocutora, lotada na Secretaria Municipal de Educação da cidade, trabalhar a nova legislação estava de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 60 8/12/2019 16:10:12

acordo com sua pratica de investimento em formação continuada sobre a história local e a necessidade de trazer para a cidade um currículo significativo, que refletisse a realidade dos alunos. É possível afirmar que Ana é um solo fértil para a nova semente que é plantada. Ana é reconhecida por todas demais depoentes como elemento que se esforçou para que a formação continuada fosse desenvolvida e que as diversas escolas da rede abrasassem a proposta.

Laura, diretora da Unidade, percebeu que a inciativa poderia constituir-se enquanto ferramenta para sanar as dificuldades que a escola enfrentava; o relacionamento difícil entre os alunos, a falta de diálogo e respeito.

Paula, a orientadora pedagógica, relatou a experiência no trabalho com jovens que cumpriam medidas socioeducativas que sequer dominavam a leitura e a escrita, jovens negros que enfrentavam dificuldades no processo de inserção na sociedade marcaram sua trajetória e apuraram sua percepção sobre o drama racial brasileiro. Ao chegar à escola, Paula demonstra sensibilidade para perceber muitos dos dilemas enfrentados pelas crianças negras. Para ela, o projeto perpassava a valorização da estética, da ancestralidade e da autoestima das crianças.

Kátia, professora da sala de informática, relatou que ações tinham por objetivo elevar a autoestima dos alunos negros. Era reconhecida por todos os seus colegas como professora que sempre discutiu a questão racial em suas aulas, embora a mesma tenha relatado dificuldades para incorporar tais conteúdos no planejamento. Seria Kátia identificada como uma profissional que ministrava conteúdos voltados para as relações raciais devido ao seu pertencimento racial?

Suzana, professora da sala de leitura, destacou seu interesse pela cultura e História afro-brasileira antes de qualquer contato com a legislação. Os despostos da Lei 10.639/03 coadunavam com os conhecimentos prévios e valores da docente além de preocupação com a formação e autoestima dos alunos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 61 8/12/2019 16:10:12

Na análise do processo de implementação da Lei 10.639/03 na escola investigada, foi possível verificar que os professores que se destacaram no processo percebiam a importância do trabalho com a diferença, identificavam dificuldades no relacionamento entre os alunos e valorizavam a formação continuada de professores.

A maioria dos mestres destacou a necessidade de investimento na autoestima dos alunos negros, massacrados pelo racismo e a discriminação racial presentes na sociedade; percepção que reforça a urgência para que conteúdos voltados para as Relações Raciais sejam discutidos nas escolas.

Contudo, todas foram unânimes em relatar que com o passar do tempo a proposta esvaziou-se e foi convertida em ações pontuais. Diante dessa constatação, reforçamos a necessidade de que todo corpo docente reconheça a importância e incorpore o trabalho com Relações Raciais. A educação antirracista não pode permanecer a cargo de um pequeno grupo de professores sensível a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao constatarmos o esvaziamento da proposta após a ebulição que ocorreu no ano de 2006, quando a Secretaria de Educação incentivou a execução de projetos nas escolas e apoiou propostas de formação continuada conforme citamos anteriormente, concluímos que assim como apontam as pesquisas recentes sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, não houve uma efetiva incorporação da proposta de Educação Antirracista na unidade investigada. Verificamos ações implementadas por um grupo de professores que impulsionou a discussão na escola enquanto a mesma foi fomentada pela Secretaria de Educação quando os referidos conteúdos deveriam ser incluídos no currículo de todas as áreas do conhecimento, articulados com os Projetos Político-pedagógico, durantes todo o ano letivo.

Gestores das diversas redes e comunidade escolar precisam entender a validade da proposta de Educação Antirracista, seus

miolo-cotidianoseducacionais.indd 62 8/12/2019 16:10:12

desdobramentos na vida dos estudantes e sua força no processo de transformação da sociedade. Segundo Munanga (2005), ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, brancos e negros tiveram suas estruturas psíquicas afetadas e necessitam rever preconceitos e ideias equivocadas.

A valorização de nossas raízes africanas e o combate ao racismo e a discriminação racial pode desdobrar-se em ganhos para todos os sujeitos, com destaque a população negra e pobre que têm sua autoestima dilacerada por um conjunto de atribuições de qualidades negativas que foi elaborada no pós-abolição como proposto por Santos (1983).

Imaginamos que um dos maiores desafios encontrados no processo de implementação da Lei 10.639/03 seja sensibilizar todos os professores, assim como dirigentes dos órgãos centrais para a urgência do trabalho com a diversidade racial nas escolas. Precisamos reconhecer a validade desta proposta e o quanto uma visão de mundo racista e preconceituosa pode dilacerar vidas, destruir a autoestima de pessoas, tolher sonhos e tantas outras possibilidades ao longo do percurso de uma vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/Secad, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida.** Campinas: Papirus,1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 63 8/12/2019 16:10:12

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Eduff, 2006.

_____. **Relações Raciais e Educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. (2006), "**Raça, Classe e Mobilidade Social no Brasil**". *DADOS*, vol. 49, no 4, pp. 833-873.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as Práticas Sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro. As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

CONCEIÇÃO, Deise Guilhermina. **Duque de Caxias – Uma cidade composta por loteamentos Periféricos.** Estudo Monográfico: Niterói, 2003.

_____. **Herói no imaginário popular**. Estudo

_____. **Formação Continuada de Professores em Relações Étnico Raciais no Município de Duque de Caxias.** Dissertação de Mestrado: Niterói, 2010.

https://www.ibge.gov.br/

miolo-cotidianoseducacionais.indd 64 8/12/2019 16:10:12

OS EDUCADORES BASILARES E A DIMENSÃO RACIAL DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA[1]

Geny Ferreira Guimarães

INTRODUÇÃO

> ***As relações raciais na sociedade brasileira são o pano de fundo sobre o qual se localiza o sujeito*** — Nilma Lino Gomes (1995, p. 28).

Pensar geograficamente é desenvolver assuntos, dentro de perspectivas e reflexões, que envolvam suas respectivas espacialidades. Algo que consideramos de grande complexidade pelas características da Geografia, uma ciência muito ampla em termos de abordagens e do seu caráter relacional, ainda mais quando envolve crianças, adolescentes, famílias e escola. Contudo, representa um exercício necessário e urgente que requer certo esforço, mesmo que acompanhado de muitas incertezas iniciais e, no caso deste texto, se referem a pensar a dimensão racial do espaço.

Podemos encarar que a família é a base na formação de uma pessoa, o referencial de identificação considerado ponto de partida, ou

1. Texto apresentado na conferência de encerramento intitulada "Perspectivas para o estudo de crianças, jovens e famílias", da 6ª Conferência Internacional das Geografias das Infâncias, Adolescências e Famílias (6th *International Conference of the Geographies of Children, Youth and Family* – 6th CGYF), ocorrido em Campinas/UNICAMP de 22 a 24 de maio de 2019 (publicado nos Anais do Evento – disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/icgcyf2019/en>).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 65 8/12/2019 16:10:12

seja, vem em primeiro lugar para crianças e adolescentes. Obviamente, levando em conta uma ampla gama de outros elementos que também exercem influências: o entorno com os amigos ou pessoas de convívio fora da família (o entorno pode ser um bairro quando falamos de uma família urbana, ou mesmo os arredores de uma fazenda, quando a família é rural, ou até mais distante dependendo das relações que a pessoa estabelece com o mundo); as comunicações virtuais e a escola.

O entorno e a escola eram os elementos mais relevantes na formação de identidade para um indivíduo, depois da família, até que a *internet* e as redes sociais surgissem. Portanto, hoje em dia podemos colocar com grande peso na formação de valores, identidades e posicionamento sociopolítico: a família, o entorno, a escola e a comunicação virtual. Estes são os educadores basilares na vida de crianças, adolescentes e jovens, na atualidade.

A construção de identidade de uma pessoa é influenciada pelos elementos basilares que dependem das interações com fatores como a origem geográfica, o nível de vulnerabilidade econômica e o grupo de pertença identitário. Ainda, participam deste processo instrumentos como a ludicidade que paulatinamente foi dividindo espaço com outros como, a televisão e, atualmente, as mídias de comunicação virtual compostas por navegações na *internet*, jogos, aplicativos diversos e redes sociais.

Ao refletirmos sobre a sociedade brasileira, não é possível ignorarmos a dimensão racial do espaço neste diálogo e na construção da nação. O Brasil constitui um mosaico civilizacional enquanto herança, então, a discussão racial é relevante porque em seu processo de construção foram estabelecidas hierarquias entre as diferentes culturais e raciais. A constituição do mosaico em si, não será discutida neste texto por ser um assunto longo, pois será feito um recorte racial no que tange a ancestralidade africana gerada por meio da diáspora. Não é possível mencionarmos assunto algum dentro da perspectiva

miolo-cotidianoseducacionais.indd 66 8/12/2019 16:10:12

"afrodiaspórica" (NOGUERA,2014) sem em dado momento refletirmos sobre o racismo.

Neste texto, a proposta é pensar como esses educadores basilares interferem na formação de uma pessoa quando a abordagem é através da *"dimensão racial do espaço"* (GUIMARÃES, 2015; 2018) enquanto um conjunto de espacialidades que formam uma "arena" (SANTOS, 2011) de disputa por poder cujo elemento catalisador é o *"racismo"* (MOORE, 2012). Neste caso, não apenas a função dos educadores é de formação do indivíduo em termos de conhecimentos, mas também servem para influenciar na construção de *"identidade"* (MUNANGA, 2011), ou seja, de uma pessoa desde a sua infância até a vida adulta.

O texto a seguir está dividido em duas partes. Na primeira, seguem reflexões sobre o que foi denominado de educadores basilares e neste caso estamos nos referindo à família, o entorno, a escola e as comunicações virtuais sob o título *Educadores basilares: a família, a escola, o entorno e a comunicação virtual*. Uma segunda parte, intitulada *A dimensão racial do espaço na construção de identidades*, contém algumas reflexões de possíveis espacialidades geradas pelos educadores basilares dentro da perspectiva de nacionalidade. Finalizamos com as considerações seguidas pelas referências.

EDUCADORES BASILARES: A FAMÍLIA, A ESCOLA, O ENTORNO E A COMUNICAÇÃO VIRTUAL

> *Minha mãe trançava meus cabelos*
> Geni Guimarães (1998, p. 48)

Como foi mencionado na introdução, a família pode ser considerada um elemento de referência inicial e central para a reflexão da construção da identidade na infância e adolescência, mas tradicionalmente, durante muito tempo a escola foi reconhecida como a extensão da família, logo, também disputando a centralidade com a mesma. Quanto

miolo-cotidianoseducacionais.indd 67 8/12/2019 16:10:12

ao entorno, de fato a questão é discutir o que envolve o ser em seus espaços cotidianos, a pessoa e que pode lhe trazer algum tipo de influência, ou seja, o espaço imediato ao seu redor. Atualmente, o entorno se tornou o mundo todo, pois no momento globalizado, capitalista e tecnológico, as comunicações virtuais também se encarregam de educar. Seguimos pensando cada um deles.

A escolha da epígrafe deste artigo é por acreditarmos que representa um ensinamento familiar, algo passado de mãe para filha, não precisa de grandes explicações porque representa o amor, o afeto, o conhecimento, o que podemos chamar de família com heranças africanas cotidianas que Alice Walker (1973, 1998) chamou de *"everyday use"*, traduzido por *"uso diário"* e que consideramos neste texto *"uso cotidiano"* para relacionar com uma perspectiva geográfica. Por outro lado, o conceito e definição de família vêm passando por grandes reflexões que podem ser encaradas desde Roma antiga até os dias atuais para traçar uma diversidade no pensamento dentro de uma perspectiva histórica e jurídica que encontramos nas reflexões de Noronha e Parron (2012). Apesar dos autores citarem Roma, mas mencionaram ser a família, uma instituição em construção das mais antigas que se conhece e que sua origem remonta os primórdios da história da civilização humana (sendo assim anterior a Roma), consideramos importante ressaltar que nem sempre podemos colocar a civilização romana como centro de discussões.

Pensamos que para cada grupo civilizacional a família terá importância singular porque suas construções são específicas e levam em consideração configurações geográficas locais, logo, é pensar que em outros continentes também veremos indicações de construções familiares distintas se nos deslocarmos para Ásia, África e até mesmo o continente americano ancestral. Esta ressalva é importante no sentido geográfico de desnortear o pensamento que *"refere-se a uma reflexão sobre as epistemologias nórdicas e ocidentais, estimadas aqui como insuficientes"* (GUIMARÃES, 2015, p.36), deste modo, a relação de referência

miolo-cotidianoseducacionais.indd 68 8/12/2019 16:10:12

deixa de ser o norte para estar apontada para toda e qualquer direção o que ocasiona deixarmos de refletir sobre as influências eurocentradas enquanto únicas.

Para pensarmos um país como o Brasil, em termos de construção familiar, é preciso levar em consideração as construções ancestrais africanas por conta do movimento "afrodiaspórico" (NOGUERA, 2014) e das famílias formadas mesmo diante da opressão e violência da escravização, das heranças indígenas brasileiras e ainda, das influências europeias, a princípio portuguesas no período colonial, mas posteriormente com as inúmeras imigrações que ocorreram a partir do final do século XIX e início do XX, oriundos de diversas partes da Europa e Ásia.

O texto de Noronha e Parron (2012) aponta que as construções conceituais sobre a família vêm mudando e muito, ao longo dos tempos e que sua conceituação perpassa historicamente o social, o cultural e o jurídico.

Consideramos que a família em si é historicamente muito antiga; socialmente institucionalizada; culturalmente diversa e atrelada a concepções religiosas que muda de tempos em tempos, mas que em alguns momentos, o religioso divide a sua regulação sobre a família com o Estado o que lhe confere a vertente jurídica.

O que também confere à família uma antiguidade é a sua conexão quase que sinônimo ao matrimônio ou casamento, elemento tradicionalmente relevante para a formação da família e concebido dentro de normatividades impostas secularmente. Mas mudanças jurídicas relacionadas à ampliação no que se refere ao casamento (com inclusões de reconhecimento de enlaces LGBTQIA+ em vários países) flexionando os entendimentos sobre o assunto. O flexionar a ideia de família nos apresenta a espacialidade no que se refere a pensar que, antes existia apenas uma direção do olhar para esta instituição e agora são lançados outros olhares porque com a flexão, a família nos remete para outros espaços, identidades, realidades e configurações que socialmente,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 69 8/12/2019 16:10:12

podem nos assegurar ou não outros direitos que vão sendo reivindicados e adquiridos em torno da família e casamento, assim uma gama de espacialidades vão sendo reconstruídas nos espaços da escola, do entorno onde a criança e o adolescente vivem, e consequentemente, em suas próprias visões de mundo e construção de identidade.

Noronha e Parron (2012) apresentam a família para além do histórico, social, jurídico, mas acrescentam que consideram indissociável na discussão, o afeto. Consideramos que nem sempre os afetos são positivos, mesmo assim, a família é um primeiro momento de construção das afetividades. Na atualidade,

> [...] comprova-se que a família moderna está definida como uma comunidade de afeto, local perfeitamente propício ao desenvolvimento da dignidade da pessoa humana que culmina em um ambiente voltado para o ser humano, em sua natureza plural, democrática, aberta e multifacetária. Sendo assim, considera-se que as entidades familiares vão além do campo estabelecido pelas barreiras jurídicas e cada vez mais firmam-se sobre o rochedo do afeto, devendo a ciência do direito preocupar-se em tratar de cada uma delas, atendendo as novas demandas sociais. (NORONHA; PARRON, 2012, p.20).

Logo, o que deveria ser central também nas proposições de direitos assegurados que envolvem a educação, a saúde, a moradia e a assistência jurídica. Áreas as quais sabemos estão deficitárias em termos de políticas públicas eficientes para assegurar que as famílias com vulnerabilidade econômica consigam manter-se dignamente e promover a proteção necessária as suas crianças e adolescentes. As famílias tornam-se alvo de fragilidades sociais, políticas, econômicas e jurídicas, principalmente neste último ponto que não considera central o afeto familiar em disputas judiciais burocratizadas, mas sim a legislação. Neste caso, os laços familiares acabam sendo de amor e de ódio; renúncias e perdões; ausências e presenças o que não pode ser

miolo-cotidianoseducacionais.indd 70 8/12/2019 16:10:12

invisibilizada porque é justamente o que torna as famílias instituições diferentes de outras. Essa perspectiva torna algumas disputas judiciais mais dolorosas do que o problema a ser resolvido em si.

A escola, por ser considerada uma extensão da família, estrutura relações similares com o acréscimo das questões ligadas às trocas de conhecimentos de maneira formal e estabelecidas por regras, cobranças, prazos estabelecidos geradores de frustrações e traumas quando não alcançadas, ou mesmo construídas por meio de violências que, dependendo de como e para quem são estabelecidas acabam gerando uma impossibilidade total de serem alcançadas.

Quanto ao entorno, estamos nos direcionando a pensar no bairro, na cidade/município/distrito e outros lugares por onde a pessoa é capaz de transitar e que incluem os amigos, vizinhos e até mesmo desconhecidos que cruzam o caminho de crianças e adolescentes e podem influenciar diretamente na sua construção de mundo. Seja por meio das relações de amizade e de fraternidade estabelecidas ou mesmo por conta das violências que podem surgir e gerar traumas. O entorno e a escola por estarem estabelecidos enquanto territórios, territorialidades e lugares não são mais geográficos do que a família e as comunicações virtuais, apenas geram paisagens mais concretas e visíveis diferentes dos outros.

Mesmo assim, ainda sobre o que chamamos de entorno, dependendo da criança este pode ou não ser relevante. As crianças urbanas, independentemente do nível de urbanização não brincam mais tanto com outras crianças na rua, nos seus bairros ou fora da casa. As brincadeiras livres estão cada vez menos constantes na vida das crianças e adolescentes, dando lugar à ludicidade mediada ou direcionada e tecnológica ou virtual.

Algumas crianças brincam, cada vez mais, apenas nas escolas, seja de meio turno, seja em tempo integral. Por diversas razões, brincam menos em casa e fora dela. As possibilidades reflexivas não se findam nos exemplos a seguir, mas podemos citar a separação de casais, com

miolo-cotidianoseducacionais.indd 71 8/12/2019 16:10:12

guarda compartilhada ou não, pode vir a dificultar os momentos para ludicidade infantil pela ruptura no tempo e distância do casal que pode provocar idas e vindas das crianças entre diferentes casas; outro fator pode ser representado por crianças sob a guarda de parentes que também podem não possuir o tempo e vitalidade que elas precisam; a violência constante que cerca as crianças e os adolescentes, entre tantos outros.

Não se trata de exemplos com conotação de juízo de valor porque não foram colocadas como regras ou modelos neste texto. Contudo, podemos pensar que para reflexão também podemos incluir o fator geracional, crianças brincavam mais livremente anteriormente, pois atualmente brincam menos.

Entendemos que são infindáveis as possibilidades pelas quais adultos possuem pouco tempo para seus filhos, filhas que podem ser devido à vida moderna e múltiplas atividades; geradas pelo estresse dos centros urbanos; pela vulnerabilidade econômica que limitam acessos sociais. Esses elementos consequentemente afetam também a disponibilidade de momentos de lazer, brincadeiras e ludicidade infantil e juvenil.

Além disso, o formato atual de educação formal com currículos conteudistas e poucos espaços para o lúdico também precisam ser repensados, mais por conta das exigências da sociedade em modelar os estudantes para vestibulares e concursos do que propriamente dizendo a escola em si. Até porque de qual família, escola e grupo socioeconômico falamos? São os mais diversos. Alguns grupos estão distantes dos bancos escolares formais e conteudistas.

Observamos que em bairros, sejam estes de áreas nobres ou periféricas, poucas são as crianças que se atrevem a estar nas ruas para brincadeiras devido à violência urbana dos dias de hoje. Mas, um adendo é feito, pois nos centros urbanos encontramos crianças nas ruas que na maior parte das vezes, elas estão trabalhando e não brincando. A ludicidade vem sendo substituída paulatinamente por outros elementos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 72 8/12/2019 16:10:13

Primeiro pela televisão e agora pelas mídias de comunicação virtual compostas por navegações na *internet*, jogos, aplicativos diversos e redes sociais. Pensar que

> [...] grandes mudanças ocorreram na sociedade atual nas últimas décadas. [...] O brincar e a própria infância assumem novos contornos, assim como a escola está tendo que se adaptar a essas mudanças. Para Kishimoto (2001), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. A criança deve aprender tudo o que conseguir frequentar todas as aulas que seus pais possam pagar, procurando um futuro bom, uma profissão interessante e lucrativa. Isso sem pensar naqueles que, desde muito cedo, trabalham nas ruas para ajudar no orçamento de casa. O tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. É necessário, é importante ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades. (NAVARRO, 2009, p.2124)

Contudo, no caso de se pensar a sociedade brasileira, não é possível ignorarmos a dimensão racial do espaço neste diálogo e na construção da nação.

A segunda casa na infância e adolescência, ou seja, a escola é o local das socializações, das trocas entre colegas, professores ou funcionários em geral. Espaço para contatos com conhecimentos diversos baseados em áreas do conhecimento científico. Assim, como a família pode gerar afetividades boas ou ruins, experiências positivas e negativas, capazes de estabelecer também amor e ódio, assim como tantos outros sentimentos dicotômicos, também a escola é capaz de construir.

A escola inclui e exclui, assim como a comunicação virtual. Nem todas as crianças e adolescentes possuem acesso a modernidades

miolo-cotidianoseducacionais.indd 73 8/12/2019 16:10:13

tecnológicas; estes são os excluídos digitais, aqueles que estão no grupo dos analfabetos digitais, mesmo que ainda crianças. Aos que estão conectados, estes possuem uma gama de possibilidades e informações, podem aprender o que existe de melhor e de pior. Como vivemos em um momento da pressa, da dinâmica, da velocidade, a televisão foi substituída pelos celulares, *tablets*, computadores com seus jogos, aplicativos e acessos à *internet* que podem representar uma forma de entreter as crianças e adolescentes, ocupá-los e ao mesmo tempo educá-los quando utilizadas de forma pedagógica, educativa e consciente.

Nem todas as crianças e adolescentes possuem um acesso pleno às escolas, mesmo que estejam nelas. O que a família, a escola e o entorno não ensinam, a comunicação virtual dá conta de fazê-lo neste momento contemporâneo da falta de tempo generalizada entre os adultos. Mas, há de se refletir sobre as consequências psicológicas, emocionais, intelectuais e de construção de identidades que podem se dar por meio do virtual.

A DIMENSÃO RACIAL DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

> *A gente combinamos de não morrer*
> Conceição Evaristo (2014, p.99)

Após refletirmos sobre os educadores basilares não podemos deixar de mencionar que, no caso do Brasil, os considerados elementos fundantes foram capazes de modelar o país, construir o projeto de nação almejado pelo grupo hegemônico na direção de gerar uma nacionalidade brasileira. Entre tais elementos, o racismo encontra-se como um deles, porém ocultado, meio que um catalisador. Assim,

> [é] relevante pensar o racismo enquanto fenômeno capaz de gerar uma construção conceitual própria de algo que ocorre no mundo todo. Logo, no Brasil não poderia ser diferente e o racismo se apresenta de forma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 74 8/12/2019 16:10:13

> intrínseca em vários espaços sociais. Destacamos a sua interferência no projeto de construção de nação e da identidade brasileira no processo-projeto patrimonial brasileiro através do silenciamento e apagamento de patrimônios negros no conjunto de legados nacionais, contrastando com a presença negra ativa na formação do espaço. (GUIMARÃES, 2015, p.38-39).

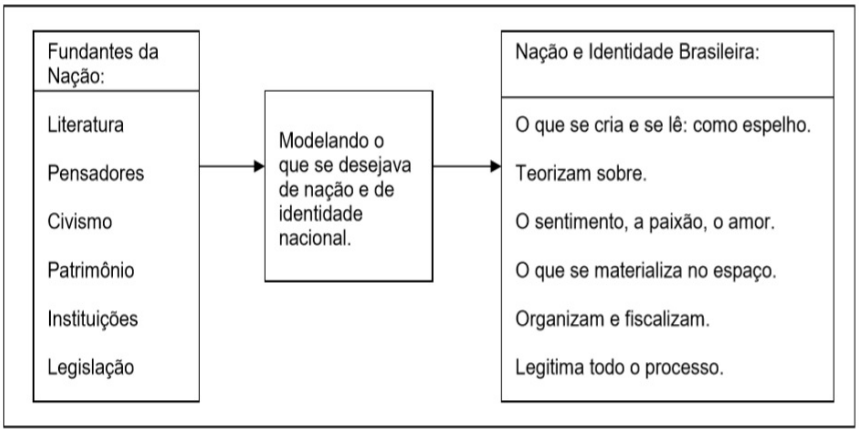
Consideramos o processo-projeto a dimensão processual da formação geo-histórica do país de forma estrategicamente planejada por meio de um projeto de exclusão dos elementos considerados indesejados, negros e indígenas, logo uma dimensão racial do espaço perpassa pensar sobre

> [...] o espaço geográfico formado imerso no fenômeno do racismo, capaz de promover a formação, transformação das relações interpessoais no espaço. Perceber o racismo como elemento ativo, metamórfico e atemporal na sociedade é entendê-lo como capaz de elaborar contornos territoriais, territorialidades, paisagens, lugares, características locais, regionais, nacionais, internacionais e globais e como resultado gerar as desigualdades socioespaçorracial. (GUIMARÃES, 2015, p.223).

Relacionando racismo, processo-projeto de nação e dimensão racial do espaço com os elementos fundantes, podemos perceber que o Brasil modelou famílias, entornos, escolas e atualmente a comunicação virtual vem seguindo o mesmo modelo de uma nação que privilegia um grupo hegemônico em detrimento de outros. Portanto, as crianças e adolescentes constroem as suas identidades dentro deste contexto.

O quadro a seguir apresenta a relação entre os elementos fundantes da nação brasileira e sua função ou direcionamento na construção da identidade nacional.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 75 8/12/2019 16:10:13



Fonte: GUIMARÃES (2015, p.139).

Podemos afirmar que, ao longo dos anos, os elementos fundantes não foram apenas para moldar o país e construir a nação, mas também gerar identidades, algo muito potente na primeira metade do século XX, mas podemos considerar que até hoje, esses elementos possuem muita potência na influência da construção da identidade da nacionalidade brasileira.

Como a proposta é pensar a dimensão racial do espaço, ou seja, espacializar a discussão; logo, podemos traçar uma relação entre os elementos fundantes da nação, a construção de uma identidade nacional que tomou conta de toda uma geração de crianças que cresceu e repassou tais aprendizados para seus filhos, netos e assim por diante. Pode-se dizer que muitas famílias foram afetadas e beneficiadas, enquanto outras destruídas por elementos fundantes da nação mergulhados no racismo que consequentemente construiu uma estrutura nacional racista.

Para Fanon (2008, p.127), *"[a] estrutura familiar e a estrutura nacional mantêm relações estreitas"*, assim *"[a] criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores"* (FANON, 2008, p.128). Ressaltamos que, neste caso, o autor se direciona a pensar nos países europeus e afirmou que *"[u]ma criança normal,*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 76 8/12/2019 16:10:13

crescida em uma família normal, será um homem normal" (FANON, 2008, p.128). Assim, para este autor não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional. É possível fazer uma aproximação do que foi afirmado por Frantz Fanon sobre os países europeus considerados modelos civilizatórios com o Brasil que almejava alcançar o mesmo, ou seja, buscava ser considerado um país de civilizados, de normais, mas para isso precisaria eliminar os elementos não considerados dentro desse parâmetro: populações negras e indígenas assim como tudo que lhes dizia respeito.

O grupo hegemônico composto pela elite brasileira mergulha, então, no eugenismo e no projeto de branqueamento da população entre os finais do século XX e primeira década do século XXI. Por isso, os elementos fundantes modelando a nação foram constituídos enquanto regras nacionais espelhadas na Europa compostos pelo racismo enquanto um elemento oculto fundante da nação e catalisador que agia e ainda o faz modificando alguns resultados, como por exemplo, a normalidade que era tida para famílias brancas, descendentes de europeus; enfim, as beneficiadas neste processo não era a mesma para as famílias negras. No caso de famílias não brancas, o mesmo processo se daria de forma diferente, pois *"[u]ma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco"* (FANON, 2008, p.129).

Mas, afinal, o que de fato é a normalidade?

Dentro de uma perspectiva da diversidade, tudo é normal. Ao contrário de perspectivas etnocentradas em que a alteridade constrói a identidade do outro como anormal.

O que queremos dizer com isso?

Que os elementos fundantes, por serem modeladores, serviram para padronizar e enquadrar tudo e todos dentro do que se considerava normal e correto, porém a normalidade seria nada mais, nada menos do que um espelho da *"branquitude"* (CARONE, 2012) ou "brancura" (FANON, 2008) eurocentrada e os não brancos, descendentes

miolo-cotidianoseducacionais.indd 77 8/12/2019 16:10:13

de africanos, não se encaixavam no modelo, pois seus elementos fundantes seriam outros. Assim, foram muitas famílias negras que também foram influenciadas porque suas crianças passaram por traumas e transmitiram tais ensinamentos aos seus filhos, netos e assim por diante, gerando autorrejeições, além do ideal de branqueamento e de ego inatingíveis.

O racismo ocultado e constante nos livros de literatura, no civismo, nas formulações dos pensadores intérpretes da sociedade brasileira, nos patrimônios, nas instituições e na legislação formaram a identidade de crianças e adolescentes da primeira metade do século XX que já traziam as marcas traumáticas de seus ancestrais terem sido escravizados, assim, várias gerações foram afetadas pelo que lhes inculcaram: *"*[...] *o medo, o complexo de inferioridade, o temor, a genuflexão, o desespero, o servilismo"* (CÉSAIRE, 1978, p.26). Desta forma, primeiro,

> [...] regulamentar as relações entre dominados e dominantes; segundo inculcar um sentimento permanente de derrota no segmento subalternizado; terceiro, criar uma convicção narcísica de inquestionável superioridade permanente e invulnerabilidade no setor dominante. (MOORE, 2012, p.199)

O resultado é uma legião de famílias, crianças e adolescentes mergulhados no medo, na frustração, no trauma que lhes gera autorrejeição, que por vezes, a sociedade confunde com o que chamam equivocadamente de racismo ao inverso (algo fantasioso e inexistente). Mesmo que o poema abaixo tenha sido inspirado em uma comunidade quilombola, mas também nos serve para pensar comunidades urbanas periféricas, pois o silêncio entre um raio e o trovão é deveras assustador. O poema a seguir é para refletirmos que nem sempre o silêncio representa a calmaria, a tranquilidade, assim, o que é silenciado também não é mantido inerte. Os silenciados podem até se calar, mas não emudecem, pois os *"balbucios"* (ACHUGAR,2006, p.14) podem ser estridentes. Assim,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 78 8/12/2019 16:10:13

Silêncio veio
no raio.
Os ossos voltados
para o mundo.

A família surgiu na
floresta rubra.
São pequenos de mãos
pequenas, adultos
antes do tempo.

Os meninos criaram
memória
antes de criarem cabelos.

Edmilson de Almeida Pereira (CURIANGU, 1995, p.27)

A família é diversificada por isso rubra, mas em algumas delas as suas crianças são como adultos porque trabalham e suas mãos pequeninas já carregam toda a responsabilidade de manter a sobrevivência dos seus. Assim, se famílias são como nações, algumas de suas crianças são como operários, contudo suas memórias não são das brincadeiras e ludicidades referentes à infância porque antes do tempo amadurecem por trabalharem tanto quanto os adultos. Mais uma vez, a dimensão racial do espaço é trazida para a reflexão, pois: que famílias e crianças são essas? Geralmente as não brancas, as famílias rubras. Crianças que deixam de viver sua infância e que pulam a sua adolescência por imposições da sociedade.

Uma nação que assim como algumas famílias refutam os seus próprios (as) filhos(as) e, neste caso, não podemos deixar de trazer para as reflexões, as crianças órfãs e refletir sobre como se dá a construção de família. Assim, precisamos nos debruçar também para além do

miolo-cotidianoseducacionais.indd 79 8/12/2019 16:10:13

modelo, *"papai, mamãe e filhinhos(as)"*, reflexo de um desejo de normatividade que pouco provável se tornará unanimidade, pois

> [a] realidade da infância em situação de risco e vulnerabilidade é ainda, nos dias de hoje, em escala planetária, um desafio a ser enfrentado pela sociedade. A negligência, os maus-tratos, a exploração do trabalho infantil, a prostituição de crianças, o abandono delineia um sombrio quadro, no qual uma parcela considerável da população mundial se insere. (VECTORE; CARVALHO, p.1).

Como discutir afeto, herança, ancestralidade e identidade em casos como estes? Então, os elementos traçados neste texto sobre família entornam, comunicação virtual e escola são desmontados totalmente para dar lugar a simplesmente um abrigo, um prato de comida, um olhar atencioso, uma venda de bala no sinal, perseguições, assassinatos e criminalidade. Onde se encaixa a discussão de família para crianças que vivem na rua, órfãs e até mesmo aquelas abandonadas dentro de suas próprias famílias?

Para as famílias construídas sob parâmetros hegemônicos e de normatividade enquanto um modelo, tais reflexões não se fazem presentes no seu cotidiano por conta de suas pautas diárias, mas para algumas outras famílias e cito como exemplo, para famílias negras periféricas, as pautas são ouras e vão para além do que um texto pode apresentar, por isso *"[c]ombinamos de não morrer"* (EVARISTO, 2014, p.99) muito antes da travessia Atlântico Sul, ainda em terras africanas, ao longo do desconhecido mar, por toda a construção de diásporas até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto representou um esforço de em algumas poucas páginas apresentar uma inter-relação entre os elementos considerados relevantes na formação de identidade de crianças e adolescentes e que não

miolo-cotidianoseducacionais.indd 80 8/12/2019 16:10:13

são apenas a família, mesmo que seja a referência mais importante para alguns. Por uma perspectiva geográfica e como as famílias são diversas, também podemos pensar em termos raciais, assim desenvolver reflexões que envolvem a dimensão racial do espaço no processo de construção de identidades.

O Brasil possuiu o racismo em suas bases estruturais de construção de nação e ao longo do tempo contribuiu para que famílias negras, suas crianças e adolescentes fossem vidas subalternizadas; para suas heranças ancestrais patrimoniais o apagamento nos espaços públicos; com relação aos seus conhecimentos ancestrais, a inferiorização; para suas vozes, o silenciamento e suas existências foram invisibilizadas e por vezes anuladas socialmente.

Por isso, a relevância da Lei 10.639/2003 cuja obrigatoriedade é o ensino das culturas negras afro-brasileiras e africanas, pois não apenas modifica as visões eurocentradas como modelares e exclusivas, mas mexe com várias outras vertentes estruturais da sociedade e quebra a manutenção de uma educação formal ou não (principalmente a escolar e da comunicação virtual) que não transforma a população negra em anormais. Assim, podemos dizer que as *"questões negras são questões espaciais"* (MCKITTRICK, 2006, p.xi), além disso, relevantes na construção da identidade da nação brasileira e começam no ventre das mães negras quando são violentadas e por muitas vezes excluídas do direito à reprodução e de acompanhamento pré-natal e de partos atendidos.

Projetos como o Geo-grafias Negras e o Manhã da Ludicidade realizados no Colégio Técnico da UFRRJ são exemplos de como é possível pensar essas questões com adolescentes. O Projeto Geo-grafias Negras consiste em atividades interdisciplinares de Geografia e Literaturas Negras (negro-africanas, negro-brasileiras e diaspóricas), assim no lugar de inculcar-lhes o medo e subserviência, a discussão central é sobre resistências por meio das palavras. O Projeto Manhã da Ludicidade permite por meio de brincadeiras tradicionais já esquecidas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 81 8/12/2019 16:10:13

por crianças e adolescentes que não brincam mais, uma construção prazerosa de alguns elementos sociais apagados socialmente. No caso, turmas são convidadas pelo professor de Educação Física e pela professora de Geografia a simplesmente conversarem sobre a vida, o mundo brincando (através da corda, do elástico, bambolês, piques, pipas, peões, ioiô, pinturas, bolas, palmas etc.).

Acreditamos que desta forma a função dos elementos fundantes em modelar baseados no eurocentrismo e na branquitude tende a regredir. O aprendizado pode se dar de forma leve e incorporando os variados elementos culturais que compõem a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Diário Oficial da União (D.O.U.) 10/01/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 02/06/2019.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a colonização**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

EVARISTO, Conceição. **A gente combinamos de não morrer**. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d´água.** Rio de Janeiro: Pallas / Fundação Biblioteca Nacional. 2014. p. 99-109.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p. 27.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1998.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **A Geografia desde dentro das relações étnico-raciais**. In: NUNES, Marcone D. dos R.; SANTOS, Ivaneide S. dos; MAIA, Humberto

miolo-cotidianoseducacionais.indd 82 8/12/2019 16:10:13

C. A. **Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente.** Salvador: EDUNEB, 2018, p. 67-94.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial**. [Tese de Doutorado]. Salvador: Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA, 2015. 352 p.

MCKITTRICK, Katherine. **Demonic Grounds: black women and the cartographies of struggle**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

NAVARRO, **O brincar na educação infantil**. **EDUCERE**, 2009, p. 2123-2137. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas / Biblioteca Nacional, 2014.

NORONHA, Maressa Maelly Soares; PARRON, Stênio Ferreira. **A evolução do conceito de família**. Disponível em: <http://uniesp. edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Curiangu. In: GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995, p.27.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Os movimentos sociais e Geografia: sobre a(s) espacialidade(s) da ação social**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

VECTORE, Célia; CARVALHO, Cíntia. **Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo**. **Psicol. Esc. Educ.** 2008, v.12, n.2, p. 441-449. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a15.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WALKER, Alice. Everyday Use. In: WALKER, Alice. **In Love & Trouble: Stories of Black Women**. Orlando: Harvest, 1973, p. 47-59.

WALKER, Alice. **Uso Diário**. In: WALKER, Alice. De Amor e Desespero. Tradução. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 52-63.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 83 8/12/2019 16:10:13

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

Natalia Ribeiro Ferreira
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

INTRODUÇÃO

A escola nas últimas décadas tem se constituído não apenas como espaço de formação de saberes escolares (os chamados conteúdos), mas como promotora de conhecimentos socioculturais. Nesse sentido, a criança, ao ser inserida na instituição escolar, deve se sentir acolhida, pois além de espaço das aprendizagens formais, o ambiente escolar colabora para compartilharmos "valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2002, p. 40).

Assim, os materiais didáticos usados pela escola são de suma importância no que se refere à negação e/ou afirmação da identidade negra no ambiente escolar, ou seja, para a própria construção da imagem que a criança faz de si e dos outros, da afirmação do eu, das suas características físicas, do seu corpo, do seu cabelo. Isso é, se ver enquanto construtor de conhecimentos, aceitando-se como protagonista e *fazedor* de história. Para que isso ocorra, a escola deve atuar como espaço de ressignificação cultural e não como reprodutora de estereótipos e preconceitos (GOMES, 2002).

As escolas públicas têm como seus principais agentes as crianças negras. Segundo dados do UNICEF, 70% dessas crianças vivem em bairros periféricos e têm mais chances de viver na pobreza e em

miolo-cotidianoseducacionais.indd 84 8/12/2019 16:10:13

situação de vulnerabilidade social que as crianças brancas. Existe também a maior possibilidade de serem excluídas do sistema formal de ensino. Essa exclusão da escola, em muitos casos, está ligada à própria reprodução negativa dos materiais didáticos utilizados na escola. Assim, podemos tomar como exemplo o uso das histórias clássicas: Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, A Bela e a Fera, Ariel, entre outras com influências europeias que referenciam o branco como o belo (MARIOSA; REIS, 2011).

Sendo assim, iremos apresentar neste trabalho como a literatura infantil africana e afro-brasileira pode contribuir no processo de construção da identidade negra, bem como na apropriação da leitura com significação e sentido, por meio de imagens positivas e da ressignificação de estereótipos no ambiente escolar.

A LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A leitura literária tem sido para alguns estudiosos um ponto relevante para a apropriação da linguagem escrita. Isso tem propiciado também à criança construir algumas representações mentais, como a sua imagem, a sua identidade, o respeitar a si e aos outros e, principalmente, as referências do que considerar como belo e superior.

Sendo assim, Distante (1988) apud Andrade (2008, p.115)

> [...] define a identidade de uma pessoa como a consciência de que o seu modo de ser, de viver e de falar seja semelhante ou até mesmo possa identificar-se com o modo de ser, de viver e de falar de um determinado povo ou de uma determinada comunidade ou tribo.

Desse modo, é necessário que se tenham referências positivas para que as crianças possam construir a identidade com sentimento de pertencimento racial. Se por um lado inserimos na escola o universo da literatura, por outro lado pouco tem se inserido livros que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 85 8/12/2019 16:10:13

compreendam todo o universo infantil, sobretudo o universo da criança negra. Assim, interiorizamos em nossas salas de aula e em nossas bibliotecas representações europeias de histórias infantis, que destacam o branco como belo. Nesse sentido, Mariosa e Reis (2011, p.42) destacam que:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

Assim, é necessário que o ambiente de leitura, os livros didáticos, os de literatura infantil, e as imagens no ambiente escolar destaquem a diversidade de modo que os meninos negros e as meninas negras possam construir sua identidade e respeitar a dos demais, bem como para que os meninos e meninas de pele branca possam aprender a respeitar também a si e aos outros.

Para isso, é necessário que nossas escolas escolham materiais adequados como: histórias infantis e imagens diversificadas; livros didáticos bem formulados, que não minimizem e nem inferiorizem os negros ou as demais etnias, entre outros que possam romper com qualquer tipo de preconceito ou estereótipos raciais.

Para tanto, é preciso *"positivar o lado negro de cada criança, positivar o lado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustração de personagens negras"* (ANDRADE, 2008, p.116). É importante expor a resistência dos negros e das negras que foram escravizados. É necessário apresentar a imagem positivada, expondo à criança, por meio de histórias ou contos, a resistência negra no Brasil, as lutas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 86 8/12/2019 16:10:13

do povo em busca da liberdade, a mobilização de Zumbi junto com os escravizados fugidos das senzalas na organização da república dos Palmares.

Nesse sentido, a escola como espaço de construção de saberes deve adequar-se e possibilitar um ambiente extinto de preconceito. Como ressalta Mariosa e Reis (2011, p.46), *"a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele/a irá se deparar ao longo de sua história"*. Assim, a literatura infantil no que se refere aos livros africanos e afro-brasileiros será de suma importância para que as crianças e os adolescentes possam construir sua identidade, já que somos bombardeados todos os dias através da mídia com conteúdos que tendem a inferiorizar ou minimizar o papel do negro na sociedade, *"estabelecendo recortes da diversidade cultural brasileira e apresentando esses recortes como se fosse o centro e o modelo de cultura brasileira, e que, no caso do negro, é de maneira estereotipada"* (DIOGO, 2014, p.39).

O papel da escola é justamente desconstruir essas imagens apresentadas constantemente pelas mídias e possibilitar aos meninos e às meninas a aceitarem sua cor, suas características físicas, seu cabelo... sua imagem.

Silva (2010, p.35) apud Mariosa e Reis (2011, p.47) destacam que:

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 87 8/12/2019 16:10:13

Uma outra contribuição que podemos destacar, diz respeito aos acervos literários das bibliotecas e dos espaços de leitura na escola, pois devem garantir a inclusão de livros que contribuam para o desenvolvimento das identidades e do respeito ao outro. Assim, como destaca no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a questão não é substituir o padrão europeu pelo africano nos espaços escolares, mas ampliar o acervo e a discussão sobre a *"diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira"* (BRASÍLIA, 2013, p.91). Ou seja, no que diz respeito ao acervo da literatura infantil destinada ao público negro, elencamos alguns títulos como: **Bruna e a galinha d'Angola**, de Gercilga de Almeida, **Minha mãe é negra sim!** de Patrícia Santana, **Omo-Oba-Histórias de Princesas**, de Oliveira e ilustrações de Josias Marinho, **O Cabelo de Cora**, de Ana Zarco Câmara, **Que Cor É a Minha Cor?** de Martha Rodrigues, **Cheirinhos de neném** de Patrícia Santana e Meninas Negras de Madu Costa.

Segundo Andrade (2008), para que as crianças construam uma autoestima sobre sua identidade, é necessário fazer o caminho de volta, buscando a memória. Isso é, resgatar as histórias coletivas, para assim refazer a história individual. Essas ações passam pela elaboração de um trabalho consistente, onde a escola, seus agentes e a comunidade trabalhem essas questões de forma integrada, pois, como destaca a Resolução CNE/CP nº 01/2014, em seu Artigo 3º:

> A educação das relações Étnicos-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana, será desenvolvida através de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitas no Parecer CNE/CP 03/2004.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 88 8/12/2019 16:10:14

Assim, é necessário o cumprimento da Lei 10.639 de 2003, pois não podemos mais ficar calados diante das questões históricas que compõem nossa sociedade; precisamos resgatar a contribuição do negro na construção da sociedade brasileira, e principalmente na construção de sua própria identidade.

A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Algumas produções literárias colocam o negro em condições de inferioridade em relação ao branco. A maioria das histórias contadas em nossa infância é de princesas brancas, magras, narizes finos e cabelos lisos. A partir disso, se começa a estabelecer uma identidade, que muitas vezes não é a sua, mas é apresentada de forma positiva em relação a outras, o que é pouco ou quase nunca construtiva para a sua humanidade (ANDRADE, 2008).

Sendo assim, Silva apud Silva (1995, p.30) destaca que devemos combater *"os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros"*. Para isso, é necessário superar a ignorância impregnada no Brasil em relação à história e cultura africanas. Buscando a história infantil de autoria de Valéria Belém *"O Cabelo de Lelê"*, surge um questionamento: qual menina negra um dia não olhou para os seus cachos e não gostou do que viu, sem saber o porquê? Quem nunca quis ser igual à Cinderela, à Branca de Neve, à Bela adormecida, à Bela de *"A Bela e a Fera"*, à Rapunzel? ... Entre outras princesas brancas que fizeram e fazem parte do imaginário infantil de muitas crianças, expondo o branco como belo e preto como feio.

Inúmeras histórias infantis trazem essa representação do negro como *ruim* e o branco como *bom*. Segundo Lima e Silva (2013, p.105),

> [...] o preconceito racial dentro da estrutura tradicional manifesta-se, quase sempre, na luta do bem contra o mal, e, nesse contexto, a personagem negra, muitas vezes, representa o mal, e os elementos que justificam

miolo-cotidianoseducacionais.indd 89 8/12/2019 16:10:14

> esse tratamento enaltecem em contrapartida as qualidades do branco vencedor.

Sendo assim, por muito tempo o negro foi representado na história como escravo, passivo, representação do mau, diabólico, selvagem, entre outras caracterizações construídas pelo imaginário europeu (SANTOS, 2002). Entretanto, é perceptível que esse imaginário vem sendo reconstruído, possibilitando uma nova imagem sobre o homem negro e a mulher negra.

Nessa perspectiva, Lima e Silva (2013, p.105) ressaltam que a literatura infantil tem conduzido outros rumos atualmente, pois

> [...] algumas produções destinadas ao público infantil procuram denunciar as injustiças sociais e resgatar os valores humanos, ao contrário daquelas que, conscientemente ou não, reforçam os preconceitos étnico-raciais, bem como os estereótipos. Possibilitar o acesso do alunado às obras de literatura infantil que possam colaborar para a formação do leitor crítico e antirracista torna-se imprescindível.

Para tanto, é necessário que sejam inseridas no cotidiano das crianças histórias que reafirmem de forma positiva a sua identidade, bem como suas características físicas, discutindo as relações étnico-raciais no Brasil de forma que sejam respeitadas as expressões histórico-culturais negras, que a partir do convívio com outras compõem a história do povo brasileiro. Nesse sentido, Silva (2008, p.156) destaca que o processo de ensino e aprendizagem deve fazer parte de uma pedagogia antirracista que envolva três elementos fundamentais:

> *Diálogo* em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimento de superioridade ou inferioridade;
> *Reconstrução do discurso e da ação pedagógica*, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 90 8/12/2019 16:10:14

como contribuem para afirmação de sua identidade e da sua cidadania (SILVA apud ENSLIN, 1990);

Estudo de recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiros de origem africana, europeia e asiática.

Dessa forma, é imprescindível trabalhar a cultura brasileira de forma que nenhuma seja superior a outra. É necessário que os educandos possam valorizar as diversas culturas inseridas no contexto brasileiro e que formam a cultura brasileira. Assim, a literatura infantil tem sido uma aliada na conscientização contra o racismo, fazendo com que meninos negros e meninas negras construam, a partir do imaginário, um sentimento positivo sobre si e sobre seu corpo.

Lima e Silva (2013, p.112) destacam que:

> [a] literatura infantil é decisiva na formação da criança em relação ao mundo que a cerca e em relação a si mesma. Os livros infantis, apesar de suas primeiras intenções obscuras, conquistam adultos e crianças, através da relação de afetividade, que estabelecem com os leitores, instigando o imaginário propiciando uma viagem por lugares mágicos, onde tudo pode acontecer.

Para tanto, se faz indispensável que os docentes possam inserir em suas práticas de leitura um acervo diversificado que contemple a todos os educandos. Assim, devem narrar a história escrita de forma que beneficie as crianças ao desenvolver sua personalidade, pois em muitos casos, o contexto social desfavorece o desenvolvimento de uma identidade positiva e a escola se constitui local favorável na construção do olhar positivo sobre a identidade de cada criança.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 91 8/12/2019 16:10:14

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LITERATURA, A ESCOLA E A IDENTIDADE NEGRA

> *Ela estava muito apertada. Apertada na carteira, apertada na sala de aula. Apertada na vontade de imaginação*
> (COSTA, 2009).

É assim que a maioria das nossas crianças se sente. Apertada, sobretudo na imaginação. Apertamos cada vez mais as amarras que as prendem em sala de aula. Não as deixamos expressar sua fala e sua imaginação e assim, acabam ficando aprisionadas no fundo da sala, se sentindo fracassadas, pois não aprendem igual aos outros.

A literatura infantil possibilita mobilizar aprendizagens, entretanto, é necessário romper algumas barreiras impostas pelos portadores de textos. A literatura tem sido um dos fatores fundamentais na apropriação da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem colaborado para que crianças e adolescestes alfabetizem-se e letrem-se com significação e sentido. Por outro lado, a literatura não selecionada pode gerar danos constantes para meninos e meninas, no que se refere à construção da identidade.

Assim, é necessário que os livros sejam bem selecionados e possam atingir a todos os públicos, pois, como ressalta Mariosa e Reis (2011, p.48), *"a falta de representação da criança negra fará com que a diversidade não seja contemplada e o processo de branqueamento acabará por deturpar as identidades em formação dos pequenos leitores"*.

O processo de construção da identidade é gradual, se faz tanto na escola como em outros ambientes sociais, mas a escola é parte fundamental nesse processo. Assim, é necessário que todos os agentes sociais da instituição possam contribuir para a construção e afirmação da identidade negra.

A construção e afirmação da identidade dos nossos meninos e das nossas meninas partem também da formação dos docentes. Como exemplo, destacamos que quando temos profissionais que interagem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 92 8/12/2019 16:10:14

e dialogam com o campo de atuação por meio da extensão universitária, *"os futuros docentes criam uma relação de sentido, e tornam-se mais abertos, criativos e investigativos"* (SILVA; ROSA, 2011, p. 376). Isso possibilita entender e perceber melhor nossos educandos, ao mesmo tempo em que permite romper com a histórica exclusão e estigmatização por meio de preconceitos estabelecidos.

Assim, professores e professoras preparados/as, espaços escolares inclusivos, materiais didáticos que contemplem a diversidade e agentes sociais preparados para lidar com o público diversificado que existe nos ambientes escolares, poderão contemplar *"todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira, com destaque para um diálogo com as africanidades"* (MARIOSA; REIS, 2011, p.49).

Apresentar imagens positivas sobre a África irá possibilitar as crianças negras a se identificarem com sua origem. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essas representações podem ser feitas e estimuladas por meio dos livros de literatura infantil que apresentem referências afro-brasileiras e africanas. Isso irá possibilitar as nossas crianças crescerem como agentes sociais críticos e pertencentes ao meio em que vivem, sem preconceitos sobre si e sobre os outros.

Vale ressaltar que as mediações de leitura devem ter portadores textuais que contemplem toda a diversidade existente no espaço escolar para não fazermos com que as crianças negras se sintam superior às brancas e vice-versa. A leitura deve ser um espaço democrático, onde todos sejam contemplados, para que possam valorizar as diferenças.

Assim, reiteramos a importância do uso da literatura infantil diversificada no processo de alfabetização e letramento de crianças, bem como a grande contribuição que esta permite à constituição das várias identidades pessoais. Defendemos que expondo um material diversificado que abranja todos os agentes sociais presentes, vem ao encontro de uma proposta inclusiva de acesso ao conhecimento em suas diversas nuances.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 93 8/12/2019 16:10:14

Nesse sentido, realçamos ainda a necessidade da inclusão dessa temática como componente obrigatório na formação inicial de professores, por saber que as discussões serão fundamentais para que consigamos compreender a diversidade cultural que existe em nosso país, desmistificando alguns preconceitos arraigados na nossa forma de falar, e principalmente, de formar uma identidade cultural, entender a si e aos outros, além de ter orgulho da nossa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. [et al]. **Trabalhando a diferença na educação infantil:** proposta de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, I. P. de. **Construindo a Autoestima da Criança Negra**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 10 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 de jan. 2003.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicos-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

COSTA, M. **Cadarços desamarrados**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. **Meninas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DIOGO, R. **Mídia e racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Rev. Bras. Educ., Dez. 2002, n.21, pp. 40-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 94 8/12/2019 16:10:14

03>. Acessado em: 19 out. 2017.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. da G. dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças.** Londrina: Estação Literária, v. 8, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <http://www.avapg.ufma.br/file.php/152/CARLA/Material_Complementar/Conceito_raca_e_etnia_Kabengele.pdf>. Acessado em 16 out. de 2017.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, G. A. dos. **Selvagens, exóticos e demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta**. Revista estudos Afro-asiáticos: 2002, vol. 24, n.2, pp. 275-289. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200003> Acessado em: setembro de 2018.

SANTOS, S. A. dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SILVA, R. F. da; ROSA, M. M. de C. S**. Extensão Universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido.** Olhar de Professor. Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acessado em: 08 de novembro de 2017.

SILVA, P. B. G. e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SOUSA, F. M. do N. **Linguagens Escolares e reprodução do preconceito**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

SOUSA, A. L. S. **A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-Juvenil brasileira**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

UNICEF (Brasília). **Os impactos do racismo na infância.** 2010. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 95 8/12/2019 16:10:14

miolo-cotidianoseducacionais.indd 96 8/12/2019 16:10:14

Cidadania e Cultura

miolo-cotidianoseducacionais.indd 97 8/12/2019 16:10:14

miolo-cotidianoseducacionais.indd 98 8/12/2019 16:10:14

CIDADANIA: CONSTRUCTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Carla Imenes

INTRODUÇÃO

A cidadania é comumente associada a um ponto de vista administrativo, isso é, baseia-se no rol de deveres e direitos políticos, sociais e civis que uma pessoa possui ao nascer em determinado território. Grosso modo, o direito da população de criar e integrar um partido político, de votar e ser votado e de participar da vida pública constituem o direito político. O direito social é o conjunto de garantias básicas que asseguram o mínimo de qualidade de vida e dignidade a todos os cidadãos, como por exemplo: educação, saúde, alimentação, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Os direitos civis são as regras sobre o âmbito privado que regulam, por exemplo, as relações interpessoais, patrimoniais e de exercício da liberdade.

Na perspectiva administrativa ou legal, a cidadania é razoavelmente objetiva, como podemos notar acima, mas as dificuldades se iniciam quando se analisa a distância entre o instituído legalmente e a experiência cotidiana de ser um cidadão que usufrui dos direitos e deveres proclamados. A complexidade se aprofunda ao pensarmos sobre os níveis de criticidade, engajamento e ação que este cidadão é mobilizado a ter (e/ou se dispõe a ter) e a existência de espaços sociais e políticos que efetivamente viabilizem a participação. Tais fatores ampliam a variedade de interpretações e de escopos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 99 8/12/2019 16:10:14

que justificam diferentes, complexas e até contraditórias estratégias para desenvolver a cidadania. A polissemia do termo torna-se, então, evidente.

Longe de ousar apresentar as diversas concepções de cidadania no cenário educacional, este texto se dedica apenas a fomentar reflexões sobre como a cidadania se constituiu historicamente no Brasil, contribuir para o debate sobre a importância de exercer uma cidadania ativa e expor algumas ponderações sobre o papel da escola no desenvolvimento do cidadão.

CIDADANIA NO BRASIL

A partir de um brevíssimo histórico da política brasileira, podemos perceber que não se desenvolveu igualitariamente no país os direitos e deveres políticos, sociais e civis (CARVALHO, 2004; CUNHA, 1991; e CHAUÍ, 2000). Pelo contrário, em diversos momentos a perda dos direitos civis e políticos foi camuflada pelo uso dos direitos sociais como moeda de troca ou benesse que deveria acarretar em fidelidade a determinada figura política. Há períodos em que, devido à busca por um Estado Mínimo, experienciamos a negação dos direitos sociais como se estes fossem o nó górdio das despesas e dívidas do governo. Portanto, antes de analisar a distância entre os direitos e deveres proclamados e a prática cotidiana ou os níveis de engajamento dos sujeitos, é preciso considerar adversidades específicas do caso brasileiro.

A primeira fase da República no Brasil é caracterizada pela centralidade do poder oligárquico no cenário político (1889-1930). O modelo agrário, cafeeiro e agroexportador consubstanciava a aliança estratégica dos paulistas e mineiros para controlar a política nacional. No paraíso do coronelismo, o voto era restrito e comumente fraudado em algum ponto do processo eleitoral. Durante a década de 1920, três movimentos de reivindicação de direitos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 100 8/12/2019 16:10:14

políticos tornaram-se expressivos: a luta pelo voto feminino[1], o Tenentismo[2] e a criação do Partido Comunista Brasileiro. No que tange aos direitos civis, a interpretação de Carvalho (2004, p.57) é primorosa:

> A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito à propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito a manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei [...]. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político.

Portanto, pode-se afirmar que o coronelismo ao negar e sufocar os direitos civis impedia consequentemente o exercício livre do direito político. Além disso, ao usar a lei como instrumento de castigo roubava dos brasileiros a percepção de que a lei deve ser a garantia da

1. Embora considere-se que o início da luta pelo voto feminino tenha ocorrido com a fundação do Partido Republicano Feminino pela professora Deolinda Daltro, em 1910, e com a criação da Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher pela bióloga Bertha Lutz, em 1919, somente em 1922, quando foi constituída a Federação pelo Progresso Feminino sob a liderança de Bertha Lutz que o movimento baseado nos ideais sufragistas se fortaleceu. Em 1927, a professora Celina Guimarães Viana requereu a sua inclusão no rol de eleitores do Município de Mossoró; ela foi a primeira eleitora brasileira a contribuir para que, no mesmo ano, a lei eleitoral do Estado do Rio Grande do Norte atestasse que poderiam votar e ser votados todos os cidadãos que atendessem às condições exigidas pela lei sem distinção de sexo. Contudo, registre-se que só em 1932 há a instituição do voto feminino e que esse direito era exclusivamente para as mulheres casadas, viúvas e solteiras que tivessem renda própria.
2. Sem pormenores, podemos definir Tenentismo como um movimento político-militar constituído por jovens oficiais de baixa e média patente do Exército Brasileiro que, insatisfeitos com as práticas eleitorais impostas pelas oligarquias, propunha reformas na estrutura de poder do país. O Tenentismo não tinha características efetivamente democráticas, mas se constituiu numa forte oposição.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 101 8/12/2019 16:10:14

igualdade de todos. Nesse contexto, seria incoerente pensar que os direitos sociais fossem algo mais que precários: a assistência social estava sob domínio das associações particulares; a legislação trabalhista não era assumida como responsabilidade do governo; a legislação social estava resumida a parcas ações governamentais e as únicas medidas eficazes foram à criação de um instituto de previdência para os funcionários da União e de Caixas de Aposentadoria e Pensão. A ideia de previdência social estava restrita ao espaço urbano; então, até neste aspecto o coronelismo exercia seu poder, o trabalhador rural (grande maioria na época) dependia do paternalismo dos coronéis. Dessa forma, observa-se que:

> [...] até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A Participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo (...) O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda uma realidade abstrata (CARVALHO 2004, p.83).

No entanto, saliente-se que os anos 1920 geraram um autêntico processo de disputa nas eleições e que este fato impactou fortemente a década seguinte. Em 1930, por motivos externos e anteriores (Grande Guerra – 1914-1918, Revolução Russa – 1917 – e a derrocada da bolsa de Nova York – 1929) e motivos internos (disputas de interesse) entraram em conflito as elites oligárquicas de São Paulo e Minas Gerais que dominaram quase todo o período da Primeira República. Neste cenário, constituiu-se uma aliança entre a elite do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e da Paraíba contra São Paulo. Apesar das fraudes de ambos os lados no processo eleitoral para a presidência da República, o grupo paulista se manteve no poder. O candidato à vice-presidente da *"oposição"* foi assassinado por motivos alheios a política nacional,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 102 8/12/2019 16:10:15

mas episódio foi o estopim para que as dissidências oligárquicas e os remanescentes do tenentismo estabelecessem um levante civil-militar que acarretou na instauração de um governo provisório chefiado por Getúlio Vargas. O movimento não era democrático, mas contou com algum envolvimento popular e foi encarado como uma força renovadora e modernizadora.

Nesta conjuntura foram criadas as primeiras formas de legislação social e de estímulo à industrialização, aperfeiçoadas as legislações trabalhistas e previdenciárias, multiplicados os sindicatos e os partidos políticos, instituídos o voto secreto e a justiça eleitoral, inaugurados o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação. Os direitos sociais passaram a ocupar a pauta política, mas seu uso como benesse ou favor dificultava a apreensão real do conceito de direito social. Segundo Chauí (2008, p. 70) a cidadania era exposta como privilégio de classe *"fazendo-a ser uma concessão da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem"*.

A aliança entre os militares e as dissidências da oligarquia era repleta de disputas de interesses. As crises internas culminaram em um Golpe de Estado que estabeleceu de 1937 a 1945 um período ditatorial. Vargas com apoio dos militares conservadores passou a exercer um poder centralizador e tutelar sobre a política e o desenvolvimento econômico brasileiro. O aprimoramento dos direitos políticos e civis foi impedido. Os direitos sociais ainda que consideravelmente ampliados, afinal foi à fase em que foi instituído o grosso da legislação trabalhista e previdenciária, permaneciam não sendo compreendidos como conquistas e sim como benevolência de Vargas. A formação de um cidadão passivo, receptivo e grato foi desenvolvida com eficiência até 1945. Logo, mesmo que retomado o processo democrático em 1946, é difícil reconhecer o exercício de uma cidadania ativa e reivindicadora no período subsequente.

De 1946 a 1964, a identidade nacional se sobrepôs em relação às províncias, foram garantidos os direitos sociais já adquiridos e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 103 8/12/2019 16:10:15

retomados os tradicionais direitos civis e políticos. A diminuição das fraudes eleitorais, a ampliação da participação nas eleições e das preferências partidárias, a legislação trabalhista passou a incluir os trabalhadores rurais (ainda que sem considerar o trabalhador autônomo e o empregado doméstico), a expansão da legislação previdenciária e as altas taxas de desenvolvimento econômico (apesar das críticas ao modelo adotado) demonstram avanço no período. Ressalte-se que após uma acirrada disputa entre os representantes das escolas privadas e defensores da escola pública, instituiu-se após 13 anos de tramitação a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), fato que contribuiu para a promoção de direitos sociais.

Os principais enfrentamentos ficaram por conta da Guerra Fria, petróleo e política sindical/trabalhista, mas foram as *"reformas de base"* (agrária, fiscal, bancária e educacional) que intensificaram os confrontos entre os movimentos políticos de direita e esquerda e acabaram por polarizar o debate entre conspiradores e radicais. Houve ampliação da participação popular na vida pública, mas essa não foi suficientemente desenvolvida e estruturada para impedir o golpe militar em março de 1964. O Brasil foi mergulhado num regime ditatorial violento, repressivo e reacionário que forjou um *"milagre econômico"*. Notoriamente, a pouca experiência democrática vivenciada pela população brasileira já dificultava a consolidação de uma cidadania ativa, mas o golpe militar feriu estruturalmente a cidadania e quase aniquilou os sentimentos/esperanças de poder de ação, de justiça e de melhoria da qualidade de vida para a população (CUNHA, 1991).

Iniciou-se, a partir de 1974, uma tentativa de reabertura política por diversas motivações e disputas internas entre os militares, influenciadas pelo contexto internacional e pelas ações resolutas dos movimentos políticos e sindicais que emergiram, assim como, pelo crescimento do imprescindível movimento popular. As organizações civis e religiosas começaram a se estruturar em contato direto com as bases em defesa dos direitos humanos e contrárias a ditadura militar.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 104 8/12/2019 16:10:15

As relações interpessoais nos grupos e a sensação de pertencimento a uma comunidade com objetivos, lutas e valores comuns provocaram um exercício diferente de cidadania. Nota-se o desenvolvimento de uma consciência política fundamentada nos problemas concretos da vida cotidiana e a busca por ampliação de direitos civis, políticos e sociais durante toda década de 1980. Em 1984, a participação popular no movimento das Diretas Já representa a culminância deste processo de construção de uma cidadania ativa. Embora as Diretas Já não tenham conquistado seu principal objetivo (eleição direta para presidente), a mobilização popular foi decisiva para a eleição de Tancredo Neves, ainda que por voto indireto. Retomou-se o caminho para a democracia.

Contudo, os processos de construção e fortalecimento da democracia e da cidadania não são lineares. Percebe-se que ao mesmo tempo em que a recuperação dos direitos políticos e a intensa participação popular dos anos 80 empreenderam experiências e propostas que alteraram positivamente a sociedade brasileira, como por exemplo: a promulgação da Constituição Federal de 1988 apelidada de Constituição cidadã por estar centrada na garantia dos direitos da população, as mudanças não chegaram a abolir as condutas clientelistas, privatizantes, autoritárias e corruptas presentes na história do país. Os problemas[3] deixados pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos militares e pela cultura de beneficiar uma parcela da população em detrimento de outra não foram solucionados durante o governo de José Sarney (que devido ao falecimento de Tancredo, assumiu a presidência) e na prática os setores progressistas acabaram perdendo espaço. Pode-se dizer que a inconsistência dos direitos civis, políticos

3. Problemas como: dívida externa, controle da inflação, grande concentração de populações marginalizadas e excluídas dos direitos sociais básicos; expansão do tráfico de drogas e o surgimento do crime organizado; extrema violência urbana, principalmente nas favelas; ausência de segurança pública, uma vez que as polícias militares, além de inadequadas, representavam riscos aos cidadãos e seus direitos etc.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 105 8/12/2019 16:10:15

e sociais, bem como, a pouca experiência de atuação dos brasileiros na vida pública impôs a nossa cidadania, uma conta alta a pagar.

Nas eleições presidenciais de 1989, chegaram ao segundo turno Collor e Lula. O primeiro embora fosse integrante das tradicionais elites econômicas e políticas, conseguiu por meio do apoio do maior conglomerado de mídia brasileira emplacar uma imagem redentora e desmanteladora da corrupção. O mandato de Collor entrelaçado ao contexto internacional iniciou a implantação de políticas neoliberais contundentes por dois anos e meio, momento em que ele foi destituído por corrupção. Ocorreu o primeiro impedimento presidencial do Brasil e segundo da América Latina, o processo foi pressionado pelo grito nas ruas, mas seguiu todos os trâmites legais o que representou um grau de amadurecimento da democracia e da cidadania, ainda que tenha gerado um sentimento de frustração com a primeira eleição direta para presidente após a ditadura (CARVALHO, 2004). O vice Itamar Franco assumiu até o final do mandato e fomentou na cena pública Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A era FHC promoveu a consolidação das propostas neoliberais no Brasil. Exaltou-se o livre mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada; rejeitou-se veemente a ideia de que o Estado deveria fazer qualquer intervenção na economia; e centralizou-se as propostas governamentais na lógica do controle regulatório sobre os resultados e na redução ou imposição da *"otimização"* de recursos. O neoliberalismo vinculou a cidadania nos países em desenvolvimento ao perfil de um falso consumidor, fingindo ignorar seu baixo poder aquisitivo e as profundas desigualdades sociais existentes. O cidadão passou a ser visto e a se ver como cliente, receptor dos serviços em grande parte privatizados ou terceirizados pelos quais ele deveria pagar para ter acesso. Os direitos sociais passaram a ser considerados conquistas individuais de responsabilidade exclusiva do indivíduo, isso é, desresponsabilizaram o Estado frente às demandas e direitos sociais. A meritocracia foi alardeada como forma de justiça e tudo foi transformado

miolo-cotidianoseducacionais.indd 106 8/12/2019 16:10:15

em mercadoria: coisas, pessoas[4] e relações. Além disso, houve a transferência de boa parte dos serviços sociais, antes prestados pelo Estado, para a sociedade.

As mobilizações sociais em diversos campos se intensificaram. Especificamente no campo educacional, as lutas foram acirradas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos modelos de avaliação nacional impostos às instituições de ensino. Após o segundo mandato de FHC, a população canalizou sua indignação nas urnas e elegeu o primeiro presidente de esquerda – Luís Inácio Lula da Silva.

A fase entre 2003 e 2005 do governo Lula foi marcada por ambiguidades e não atendeu as expectativas criadas sobre ele. Por um lado porque as esperanças eram demasiadamente altas e novamente foram colocadas numa figura redentora, por outro, porque a coalizão do governo (composta por grupos conservadores e de centro-direita) acarretou em: medidas de ajuste macroeconômico que se diferenciaram pouco do governo FHC; posturas políticas que em parte se submeteram aos interesses do agronegócio, tais como, esvaziamento da proposta original de reforma agrária, não aprofundamento do debate e do controle sobre os transgênicos e morosidade ou irregularidade no processo de demarcação de terras indígenas; obscuridades e fragilidades na legislação ambiental, principalmente no que diz respeito à mineração (embora registre-se significativa ampliação da leis ambientais de modo geral); reforma da previdência feita a *"toque de caixa"* e subserviente ao capital financeiro que imputou perdas aos funcionalismo público civil de baixo e médio escalão; e reforma tributária que não encarou de frente a estrutura tributária na concentração da renda e da riqueza.

Em contrapartida, os programas sociais e o estímulo à participação da população na elaboração e acompanhamento de políticas públicas

4. Para Bauman (2008, p.18), *"[...] na sociedade de consumidores ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria"*.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 107 8/12/2019 16:10:15

foram significativamente ampliados e fortalecidos. Os programas de transferência direta de renda tiveram prioridade e favoreceram o desenvolvimento social e econômico, ainda que precisassem ser aperfeiçoados em termos administrativos e de fiscalização. Assinale-se que o Brasil saltou de 15ª posição em 2003 para 11ª em 2005 no ranking das maiores economias e que melhorou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o coeficiente de Gini (que mede a desigualdade social). A cidadania ativa foi impulsionada e expandida.

A partir de 2006 sob influência da Ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, tivemos mudanças na cúpula econômica e na orientação política com relação a este setor, o crescimento econômico ocupou lugar central na pauta do governo e foram engendrados vínculos mais substanciais entre as políticas econômicas e sociais de forma a ampliar os investimentos e os programas sociais. O governo Lula teve percalços, mas de modo geral promoveu a diminuição de históricas desigualdades sociais, reduziu drasticamente a pobreza, fortaleceu a inclusão de variadas formas e melhorou significativamente a qualidade de vida da população de baixa renda. Todavia, ainda sob os entraves e impactos das alianças políticas que firmou para conquistar e manter a presidência foi continuamente se afastando da base que o elegeu e sendo permeado por interesses econômicos de centro-direita (REVISTA IEB, 2014).

Observa-se que a cidadania foi atravessada pela sensação de poder consumir produtos antes inatingíveis. A novidade de ser um consumidor com poder aquisitivo e crédito foi confundida com cidadania. O acesso de qualidade aos direitos sociais não foi atingido por toda a população, mas a sensação de poder obtê-los por conta própria e/ou a satisfação, quase inédita, de ter acesso ao mínimo acabaram por deixar boa parte da população aquém da cidadania ativa e deslumbrada com a possibilidade de integrar a classe média. No entanto, pode-se dizer que o rumo estava favorável para que as organizações e os movimentos sociais mobilizassem, em médio prazo, lutas pela ampliação e fortalecimento de direitos civis, políticos e sociais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 108 8/12/2019 16:10:15

O clima de crescimento e estabilidade econômica e de desenvolvimento social impulsionavam o já alto índice de aprovação do governo Lula, o que contribuiu para a vitória de Dilma Rousseff na disputa eleitoral subsequente. Em 2011 tomou posse à primeira mulher presidente do Brasil[5], entre as medidas que se relacionam ao tema cidadania podemos citar: o Plano Brasil Sem Miséria, baseado no Programa Bolsa Família instituído por Lula, que buscou além de erradicar a pobreza, acrescer investimentos em serviços públicos e integrar/capacitar os beneficiários ao mercado de trabalho; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que visou expandir e democratizar o ingresso de jovens e adultos de baixa renda na educação técnica; instituiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade; e a criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Entretanto, o governo foi atravessado por denúncias de corrupção, por consequências do esgotamento do modelo econômico adotado, por instabilidades e disputas internas na base "aliada" do governo, pelo contexto internacional após a crise econômica de 2008 e por manifestações populares que a partir de 2013 denunciaram o caótico sistema de transportes, os gastos com a copa do mundo e os problemas com o sistema de água e energia. Apesar das adversidades, a população entendeu que as ações governamentais produziram mais benefícios do que perdas e a presidente foi reeleita com 56% dos votos.

Dilma iniciou seu segundo mandato em 2015. O aumento das taxas de juros, do preço de produtos como combustível e energia e do déficit orçamentário, assim como, as manobras políticas que visavam desestabilizar o governo da presidente para produzir um impedimento presidencial compuseram o rol de fatores que fomentaram uma crise política que aprofundou os problemas econômicos brasileiros. As medidas

5. Este fato requer estudo aprofundado sobre as múltiplas relações entre cidadania e gênero, porém diante da brevidade deste capítulo e do foco principal adotado não se poderá desenvolver a temática.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 109 8/12/2019 16:10:15

adotadas e as não adotadas pela presidente em meio à crise política e econômica foram alvo de críticas contundentes e dividiram a população em *"atacantes e defensores"*, porém o que tornou o impedimento possível estava mais atrelado a ações escusas da operação *"Lava Jato"* do que aos fatos jurídicos. Por exemplo, gravou-se conversa telefônica da presidente sem autorização do Supremo Tribunal Federal (ferindo a Constituição Federal e a Lei de Segurança Nacional) e divulgou-se à imprensa sob o pretexto de que essa prática era aceitável dentro do contexto de *"excepcionalidade"* da referida operação investigativa.

A falta de transparência, o questionamento da legalidade dos instrumentos utilizados para produzir provas e a veracidade das mesmas, a desconsideração de áudios que poderiam contrariar os interesses da acusação[6] e a penalidade atribuída às supostas *"pedaladas fiscais"* deixaram muitas dúvidas. Durante este período, extensas manifestações foram realizadas, pró e contra o impedimento, o que demonstrou a capacidade de organização e ação da população. No entanto, os debates evidenciaram a falta de disponibilidade para o diálogo entre pessoas com posições políticas distintas, proliferação de discursos centrados em interpretações emotivas do cenário político e a necessidade de penalizar ou idealizar uma figura específica sem considerar as interconexões do sistema político (BASTOS, 2017).

Compreender os impactos do governo Dilma e de seu impedimento na cidadania civil, política e social é tarefa difícil e potencialmente

---

6. Por exemplo, a conversa entre Romero Jucá (na época Ministro do Planejamento) e Sergio Machado (ex-presidente da Transpetro), que mostrou o encaminhamento que seria feito para garantir a queda de Dilma e o encerramento das investigações que poderiam *"acabar com a classe política"*, referindo-se às possíveis delações dos empreiteiros Galvão Queiroz, Camargo Corrêa e Marcelo Odebrecht, já cassados pela operação *"Lava Jato"*. Segundo Jucá: *"Tem que resolver essa porra…tem que mudar o governo para poder estancar essa sangria […]"*. Machado então sugeriu que a maneira mais fácil era colocar Michel Temer na presidência, ambos concordam que assim poderia ser feito um grande acordo nacional, inclusive com ministros do Supremo, para *"delimitar"* as investigações. Os áudios foram divulgados pelo jornal Folha de São Paulo em 23/05/2016 (http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da lava-jato.shtml) e largamente veiculados pela imprensa em geral. Note-se que o Senado negou o pedido da defesa de Dilma para incluir esse áudio no processo de impeachment.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 110 8/12/2019 16:10:15

sujeita a perspectivas parciais e limitadas, considerando a complexidade deste momento histórico. Portanto, opta-se por apenas pontuar que com intensos sobressaltos os brasileiros escolheram se envolver na vida pública. O período histórico subsequente não será aqui analisado por entender que os impactos na cidadania estão em andamento e que se faz necessário certo distanciamento do período para melhor identificar as marcas deixadas pelo mesmo.

Saliente-se pois, que a exposição deste breve resumo histórico visa compreender como a cidadania no Brasil foi impulsionada a ser omissa e passiva, a democracia foi posta em xeque de variadas formas, a desigualdade social impeliu a maioria dos brasileiros a uma luta tão árdua e contínua pela sobrevivência que roubou a energia para buscar o fortalecimento e ampliação de direitos, a meritocracia foi largamente empregada como justiça social, o poder de consumo foi confundido com exercício de cidadania e diversas manifestações organizadas pela população para demonstrar suas insatisfações foram ora sufocadas ora utilizadas como subterfúgio para favorecer este ou aquele grupo instaurado no poder.

Igualmente, pretende ratificar a relevância dos movimentos sociais que desenvolveram papéis imprescindíveis na retomada e consolidação da democracia; dos sujeitos que se dispuseram a denunciar a desigualdade social produzida por nosso sistema político e econômico; dos grupos que se empenharam nas mais diferentes lutas por saúde e educação pública, inclusão, trabalho, moradia e reforma agrária; das pessoas que se colocaram na contracorrente para evidenciar disputas e interesses camuflados; e dos atores sociais que com táticas cotidianas resistiram às artimanhas das elites do país.

ESCOLA E CIDADANIA

A fim de conquistar uma cidadania repleta de participação ativa no pensar, planejar e decidir a vida pública é crucial que as adversidades específicas que enfrentamos ao longo de nossa história sejam pensadas sincronicamente a investigação sobre a distância entre os direitos/deveres

miolo-cotidianoseducacionais.indd 111 8/12/2019 16:10:15

proclamados e a prática cotidiana dos mesmos e entre os níveis de engajamento real e desejado no contexto atual. Neste artigo reitera-se a abordagem de Freire (1959) de que é imprescindível desenvolver nos cidadãos brasileiros uma *"consciência transitivo-crítica"*, isso é, uma consciência que se caracteriza pelo aprofundamento na interpretação dos problemas, pela percepção da historicidade do sujeito, pela responsabilidade de agir e de tomar parte na vida pública e pela valorização dos debates e das arguições como sustentáculos da democracia.

Desta forma, defende-se aqui que o trabalho educativo é um dos caminhos promissores para promover a *"consciência transitivo-crítica"*. Além disso, assevera-se que esta consciência é indispensável para gerar um cidadão ativo que construa e aprimore ao menos três características: a compreensão da organização política do país (funcionamento das instituições, distribuição dos poderes, direitos e deveres), o sentimento de pertencimento e compromisso com a sociedade, e a disposição de envolver-se na vida pública.

A própria legislação educacional brasileira imputa a educação o dever de promover a cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) determina já em seu artigo segundo que uma das finalidades da educação é o preparo para o exercício da cidadania e no artigo 22 fixa que a educação básica deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Embora se possa questionar a amplitude dada ao conceito de cidadania pela referida lei, a articulação do tema com a educação é evidente (BRASIL, 2018). A Base Nacional Comum Curricular em sua introdução menciona reiteradas vezes a importância de a educação desenvolver a cidadania, ainda que na descrição de conteúdos e estratégias elencadas nos currículos de cada disciplina a temática não seja abordada satisfatoriamente (BRASIL, 2019).

É indispensável que a legislação educacional nacional aprimore as abordagens sobre o tema. Constar nas políticas, currículos ou programas educacionais, ter a importância reconhecida nas produções acadêmicas atuais e/ou estar ocupando a pauta política e educacional nos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 112 8/12/2019 16:10:15

organismos internacionais é fundamental, mas não é suficiente para que a cidadania ativa seja constituída e robustecida cotidianamente. É primordial que a questão seja incorporada às práticas educativas das escolas. O desenvolvimento da cidadania ativa exige a articulação do contexto macro, meso e micro, a fim de elaborar coletivamente políticas educacionais eficazes que evidenciem o conceito de cidadania adotado e as estratégias para promovê-lo, que se estruturem em sintonia e compromisso com as realidades escolares e que obtenham financiamento que torne exequível suas propostas.

Limitando-nos neste texto a refletir sobre como as escolas podem efetivar contribuições ao desenvolvimento da cidadania ativa, destacamos que as mesmas podem estimular e auxiliar professores e alunos a compreenderem a complexidade e a interconexão dos problemas que a comunidade local, nacional e global enfrentam; promover a elaboração coletiva e interdisciplinar de possíveis soluções; valorizar o impacto que a comunidade escolar pode causar na sociedade; e aprofundar o estudo sobre o sistema político brasileiro e temas correlatos.

Como se pode perceber, tais contribuições não dizem respeito a uma ou outra disciplina especificamente ou a ações pedagógicas esporádicas durante o ano letivo. Práticas educativas que promovam e capacitem estudantes e professores a tecer conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para exercer uma cidadania informada e ativa precisam ser parte da identidade e da cultura escolar. Por conseguinte, é vital que as abordagens e fundamentos epistemológicos que sustentem o trabalho pedagógico sejam elaborados a partir da ação coletiva comprometida, consciente e intencional da comunidade escolar para constituir uma educação que promova a formação do cidadão ativo. Neste sentido, é necessário considerar que a

> [...] educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com

miolo-cotidianoseducacionais.indd 113 8/12/2019 16:10:16

escrúpulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial (CANIVEZ,1991, p.31).

Apenas a título de coadjuvar com a reflexão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes que podem favorecer, por meio da educação, o aprimoramento do exercício da cidadania e a potencialização do desenvolvimento do sujeito social como um *governante potencial* sugere-se que as escolas considerem a possibilidade de:

a) No que corresponde aos conhecimentos, investigar interdisciplinarmente temas como democracia, cidadania, funcionamento dos três poderes, processo eleitoral, funções dos representantes eleitos, direitos e deveres instituídos, as conexões histórico-políticas entre o Brasil e os demais países da América Latina, movimentos populares, traços culturais, questões sociais e políticas que conectam o local, nacional e global;
b) Quanto às habilidades, promover atividades que incentivem e viabilizem o engajamento em debates públicos, a elaboração de soluções para problemas coletivos, a cooperação responsável e contínua com o desenvolvimento da comunidade local e global, a reflexão crítica sobre as informações, a capacidade de argumentação e de resolver pacificamente conflitos e a compreensão e o respeito às diferentes culturas;
c) Com relação às atitudes, oportunizar o crescimento da autoconfiança para integrar ativamente a vida pública; alavancar o interesse em tomar parte no planejamento e na tomada de decisões da comunidade; e mobilizar a promoção e a participação em ações que despertem solidariedade e responsabilidade com os demais, resiliência, apreço pela diversidade e pelo diálogo, empatia e compromisso com os princípios da democracia.

Ademais, o trabalho educativo pode ainda estimular a consolidação de valores que sustenham a democracia, a justiça social, a igualdade, a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 114 8/12/2019 16:10:16

dignidade, a liberdade, a autonomia, a diversidade, a sustentabilidade ecológica, a tolerância e a paz.

Neste contexto, é válido reconhecer a importância dos professores se engajarem não apenas nas aprendizagens vinculadas aos tópicos de sua disciplina escolar, mas aos propósitos sociais mais amplos e a formação plena dos estudantes. Assumindo que sua prática é entrelaçada e construída numa multiplicidade de contextos que extrapolam os muros das instituições educacionais; aprofundando continuamente seu conhecimento sobre os saberes específicos e sobre os pontos mais promissores para interligar os mesmos a cidadania; e valorizando as motivações, objetivos pessoais, sentimentos e traços da personalidade de seus alunos que favorecem o exercício da cidadania (BROOM, 2018).

Por todo o exposto até o momento, pondera-se que é essencial o desenvolvimento de uma educação voltada para cidadania. Considera-se que esta desempenhará um papel insubstituível no fomento de experiências diárias que fortalecerão inclusive a vivacidade da democracia. Cidadania e democracia são aprendizagens contínuas, profundamente imbricadas e que necessitam de exercício cotidiano para se sustentar. Dewey assevera que *"Fraternidade, liberdade e igualdade isoladas da vida comunitária são abstrações sem esperança. Sua afirmação separada leva a um sentimentalismo mole ou a uma violência extravagante e fanática que no final derrota seus próprios objetivos"* (DEWEY; HICKMAN; ALEXANDER, 1998, p.295), podemos dizer que o mesmo se aplica a cidadania e a democracia.

FINALIZANDO...

Analisar os elementos que constituíram a cidadania brasileira historicamente é tarefa complexa e, ao mesmo tempo, indispensável para compreender as fragilidades e potencialidades que temos, para identificar as distâncias entre onde estamos e onde queremos chegar e para elaborar estratégias que nos permitam avançar na formação de uma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 115 8/12/2019 16:10:16

sociedade que exerça a sua cidadania em prol do bem comum, da justiça social, da igualdade, da liberdade, da tolerância, da paz e da sustentabilidade ecológica.

Os caminhos para refletir sobre cidadania são diversificados e as propostas de como promovê-la da melhor maneira são inúmeras. Todavia, o que este texto se arriscou a apresentar foram ponderações sobre como a educação pode contribuir para desenvolver a cidadania ativa. De maneira alguma, se aceita que a educação seja isolada ou exclusivamente responsabilizada por esse processo. Apenas, buscou-se registrar alguns aspectos que podem ser úteis para debater sobre cidadania ativa na escola, disponibilizar pequenas sugestões e compartilhar inferências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **ASCENSÃO E CRISE DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF E O GOLPE DE 2016: PODER ESTRUTURAL**, CONTRADIÇÃO E IDEOLOGIA. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, e172129, Aug. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=en&nrm=iso>. Access on: 24 May 2019. Epub. Dec. 21, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/198055272129.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: **vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BROOM, C. **Youth Civic Engagement in a Globalized World**: Citizenship Education in Comparative Perspective. Estados Unidos: Palgrave Macmillan, 2016. E-book: ISBN 978-1-137-56533-4. Disponível em: <https://www.palgrave.com/in/book/9781137565327>. Acesso em 12 de fev. 2018.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas: Editora Papirus, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 116 8/12/2019 16:10:16

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro).

_____. **Cultura e Democracia**. En: Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, n. 1 (jun., 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . ISSN 1999-8104

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/EDUFF/Flacso-Brasil, 1. ed. 1991; 6. ed. 2009.

DEWEY, J.; HICKMAN, L.; ALEXANDER, T. M. **The Essential Dewey**. Bloomington: Indiana University Press, Volume 1: Pragmatism, education, democracy, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife (Tese de concurso para Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco), 1959.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 117 8/12/2019 16:10:16

A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL CULTURAL NAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DE PIRENÓPOLIS

Elisandra Barbosa Cabral

Se encontra no passado, e se encontrariam até hoje,
sociedades humanas que não possuem ciência, nem arte,
nem filosofia, mas nunca existiu uma sociedade sem religião.
(BERGSON, 1978, p.85)

INTRODUÇÃO

As festas goianas têm origem predominantemente eurocêntrica e datam de antes da descoberta do Brasil. Pode-se afirmar que em Goiás, festas e religião se fundem em uma tradição patriarcal e predominantemente rural. A secularização ainda não pode ser afirmada na cultura goiana. Existem, entretanto, outras festas que celebram a vida no campo. Estas podem ser agropecuárias ou de alimentação temática dependendo da região do Estado. Nas agropecuárias, além das vendas de gado e rodeios, são realizados diversos shows, geralmente de músicas populares. Já as temáticas, ocorrem de acordo com a colheita da região, como a festa do tomate em Goianápolis e a festa da melancia em Uruana. Tanto a pecuário quanto as festas de colheita ocorrem por todo o Estado em diferentes épocas do ano.

Não há em Goiás uma festa que seja tipicamente do Estado e também que tenha uma origem reconhecida oficialmente. Percebe-se que o sujeito se apropria dos costumes e os transforma para a sua realidade de uma maneira tão idiossincrática que a explicação objetiva de porque é assim é um impossível histórico.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 118 8/12/2019 16:10:16

Por outro lado, os goianos fazem uma releitura muito particular dos eventos culturais e se identificam como sujeitos em uma sociedade extremamente paradoxal.

A identificação de um ser humano como sujeito depende também do meio cultural que o rodeia. Suas vivências, seus costumes e seus hábitos formam seu capital cultural. Capital este que é fruto de intervenções de um histórico de dominação ibérica que, por vezes, reproduz no folclore os papéis das classes sociais (BOURDIEU, 1998).

Por outro lado, os goianos fazem uma releitura muito particular dos eventos culturais e se identificam como sujeitos em uma sociedade extremamente paradoxal.

Esses conceitos são herdados ao longo do tempo e recebem muitas modificações, de amaneira que são apropriados folcloricamente pelas novas gerações. E estas condições compõem um ativo importante a ser considerado na educação.

Este ativo constitui o que o estudante tem de conhecimento prévio à cultura escolar. E, é a partir dessas informações que, em uma visão construtivista, o professor deve trabalhar em sala de aula. Reconhecer que a cultura que o aluno traz é uma peça essencial para o desenvolvimento das demais habilidades tanto linguísticas quanto acadêmicas é o primeiro passo para uma educação de qualidade.

As festas formam, informam e influenciam o modo de pensar dos estudantes tanto do ponto de vista social quanto cultural. Em muitos casos as pessoas que moram nessas cidades têm um planejamento de se especializarem profissionalmente em atividades ligadas direta ou indiretamente a esses festejos.

É o caso das costureiras dos trajes de festa, dos coreógrafos, dos contadores de história, dos historiadores, dos donos e dos executores das comidas típicas. Sem nos esquecer das opções por cursos que se liguem indiretamente como eletricidade, sonorização e construção civil. Assim, neste artigo trazemos as três principais festas temática que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 119 8/12/2019 16:10:16

acontecem no estado de Goiás, a fim de demonstrar a influência destas no processo de ensino-aprendizagem do povo goiano.

A PROCISSÃO DO FOGARÉU

> *Então Judas foi para o monte das oliveiras, levando com ele um grupo de soldados e alguns guardas enviados pelos chefes dos sacerdotes e dos fariseus, levando tochas, lanternas e armas.* (Lc, 22:47)

Figura Nº1 - Visão Panorâmica da Cidade de Goiás na Procissão do Fogaréu



Fonte: notizie.it, 2015

O evento descreve a captura e a crucificação de Jesus Cristo, narrado nas escrituras sagradas e integra as comemorações da chamada *"Semana Santa"* pelos cristãos. De maneira geral, as procissões são festividades instituídas pela igreja católica com a intenção de controlar a população estabelecendo hierarquias e fortificando a catequese. A expansão desse tipo de festividade ocorreu a partir do Concílio de Trento, logo depois do início da colonização portuguesa no Brasil.

Apesar das diferenças entre as representações da Espanha e de Portugal, via de regra, a procissão representa os pecadores caminhando em busca da salvação.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 120 8/12/2019 16:10:16

No Brasil, a primeira Procissão do Fogaréu ocorreu na Bahia, em 1618. A festividade foi trazida por Portugal e teve o intuito de fortalecer a fé dos índios no catolicismo (Pio, 1977). Quando se instituiu a festa da Procissão do Fogaréu, os Farricocos eram representados por aqueles que desobedeciam às leis. Em contraste com as vestimentas elegantes dos cavaleiros, os desobedientes deveriam comparecer vestidos com uma túnica de lona grossa e um capuz chamado *"o capuz dos condenados"* – depois, dos pecadores – e deveriam correr pelas ruas descalços para completar o castigo que tem com o objetivo machucar os pés.

A figura resultou em um estigma, dado que a partir de então se difundia pelo Brasil e estavam convertendo seu significado porque cada vez mais se atribuía mais importância a busca do Cristo pelos judeus do que para a origem da penitência (GOFFMAN, 1988). Entra as variedades de vestimentas, especialmente no que se refere a forma do capuz, o formato icônico utilizado no processo em Goiás simboliza a busca de Deus, que imita a forma da copa das árvores de ciprestes, que são as árvores usadas em cemitérios para aproximar os mortos do céu.

Dessa maneira, a festividade foi se tornando um centro de tocadores, luxúria e pecados a ponto de quase ser totalmente proibida na primeira metade do Século XIX pelo governo federal (Cascudo, 1954). Na atualidade, a Procissão do Fogaréu acontece em quatro cidades do Brasil: a cidade de Goiás (GO), a de Oeiras (PI), a de Paraty (RJ) e a de São Cristóvão (SE), sendo a da cidade de Goiás a única que mantem a tradição do Farricoco, neste ato, representando os judeus em busca do Cristo.

Apesar de estar representado no Estado de Goiás desde o século XVIII, a re(criação) da Procissão do Fogaréu ocorreu em 1960, pela Organização Vilaboense de Artes e Tradições (OVAT). A intenção original era empoderar a cidade de Goiás para que esta recuperasse a autoestima da população frente a perda da capital do Estado para a recém-criada cidade de Goiânia (Delgado, 2005; Hobsbawn; Ranger

miolo-cotidianoseducacionais.indd 121 8/12/2019 16:10:16

(1997); Silva (2008). A caracterização da cidade de Goiás pode ser descrita da seguinte maneira:

> Quando os ponteiros do relógio se aproximam da meia noite da Quinta-feira Santa, a cidade de Goiás se converte em um rio de fogo, cujas margens são casas e igrejas e os marinheiros são os milhares de moradores e turistas, guiados pelo farol metafórico que é a figura do Farricoco. O Farricoco é a luz que busca a luz na escuridão e, ao mesmo tempo, a sombra humana para prender o Cristo-luz (BRITTO, 2008, p.2)

Figura Nº2 – Procissão do Fogaréu na cidade de Goiás (O Farricoco)



Fonte: G1, 2015

Portanto, o *Farricoco* faz parte da identidade das pessoas vilaboenses. Em outras palavras, os goianos identificam sua origem a partir de uma festa de origem Ibérica e de motivos punitivos e cristãos ao mesmo tempo.

Diante deste cenário, a educação na cidade de Goiás contém elementos que se relacionam diretamente com a (re)invenção folclórica. Um deles é a forma de ministrar as aulas de história nas escolas. Há que se explicar, por exemplo, a relação entre a disciplina acadêmica e a religião. Além de, com muita destreza, esclarecer ao aluno o que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 122 8/12/2019 16:10:16

realmente significa a festa que para a cidade todos os anos e que é ensaiada nos demais meses.

Um detalhe muito importante para o estudante já que o sujeito está constituído em uma imersão cultural que, na realidade socio-histórica não é representada de maneira assertiva. Ao especificar a ordem cronológica e geo-histórica dos acontecimentos que são representados na Procissão do Fogaréu é imprescindível que o professor encontre maneira de fazê-lo sem que o estudante se sinta lesionado culturalmente ou, pior ainda, que deixe de significar como sujeito.

CONGADAS DE CATALÃO

Hoje é dia, hoje é hora
Homenagem é para Nossa Senhora!
(TERNO DO CONGO, 2003)

Figura Nº03 – Congadas de Catalão



Fonte: Cândido, 2016.

A Congada é uma festa tradicional que existe em vários Estados do Brasil. Em cada localidade está cheia de sincretismo e de histórias de origem diversas. De uma Santa que aparece no mar (Martins, 2002) e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 123 8/12/2019 16:10:16

recusa os brancos a uma promessa de agricultores do Estado de Minas Gerais (Macedo, 2007), há uma gama de explicações orais da formação deste ritual festivo. Aqui nos centramos nas Congadas que acontecem na cidade de Catalão, no interior do Estado de Goiás, já que estas são as mais populares no Estado. Ressalta-se que no Estado de Goiás, as Congadas são tradicionais nos municípios de Caiapônia, Catalão e Goiandira. Seja por seu impacto nos meios de comunicação, seja pela participação efetiva da população local que, muitas vezes, se dedicam tanto a essa celebração que fazem dela um projeto de vida (Avelar, 2014) as Congadas de Catalão são, sem dúvida, as mais importantes do Estado. Com isso, hoje em dia, os historiadores estimam que aproximadamente a metade dos residentes na cidade participa direta ou indiretamente da celebração, seja como um cristão ou como público.

E mesmo delimitando Catalão como nossa área de investigação, a origem das Congadas no lugar segue sendo controversa. O que é comum entre os autores é que se trata de uma dança realizada por negros em homenagem a Nossa Senhora do Rosário.

> Alguns autores consideram a Congada uma manifestação de origem europeia vinculando-a as lutas religiosas da Idade Média. Sem dúvida, a origem africano-brasileira da adoração é a mais aceita. Vale a pena recordar que os missionários católicos impuseram aos negros o culto a Virgem do Rosário na África, e hoje a Congada tem grande influência da cultura africana (CONGADAS DE CATALÃO, 2013, s.p.).

A festa está permeada pelo sincretismo religioso da catequese de maneira ineficaz. Os negros começaram a adorar seus próprios santos, batizando aos santos católicos e criando seus trajes e danças próprias. No caso específico das Congadas de Catalão, MACEDO (2012) sustenta que entre os grupos da Congada – Trajes, Catupé e Moçambique – somente o Moçambique teria conseguido retirar a Santa que fora encontrada em uma grupe e estava presa em uma pedra. Assim,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 124 8/12/2019 16:10:16

que hoje, o grupo de Moçambique é responsável pela retirada da Santa na festa.

> Animada por danças, canções e música, a procissão termina em uma igreja (em geral, a das irmandades dos negros, como Nossa Senhora do Rosário), onde, na presença de uma corte e de seus vassalos, ocorria a cerimônia de coroação do Rey Congo e da Rainha Ginga de Angola – uma personagem da história africana, a Rainha Njinga Nbandi do século 17. Estes registros, sem dúvida, não existiam no território africano (CONGADAS DE CATALÃO, 2016, s.p.).

Em Catalão, em 1936, foi construída a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, que se converteu no ponto de referência local da festa. As danças acontecem por meio dos grupos chamados Ternos. Composto por bailarinas e músicos dispostos em duas filas paralelas em que uma fila canta uma linha da música e a outra responde. As canções são todas compostas por versos.

Semelhante ao que acontece em outros festivais populares em Goiás, grande parte da tradição das Congadas estava se perdendo no tempo. Nas décadas de 80/90, aconteceram as maiores modificações na festa justificada de alguma forma pela morte do tradicional capitão do Congo e da pouca dedicação da nova geração para manter os costumes. Portanto, houve uma diminuição drástica do número de participantes nos jogos, a modernização do ritmo das batidas dos tambores que se converteram quase em um samba e uma adaptação nos trajes culturais com a retirada dos guizos dos tornozelos; a troca dos lenços usados nas cabeças por capas e, as faixas transversais no corpo que simbolizam a crença no *"corpo fechado"* que foi substituída por fitas finas e colorido. A interseção dessas trilhas são elementos das tribos de Angola e do Congo na cultura africana herdada.

Sem dúvida, as riquezas de caráter tradicional não podem ser ignoradas. Referem-se às pessoas do passado, revelam partes significativas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 125 8/12/2019 16:10:16

do caráter social da cidade. Contando história das raízes da colonização e do sincretismo (ou não). Ainda que não se determine a origem de forma consensual, as Congadas são parte da formação cultural de Catação porque se referem a espaços que foram criados pelos bailarinos desta região e simbolizam a herança da cultura deste povo.

E outro consenso é que a festa é comandada por negros velhos que são os responsáveis pela retirada da santa do mar. Há ainda, a forte contraposição da Igreja católica que não deixou que a imagem entrasse no local à época do aparecimento.

Entretanto, desde 2012, as Congadas tiveram suas raízes resgatadas pela chegada de um novo capitão: Diego Gonçalves Resende, um jovem de somente 25 anos, que tomou o controle da festa. Sem dúvida, o interessante é que o novo capitão é um ex-seminarista e branco, ou seja, o contrário do que vem representar a parte das Congadas. Mas, em uma festa que não tem nem fonte conhecida e na qual a identidade cultural de seu povo é volátil, este paradoxo parece perfeitamente ter sentido.

Figura Nº05 – Diogo Gonçalves Resende, Capitão do Congo



Fonte: Macedo, 2012.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 126 8/12/2019 16:10:16

Desde então as Congadas de Catalão voltaram a acontecer e, pelo visto, ainda haverá muitas contradições em seu caminho. O que nos traz uma identidade cultural, que é, eufemicamente, controversa. A comunidade de Catalão respeita o novo capitão e traz um desafio acadêmico enorme para a escola.

Como se explicar a origem controversa da festa já não fosse problema grande o suficiente para o professor de história, agora ele tem que explicar também como o novo capitão foi escolhido, porque é aceito e essencialmente, como isso interfere nos preceitos da festa.

Afinal, a festa para a cidade não só durante os dias de festejo, como também para ensaios de coreografias, de músicas, enfim, de toda a preparação para que a festa aconteça. As crianças, se constituem como sujeito nessa realidade confusa e sonham em tocar no terno e vestirem-se a caráter para carregar o mastro da santa.

Poderão as crianças não negras chegarem a capitães do Congo? Será que esse precedente do novo capitão também abrirá espaço para formar uma capitã? Haverá um espaço cultural em que os sujeitos da escola possam embasar suas ideias e discutir o festejo sem destituírem-se da posição de sujeito cultural?

Ainda não há muitas pesquisas socioantropológicas a esse respeito nem na cidade de Catalão e nem fora dela. O que nos mostra que as crianças atuais ainda estão perdidas frente ao quais são os parâmetros que realmente as definem como sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos as festas goianas, notamos que em sua maioria são religiosas ou contém de alguma maneira, a presença marcante da religião. Portanto, separamos duas dessas comemorações – fogaréu e congadas de Catalão para explicar a forma de identidade cultural que elas representam.

Essa identidade que constitui o saber do imaginário popular e que interfere diretamente no cotidiano educacional de crianças, jovens e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 127 8/12/2019 16:10:16

adultos que vivem no Estado. É a partir delas, que os goianos completam a formação de suas identidades como sujeitos sociais.

Para educar é preciso, primeiramente, conhecer o aluno em sua vida cotidiana e, a partir de então, criar, delimitar e expandir, seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, L. L. S. **A Congada como manifestação cultural na cidade de Goiandira: um estudo sobre o Terno dos Carreiros**. Monografia de graduação não publicada, Universidade Federal de Goiás, Brasil, 2014.

BERGSON, H. **As duas fontes da moral e da religião**. (N. C. Teixeira, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOURDIEU, P. **La Distinción: criterios y bases sociales del gusto**. . Madrid: Taurus, 1998.

BRITTO, C. **Luzes e Trevas: Itinerários da procissão do fogaréu em Goiás**. Em C. (. Britto, *Luzes e Trevas: estudos sobre a procissão do fogaréu da cidade de Goiás.* Rio de Janeiro: Corifeu, 2008.

CANDIDO, F. (2016). **Congadas ao ar livre**. Acessado em 26 de janeiro de 2016, disponível no site Flick River em: http://flickriver.com/photos/fernandocandido/popular-interesting/, 2016.

CASCUDO, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

Congadas de Catalão. Acessado em 15 de novembro de 2016, disponível no site Educação UOL em: **http://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura%1fbrasileira/congada%1ffesta%1ffolclorica%1fune%1ftradicoes%1fafricanas%1fe%1fibericas.htm", 2016.**

Congadas de Catalão. Acessado em 12 de novembro de 2014, disponível no site **Encontro de Culturas** em http://www.encontrodeculturas.com.br/encontroteca/grupo/congada-de-catalao#.WCjFytUrLIU, 2013.

DELGADO. **Goiás:a invenção da cidade "Patrimônio da Humanidad**e". *Horizontes Antropológicos, ano 11, n.23*, 2005.

G1. **Cerca de 20 mil fiéis participam da Procissão do Fogaréu em Goiás**. (02 de abril de 2015). Acessado em 15 de outubro de 2015, disponível no site G1 em: http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/cerca-de-20-mil-fieis-participam-da-procissao-do-fogareu-em-goias.html, 2015.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 128 8/12/2019 16:10:17

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da idade deteriorada** (4. ed.). Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HOBSBAWM, E., & RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997).

MACEDO, R.A. **Congadas de Catalão**. Catalão: Talento, 2007.

MACEDO, R.A. **Fé em azul e branco**. Acessado em 25 de maio de 2015, disponível no site do Jornal O Popular em: http://www.opopular.com.br/editorias/magazine/f%C3%A9-em-azul-e-branco-1.43542, 2011.

MACEDO, R.A. **À procura das origens**. Acessado em 10 de outubro de 2014, disponível no site do Jornal O Popular em: HYPERLINK http://www.opopular.com.br/editorias/magazine/%C3%A0-procura-das-origens-1.214624, 2012.

MARTINS, L. **Performances do tempo espiralar**. Em G. Ravetti, M. Arbax, & (org), *Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais* (pp. 69-91). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

LUCAS. **O evangelho de Lucas**. Em: *O novo testamento*. (Tradução de Haroldo Dutra Dias), Rio de Janeiro: FEB.

PIO, F. **Imagens, arte sacra e outras histórias**. Recife: Museu Franciscano de Arte Sacra, 1977.

Procissão do Fogaréu. (2015). Acessado em 15 de outubro de 2015, disponível no site Notizie.it network em: http://www.viaggiamo.it/si-festeggia-la-pasqua-portogallo/, 2015.

SILVA, M. **A "invenção do fogaréu" e os enredos do folclore vilaboense**. Em C. B. (org), *Luzes & Trevas: estudos sobre a Procissão do Fogaréu da Cidade de Goiás.* Rio de Janeiro: Corifeu, 2008.

TERNO DO CONGO. **Terno do Congo**. Em *As congadas em CD: Irmandade do Rosário*. Goiânia, Goiás, Brasil: C. Fagundes, 2003.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 129 8/12/2019 16:10:17

SEXUALIDADE FEMININA E DOCÊNCIA: DESVELANDO TABUS

Katia Krepsky Valladares Silva

INTRODUÇÃO

Partindo da análise crítica da situação escolar, o presente ensaio se inscreve no quadro de uma observação ampla e criteriosa, da sexualidade feminina nesse meio. Interessa-nos compreender possibilidades e caminhos que as professoras, do ensino médio da rede pública de educação, têm para trabalhar hoje com a orientação sexual nas escolas. Vamos refletir sobre as formas que a escola tem utilizado para lidar com a sexualidade humana e como a camada docente feminina da população escolar tem assimilado, transmitido ou não, informações e condutas.

A sexualidade é um aspecto extremamente importante na formação global das pessoas e para a construção da cidadania, não devendo, portanto, ser negada ou ignorada, como aconteceu durante muito tempo na história da humanidade. A partir dessas considerações, desenvolveu-se esta pesquisa. Buscamos como objetivo principal, avaliar como a sexualidade vem sendo abordada nas escolas da rede pública de ensino, pelas mulheres, professoras das escolas selecionadas. Cabe-nos avaliar de que forma as propostas trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, estão sendo desenvolvidas e caso tal desenvolvimento não esteja acontecendo, identificar as razões que estejam dificultando ou impedindo tal desenvolvimento. No momento histórico no qual vivemos, é fundamental repensar o papel da escola no processo de construção de cidadania, entendendo que a sexualidade é parte importante desse processo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 130 8/12/2019 16:10:17

Numa viagem por meioatravés do tempo, observamos que a história das mulheres não é só delas, é também da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura e da escola. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos. Muito se escreveu sobre a dificuldade de se construir a história das mulheres, mascaradas que eram pela fala dos homens e ausentes que estavam do cenário histórico dominante. A informação disponível, rara, para os primeiros séculos da colonização brasileira, torna-se caudalosa para os dias de hoje. Nosso objetivo é atrair interessados (as), desmistificar dogmas, refletir sobre os tabus. Poderíamos nos perguntar: para que nos interessa saber como o imaginário popular se encarregou de compreender a sexualidade das professoras? Como foi o seu processo educacional? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser. E mais, significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas, para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo ou procure nele interferir.

Trata-se de enfocar as mulheres, professoras e educadoras, por meio das tensões e contradições, que se estabeleceram entre elas e seu tempo, seu espaço e a escola nas quais estão inseridas. Trata-se de desvendar as intrincadas relações entre a mulher professora e a sexualidade, que pode ser transmitida ou não, vivenciada de forma aberta ou reprimida pela escola como grupo social.

Ao traçarmos uma breve trajetória do imaginário histórico que acompanhou a evolução feminina, passando pela educação das meninas no Brasil colônia aos dias atuais podemos observar que o magistério sofreu uma invasão tão grande por parte das mulheres que usamos o termo *feminização do magistério* para retratar esta realidade. A mulher professora teve e tem o seu papel garantido na sociedade brasileira. A sexualidade é uma questão antropológica fundamental e as escolas devem estar preparadas para a inclusão de disciplinas que venham a discutir de forma evidente e esclarecedora assuntos que ainda hoje são tabus, como a sexualidade. Devem ainda informar e discutir

miolo-cotidianoseducacionais.indd 131 8/12/2019 16:10:17

os diferentes conceitos a respeito dos tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utilizamos como referencial teórico, obras dos autores, Sigmund Freud (1980), Michel Foucault (1995) e Pierre Bourdieu (1999), por serem considerados de grande relevância para o aprofundamento do tema escolhido.

Em Freud (1980), buscamos entendimento para a própria sexualidade. Ele foi o primeiro a constatar que a sexualidade infantil e juvenil, apresenta um quadro distinto da sexualidade do adulto, e que o desenvolvimento psicossexual do indivíduo passa por fases desde o nascimento até a maturidade. A emocionalidade do adolescente é vivida com lutas e perdas, ansiedade, alegria e tristeza. Importantes remanejamentos psíquicos trazem como consequência, uma fragilidade relativa ao equilíbrio psicoafetivo. Este processo ocorre dinamicamente na busca pela identidade e pelas falhas na elaboração dos conflitos internos, podendo acarretar transtornos na vida individual ou mesmo coletiva.

Em Foucault (1988), buscamos reflexões sobre o discurso. Não só o discurso daquilo que é dito, mas também e principalmente o não discurso, o não dito, o excluído do discurso. Por meio do discurso as ideologias do poder e do saber se manifestam especialmente no campo da Sexualidade. Segundo Foucault (1988), a sociedade capitalista não obrigou o sexo a calar-se ou a esconder-se. Ao contrário, desde meados do século XVI, o sexo foi incitado a se manifestar, especialmente por intermédio dos discursos que se inserem de diferentes maneiras nas diversas instituições, como Igreja, escola, família, consultório médico, e nos saberes relativos a estas áreas.

O século XVII vai assinalar o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, da qual talvez ainda não estejamos liberados completamente. Ficou estabelecido um silêncio

miolo-cotidianoseducacionais.indd 132 8/12/2019 16:10:17

absoluto, pelo menos de tato e discrição, entre pais e filhos. Em compensação, em termos dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso.

Sobre o sexo, os discursos proliferam e uma fermentação discursiva se intensificou a partir do século XVIII. Na verdade, de tanto falar em sexo, descobri-lo, classificá-lo e especificá-lo, procurava-se mascará-lo. Pelo menos até Freud, o discurso sobre sexo não teria feito mais do que ocultar continuamente o que dele se falava. O discurso científico sobre sexo, no século XIX, era transpassado de credulidades imemoráveis e também de ofuscações sistemáticas. Historicamente, existiram dois tipos de procedimento para se produzir a verdade sobre o sexo.

Por um lado, estão as sociedades que se dotaram de erotismo. Também estão as sociedades nas quais existe a ciência sexual para dizer a verdade sobre o sexo. Na visão de Ariès (1981), por muito tempo temos suportado um regime vitoriano do controle da sexualidade. No início do século XVII ainda vigorava certa franqueza. As práticas sociais e sexuais, não procuravam o segredo, as palavras eram ditas sem reticência excessiva e as coisas sem demasiado disfarce, tinha-se com o ilícito, uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados aos do século XIX. Um rápido crepúsculo se teria seguido até as noites monótonas da burguesia vitoriana.

A sexualidade teria sido então, cuidadosamente encerrada. Mudando-se para dentro de casa, a família conjugal a confiscou e absorveu-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social ou em cada moradia, a sexualidade passa a ser reconhecida de forma mais utilitária e fecunda: o quarto dos pais. Na obra *"História da Sexualidade I"*, Foucault (1988) faz uma análise histórica e estabelece alguns questionamentos sobre os porquês que levam uma sociedade a se fustigar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 133 8/12/2019 16:10:17

ruidosamente por sua hipocrisia, a falar prolixamente de seu próprio silêncio, a obstinar-se em detalhar o que não diz a denunciar os poderes que exerce e prometer liberar-se das leis que a fazem funcionar. Ele passa em revista não somente os discursos, mas principalmente a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta. A questão que Foucault (1988) coloca não é o fato de sermos reprimidos, mas por que dizemos com tanta paixão e rancor que somos reprimidos.

Os temas trazidos por Foucault (1988), entre eles o discurso, o dito e o não dito, a hipótese repressiva, são importantes para analisar a implantação do tema transversal relacionado à sexualidade nas escolas, uma vez que o falado, assim como o silenciado escondem e evidenciam práticas adotadas nas escolas por alunos e professores em relação ao tema da sexualidade.

Em Bourdieu (1975), buscamos respaldo na noção de *habitus* que, de certa forma, explica as dificuldades encontradas por professores para mudar uma prática que vem sendo construída há muito, sobre o trabalho com sexualidade na escola. Buscamos estabelecer uma ponte entre os conceitos de campo como ***lócus*** de uma luta simbólica, estabelecida entre dominadores (professores) e dominados (alunos). Nesta luta, pelo que observamos, os dominadores têm conseguido impor suas verdades acerca da sexualidade aos dominados (alunos). Isso gera certo conflito no campo escolar, pois confronta as necessidades do alunado em ter um espaço aberto para conversar sobre sexualidade e as dificuldades dos professores em desenvolver esta proposta.

EDUCAÇÃO FEMININA

Durante muito tempo, especialmente no Brasil, a mulher recebeu uma educação dirigida exclusivamente para os afazeres domésticos. Francisco Manuel de Melo, contemporâneo de Gregório de Matos, afirma em sua *Carta de guia de casados,* de 1651, que às mulheres bastavam as primeiras letras, visto que seu *"melhor livro é a almofada e o*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 134 8/12/2019 16:10:17

bastidor". Ora, ler e escrever pressupunham um mínimo de educação formal, o que podia realizar-se em casa ou em recolhimentos, este último caso indicando um estilo de vida conventual, em ambiente de clausura.

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas se limitava ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só às que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; às restantes restringia-se o que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, alguns passos da história instrutivos e algumas cantigas inocentes, para serem sempre alegres e divertidas.

No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as hábeis na arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebessem a mão que os dirige.

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma insensatez entregar às mulheres portadoras de cérebros *"pouco desenvolvidos"* pelo desuso, a educação das crianças. Outras argumentações surgiam na direção oposta: diziam que as mulheres tinham por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças e que elas eram na verdade, as primeiras educadoras, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos.

Se o destino primordial das mulheres era a maternidade, bastaria pensar que o magistério era uma extensão da maternidade. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula, dava a eles a oportunidade de se

miolo-cotidianoseducacionais.indd 135 8/12/2019 16:10:17

dedicarem a profissões mais rendosas e a elas, mulheres, a ampliação de seu universo, antes restrito à casa e à Igreja. Desta forma, as mulheres entraram definitivamente nas escolas, e a partir de então passaram a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez articuladas à religiosidade, deram ao magistério a ideia de *"sacerdócio"*, e não profissão.

Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como *"trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras"* (LOURO, apud AZEVEDO, 1995, p.000), o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho e tantas outras coisas importantes. Percebida como ser frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada.

Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico não deveria se chocar com a feminilidade, não poderia atrapalhar os deveres domésticos, da maternidade especialmente. Foi neste quadro que se construiu para a mulher uma concepção do trabalho fora do lar como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que houvesse necessidade por parte da verdadeira missão feminina: de mãe e esposa.

REPRESENTAÇÃO DA MULHER-PROFESSORA

Numa época durante a qual o casamento e a maternidade eram vistos como prioridade máxima na vida da mulher, a moça que se considerava feia (fora dos padrões de beleza da época), percebia-se de algum modo, era chamada para o magistério. Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para as mulheres e na aproximação desta função à maternidade.

Assim, àquelas para quem a maternidade física parecia vedada, estariam, de certa forma, cumprindo sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas. Ademais, para muitas mulheres jovens, o trabalho remunerado se

miolo-cotidianoseducacionais.indd 136 8/12/2019 16:10:17

colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência e o magistério, era um trabalho adequado e digno. Aparentemente negada, a sexualidade da professora na verdade, ocupava o imaginário de todos.

Era da sexualidade que se estava tratando quando em 1827 se legislava que para as aulas do sexo masculino poderiam ser nomeadas as normalistas com mais de 23 anos de idade, acrescentando que essas aulas só receberiam meninos de até 10 anos. Era da sexualidade que se cuidava quando se previam sanções para aqueles ou aquelas que faltassem ao *decoro devido entre os sexos*. A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao desenvolver esta pesquisa foi traçar reflexões acerca da sexualidade feminina e a docência. Nosso esforço em trazer algumas questões formuladas por nossa sociedade contemporânea e nosso interesse em compreender como o imaginário popular se encarregou de entender a sexualidade feminina estão relacionados à enorme quantidade de práticas sociais e sexuais, construídas em função deste imaginário.

As mulheres que se encontram nas escolas constituem-se não somente *pelas* e *nas* práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram. Não é possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que também se deu no campo das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles no processo histórico.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Os discursos carregados de significados

miolo-cotidianoseducacionais.indd 137 8/12/2019 16:10:17

sobre o gênero feminino explicam, de certa forma, como as mulheres construíram suas subjetividades; e é no meio de tais discursos que mulheres e homens constroem suas práticas sociais.

Ao perpassar por algumas décadas e observar a posição das mulheres quanto às salas de aula e à cultura letrada, podemos observar que elas tiveram de lidar com representações, doutrinas, preconceitos e práticas sociais que fizeram e fazem parte da cultura brasileira. Se as instituições sociais, entre elas a escola, produziram ou ajudaram a produzir representações e discursos, é importante destacar que os sujeitos concretos não cumprem sempre e não cumprem literalmente, aquilo que é prescrito por meio dos discursos.

Pensar as mulheres apenas como criaturas subjugadas, seria empobrecer demasiadamente sua história, uma vez que mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las, elas foram capazes de discordar, construir resistências e subverter comportamentos. O caminho da escolarização feminina foi marcado por avanços e retrocessos, resistências e adaptações. As mulheres foram valentes e ao mesmo tempo covardes. Muitas foram à luta, estudaram, trabalharam, criaram seus filhos (ou não). Outras preferiram ficar escondidas dentro de seus lares imaculados, deixando aos homens a difícil tarefa da guiá-las. Se esta segunda opção nos parece hoje absurda, durante muito tempo na história da humanidade, foi exatamente isso que aconteceu.

A sociedade é um processo em constante mudança. Se as instituições sociais, entre elas a escola, produziram ou ajudaram a produzir as representações e os discursos vigentes, é importante destacar que os sujeitos concretos não cumprem *ipsis litteris* aquilo que é prescrito por meio dos discursos. Foi isso que observamos nas respostas das entrevistas, no discurso das professoras. Por esta razão buscamos respaldo em Foucault, para compreender mais profundamente o discurso. Não só o discurso daquilo que é dito, mas também e principalmente o não dito, o excluído do discurso. Mas como pensar a transformação numa

miolo-cotidianoseducacionais.indd 138 8/12/2019 16:10:17

estrutura como a escola? Por que parece ser tão difícil fazer a inserção da Orientação Sexual na escola, mesmo depois de todo o amparo legal para que isso aconteça?[1] O que continua dificultando ou mesmo impedindo que isso aconteça?

Fomos buscar algumas dessas respostas em Bourdieu, utilizando a noção de *habitus* que, de certa forma, explica as dificuldades encontradas pelas professoras para mudar uma prática que vem sendo construída há muito, sobre o trabalho com sexualidade na escola. Buscamos com este trabalho dar algumas ideias que possam subsidiar ações efetivas de políticas públicas no campo da Educação Sexual a partir da inserção da Orientação Sexual na Escola enquanto tema transversal, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no sentido de possibilitar a real inserção da sexualidade como tema transversal. Diante de um quadro tão sério de gravidez na adolescência e alastramento das doenças sexualmente transmissíveis, cabe-nos refletir sobre a importância do tema Orientação Sexual na vida dos estudantes adolescentes. No Brasil, a cada ano, duas de cada dez mulheres que dão à luz, têm entre 14 e 18 anos. Isso significa que um milhão de parturientes brasileiras são adolescentes[2]. Contudo, não é só para tratar dos *"desastres sexuais"* que serve a Orientação Sexual na escola. A sexualidade é um dos aspectos mais bonitos do ser humano. Sua descoberta significa a entrada em um mundo de fantasia e de prazer. Por isso a sexualidade é tão fascinante!

É importante que a escola se dê conta desses aspectos e abra definitivamente espaço dentro de seus muros para tratar a sexualidade de forma inclusiva, completa e integrada à própria vida das pessoas,

1. De acordo com a Lei de nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, que regulamenta todo o processo educacional no país, e seguindo as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais traçados pelo MEC, o tema Orientação Sexual está inserido na escola como tema transversal. Isso significa que terá de perpassar todas as disciplinas da grade curricular: da educação artística a matemática.

2. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 139 8/12/2019 16:10:17

alunos e professores. A partir da pesquisa desenvolvida, encaminhamos algumas reflexões para uma proposta de trabalho em Orientação Sexual na escola. Este trabalho implica planejamento e ação pedagógica sistemática, o que envolve espaço no currículo escolar. Temos observado que muito pouco adianta palestras feitas de forma isolada ou semanas especiais de atividade voltadas para essa finalidade.

Valladares (2000) propõe que o trabalho de Orientação Sexual aconteça de forma permanente com crianças e adolescentes e que o canal de debates e questionamentos acerca da sexualidade esteja sempre aberto no ambiente escolar. A contrapartida desta proposta envolve estudo e preparação contínua dos educadores implicados na tarefa, com participação de todos os profissionais do ensino. Todos podem contribuir de algum modo. Não é preciso ser especialista em sexualidade para desenvolver esse trabalho. Os pais devem ser informados sobre os pressupostos e objetivos do trabalho de orientação sexual, o que pode ser feito realizando-se reuniões, fazendo-se entrevistas ou comunicando-se por escrito. A compreensão dos pais e responsáveis sobre a importância do trabalho com a sexualidade fortalece esse trabalho e pode abrir novas perspectivas de diálogo na própria família. Cada escola poderá encontrar o seu caminho, caberá à equipe pedagógica determinar onde, como e quando. O que não deve acontecer é a negação por completo de qualquer trabalho nessa esfera do conhecimento humano, pois o silêncio da escola sobre a sexualidade de seus alunos e professores não tem trazido bons frutos, conforme nos mostram as estatísticas nacionais.

Apesar de defendermos a todo custo que a orientação sexual seja feita na escola, nossa experiência tem mostrado que isso só ocorrerá: a) se o (a) professor (a) se sentir tranquilo (a) para abordar a sexualidade: b) se o (a) professor (a) estiver em contato permanente com a questão da sexualidade, lendo, estudando, debatendo: c) se houver respaldo da escola para esse tipo de trabalho, apoio da direção, equipe pedagógica, colegas e responsáveis. Assim, para que o trabalho aconteça

miolo-cotidianoseducacionais.indd 140 8/12/2019 16:10:17

com os estudantes é necessário completo e constante envolvimento dos educadores, apoio e conhecimento das famílias. Ainda segundo Valladares (2000), o rumo das discussões poderá estar pautado muito mais no interesse dos educandos do que dos professores. Os aspectos biológicos da sexualidade, tais como reprodução, anatomia feminina e masculina e contracepção poderão e deverão fazer parte das discussões, mas não devem ser limitadores. É importante ressaltar que, independentemente dos assuntos tratados, a ética deverá fazer parte do trabalho de orientação sexual.

O compromisso de professores e alunos deverá ser o de manter o sigilo e o respeito por todas as manifestações, não utilizando as informações de forma debochada ou punitiva. O clima deverá ser de coleguismo e abertura. Todos deverão se sentir à vontade para manifestar suas ideias e opiniões, sabendo que serão ouvidos pelo grupo sem serem criticados. Assuntos polêmicos devem ser tratados com cuidado, pois nesses momentos as pessoas podem fazer revelações e confidências, e ninguém detém a verdade absoluta acerca de um tema. Tais temas deverão servir de ponto de partida e não de chegada. Pelo que observamos em nossa pesquisa, o silêncio da maioria absoluta dos professores quanto à sexualidade não tem conseguido evitar os acidentes sexuais, muito menos tem feito com que os estudantes tenham uma vida sexualmente feliz. O que vemos com frequência é o conflito no campo escolar em torno desta questão, pois há um confronto entre as necessidades do alunado em ter um espaço aberto para conversar sobre sexualidade e as dificuldades dos professores em realizar este desejo. Com isso, o que acaba acontecendo é a mera repetição dos antigos modelos assumidos pela escola, a reprodução de velhas fórmulas que não têm dado certo.

Construir projetos pedagógicos que se articulem com os problemas da realidade circundante à escola é uma das maiores necessidades da educação. É também um dos maiores desafios. Desconstruir a fragmentação do conhecimento em disciplinas, substituindo-o por

miolo-cotidianoseducacionais.indd 141 8/12/2019 16:10:17

um conhecimento integrador e globalizador é urgente. Para que isso aconteça é preciso mudar o *habitus* estabelecido e cristalizado tão severamente no *campo*[3] escolar. Se este trabalho conseguir de algum modo, alterar ao menos um pouco esse rumo já estaremos satisfeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A., 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas. Volumes VII, XIII, XVIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** in PRIORE, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MINAYO, M. C.; SACHES, O. **Quantitativo – qualitativo: Oposição ou complementaridade?** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 913 (239-262), jul./set., 1993.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

VALLADARES, Katia. OSE – **Orientação sexual na escola**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

3. Utilizamos aqui o conceito de Bourdieu, reconhecendo a escola como campo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 142 8/12/2019 16:10:17

EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS INOVADORAS

Maria Beatriz Pereira da Silva
Ana Cláudia de Almeida Varão
Jaimy Paulo da Silva Rego

INTRODUÇÃO

Enfermagem tem um perfil ligado a trabalho doméstico e rudimentar há muitos séculos. Apesar dos avanços da profissão a prática de enfermagem continua como subordinada à medicina e executora de atividades manuais e com predomínio do gênero feminino que contribui para submissão de muitos profissionais de enfermagem independente da capacidade, habilidade e experiências que possuem.

As atividades de Enfermagem são realizadas predominantemente nos espaços hospitalares públicos ou privados sob o domínio de um modelo médico-assistencial ainda hegemônico no país. Com o avanço das tecnologias no século XXI, inúmeras modificações no Sistema Nacional de Saúde mundial o profissional de enfermagem tem que discutir o seu perfil profissional, não mais centrado na visão hospital acêntrica, hoje os sistemas de saúde requerem um profissional enfermeiro que trabalhe em equipe, com visão humanística, com criatividade e intelecto para prática pela pesquisa no cuidado com o evidências centrados no cuidado com o paciente e família.

Os profissionais hoje passaram a ter compromisso ainda maior com a sociedade, principalmente com as populações vulneráveis, este cuidado tem início ainda na Universidade, pois sabemos que no ensino da enfermagem os conhecimentos sempre estiveram ligados a resoluções de problemas de saúde do ser humano com práticas de cuidados humanizados.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 143 8/12/2019 16:10:17

Para o cuidado em saúde o Curso de Graduação em Enfermagem necessita de estratégias de ensino aprendizagem que possibilite ao estudante a interlocução entre conhecimento científico e a prática profissional. O conhecimento científico deve ser visto como um conhecimento social que pode trazer mudanças para a sociedade, por isso a importância da metodologia ensino em enfermagem com conhecimento crítico e práticas de ações que contribuam no avanço da profissão com a possibilidade de promover a aprendizagem dialógica, envolvendo o estudante de forma integral, com ideias, sentimentos, cultura e valores da sociedade e com a profissão, constituindo-se em um profissional humano e criativo, preparado para lidar com a multiplicidade e complexidade do cuidar em saúde.

PRIMEIRAS ESCOLAS DE ENFERMAGEM NO BRASIL

Segundo estudos os primeiros cursos de enfermagem no Brasil surgiram na Primeira República seguiam o modelo da enfermagem desenvolvida na Europa, entre os cursos podemos citar a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto e a Cruz Vermelha Brasileira. Depois foi implantada a Escola Ana Neri, foi criada no estado da Bahia, apenas em 1946 por meio do Decreto Lei 8.779 de 22 de janeiro de 1946. A criação dessa Escola estava relacionada com a necessidade de formação de um maior número de enfermeiras para trabalhar em hospitais, organizações que, na década de 1940 do século XX, se expandiam no país. Esta seguia o modelo anglo-americano, foi financiada a vinda de enfermeiras americanas pelo estado brasileiro, esta escola funcionava como um modelo oficial para o país.

> A Enfermagem exercida desde a fundação das primeiras Santas Casas tinha um cunho essencialmente prático; daí por que eram excessivamente simplificados os requisitos para o exercício das funções de enfermeiro, não havendo exigência de qualquer nível de escolarização para aqueles que as exerciam. Essa situação perdurou desde a colonização até o início

miolo-cotidianoseducacionais.indd 144 8/12/2019 16:10:17

> do século XX, ou seja, uma Enfermagem exercida em bases puramente empíricas (GERMANO, 1993, p.22).
>
> As Escolas de enfermagem foram criadas com o propósito de formar profissionais que contribuíssem no sentido de garantir o saneamento dos portos, principalmente o do Rio de Janeiro; daí ela ser iniciada fora dos hospitais, na área de Saúde Pública, por volta precisamente de 1923. A enfermagem no Brasil possui uma trajetória pontilhada de dificuldades, refletida, em o contexto histórico específico da sociedade brasileira seguia o modelo anglo-americano, foi financiada a vinda de enfermeiras americanas pelo estado brasileiro, esta escola funcionava como um modelo oficial para o país (GERMANO. 1993).

É importante ressaltar que currículos de Enfermagem ao longo do tempo foram transformados e adaptados de acordo com a problemática apresentada no contexto da saúde pública brasileira e diante das perspectivas político-econômicas vigentes. (Estas tinham nas disciplinas de caráter preventivos ligados à Saúde Pública parte teórica composta por trinta e cinco disciplinas), com conteúdos ministrados por intermédio de bibliografias médicas e teóricos americanos, tendo assim uma perspectiva de ensino no modelo biomédico, estágios em ambulatórios e enfermarias hospitalares e apenas dois meses na saúde pública, com a maior parte do ensino prático dentro dos hospitais, sendo visivelmente uma formação curativa voltada para a doença e não para a saúde (RIZZOTO, 2006).

> No ano de 1962, foi fixado o primeiro currículo mínimo para os cursos de enfermagem pelo Parecer CFE nº271/62, baseado nas sugestões da Comissão de Peritos da Enfermagem nomeada pelo Ministro da Educação, das 19 Escolas de Enfermagem do país e da ABEn, com esse currículo mantendo as disciplinas de caráter curativo relacionado às clínicas especializadas. Nesse currículo, não era obrigatória a disciplina de Saúde Pública, sendo apenas conteúdo de especialização, que poderia ser

miolo-cotidianoseducacionais.indd 145 8/12/2019 16:10:17

desenvolvida um ano após o término do curso em Saúde Pública e Obstetrícia (GERMANO, 1985).

Sobre as mudanças curriculares no ensino de enfermagem desde os primeiros currículos, até os dias atuais observamos que a formação do profissional de enfermagem esteve comprometida com o trabalho, porém com uma imagem da profissão no Brasil em repouso na perspectiva, os cuidados de enfermagem ainda estão focados nos procedimentos técnico-científicos e nas tarefas a serem executadas, o que aponta uma prática fragmentada com trabalho mecanizado e impessoalidade no cuidado com o paciente. Inicialmente os currículos tinham uma estrutura voltada para o modelo hospital acêntrico, porém com advento das mudanças sanitárias, onde o Sistema Único de Saúde SUS, foi organizado de forma que suas diretrizes estão voltadas para a prevenção e promoção da saúde, observamos o crescimento de habilidades profissionais direcionadas para a saúde pública. Mesmo com advento das novas Diretrizes curriculares é pequena a produção da pesquisa científica, nas instituições de ensino de Enfermagem, importantes para o desenvolvimento profissional.

HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BABABAL

O Centro de Estudos Superiores de Bacabal – (CESB) funciona desde 1990, sendo autorizado funcionamento por meio da Resolução n.º 262/94, CEE (Conselho Estadual de Educação), e reconhecido pela resolução 373/98 – CEE. Possui outros cursos que são: Administração de Empresas, Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Direitos e Curso de Graduação à Distância. É vinculado a Universidade Estadual do Maranhão, foi o primeiro Curso de Enfermagem da UEMA e o segundo curso de Enfermagem de Instituição Pública do Estado.

O ingresso ao curso é feito mediante concurso seletivo e classificatório – PAES. O curso tinha no início a habilitação em obstetrícia, que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 146 8/12/2019 16:10:18

foi retirada posteriormente com as novas Diretrizes para os Cursos de enfermagem no Brasil.

A primeira Diretora do Curso foi uma psicóloga, este fato ocorreu pela dificuldade de professores enfermeiros, o número de professores era pequeno não tendo como conciliar sala de aula e direção, mais tarde com contratação de novos professores a Coordenação Geral e o Curso passou a ser exercida exclusivamente por enfermeiras (o).

O Centro possui um Diretor de Centro e os Cursos Departamentos é composto por um Diretor do Curso e um Chefe de Departamento. Estes dois cargos são ocupados por docentes do curso que são escolhidos por votação por um período de dois anos. Possui em seu quadro professores com mestrado e alguns estão cursando doutorado. Em relação à estrutura física a situação é precária, necessita de ambulatórios para práticas de disciplinas como anatomia, fisiologia, fundamentos de enfermagem.

O Curso de Enfermagem cumpre formação integral e adequada ao ser humano por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão/assistência, tendo como eixo integrador a investigação que retroalimenta a formação acadêmica numa relação teórica e prática da Enfermagem.

O corpo discente da UEMA é constituído por alunos advindos de escolas públicas e particulares do estado do maranhão. Os alunos do Curso são em sua maioria do sexo feminino, vindos de escolas de ensino médio da rede privada, 70% são de classe média, religião predominante é a católica. 95% são solteiros e não trabalham apenas estudam

A finalidade do Curso é a formação de um cidadão e/ou profissional capaz de atuar na área de gerência, pesquisa, educação e prestar assistência de enfermagem, com conhecimentos, habilidades e atitudes, que poderão influenciar nas decisões políticas e organizacionais na área de saúde, com ênfase no Sistema de Saúde assegurado a integridade da atenção, a qualidade e humanização do cuidar, ao qual lhe será conferido a título de Bacharel em Enfermagem, formando

miolo-cotidianoseducacionais.indd 147 8/12/2019 16:10:18

profissionais de enfermagem capazes de atuar em qualquer nível de atendimento à saúde, tanto no aspecto assistencial como no administrativo com base no princípio biológico e social.

É compromisso de qualquer instituição de ensino e de educação superior, em especial, voltar seus conhecimentos para a sociedade como um todo. Fazer parte de uma sociedade, estar inserido, com atuação cidadã, é efetivamente necessário. Falta ainda, é favorecer essas atividades, valorizar seus intercâmbios com as demais atividades acadêmicas. Trazendo para dentro dos muros universitários as temáticas e demandas sociais mais urgentes. Vinculando o mundo acadêmico com a realidade brasileira.

Em relação ao Curso do de Enfermagem do Cesb vem enfrentando inúmeras dificuldades como toda Universidade Pública no Brasil. As dificuldades e desafios precisam urgentemente de discussão coletiva de todos que fazem parte deste universo em prol de uma formação cada vez melhor dos estudantes universitários do Brasil.

O curso é de suma importância está formando profissionais que atendem as necessidades de saúde da região já que estão contribuindo para melhoria dos serviços de saúde e de assistência de enfermagem.

METODOLOGIAS INOVADORAS DE ENSINO APRENDIZAGEM EM ENFERMAGEM

A aprendizagem ocorre por meio da interação entre os homens, ela acontece efetivamente a partir do momento em que eles se apropriam do conhecimento socialmente produzido. Em relação aos métodos de ensino em saúde e estratégias didáticas as discussões de mudanças começaram ocorrem nos anos de 1990, período em que houve muitas críticas à pedagogia tradicional e a necessidade de um novo modelo de ensino para área de saúde.

A forma de utilização de metodologias de ensino aprendizagem é de suma importância e devem ser escolhidos a partir de um referencial que possibilite aos estudantes compreenderem o conteúdo estudado,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 148 8/12/2019 16:10:18

ampliando a explicação do conteúdo e permitam indagações, aprofundamento e síntese e deve considerar aspectos como: características do grupo que se destina; características da situação que o recurso vai ser utilizado.

O conceito de metodologia é definido por Almeida Filho (2005) como um conjunto de procedimentos para ensinar um determinado tema, partindo desse conceito é importante ressaltar que o ensinar envolve reflexão sobre a prática educativa daqueles nela envolvidos, embora a formação dos profissionais de enfermagem esteja historicamente ligado à metodologia tradicional com ênfase as competências técnicas, onde há pouca oportunidade de Procedimentos de ensino são ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos.

O modelo da educação de nível superior no Brasil era fragmentado, composto por disciplinas obrigatórias e eletivas, regulamentada pela Lei Federal nº. 5.540, de 28/11/1968 (Lei de Diretrizes e Bases para Educação Superior). Em relação aos métodos de ensino em saúde e estratégias didáticas as discussões de mudanças começaram ocorrem nos anos de 1990, período em que houve muitas críticas à pedagogia tradicional e a necessidade de um novo modelo de ensino para área de saúde.

Pava (2011) relata que as discussões acerca do ensino de enfermagem foram intensificadas na década de 1980 com a reorganização do Sistema de Saúde do Brasil que exigiu um perfil profissional dos profissionais de saúde com habilidades cognitivas (Saber fazer) comprometidas com a ética do (Saber ser), exigindo dos novos profissionais a capacidade de articular conhecimentos com a solução de problemas reais, cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de soluções para os problemas detectados o que possibilita ao aluno um raciocínio crítico em uma prática crítica dialógica e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 149 8/12/2019 16:10:18

democrática em que o educador e educando aprendem juntos necessitando de um cuidado de enfermagem, humanizado que vai além de procedimentos técnicos.

> Os cuidados na enfermagem não são limitados à utilização de equipamentos, materiais e conhecimentos estruturados, mas está circunscrito também a um processo de relações, de intervenções e subjetividades. No entanto, apesar dos avanços na organização do trabalho em saúde, os cuidados de enfermagem ainda estão focados nos procedimentos técnico-científicos e nas tarefas a serem executadas, o que aponta uma prática profissional fragmentada e tecnicista, caracterizando um trabalho mecanizado e uma impessoalidade nas relações organizacionais. (CRUZ, 2017, p.237).

O professor, ao organizar as condições externas favoráveis à aprendizagem, utiliza meios ou modos organizados de ação, conhecidos como *técnicas de ensino*. As técnicas de ensino são maneiras particulares de provocar a atividade dos alunos no processo de aprendizagem. Os procedimentos de ensino selecionados pelo professor devem:

- Ser diversificados;
- Estar coerentes com os objetivos propostos e com o tipo de aprendizagem previsto nos objetivos;
- Adequar-se às necessidades dos alunos;
- Servir de estímulo à participação do aluno no que se refere a descobertas;
- Apresentar desafios.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2014 para os cursos de graduação dão ênfase às práticas pedagógicas que estimulam ações transformadoras, éticas e reflexivas, favorecendo a autonomia dos estudantes de maneira que se sintam instigados a refletir e participar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 150 8/12/2019 16:10:18

ativamente do processo de ensino em um cenário acadêmico de práticas inovadoras. Destacam-se nesse contexto o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, os processos de ensino são centrados no aluno favorecendo o que permite aos sujeitos resolver problemas de diferentes naturezas de forma autônoma, ou seja, ser capaz de enfrentar a busca de soluções, encontrar uma resposta e ter algum controle sobre ela, já que no Na maioria dos casos, os problemas que surgem envolvem encontrar novas respostas para perguntas que também são novas,

> Um modelo de formação estimulado pelo aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver, conforme "Os Quatro Pilares da Educação", conceitos de fundamentos da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, (DELORS, 1998, p.35).

Esse mesmo autor fala que é necessário não só o uso de metodologias inovadoras, mas é também uma mudança interior no ser humano que facilitará a sua compreensão do outro, estes são valores que o mundo contemporâneo carece além do conhecimento científico. Entre as metodologias inovadoras podemos destacar estudos de casos e solução de problemas, portfólio reflexivo, ciclo de debates, método de trabalho em equipe.

É importante destacar que é necessária a sensibilização e capacitação docente, pois toda metodologia de aprendizagem para ser efetiva necessita está vinculada ao planejamento, organização e escolhas das práticas de aprendizagem, pois muitos professores têm resistências a práticas de ensino inovadoras, assim também os estudantes acostumados ao modelo de ensino tradicional podem ter dificuldades em aceitar essas novas metodologias.

Outra estratégia em expansão de ensino aprendizagem inovadora contexto da formação de enfermagem embora de forma incipiente

miolo-cotidianoseducacionais.indd 151 8/12/2019 16:10:18

em muitas universidades é a simulação, prática comum nos pais desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra somente a partir da TV iniciam essa prática de aprendizagem nos cursos de enfermagem no Brasil, sobre essa prática.

A simulação como prática de ensino a aprendizagem pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento, o pioneiro nessa área foi a aviação, considerando sua aplicabilidade, a estratégia de simulação pode ser utilizada em cenários distintos, em processo dinâmico, semelhante ao da realidade, possibilitando ao estudante integrar complexidades teóricas e práticas, permitindo feedback, avaliação e reflexão.

Com avanços de tecnologias é reconhecida por docentes a necessidade de metodologias ativas e inovadoras, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm sido cada vez mais, utilizadas para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. Com a internet, as possibilidades se multiplicaram, com a criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os professores do Ensino Superior necessitam conviver e a trabalhar com os novos espaços de aprendizagem.

A utilização de metodologias ativas, como ferramentas pedagógicas de ensino na graduação de Enfermagem, tem possibilitado aos estudantes uma antecipação da realidade do cenário de prática profissional, preparando-os para novas maneiras de solucionar problemas de saúde comuns do cotidiano de trabalho do enfermeiro, abordando as necessidades biopsicossociais e a integralidade referente à saúde dos usuários a aprendizagem, ainda permanece em uma grande maioria dos Cursos de Enfermagem no Brasil o ensino na corrente tradicional, as dificuldades segundo alguns estudos estão relacionadas as estruturas curriculares e também a resistência dos docentes que não modifica e não atualiza sua prática, continuando a utilizar metodologias tradicionais centradas no professor, que não favorece a formação de enfermeiros ativos, críticos e participativos com autonomia na tomada de decisão nos cuidados com o paciente.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 152 8/12/2019 16:10:18

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é considerada uma forma facilitadora de libertação para o conhecimento ou ainda um instrumento de transformação e recriar o pensamento. Em um país como o Brasil de realidades diferenciadas, com contextos sociais, políticos e econômicos desiguais, é importante que o docente de enfermagem repense sua prática de ensino-aprendizagem, pois houve mudanças no perfil do aluno assim; como quanto os métodos e instrumentos de ensino e as abordagens pedagógicas utilizadas passaram por influências globais, e acesso a tecnologias.

O Curso da área de saúde tem no mundo contemporâneo desafios no ensino, devido às rápidas transições dos perfis epidemiológicos da população e a busca por melhor qualidade de vida nos diversos grupos populacionais. O contexto da Educação em Enfermagem no Brasil é representado por transformações essenciais para a consolidação do processo ensino aprendizagem na formação profissional. As concepções pedagógicas que permeiam o Projeto Pedagógico do Curso são para ser desenvolvido de forma integrada com as necessidades de saúde da sociedade, deve estar alicerçado nas atuais diretrizes curriculares.

No caminho da docência é preciso ter em mente que também necessitamos de métodos e técnicas que necessitamos para trilhar esse longo caminho da educação transformadora. O docente de enfermagem necessita além do alto conhecimento técnico, engajamento intelectual afetivo que buscando sempre novas formas de atuação, a fim de construir uma prática de qualidade na sua relação pedagógica com os discentes é relevante para a formação dos futuros profissionais de enfermagem.

Vale destacar a participação docente e seu comprometimento com a educação, a dedicação dos enfermeiros durante a assistência e a constante preocupação com a qualidade do serviço, atrelados ao dever social e político da enfermagem, e a importância das políticas públicas de saúde e educação. Assim concluímos refletindo que para ensinar é

miolo-cotidianoseducacionais.indd 153 8/12/2019 16:10:18

preciso além de atualização dos conhecimentos formação e compromisso, pois o enfermeiro atua na sociedade e a universidade precisa cumprir seu papel social com a formação profissional ético e comprometido coma saúde da população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada**: **ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

BARROS, S. M. P. F. **Política educacional em Enfermagem. Seminário A Prática de Enfermagem e o Currículo de Graduação.** Ribeirão Preto, 27 e 28 de fevereiro e 1º de março de 1985. Anais

BRASIL. **Lei 5.540/1968 de 20 de dezembro de 1996**. Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola médica. Normas Brasil: São Paulo. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-9394-1996_84003.html. Acesso em: 10/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais** (**DCNs**) de 2014. **Plano Nacional de Graduação**: **Um projeto em construção**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf Acesso em 04/05/2019

CRUZ, Ronny Anderson de Oliveira et al. **Reflexões à luz da Teoria da Complexidade e a formação do enfermeiro**. Rev. Bras. Enferm., Brasília.

DELORS J, Al-Multe I, Amagi I, Carneiro R, Chung F, Geremek B, *et al*. **Educação**: **um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez 1998.

GERMANO, R. M. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora,1993.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.)**. Navegando na história da educação brasileira** – HISTEDBR. 1. ed. Campinas: Graf FE: Histedbr, v. 1, p. 1-19, 2006.

PAVA, *Andrea Macêdo*, *NEVES*, *Eduardo Borba*. **A *arte* de *ensinar enfermagem*: uma *história* de *sucesso*. *Rev. bras. Enfermagem,*** *São Paulo*, *v.64, n.1*, p 145-51, jan. – fev. 2011.

RIZZOTTO, M. L. F. **A origem da Enfermagem Profissional no Brasil: determinantes históricos e conjunturais.** *In*: DERMEVAL Saviani, LOMBARDI, José Claudinei.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 154 8/12/2019 16:10:18

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES E A INFLUÊNCIA EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria da Conceição Almeida de Albuquerque
Roberto Carlos da Silva Soares

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na realidade social atual em que as atenções do mundo estão voltadas às notícias que a mídia veicula a respeito do ambiente em que vivemos, é inquestionável a relevância da Educação Ambiental. Dialogar com a Educação Ambiental (EA) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como campos educativos que se complementam nas necessidades dos sujeitos que dela se utilizam, é ouvir a multiplicidade de suas vozes e olhar para o chão onde têm suas raízes. É justamente na busca da atenção da sociedade e de práticas governamentais que a EA e a EJA têm um ponto em comum.

> A questão ambiental emerge como problema mundial significativo em meados dos anos 1970, mostrando um conjunto de contradições entre os modelos de desenvolvimento adotados até então e a realidade socioambiental, que se revelou na degradação dos ecossistemas e na qualidade de vida das populações (CAMPINA, NASCIMENTO, 2011, p. 16).

Guimarães (2010), pesquisador da questão ambiental, diagnosticou a necessidade da dimensão ambiental ser incorporada à educação e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 155 8/12/2019 16:10:18

elaborou uma argumentação para que os professores refletissem a respeito dos motivos que justificam a necessidade de inclusão da EA na prática educativa, promovendo o debate a respeito da questão ambiental e suas implicações na transformação do conhecimento, dos valores e das atitudes diante de uma nova realidade a ser construída, notadamente na escola, lugar privilegiado da reprodução de regras da convivência social.

Desse modo, partindo do pressuposto da importância da EA nos tempos atuais e pelo fato de que ela está inserida na educação formal e também por existirem políticas públicas que estabelecem a presença da EA na Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa em pauta procurou responder à questão: como as concepções dos educadores da EJA em relação à EA de 02 (duas) escolas da rede municipal de Duque de Caxias-RJ e de 02 (duas) escolas da rede municipal de Castanhal-PA interferiam em suas práticas pedagógicas?

Diante desse questionamento, procurou-se verificar quais concepções os professores da EJA dessas respectivas escolas têm em relação à EA e as influências dessas concepções em suas práticas pedagógicas.

Para atender a esse objetivo, percorreu-se um caminho para verificar como se produzia a abordagem da EA nas classes de EJA e que estratégias didáticas estavam sendo utilizadas para a EA.

A escolha das escolas como área de estudo se deu pelo fato de os autores terem atuado na Educação de Jovens e Adultos nesses locais, tendo conhecimento da realidade dos docentes e discentes delas. Os bairros onde as escolas estão situadas apresentam muitos problemas sociais e ambientais. Por esses motivos, esses estabelecimentos de ensino podem ser cenários para o estudo das questões ambientais trabalhadas em sala de aula.

UM RECORTE DO APORTE TEÓRICO

Durante as últimas três décadas, a EA evoluiu e se fragmentou em diversas formas de abordagens, que hoje são identificadas como tendências ou correntes.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 156 8/12/2019 16:10:18

Por meio da análise de diversos trabalhos dos autores do campo da EA, duas correntes são fortemente encontradas: corrente preservacionista e corrente crítica.

A corrente preservacionista, segundo Loureiro (2006a), organiza-se em torno da preocupação de preservar os recursos naturais, mantê-los intocados, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação; a corrente crítica é identificada como uma proposta voltada para um processo educativo engajado no processo de transformação da realidade socioambiental, que nos mobiliza diante dos problemas e nos ajuda na ação coletiva transformadora da realidade, a partir da compreensão do ambiente em toda a sua complexidade e a vida em sua totalidade.

A EA deve contribuir para o exercício da cidadania, no sentido de transformação social e também aprofundar conhecimentos a respeito das questões ambientais, criar espaços participativos e desenvolver valores éticos. Logo, segundo Guimarães (2010), ela deve ser uma EA crítica, de acordo com os interesses das classes populares, dos *"oprimidos"* como nos anunciou Paulo Freire. Essa EA se vincula com a prática social, no contexto da realidade socioambiental e não pode estar voltada simplesmente para a mudança de comportamentos individuais (educação de comportamentos), esperando que a soma de mudanças individuais resulte na transformação *"automática"* da sociedade.

METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa se deu em 02 (duas) escolas da rede municipal de Duque de Caxias- RJ, e em 02 (duas) escolas da rede municipal de Castanhal-PA junto ao grupo de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

A coleta de dados ocorreu por meio do questionário que buscou verificar junto aos professores quais eram suas concepções acerca da EA e a influência disso em suas práticas pedagógicas. Para isso, foram analisadas as estratégias utilizadas para a abordagem da EA no processo de ensino e de aprendizagem.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 157 8/12/2019 16:10:18

COLETA DOS DADOS

Foi aplicada uma abordagem qualitativa, utilizando-se o questionário individual semiestruturado com questões abertas e fechadas, o qual foi entregue a 52 (cinquenta e dois) professores e depois recolhido para análise.

Segundo Lakatos (2008), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

O questionário utilizado na pesquisa foi composto de duas partes: uma primeira, com 4 (quatro) perguntas, com o objetivo de verificar a formação e o tempo de magistério do professor entrevistado e uma segunda, com 08 (oito) perguntas, com o objetivo de identificar as concepções de EA dos professores da EJA e também verificar a abordagem do tema desenvolvido pelos professores e as estratégias didáticas que estavam sendo utilizadas, como também as que se fazem necessárias.

As questões 1, 2 e 3, da segunda parte, respectivamente, tiveram como objetivo verificar as concepções dos entrevistados sobre EA e sobre a inserção desse tema na sua formação e no planejamento da escola.

- O que você entende por Educação Ambiental?
- Durante a sua formação acadêmica, o tema Educação Ambiental foi abordado?
- A Educação Ambiental está inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola onde você atua?

Procurou-se verificar o trabalho dos professores com EA, quais materiais didáticos eram utilizados para abordá-la em suas aulas e o conhecimento deles sobre o aspecto legal dos PCNs sobre o tema Meio Ambiente, utilizando-se as perguntas 4 e 5 abaixo relacionadas.

- Você trabalha o tema Educação Ambiental nas suas aulas? Que ferramenta é mais utilizada?

miolo-cotidianoseducacionais.indd 158 8/12/2019 16:10:18

- Você conhece o aspecto legal dos PCNs sobre o tema Meio Ambiente?

As últimas perguntas – 6, 7 e 8 – objetivaram a verificação quanto à existência e à necessidade de algum informativo ou material didático de apoio para abordar EA nas aulas e que temas seriam relevantes para serem trabalhados.

- Há algum material didático específico para Educação Ambiental na sua escola? Qual?
- Você sente a necessidade de algum informativo ou material de apoio para abordar a Educação Ambiental nas aulas?
- Que temas de Educação Ambiental você considera relevantes serem abordados em materiais didáticos que possam auxiliar as suas aulas?

ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Sauvé *apud* Campina e Nascimento (2011, pp.27, 28), existem quinze correntes de educação ambiental no que diz respeito a sua concepção e prática. Baseados nessa identificação feita pelos autores, apresentamos a seguir dois quadros que mostram quais seriam essas correntes. Sete delas entrariam no escopo do que poderíamos chamar de *"longa tradição"*. São elas:

Naturalista	Orientada pela relação com a natureza. Enfoque educativo visa aprender coisas sobre a natureza, viver na natureza, aprender com ela e associar a criatividade humana a ela.
Conservacionista	Focada na gestão ambiental. Uma "*educação para a conservação*" dos recursos naturais, tanto em relação à qualidade quanto à quantidade.
Resolutiva	Procura informar ou levar as pessoas a se informarem sobre os problemas ambientais e a desenvolverem habilidades para resolvê-los.
Sistêmica	Busca conhecer e compreender as realidades e as problemáticas ambientais, identificando os diferentes componentes de um sistema, ressaltando as relações entre os componentes biofísicos e sociais de uma situação ambiental.
Científica	Centrada na indução de hipóteses a partir de observações e na verificação de hipóteses por meio de novas observações ou por experimentações, dá ênfase ao processo científico.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 159 8/12/2019 16:10:18

Humanista	Ressalta o cruzamento da natureza e da cultura, o ambiente não é apreendido exclusivamente sob os aspectos biofísicos; o patrimônio não é somente natural, é igualmente cultural.
Moral/Ética	Dá ênfase aos valores ambientais, prescrevendo um código de comportamentos socialmente desejáveis.

Quadro 1: Correntes de educação ambiental que seguem a linha de "*longa tradição*".

Feminista

Holística	Leva em conta o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais com as diversas dimensões da pessoa.
Biorregionalista	Caracteriza-se por um espaço geográfico definido pelas características naturais e pelo sentimento de identidade entre as comunidades que vivem no local e seu desejo de adotar comportamentos que contribuirão com a valorização natural local.
Práxica	Enfoque na aprendizagem e na ação para sua melhoria. Uma aprendizagem que convida a uma reflexão integrada com a ação e que se retroalimenta.
Crítica	Inspira-se no campo da "*teoria crítica*" e fundamenta-se na análise das dinâmicas sociais que se encontram nas bases das realidades e problemáticas ambientais. Aponta para a transformação de realidades, por meio da resolução de problemas locais, e para o desenvolvimento local.
Femista	Adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. A ênfase está na reconstrução das relações de "*gênero*", os projetos ambientais oferecem contexto para esse fim, porque implicam na reconstrução da relação com o mundo.
Etnográfica	Aborda o caráter cultural da relação com o meio ambiente. Não impõe uma visão do mundo, leva em conta a cultura de referência das comunidades envolvidas.
Ecoeducação	Não se preocupa somente em resolver problemas, mas também com aproveitar a relação com o meio para o desenvolvimento pessoal de uma atuação consciente e responsável.
Sustentabilidade	Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos naturais para assegurar as necessidades das gerações futuras. É uma ferramenta a serviço do desenvolvimento sustentável, limitada a um enfoque naturalista, pois não engloba as preocupações sociais.

Quadro 2: Correntes de educação ambiental que seguem uma linha mais atual.

Para a análise das concepções de EA, foi adotada a classificação segundo Loureiro (2006b), baseada em duas definições teórico-metodológicas, com a seleção de duas correntes: Preservacionista/Conservacionista – pertencente à linha da linga tradição – e a crítica – pertencente à linha mais atual.

Na corrente "preservacionista", foram agrupadas as respostas em que os professores afirmaram que a EA está relacionada com a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 160 8/12/2019 16:10:18

preservação dos recursos naturais, com a importância de mantê-los intocados, para a proteção da flora e da fauna.

Na corrente "crítica", foram agrupadas as respostas em que os professores afirmaram que a EA crítica é aquela que nos mobiliza diante dos problemas e nos ajuda na ação coletiva transformadora da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 52 questionários distribuídos, todos foram respondidos e devolvidos.

Na primeira parte do questionário, obteve-se a identificação dos professores entrevistados quanto aos dados: nome da escola, etapa em que atuam, tempo de magistério e formação profissional.

Em relação à etapa de atuação, apenas 8 professores (15%) atuavam no 1º segmento do Ensino Fundamental, (Etapas II e III), no Rio de Janeiro e (Etapas I e II) no Pará; e 44 professores (85%) atuavam no 2º segmento do Ensino Fundamental (Etapas IV e V), no Rio de Janeiro e (Etapas III e IV) no Pará, da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao tempo de trabalho, 85% dos professores lecionam há mais de 10 anos. Tal informação é importante em relação às práticas pedagógicas e às relações de ensino-aprendizagem, pois muito do que se transmite aos estudantes foram incorporadas pelo professor durante o seu tempo de experiência.

No que se refere à formação, a pesquisa mostrou que todos os professores possuem graduação e entre eles, 36 professores (69%) têm formação superior *lato sensu*.

A questão número 1 permitiu a identificação das concepções que os professores têm sobre EA. A primeira categoria, a corrente preservacionista, foi citada por 28 professores (54%) e a segunda, a corrente crítica, foi citada por 24 professores (46%).

Os dados acima permitiram concluir que pouco mais da metade (54%) dos professores ainda possuem uma visão preservacionista da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 161 8/12/2019 16:10:18

EA, o que, segundo Guimarães (2010), é uma visão ingênua, que tende à reprodução de práticas educativas consolidadas; por exemplo, a da educação comportamentalista a qual acredita que, transmitindo ao indivíduo (educando) os conhecimentos (aspecto cognitivo) necessários e ainda provocando nele uma sensibilização (aspecto afetivo) pela questão ambiental, o indivíduo pode transformar seu comportamento incorreto e que, se assim for, ao final teremos como resultado da soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada.

Essa educação ambiental se faz conservadora por voltar-se para um processo educativo focado no indivíduo e na transformação de seu comportamento; por não vincular e perceber as práticas educativas como uma intervenção individual e coletiva no processo de transformações socioambientais.

A segunda categoria, a corrente crítica, foi citada por 46% dos professores. As respostas encontradas demonstram uma concepção mais elaborada de EA, sendo o modo mais adequado, uma vez que alguns dos objetivos de uma EA crítica, como afirma Carvalho (2012), são: promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões (geográfica, histórica, biológica e social), considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social; contribuir em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza; formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos como também, implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino-aprendizagem que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.

Com relação à abordagem da EA na formação acadêmica, 40 professores (77%) que atuam com a EJA responderam negativamente e 12 professores (23%) responderam que tiveram contato com o tema EA em sua formação acadêmica. Isso demonstra a carência da introdução

miolo-cotidianoseducacionais.indd 162 8/12/2019 16:10:18

da EA nos currículos de graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada, o que acaba prejudicando o fazer pedagógico.

Quanto ao questionamento em relação a inserção da EA no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, 32 professores (62%) disseram que não e 20 professores (38%) disseram que sim, evidenciando que parte significante dos professores parece desconhecer o PPP da escola. Assim, concordando com Dias (2004), percebe-se a necessidade de uma maior participação dos professores na construção do PPP dos estabelecimentos de ensino, para que juntos possam democraticamente decidir que projetos deverão ser desenvolvidos e no caso específico da EA, que possam ser criadas condições para que, no ensino formal, a EA seja um processo contínuo e permanente, desenvolvido por meio de ações interdisciplinares globalizantes e da instrumentalização dos professores.

Em relação a trabalhar o tema EA nas aulas, 48 professores (92%) responderam afirmativamente e 4 professores (8%) responderam que não. Assim é possível concluir que existe interesse na inserção do tema nas aulas. Porém, a sua abordagem como tema transversal esbarra em uma estrutura escolar fragmentada, na qual os conteúdos programáticos e a matriz curricular dificultam a inserção do assunto e o trabalho interdisciplinar. Soma-se a isso o despreparo dos professores, conforme citado por Meyer (2001), pois a sua formação básica não contempla o estudo do meio, tendo como consequência um querer fazer sem saber como.

Em relação ao material didático, as respostas demonstram que textos, vídeos, internet e livros didáticos são as ferramentas utilizadas pelos professores para a abordagem da EA, evidenciando, assim, que os professores têm buscado recursos para dinamizar a questão da EA em suas aulas.

Quando questionados sobre a existência de algum material específico para EA em sua escola, 44 professores (85%) responderam que não, e 8 professores (15%) responderam que existem vídeos, livros e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 163 8/12/2019 16:10:18

revistas. Com base nisso, apresenta-se a carência de produção de materiais mais criativos e contextualizados, mais adequados à perspectiva inovadora da EA.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de produção de materiais que possam auxiliar o professor numa prática educativa que, de acordo com Loureiro (2006a), insira a EA no sentido transformador, de problematização crítica da realidade e da possibilidade de atuação consciente na mesma.

Os temas de Educação Ambiental apontados como relevantes para serem abordados nos materiais didáticos, que serão utilizados como auxílio aos professores em suas aulas, foram: Agenda 21 escolar, Aquecimento Global, Desenvolvimento Sustentável, Destino dos Resíduos, Destruição Ambiental, Economia Sustentável, Reciclagem, Saúde e Meio Ambiente.

Os resultados apontam para temas que são de grande relevância e que devem fazer parte do cotidiano dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Materiais que tratem dos problemas locais da sociedade, pois, na perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica, segundo Carvalho (2012), a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, nesse sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação.

Por envolver um conhecimento multidisciplinar, a Educação Ambiental, segundo EECO (2000), diz respeito a tomadas de decisões tanto individuais quanto sociais, resultando, dessa forma, atitudes e estratégias humanas as quais permitam a realização de atividades que tragam diferença ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, por possuir toda uma especificidade própria, exige que busquemos analisar e propor práticas educativas condizentes com a realidade social excludente em que vivemos.

Faz-se mister repensar a Educação de Jovens e Adultos, porque ela apresenta-se como um desafio para aqueles que se propõem construir

miolo-cotidianoseducacionais.indd 164 8/12/2019 16:10:18

uma educação emancipadora, a qual considere o ser humano em todas as dimensões.

A Educação Ambiental Crítica na Educação de Jovens e Adultos deve ajudar esse aluno pelos caminhos pedagógicos, à busca de ações compromissadas e, assim, a uma consequente mudança de atitudes de maneira que seja possível a compreensão dos problemas socioambientais e que contribua para a transformação dos padrões atuais de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias em sua relação com a natureza. Isso só acontecerá com a problematização da realidade, de nossos valores, de atitudes e de comportamentos em práticas dialógicas, ou seja, no sentido posto por Paulo Freire, o qual afirma que a conscientização é o processo de uma mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura de mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. Ou seja, educar para a cidadania de forma crítica, que leva em consideração todo o espaço, implica tanto uma filosofia educacional, quanto seus princípios. Essa educação deve fazer uma revisão dos currículos educacionais, uma reorientação da visão de mundo daqueles responsáveis pela educação como espaço de inserção do indivíduo de uma comunidade local e global simultaneamente. Educar, então, não seria apenas a transmissão de uma cultura de uma geração para outra, mas a ida que cada indivíduo faz ao sair do seu interior para o exterior que o rodeia, de forma reflexiva e compromissada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental. Lei Nº 9795.** 27 de abril de 1999.

BUSQUETS, M.D. et al. **Temas Transversais em Educação. Bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1993.

CAMPINA, Nilva Nunes e NASCIMENTO, Fábio Mesquita do. **Educação Ambiental.** São Paulo: Editora Sol, 2011.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 165 8/12/2019 16:10:18

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A.C.M. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Novos Programas, Velhos Problemas. 2009. Disponível em: www.utp. br/Cadernos_de.../pdfs/.../_educacao_jovens_cp8pdf Acesso: em 23 de março de 2014.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

ENVIRONMENTAL EDUCATION COUNCIL OF OHIO (EECO). Best practices for environmental education: guidelines for success. Akron, Ohio, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Conscientização, Teoria e Prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 4. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Educação Ambiental e "Teorias Críticas".** In: GUIMARÂES, M. (Org.) **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006b. p. 51-86.

_____. **Premissas teóricas para uma educação transformadora. Ambiente e Educação**. Rio Grande, 8: 37—54, 2003.

MENEZES, M. G. **Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo.** Espaço do currículo, v.3 n.4. p. 395-402. Mar de 2010 a Set de 2010.

MEYER, M. **Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal.** In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama e Educação Ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. P. 89-92.

PEDRINI, A. G. (Org.) **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 166 8/12/2019 16:10:18

"MENINOS VESTEM AZUL, MENINAS VESTEM ROSA": A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS PERIGOS DA NATURALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Walmir R. Archanjo da Silva

A regra geralmente aceita é que rosa é para os meninos, e azul para as meninas. O motivo é que o rosa, sendo uma cor mais decidida e forte, é mais apropriado para meninos. Enquanto o azul, que é mais delicado e gracioso, é mais bonito para a menina. — **Ladies, Home Journal**

INTRODUÇÃO

A epígrafe acima foi escrita em uma revista de moda norte-americana intitulada *Earnshaw*, no ano de 1918. A publicação foi encontrada pela professora Jo B. Paoletti da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos e transcrita em seu livro *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America,* ainda sem tradução para o português A escolha não se deu por acaso, pois, além de pontuar com muita precisão o tema que pretendemos problematizar, se apresenta como contraponto para um inusitado episódio da recente cena política brasileira.

No dia 03 de fevereiro de 2019, as redes sociais foram tomadas por um vídeo que mostrava a nomeada ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, pasta criada pelo presidente Jair Bolsonaro, comemorando sua posse. No vídeo, Damares Alves bradava que se iniciava *"uma nova era no Brasil"*, em que *"meninos vestem azul e meninas vestem rosa"*. Permeando a fala da ministra existe uma visão essencializada de gênero. Há por trás desta visão a crença de que meninos e meninas nascem predeterminados para cumprir certos comportamentos e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 167 8/12/2019 16:10:19

papéis sociais. Falar em gênero a partir desta premissa levará ao desacerto de compreender este conceito como simples marcador de diferenças entre homens e mulheres. Ao contrário, o conceito deveria nos faz refletir o quanto esta categorização é marcada por configurações políticas, históricas e até mesmo econômicas (SCOTT, 1995).

A ideia do gênero exerce um enorme poder coercitivo sobre os corpos mesmo antes do nascimento. Basta considerar o quanto, desde a descoberta da gravidez, construímos expectativas e planos a partir da configuração da possível genitália. Esses planos se refletem na preparação do enxoval, na cor do quarto, das roupas e na escolha dos brinquedos. As meninas, invariavelmente, ganham presentes que remetem a atividades domésticas: panelinhas, casinhas, bonequinhas. Estes cumprem a função de treiná-las para papéis esperados para o gênero feminino. Do mesmo modo, os meninos ganham bolas, armas de brinquedo e carrinhos, encaminhando-os para a vida pública, preparando-os para a competição, edificando o que habitualmente se espera para o gênero masculino.

Preparar um corpo para que desempenhe um papel de gênero não é tarefa simples. O primeiro passo neste sentido é estabelecer uma relação direta entre a genitália (pênis ou vagina) e os papéis sociais que este corpo, conduzidos pela lógica heterossexual, deve desempenhar (BENTO 2010). Desta maneira, não há naturalidade alguma nos registros de gênero. Moore (1997) fala de como o termo *"natural"* aparece nos debates com intenção de reforçar diferenças comportamentais e de como o uso deste termo robustece a enganosa ideia de que diferenças entre homens e mulheres são inquestionavelmente biológicas. A autora exemplifica seu argumento citando a relação que ainda se supõe existir entre o perfil agressivo e a existência de alguns hormônios masculinos. A ideia de uma essência que nos define sexualmente faz com que percebamos diferenças entre masculino e feminino como algo fixo, atemporal, imutável. Essa visão foi legitimada inclusive por discursos científicos. Pensar que os seres humanos se dividem a partir

miolo-cotidianoseducacionais.indd 168 8/12/2019 16:10:19

de dois sexos biológicos e que esses são diametralmente opostos em estrutura cognitiva, emocional e física se estabeleceu de forma bastante enraizada no senso comum.

Sterling (2000) lembra que até o final dos anos de 1960 as mulheres que disputavam as Olimpíadas eram obrigadas a se mostrarem nuas para os organizadores dos jogos atestaram, a partir da confirmação de seios e vagina, sua feminilidade. Devido ao constrangimento e recorrentes reclamações, o Comitê Olímpico Internacional passou a adotar testes cromossômicos. Contudo:

> [...] esse teste, e também a reação em cadeia de polimerase, mais sofisticada para detectar pequenas regiões do DNA associadas com o desenvolvimento de testículos que o COI usa hoje, não podem fazer o que o COI quer que façam. O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. (STERLING, 2000, p. 19)

A partir do exposto, Sterling (2000) evidencia o quanto nossos corpos são complexos, exigindo problematizações para além da tentativa de categorizá-los a partir da aparência física, da mesma forma que também a ciência é incapaz de elaborar respostas precisas sobre as diferenças sexuais. Connell (2015) fala das inúmeras pesquisas que a partir dos anos de 1980 investigaram essas supostas diferenças, contudo os estudos evidenciam que as propagadas diferenças são bastante insignificantes diante das similaridades. A autora também denuncia o que ela chama de "indústria de psicologia pop", que tenta nos convencer de que as formas que homens e mulheres estruturam o pensamento, a maneira de sentir e de expressar emoções, são essencialmente opostas. Esta ideia, que aparece em divertidas comédias românticas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 169 8/12/2019 16:10:19

ou em *best-sellers*, são das mais completas irresponsabilidades científicas, contudo de popularidade inquestionável.

Mas qual seria a motivação para a edificação destas narrativas? Sem me atrever a buscar uma resposta precisa, pois a dinâmica social é composta por infinitas *nuances*, alguns autores são capazes de nos esboçar pistas. Elias (1994) lembra que ao longo da história, festividades que duravam meses após o término de uma boa colheita agrícola cediam cada vez mais espaço à correria desesperada para chegar pontualmente aos locais de trabalho. Surge o trabalho seriado, as fábricas se multiplicavam e com elas a necessidade de regular o tempo não mais pelas fases da lua ou pela alternância entre dia e noite. Neste contexto, os sujeitos precisam ser regulados. A partir daí, sugere Soares e Fraga (2003), constrói-se toda uma pedagogia do corpo, que disciplina, educa e preparar estes para as demandas dos novos tempos.

Foucault (2013), na mesma direção, fala que até meados do século XVII, as práticas sexuais, como também falar sobre o tema, eram questões vivenciadas sem o peso da moralidade que passou a imperar a partir do século XIX. Os corpos não provocavam os escândalos que passaram a provocar. Foi, sobretudo, a partir da chamada *Era Vitoriana*, que a sexualidade começou a se transformar em assunto controlado, segredo quase que exclusivo dos casais casados, proferido entre quatro paredes, sob sisudo decoro. Ainda segundo o autor, o pensamento da época acreditava que por conta das novas configurações do trabalho, não se deveria permitir que energias fossem gastas com prazeres sem que estes se submetessem a um rígido controle. As sexualidades espúrias, as que resistiam teimosamente as estabelecidas normas da boa conduta, deveriam ser confinadas em lugares próprios, como as casas de prostituição. O discurso sobre o sexo passou a ser controlado de tal forma que até nos dias de hoje, como acontecia com os primeiros psiquiatras do século XIX, que pediam desculpas para abordar o assunto, o tema ainda é tratado com os mais variados cuidados.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 170 8/12/2019 16:10:19

A consolidação de explicações biológicas para as diferenças entre homens e mulheres e por consequência, das expressões da sexualidade, edificaram a ideia de que esses aspectos fazem parte de uma essência atemporal, imutável. Sendo assim, ao definir o que é *"natural"*, definimos também o que não se enquadra em determinada visão de naturalidade. Ao que fica de fora, apontamos como anormal, desviante, patológico, a exemplo de como por muito tempo foi visto a homossexualidade.

Pensar os discursos de sexualidade como dispositivo histórico e perceber que estes não são estáveis, nos remete ao início deste artigo e ao atual momento político do país, em que discursos conservadores ameaçam garantias de direitos. Contudo, reafirmar que a arena da sexualidade é campo de disputas, histórico, mutável, é de fundamental importância para evitar retrocessos. A seguir, com a intenção de fazer refletir sobre a necessidade de pensar a escola com espaço de acolhimento às diferenças e respeito à diversidade, apresentaremos alguns números da violência contra a população LGBT em nosso país.

A VIOLÊNCIA CONTRA A POPULAÇÃO LGBT E A URGENTE NECESSIDADE DE REPENSAR NOSSOS CAMINHOS

> *Essa cidade precisa ser de fato cuidada, e a gente sabe que não está sendo. Os nossos corpos, o nosso transitar, a nossa mobilidade sempre fica ameaçada.* — ***Marielle Franco***

Foucault (1987), nas primeiras páginas de *Vigiar e Punir* descreve o suplício de um condenado à morte no ano de 1757. Como parte da sentença, as carnes dos braços, das coxas e dos mamilos do condenado foram arrancadas sob olhar de curiosos. Nas feridas abertas, óleo fervente e chumbo derretido foram jogados. Os gritos de suplício percorreram o centro de Paris, mas não suscitou compaixão das autoridades. Puxaram-lhe por quatro cavalos, de forma que o corpo fosse

miolo-cotidianoseducacionais.indd 171 8/12/2019 16:10:19

completamente desmembrado. Contudo, segundo relata o autor, os cavalos sozinhos não conseguiram desmembrar o criminoso, fato que levou o carrasco a fazer uso de uma faca para ajudar no trabalho de desmembramento. A partir da violenta cena, o autor problematiza quais caminhos teriam levado as instâncias de poder, num intervalo de mais ou menos um século, a trocar a pena de execução e tortura públicas por um complexo sistema de vigilância como punição.

Perceber a novas configurações do poder e as consequentes transformações do sistema judiciário, identificá-las como decorrência de todas as históricas mudanças que ocorreram entre os séculos, poderia nos conduzir a pensar em uma humanitária caminhada linear em direção a um grau maior de civilidade, contudo não é esse o ponto de vista trazido pelo autor, nem explicaria as atrocidades que habitam nossos espaços de convivência até hoje.

No dia 15 de fevereiro de 2017, no bairro de Bom Jardim em Fortaleza, Dandara dos Santos foi torturada com requintes de maldade. A história de Dandara chegou à polícia depois que o vídeo de sua execução foi exposto, como um troféu, nas redes sociais. Dandara aparecia nas filmagens com as roupas rasgadas, no meio da rua, com o rosto coberto de sangue. Seus agressores, munidos com pedaços de pau, pedras e um chinelo, pediam para que ela subisse num carrinho de mão. Dandara já sem forças, não conseguia atender ao pedido dos seus algozes. Testemunhas dizem que ela chorava, pedia que parassem e com a pouca voz que lhe restava, chamava por sua mãe. Por fim, Dandara foi colocada no carrinho de mão, levada em cortejo até outro ponto da rua e executada com dois tiros e pedradas. Dandara tinha 42 anos, era travesti[1].

Se até o século XVIII, o monarca reinava de forma tão absoluta que enxergava no criminoso alguém que o afrontava pessoalmente e

1. Informações obtidas no portal G1 de notícias e no site da BBC News/Brasil, disponíveis em: http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html / https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43648715

miolo-cotidianoseducacionais.indd 172 8/12/2019 16:10:19

sendo assim, a tortura, o castigo, a execução, eram formas de vingança a quem desafiava suas ordens, no século XXI, que afronta teria Dandara provocado aos seus assassinos? Levantamentos do Grupo Gay da Bahia[2] (2017), dizem que a cada 19 horas uma pessoa perde sua vida por conta de GLBTfobia. Desta forma o Brasil sustenta o vergonhoso título de campeão mundial desse tipo de crime. Dados da associação *Transgender Europe* (TGEU)[3], que a partir de informações vinculadas na mídia, monitora a violência envolvendo pessoas trans em 71 países, dizem o número de assassinatos entre os anos de 2016 e 2017 no Brasil corresponde a 52% do total destas mortes no mundo. O dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) aponta que em 2018, considerando subnotificações, foram 158 assassinatos de travestis e mulheres transexuais, 4 homens trans e uma pessoa não-binária, num total de 163 assassinatos no referido ano,

Os dados revelados acima indicam a necessidade de articulação dos diversos setores da sociedade para transformar este quadro. Contudo, se engana quem pensa que está violência está para além dos muros da escola. Uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação à Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, da USP (Fipe)[4] concluiu que as principais vítimas de *bullying* e discriminação no ambiente escolar são os homossexuais. A pesquisa aponta também, o quanto as atitudes de discriminação, além de violentar diretamente o indivíduo alvo, prejudicam de forma mais ampla todos os envolvidos. Conclui indicando que as escolas que apresentaram maior incidência de casos

2. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/.

3. A Transgender Europe é uma ONG fundada em 2015 em Viena, que conta internacionalmente com uma rede de apoiadores. Para o levantamento de dados no Brasil, teve o apoio das organizações ASTRA Rio, Grupo Gay da Bahia e Rede Trans Brasil. Informações disponíveis em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/pesquisa/pessoas-trans-assassinadas/ Acesso em: 07/05/2019.

4. Informações disponíveis em: https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/11/

miolo-cotidianoseducacionais.indd 173 8/12/2019 16:10:19

de discriminação e pré-conceito, apresentam também, menor rendimento escolar.

É certo que todas essas questões estão ganhando espaço e visibilidade, seja por conta da mobilização dos movimentos que discutem sexualidade ou pelo aumento de um latente conservadorismo. Diante deste cenário, qual seria o papel da escola? Sem pretender dar uma resposta definitiva ou apontar qualquer tipo de receituário, na próxima seção, considerando o que foi exposto até o momento, problematizaremos o quanto se faz urgente transformar o espaço escolar num local para essas reflexões.

ESCOLA, SEXUALIDADE E CAMINHOS

Programas governamentais, campanhas publicitárias, leis específicas e o aumento de publicações científicas são evidências de que há um interesse crescente sobre os temas aqui abordados. São muitas as iniciativas, inclusive governamentais, que sinalizam para a importância de trabalhar estas questões. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um bom exemplo disso, pois sendo um instrumento construído para orientar professores na busca de novas abordagens e metodologias, apresenta como uma das propostas de tema transversal, a orientação sexual[5]. Outro exemplo de programa governamental que indica, pelo menos no âmbito das políticas públicas mais gerais, o avanço dessa temática no escopo da sociedade é o programa *Brasil Sem Homofobia* (2004), elaborado por Movimentos Sociais LGBT e o Governo Federal. Tal programa teve como intuito combater a violência e preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. Essas

5. Vale destacar que, no final de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada e que, nesse documento, que determina com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano de escolaridade, os termos "gênero" e "orientação sexual" foram suprimidos, fato que tem gerado vários debates, insatisfações e denúncias, pois a retirada dos termos representa um possível retrocesso nessas discussões. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/quem-somos/>. Acesso 20 jul. 2018 e <https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso 25 jul. 2018.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 174 8/12/2019 16:10:19

políticas encontraram ressonância em diversos setores da sociedade por todo o país

Contudo a escola, como já evidenciado, segue fazendo uso de determinados discursos sobre sexo/gênero e sexualidade para controlar, inibir e proibir os sujeitos (FOUCAULT, 1984). Nesse sentido a educação escolar ainda hoje teria um papel disciplinador. A visão herdada do positivismo consolidou no universo das escolas a ideia de que o papel da educação seria transmitir apenas conteúdos científicos, evitando interpretações pessoais, temas tabus e polêmicas (SILVA, 2017). Certamente, muitas práticas pedagógicas se afastaram das pretensões positivistas e travaram fecundas batalhas contra mecanismos que enquadram os comportamentos a partir de padrões heteronormativos. Contudo, a ideia do sexo atrelado ao mundo das ciências ou do sexo *"bem-educado"*, ancorado em rígidas normas de certo e errado, ainda é predominante.

Diante do exposto, é preciso registrar que apesar do grandioso peso da cultura escolar na vida das pessoas, não estamos designando estas instituições como responsáveis absolutas pela construção das identidades sociais, mas reconhecemos que no campo da sexualidade em especial, as instituições formais de ensino seguem, entre discursos e silenciamentos, um receituário que, entre contradições e oscilações, persegue a ideia de que:

> É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles que se atrevem a expressar de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigília, ficam marcados como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO 2016, p.26).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 175 8/12/2019 16:10:19

De tal maneira, seguimos cristalizando estratégias de controle e disciplinamento, escondendo, reprimindo, negligenciando a dimensão política e social das questões relativas à sexualidade. Porém, diversas identidades historicamente subjugadas (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, etc.), exigem com cada vez mais expressividade o direito à existência. Sendo assim a escola precisa consolidar-se como espaço plural, onde essas demandas sejam ouvidas, trabalhadas, discutidas, problematizadas, respeitadas.

Vale registrar que nossas pretensões, de forma alguma podem ser confundidas com o desejo de elaborar um currículo disciplinar para a educação sexual nas escolas. Esta modalidade educacional usualmente tem sido instrumento para reforçar desigualdades e hierarquias de gênero. Durante as primeiras décadas do século passado, por exemplo, contrariando quem pensar que essas discussões foram escamoteadas das escolas, a educação sexual foi massivamente usada para reforçar padrões de normatividade.

Dizer que a educação formal legitima práticas e identidades sexuais em detrimento de outras, não é desconsiderar as diversas instâncias sociais que também cumprem esse papel. Como também, é inegável o quanto a escola, ao mesmo tempo em que contribui para a perpetuação de posturas reacionárias, também pode se apresentar como espaço para a produção de dissonâncias, tablado para novos atores, local para consolidação de democracias.

No espaço escolar, vozes por vezes isoladas em suas relações cotidianas, encontram ressonância em outras e assim se fortalecem. Ao fortalecerem-se, provocam reações e isto, em certa medida, explica a renovação de grupos conservadores. O presente artigo, quando demonstra a dimensão histórica e social dos temas abordados, afirma que estes são passíveis de questionamentos. A nosso ver, uma posição mais afinada com a diversidade que tão bem caracteriza os novos tempos, renovaria desejos democráticos, potencializaria pedagogias afetivas, acolheria e inevitavelmente transformaria a escola num espaço mais plural.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 176 8/12/2019 16:10:19

Desta maneira, nossas propostas certamente aproximam-se das sugestões de Britzman (2016) quando esta aponta a necessidade de esforços curriculares antissexistas, anti-homofóbicos, a favor das diversidades. Para tanto, diálogos francos e escutas sinceras seriam necessários. Abandonar a didática das respostas prontas, onde os professores perguntam exatamente o que desejam ouvir dos estudantes, seria outro pressuposto básico.

Neste sentido, uma educação sexualmente relevante transitaria eticamente entre o exercício da liberdade e o cuidado se si. Para isso, professores e professoras precisam identificar possibilidade de diálogos com outros professores e estudantes, formando redes, se fortalecendo politicamente, potencializando as ações dentro de cada escola. Para este desafio, será preciso abandonar certezas e junto com os estudantes, mergulhar na possibilidade de desestabilizar o estabelecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Berenice. **As Tecnologias que fazem o gênero** In: VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. UFPR. Curitiba, 2010.

BRITZMAN, Deborah. "**Curiosidade, sexualidade e currículo**". In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 85-111.

CONNEL, Raewyn, **Gênero, uma perspectiva global**. Ed. In Versos. São Paulo: 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação e Realidade. jul./dez., 1995, v. 20 n. 2, p. 71-99. 166. Disponível em: https://edisciplinas.usp. br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso: 17 de maio de 2019

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Zahar. Rio de Janeiro: 1994.

FOUCAULT, Michel. A **microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

_____. **Vigiar e punir; o nascimento da prisão**; tradução Raquel Ramalhete Petrópolis, 1987 Ed vozes. 288p.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 177 8/12/2019 16:10:19

LAQUEUR, Thomas: **Inventando o sexo**: **corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

MOORE, Henrietta. **Compreendendo sexo e gênero**. Do original "Understanding sex end gander", 1997, p. 813-830. Tradução de Julio de Assis Simão. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/269229/mod_resource/content/0/henrietta%20moore%20compreendendo%20sexo%20g%c3% AAnero.pdf

RUBIN, Geyle. **Pensando o sexo**: **notas para uma teoria radical das políticas de sexualidade**. 2003. Disponível em: < https://miriamcrossi.cfh.prof.ufch.br/pdf/gaylerubin>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SOARES, L.; FRAGA, A. **Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas.** 2003. Publicado em: Pro-Posições, v. 14, n. 2 (41).

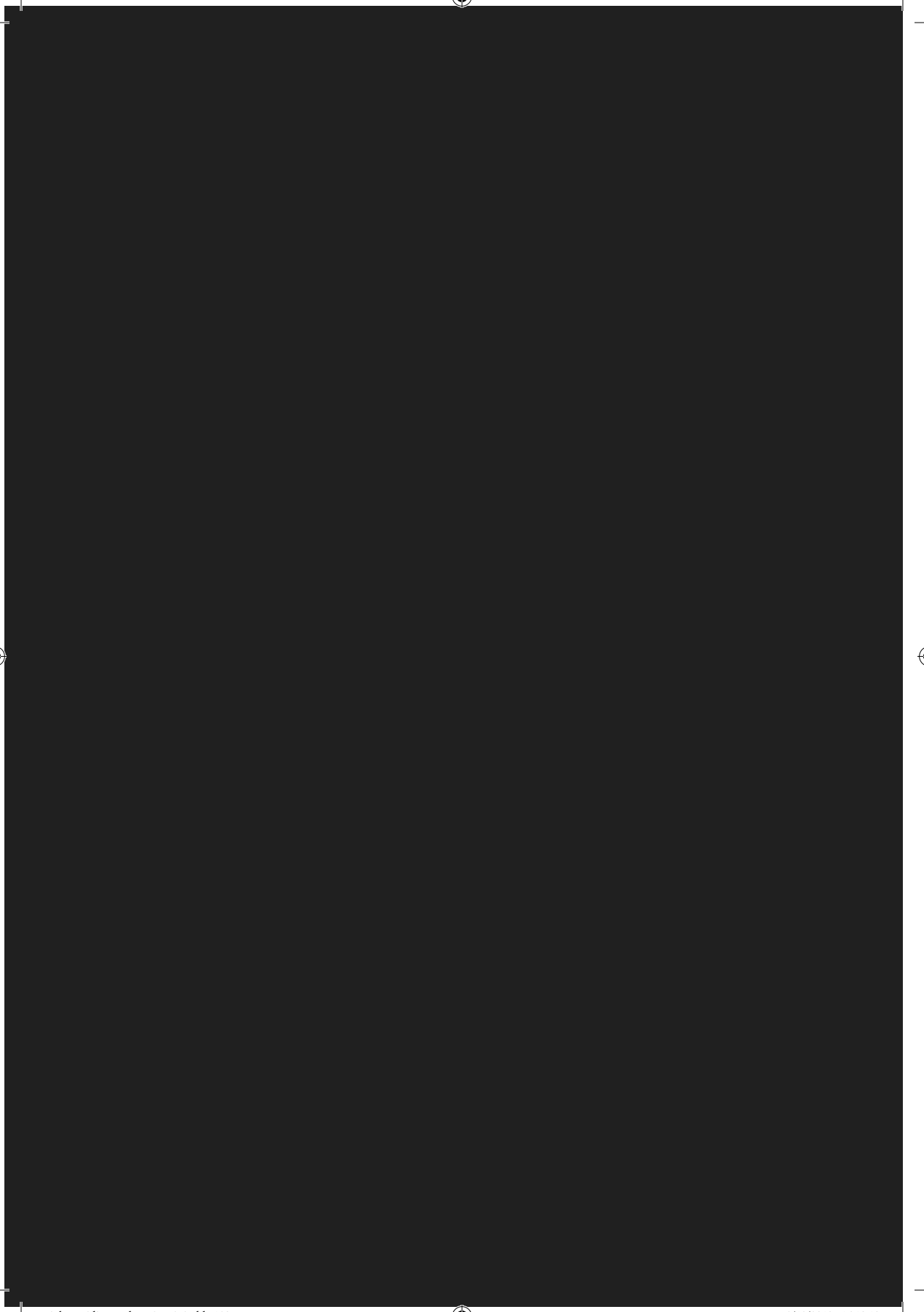
STERLING, Anne Fausto**. Dualismos em duelos**. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: p. 9-79. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02. Acesso em: 29 maio 2019.

WEEKS, Jeffrey. "**O Corpo e a Sexualidade**". In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-84.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 178 8/12/2019 16:10:19

Tecnologias e Mídia

miolo-cotidianoseducacionais.indd 179 8/12/2019 16:10:19



miolo-cotidianoseducacionais.indd 180 8/12/2019 16:10:19

CURTE, COMENTA E COMPARTILHA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CRIAÇÃO DE UM VLOG PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Diego Knack
Fábio de J. de Carvalho
Guilherme Reis

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar ao leitor um relato de experiência: a criação de um videolog, popularmente conhecido pela contração *vlog*, voltado para o ensino de História dos conteúdos de 7º e 8º anos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Esta produção foi pensada dentro da estrutura da Empresa Municipal de Multimeios, a MultiRio, e visava atender aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. A obra foi elaborada entre os anos de 2017 e 2018. Os programas que aqui serão analisados ainda estão sendo exibidos na data em que escrevemos este trabalho.

Um dos maiores desafios modernos é entender que a maneira que buscamos informações, pesquisamos e aprendemos não é necessariamente a da próxima geração. Aquilo que funcionou ou pareceu dotado de sentido no seu tempo, pode não fazer sentido no tempo de outro (seja no pretérito ou no futuro). Claro que esta discussão não é de hoje. Todavia, os avanços tecnológicos das últimas décadas aumentaram o fosso entre as gerações de maneira rápida e intensa. Sendo assim, se faz cada vez mais necessária a reflexão para melhor entendimento de quem são estes jovens que estão chegando às escolas e ao mercado de trabalho.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 181 8/12/2019 16:10:19

Instituições passaram a ser questionadas, inclusive, a escola. Passou a ser mais importante do que nunca pesquisarmos como nossos alunos buscam informação, estudam e também como passam o tempo livre. Há um interesse também em saber o que fazem por lazer. Foi nesse sentido que construímos esse projeto de aulas de História, pensadas e apresentadas por meio de um formato híbrido que mistura a ideia das tradicionais videoaulas com uma linguagem mais próxima aos chamados *vlogers* e *YouTubers*.

ENTENDENDO O QUE É UM VLOG

Alguns autores já se debruçaram sobre os chamados videologs e pensaram em suas relações com o ensino. Luna e Branco (2013), pensando o ensino de Literatura, tratam este formato de audiovisual como um gênero textual:

> Muitos desses gêneros da internet são passageiros e obliterados em virtude do surgimento de novos gêneros que ganham em originalidade e praticidade, estabelecendo-se assim uma seleção natural da Web, na qual a sobrevivência do mais forte é determinada pelo número de desenvolvedores e usufrutuários. O vlog parece ser um desses gêneros textuais, que foi galgando sua importância e se popularizando entre internautas de todas as idades. Não é possível afirmar se o vlog terá uma vida longa, mas o fato é que, desde seu surgimento em 2003, ele vem se popularizando cada vez mais e ainda não demonstrou sinais de desgaste, ampliando as possibilidades do blog através da mobilização de mais recursos semióticos – uma vez que no blog apenas a utilização de textos e imagens são permitidos; enquanto que no vlog filmagem, texto, fotos, áudio, efeitos visuais e de corte se combinam para conceber o produto final em vídeo. (p. 43)

Concordamos com a visão das autoras. Aliás, vale aqui um verniz da parte histórica para entendermos o significado dos termos derivados do idioma inglês que aparecerão ao longo deste estudo. A palavra

miolo-cotidianoseducacionais.indd 182 8/12/2019 16:10:19

blog é uma contração das palavras inglesas *web* e *log* que, em uma tradução direta, significaria diário de rede. Este formato de diário foi algo muito comum no final da década de 1990. Ou seja, *blog* é um registro de informação feito com frequência em uma determinada plataforma. Em uma segunda etapa, esses registros começaram a ser feitos por fotos, o que chamamos de *fotolog*. Registrava-se o dia a dia por meio de fotos. Com a criação de câmeras mais leves, com preço mais acessível, o próximo passo era o registro diário feito a partir de pequenos vídeos, ou seja, os *vlogs*. Este novo formato de narrativa diária por meio de vídeos se dá no começo da década de 2000.

Há uma discussão de onde foi desenvolvida essa linguagem dos vídeos diários. Para alguns, ele se inicia com a característica de ser uma simples narração de história, direto para câmera. Havia também o formato que fazia da câmera os olhos do vlogueiro[1] observando sua própria experiência. Outros atribuem aos jornalistas o início desses registros na esteira das transformações tecnológicas que tornaram as câmeras mais leves e baratas; outro grupo confere à *Lonely Girl 15*[2], que a princípio pensavam ser uma garota e depois descobriram se tratar de uma produtora.

Mas a grande revolução neste formato de linguagem audiovisual se deu com a criação do *YouTube*, em 2005. O primeiro vídeo postado nesta plataforma tinha apenas dezoito segundos e foi intitulado como *"Me at zoo"*. O vídeo foi postado por Jawed Karim e inaugurou ali todas as características do que é um *vlog* conhecido hoje: um garoto em um passeio ao zoológico de San Diego, Estados Unidos falando sobre as trombas dos elefantes. Uma experiência narrada em tempo real. Apesar de simplório o conteúdo foi o começo de uma nova tendência

Registre-se aqui que, no Brasil, já em 2004, período anterior à revolução do YouTube, alguns *vlogs* reverberavam entre os jovens da

1. Expressão comum ao se referir aos que produzem os *vlogs*, assim como *YouTubers*.
2. No fim do artigo, disponibilizaremos alguns links relacionados aos vídeos aqui citados.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 183 8/12/2019 16:10:19

época. O vídeo *"Confissões de um Emo"* foi um dos primeiros fenômenos de visualizações em nosso país. Ele foi produzido por Guilherme Zaiden. No começo da década de 2010, começam a surgir os vídeos de Felipe Neto, PC Siqueira, Rafinha Bastos e outros. Pessoas famosas em outras áreas migraram para as redes sociais, sobretudo *YouTube* e *Facebook*. Passou a ser rentável esta produção de conteúdo para a plataforma por conta dos anúncios publicitários. Isso fez muitos *vlogueiros* passarem a pagar para conseguirem mais espaços em vídeos e fazer seus posts.

Após esse brevíssimo histórico, podemos explicar o processo e as referências que nos levaram a debruçar sobre esse formato e construirmos um híbrido de programa de televisão e internet com o intuito de esmiuçar o conteúdo curricular ajudando professores e alunos nesta seara. A seguir, trataremos especificamente da construção do programa *"Tempo de Estudar – História"*.

"VEM COMIGO!!! É TEMPO DE ESTUDAR!"

Uma vertente da didática tem considerado o papel estratégico que cabe às professoras e professores enquanto mediadores de diversos tipos de conhecimento em suas atuações. Essa perspectiva implica admitir que na escola se produz uma forma de conhecer o mundo que difere, em procedimentos e intenções, do que é feito na pesquisa acadêmica, ainda que se abasteça de categorias e referenciais correntes nas universidades. Isso é, atribui-se aos docentes a tarefa prioritária de proporcionar em sala de aula, por meio de estratégicas didáticas, a interação de diferentes modos de apreender a realidade, com fins de tecer, em conjunto com os educandos, um tipo de conhecimento que tem epistemologia própria, o conhecimento escolar (LOPES, 1999; MAHEU,2001). Para essa operação obter êxito, o professor deve estar atento às condições – políticas, econômicas, sociais e culturais – do contexto em que atua.

Ainda nesse sentido, rememoramos Tardif (2002) ao analisar os saberes docentes reflete que o saber dos professores é plural e se

miolo-cotidianoseducacionais.indd 184 8/12/2019 16:10:19

aprimora com o tempo. Este saber se constitui por meio da formação acadêmica, mas também através do contato com seus colegas de profissão e alunos. Há uma relação dialógica entre aprender/ensinar. O autor salienta, ademais, que a natureza do trabalho de um educador é diferente de outros tipos de trabalho. Não se pode comparar o ofício do professor com o trabalho em uma indústria, por exemplo. Ao longo da história os saberes docentes foram vistos como arte, depois, no contexto da modernidade como técnica e hoje como uma interação: *"[...] pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua "natureza social" se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo."* (p.14).

Esta nova perspectiva sobre o saber escolar, em especial com relação à disciplina de História, inclusive, nos leva a pensar sobre o papel do professor. Há também uma renovação no pensar do fazer docente. No caso do professor de História ou historiador-educador podemos dizer que ele é:

> Um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes [...] esse saber docente é, de acordo com a literatura da área um saber plural, proveniente de diversas fontes. O historiador-educador é alguém que domina não apenas os métodos de construção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização do conhecimento. (FONSECA, 1997, p. 22-23)

Sob esta perspectiva de socialização do conhecimento, a que a autora faz alusão, se fez o Tempo de Estudar – História. Ele aliou elementos trazidos da Comunicação e do Ensino de História, pois uniu diretores, produtores, cenógrafos, cinegrafistas e produtores, além de uma equipe pedagógica formada por dois professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A série foi produzida em quarenta episódios sobre diversos pontos do conteúdo de sétimo e oitavo ano

miolo-cotidianoseducacionais.indd 185 8/12/2019 16:10:19

abordados nas Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro, formuladas em 2016. Cada ano de escolaridade seria contemplado com vinte episódios cada.

A construção de cada episódio foi baseada nas trocas com toda a equipe do programa, mas a roteirização de cada aula se deu sempre envolvendo diretamente o diretor e os dois professores-apresentadores. Essas trocas entre profissionais de áreas tão diferentes se mostraram realmente interessantes, pois os docentes não eram atores ou versados em Comunicação Social, assim como o diretor não era versado em História ou em princípios pedagógicos. No fim do processo, as duas partes saíram modificadas destas relações. Inclusive, a experiência bem-sucedida levou a emissora a pensar no mesmo formato para outras disciplinas. Na presente data estão em processo de produção alguns programas que visam contemplar os conteúdos referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

A Empresa Municipal de Multimeios da Cidade do Rio de Janeiro, popularmente chamada de MultiRio, foi o *lócus* de concepção do produto. A organização existe há 25 anos e produz conteúdos de mídia educativa para a Rede de Ensino carioca. Apesar de ser pensada para a rede, os produtos podem ser acessados por qualquer um que quiser bastando para tal fazer um pequeno cadastro no portal. Está na TV, redes sociais, Web Rádio e outros suportes. Lá se encontraram as boas condições necessárias para refletir sobre a forma e conteúdo do que se queria fazer.

O cenário era um quarto de adolescente com estantes que faziam alusão ao universo juvenil. Em cada prateleira havia pôsteres que faziam alusão à personagens do universo juvenil como o personagem *Darth Vader*, da série de filmes *Guerra nas Estrelas*. Ou uma Mona Lisa estilizada de óculos escuros e com fones de ouvido. Tudo isso foi pensado buscando uma empatia com nosso público que tem meninas e meninos entre doze e quinze anos. Estas estantes abrigavam também referências, em alguns episódios, ao conteúdo abordado. Por exemplo, em aulas sobre "Reinos Africanos" ficaram expostas bonecas africanas.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 186 8/12/2019 16:10:20



Fig. 1: Cenário do Tempo de Estudar, concepção de Carla Berri. Foto: Guilherme Reis

Interessante que as roupas dos docentes apresentadores também foram pensadas para chamar a atenção para o conteúdo das aulas. Alguns dos episódios incluíram o uso de fantasias que representavam personagens históricos ou personagens ligados a algum período histórico. Por exemplo, o uso das roupas de Napoleão, para explicar o que foi o Período Napoleônico, nos programas de oitavo ano ou a roupa de um padre que fazia a abertura do programa onde seria apresentado o conteúdo de Reforma Católica. Houve certo cuidado para não tornar isso algo corriqueiro e caricato, sendo um recurso utilizado com parcimônia. Sempre tomando o cuidado para não ferir ou ser desrespeitoso com pessoas ou grupos. Nem tornar a fantasia o centro da discussão à qual determinado episódio se propunha.

Esse cenário afastava a produção do modelo comum de videoaulas, pois não tinha quadros ou qualquer alusão ao mobiliário do universo escolar, e a aproximava da linguagem visual do *vlogueiros*, pois estes filmam em seus quartos e possuem elementos da cultura *pop* como composição de cenários. Alguns, mesmo já sendo grandes celebridades da internet, mantém este caráter caseiro. Mesmo que diversos deles já tenham uma estrutura profissional de gravação.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 187 8/12/2019 16:10:20

A abertura do programa também foi pensada para chamar a atenção deste grupo, utilizando uma música instrumental que lembrava o *"batidão"*, uma das vertentes do estilo musical denominado funk carioca, muito apreciado pelos jovens. Sugestão de um dos apresentadores que achou que a primeira proposta de abertura era datada, com sintetizadores que lembravam sucessos da *dance music* dos anos 1980, e não chamaria a atenção da atual geração. Efeitos sonoros, como onomatopeias e outras expressões, de utilização comum nos *vlogs*, também foram amplamente utilizados na edição dos vídeos.

O criador e diretor do programa, um dos autores deste relato de experiência, teve uma atenção especial ao erro. Nos *vlogs* analisados, os apresentadores não tinham grandes problemas ao errar um texto. Inclusive, tais erros eram utilizados como alívio cômico em alguns momentos do conteúdo que é exibido. Eram, até mesmo, ressaltados com recursos de edição de som e imagem. Os erros de gravação do Tempo de Estudar passaram a compor a produção tanto para nos aproximarmos deste formato de linguagem do *videolog* quanto para mostrar ao aluno que o erro pode ser ponte para o aprendizado. Mesmo professores experientes erram, consertam os erros, seguem em frente e produzem algo significativo. O recado era o de que quem assistia aos vídeos poderia ser capaz de fazer o mesmo.

Aliás, a concepção do erro adotada por um dos idealizadores da proposta se aproxima, dessa maneira, daquelas autoras e autores que tem uma visão mais crítica quanto à avaliação. Diversos trabalhos pensam o erro como ponte para a construção do aprendizado sendo base para uma análise mais profunda da avaliação em si e não algo que deva sofrer simples punição e acabar, dessa maneira, desencorajando o aprendizado:

> A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórios e insatisfatórios, fundamenta-se numa concepção de que saber e não saber são excludentes, pois a avaliação sempre foi uma atividade de controle que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 188 8/12/2019 16:10:20

> visava selecionar, e neste sentido, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se resume em notas e provas, onde o medo de errar é constante. A avaliação crítica vai além deste. Está inserida dentro de um ensino integral, no qual o professor acompanha o processo desenvolvido pelo educando, podendo ajudá-lo no seu percurso escolar, fundamentado no diálogo, reajustando continuamente o processo de ensino, aonde todos chegam e alcançam com sucesso os objetivos definidos, revelando suas potencialidades. (NOGARO; GRANELLA, 2004, p.2)

Uma estrutura padrão foi pensada para a série de programas. Há quadros como "Pergunta Irada", que traz questões sobre o conteúdo que costumam ser cobradas em avaliações diversas, *"Mito ou Verdade"*, que traz uma curiosidade sobre o que foi apresentado e *"O Ontem no Hoje"*, que traz ao aluno uma reflexão sobre as mudanças e permanências observadas no processo histórico dentro da sociedade atual. Na maioria dos episódios se procurou partir de um questionamento atual como motivação inicial para a *"aula"*. Ou, em linguagem de estúdio, a *"cabeça do episódio"*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, os programas já estão próximos de alcançar 100 mil visualizações. Ainda existem episódios inéditos para estrearem. Não alcançamos as visualizações dos *vlogs* mais populares da internet, mas chegamos a um patamar de alcance bastante significativo para um conteúdo de teor educativo. A estreia do programa no *Facebook* se deu em dois momentos, em 12 de março e 15 de março de 2018. Estes programas atingiram juntos mais de 6 mil visualizações em poucas semanas de estreia.

A despeito de assimetrias e visíveis desigualdades, parece inegável que as tecnologias da informação e conteúdos audiovisuais vêm ganhando espaço entre os adolescentes, como um dos produtos da destacada proliferação de celulares e da ampliação do acesso à internet nos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 189 8/12/2019 16:10:20

lares brasileiros ocorrida na última década. Desse modo, tais recursos surgem como alternativa para incrementar a prática pedagógica. Os recursos audiovisuais, e sua linguagem própria, por conta da afinidade com o universo simbólico dos jovens, podem funcionar como atrativo para complementar o trabalho realizado em sala de aula pelos profissionais da educação.

A experiência relatada aqui é um convite às professoras e professores para que se lancem às empreitadas como esta. Seja colocando o rosto no *YouTube* produzindo conteúdos para suas alunas e alunas ou produzindo de maneira conjunta com eles. Os autores deste escrito acham muito possível e eles mesmos trazem relatos felizes de experiências similares ao Tempo de Estudar – História oriundas do chão da escola. E as produções são as mais diversas envolvendo conteúdos de História Local e memória da Ditadura Militar no Brasil. Inclusive, tais experiências possibilitam um contato mais íntimo com as diversas áreas de conhecimento, afinal o audiovisual é uma linguagem composta de outras linguagens dentro de si. Pode-se fazer um vídeo de maneira solitária, mas ele feito a muitas mãos ensina o conteúdo e traz a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Selva Guimarães. **História oral e vida de professores. A construção das histórias.** In: Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas – SP: Papirus, 1997. p. 21-56.

LOPES, Alice Ribeiro C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MAHEU, Cristina Maria D'Ávila T**. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ decifra-me-ou-te-devoro-o-que-pode-o-professor-frente-ao-manual-escolar-0; Acesso em: 2 jul. 2017.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane, E. **O erro no processo de ensino e aprendizagem.** Revista de Ciências Humanas. Criciúma, 25 p., 2004. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_1_2.pdf. (Acesso em 02/05/2019).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 190 8/12/2019 16:10:20

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

LUNA, Rossana Paulino de, BRANCO, Sina de Oliveira. **O vlog como gênero textual aplicado a questões de ensino de Literatura** – Universidade Federal de Campina Grande. (UFCG). Revista Letras Raras, v. 2, n. 1, p. 42-56, 2013.

WEBGRAFIA

A brief history of vlogging on YouTube. Disponível em: https://tube-reporter.com/2017/06/11/a-brief-history-of-vlogging-on-YouTube/ (Acesso em 13/05/2019)

Confissões de um emo. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=s4MuJ0LgyIM&list=PL7AAF1A27715926D0&index=55 (Acesso em 10/05/2019)

Folha de São Paulo, 24/11/2004. Internautas incrementam blogues com vídeos digitais. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17523.shtml (Acesso em 15/05/2019)

Gross Girl, Lonely Girl 15. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?-v=s4MuJ0LgyIM&list=PL7AAF1A27715926D0&index=55 (Acesso em 15/05/2019)

Me at zoo! Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=jNQXAC9IVRw (Acesso em 01/05/2019)

MultiRio, a mídia educativa da cidade. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multirio/a-multirio (Acesso em 01/05/2019)

Podcast Control F: Disponível em: https://player.fm/series/podcast-ctrl-f/ep-16-tipos-de-vlog-que-vlogueiro-e-voce (Acesso em 15/05/2019)

Tempo de Estudar- História (7° ano/8º ano) – MultiRio- Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/busca?a=2&ano=&dis=&tem=&cat=&col=&-ser=13620&ord=V&txt=&f= (Acesso em 18/03/2019)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 191 8/12/2019 16:10:20

A TECNOLOGIA COMO TRANSFORMADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Edgar Gurgel
Kátia Paschoal
Camilla Lobo Paulino

Mudança é a palavra de ordem na sociedade atual. A educação não pode ficar alheia. A inclusão da Informática na Educação deverá mudar a maneira como aprendemos e poderá ajudar a formar cidadãos críticos e preparados para a sociedade do conhecimento. Nosso desejo é que a informática possa contribuir para a construção de um projeto de uma sociedade melhor para todos. — Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

INTRODUÇÃO

O ensino tradicional é baseado em alunos sentados em fileiras que acompanham visualmente o professor andando e falando em sala de aula, ao mesmo tempo em que copiam o que o mestre está dizendo. Ou ainda, em alguns casos, o professor escreve no quadro o que deve ser copiado pelos alunos e em seguida explica a lição. Neste momento a maior preocupação que os alunos devem ter é o de copiar a matéria, pois ela será alvo de avaliação para avaliar a quantidade de informação que foi retida pelos alunos. Ou seja, os alunos são meros decoradores e repetidores de conhecimento em um formato de sala aula que teve sua origem na Revolução Industrial, com o intuito de aplicar o modelo das fábricas na sala de aula.

Na maior parte das escolas, a educação não consegue mais alcançar talvez seus principais objetivos, que envolvem, em sua essência, um

miolo-cotidianoseducacionais.indd 192 8/12/2019 16:10:20

grande desafio: incluir; preparar para o futuro; respeitar as diferenças, mantendo a igualdade; desenvolver a criticidade no aluno e seu gosto pelo saber. Mas, o que vemos em muitas salas de aula é um quadro desarmônico, no qual aluno e professor não conseguem se entender – os processos de ensino e de aprendizagem praticamente não acontecem – pois professores culpam os alunos pelo o desinteresse demonstrado nas aulas, e alunos culpam aos professores por não saberem 'explicar' a matéria. Na escola de ontem o educador era o Mestre, e a ele o educando devia respeito e consideração. Hoje, muitos alunos perderam esta visão do professor e o próprio professor, em alguns casos, esqueceu-se de sua verdadeira função. A escola de hoje oferece novos desafios ao educador, sem dispensar as competências e as habilidades de *"ontem"* (FREITAS, 2008).

A educação tradicional foi importante quando desempenhou o seu papel de uma educação artesanal e dedicada a uma pequena fatia da sociedade. Entretanto do outro lado dos muros escolares, o mundo experimenta uma forma diferente no processo de ensino-aprendizagem.

Mudança é a palavra de ordem na sociedade atual. Os meios de produção e de serviço passam por profundas mudanças, caracterizadas como uma mudança de paradigma. As mudanças implicam em profundas alterações em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, afetando a maneira como atuamos e pensamos. Elas demarcam a passagem para a sociedade do conhecimento, na qual fatores tradicionais de produção como a matéria-prima, o trabalho e o capital terão um papel secundário como apontam diversos pensadores (DRUCKER, 1993; NAISBITT; ABURDENE, 1990; TOFFLER, 1990). O conhecimento e, portanto, os seus processos de aquisição assumirão um papel de destaque, de primeiro plano. Essa valorização do conhecimento demanda uma nova postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem (VALENTE 1999).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 193 8/12/2019 16:10:20

A sociedade, então, começa a cobrar tal inclusão, pois a criança de hoje é o adulto de amanhã. E como fazer deste adulto um sujeito inserido na Sociedade da Informação, a não ser por meio de uma educação inovadora, que prestigie o uso das novas tecnologias? A verdade é que somente a educação pode formar indivíduos com competências e habilidades para enfrentar este futuro que se encontra tão próximo de nós (FREITAS, 2008).

O avanço do uso tecnologia na sociedade, principalmente pela nova geração de jovens que nasceram conectados, provocaram uma revolução no setor educacional mundial.

Instituir mudanças na escola, adequando-a as exigências da sociedade do conhecimento, constitui hoje um dos maiores desafios educacionais (HARGREAVES, 1995). A escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve inúmeros outros fatores, além do professor e dos alunos. A introdução de novas ideias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias da informação. De acordo com Garcia (1995), é preciso pensar o novo papel do professor de modo amplo, não só em relação ao seu desempenho perante a classe, mas em relação ao currículo e ao contexto da escola. Portanto, a mudança na escola deve envolver todos os participantes do processo educativo – alunos, professores, diretores, especialistas, comunidade de pais. Essa mudança tem que ser vista como um processo em construção, realizado por todos esses participantes, e contar com apoio de agências (universidades) ou de especialistas externos para assessoramento e suporte técnico para o desenvolvimento curricular (GARCIA, 1995).

A simples inclusão de computadores nas escolas não é sinônimo de mudanças no aprendizado do aluno. O computador deve ser utilizado como um apoio, um suporte na pedagogia que permita a formação

miolo-cotidianoseducacionais.indd 194 8/12/2019 16:10:20

do aluno, de tal forma que ele possa desenvolver as habilidades que serão essenciais na sociedade do conhecimento. Assim, o aluno deve ser desafiado a utilizar o computador para a solução e compreensão de problemas do dia a dia.

De acordo com Valente (1996), o papel do professor deixará de ser o de total entregador da informação para ser o de facilitador, supervisor, consultor do aluno no processo de resolver o seu problema. Essa *"consultoria"* deverá se concentrar em propiciar ao aluno a chance de converter a enorme quantidade de informação que ele adquire em conhecimento aplicável na resolução de problemas de seu interesse embora, em alguns momentos, possa simplesmente fornecer a informação ao aluno. O professor deverá incentivar o processo de melhorias contínuas e ter consciência de que a construção do conhecimento se dá por meio do processo de depurar o conhecimento que o aluno já dispõe. Para tanto, o professor deverá conhecer os seus alunos, incentivando a reflexão e a crítica e permitindo que eles passem a identificar os próprios problemas na sua formação, buscando soluções para os mesmos. Caberá ao professor saber desempenhar um papel de desafiador, mantendo vivo o interesse do aluno em continuar a buscar novos conceitos e estratégias de uso desses conceitos, incentivando relações sociais de modo que os alunos possam aprender uns com os outros a trabalhar em grupo. Além disso, o professor deverá servir como modelo de aprendiz e ter um profundo conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam os processos de construção de conhecimento e das tecnologias que podem facilitar esses processos.

Dessa forma, a aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a **construção individual** – em que cada aluno percorre seu caminho –; a **grupal** – em que aprendemos com os semelhantes e pares e, por fim, a **orientada**, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor. A aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos interesses, curiosidades, necessidades. Ela vai muito

miolo-cotidianoseducacionais.indd 195 8/12/2019 16:10:20

além da sala de aula. As tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da midiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

O professor, nesse contexto, passa a ser um mediador, em alguns momentos deve desempenhar um papel de *"entregador"* de informações a momentos em que ele deve deixar o aluno isolado, à procura da informação para a construção do seu conhecimento. Encontrar o meio termo no qual o professor deve se posicionar é fundamental para ajudar os alunos a trabalharem de forma autônoma e independente, mas sabendo que no momento que precisarem terão o apoio do Professor como facilitador para o andamento de seus projetos.

Ainda segundo Moura (2012), o acesso a conteúdos multimídias deixou de estar limitado a um computador pessoal (PC) e estendeu-se também às tecnologias móveis, proporcionando um novo paradigma educacional, o *mobile learning (m-learning)* ou aprendizagem móvel, por meio de dispositivos móveis.

A possibilidade de utilização de tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem permite o acesso a conteúdos educacionais em qualquer lugar e a qualquer hora, aproveitando assim horários livres tais como de espera ou de locomoção. Além disso, cada variante dos dispositivos móveis traz vantagens diferentes. Os telefones celulares, por exemplo, por serem aparelhos já bastante difundidos no mercado e com preços relativamente acessíveis, permitem que diferentes pessoas, tanto de faixas etárias distintas quanto de classes sociais diversas,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 196 8/12/2019 16:10:20

tenham acesso fácil aos conteúdos educacionais (OLIVEIRA; MEDINA, 2007).

Assim, as práticas educativas vêm sendo aprimoradas a cada dia, para que se possa acompanhar o desenvolvimento do aluno envolvido no processo de ensino e aprendizagem. Em um mundo cada vez mais interconectado, serviços digitais são cada vez mais frequentes. A todo o momento, surgem novas demandas educacionais. Por meio de diversas ferramentas, um maior número de pessoas tem acesso à aprendizagem móvel (*m-learning*) (FIGUEIREDO et al. 2011).

Del'Agli e Brenelli (2002) afirmam que a utilização dos jogos em ambientes escolares cria a figura do jogo educativo que passa por modificações e sofre novos processos de aplicação, se revelando como importante instrumento didático para aperfeiçoar o ensino e aprendizado atual. Isto significa que o jogo não está somente ligado ao que é diversão e prazer, mas também ao cálculo, raciocínio lógico, entre outros processos (BROUGÈRE, 1998). De acordo com Grando (2000), algumas vantagens dos jogos são: fixação de conceitos já aprendidos, introdução e desenvolvimento de conteúdo, interdisciplinaridade, criatividade e outros. Para um trabalho pedagógico com jogos, além de resgatar o gosto dos alunos pela descoberta, pelo novo, o trabalho com o lúdico proporciona também o desenvolvimento das habilidades operacionais características desta faixa etária (ALMEIDA, 1990).

Extraindo elementos importantes dos jogos, como a competitividade para melhorar os resultados, trabalhos colaborativos para alcance de um objetivo comum entre outras características, surgiu o conceito de gamificação (*Gamification*), o uso de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos na rotina profissional, escolar e social do indivíduo num contexto fora do jogo, com o objetivo de incrementar a participação e gerar engajamento e comprometimento por parte dos usuários e maior interação entre as pessoas e empresas com base na oferta de incentivos (feedback) que estimulam a colaboração entre

miolo-cotidianoseducacionais.indd 197 8/12/2019 16:10:20

os envolvidos, para que realizem de forma mais prazerosa suas tarefas (ZAMPA; MENDES, 2017).

Este artigo tem como objetivo realizar um levantamento da contribuição de alguns aplicativos *m-learning* para a melhoria do processo de aprendizado dos alunos em sala. Desta forma os seguintes aplicativos foram relacionados e descritos:

O primeiro desses aplicativos é o *Tinycards*, aplicativo criado pelo *Duolingo* (plataforma de educação de idiomas gratuita,), uma reinvenção de cartões didáticos feita para tornar o estudo divertido, com a finalidade de auxiliar o aluno a memorizar qualquer assunto, gratuitamente.

O uso do *Tinycards* aumenta o engajamento e desperta à curiosidade dos alunos e, além dos desafios propostos nas cartas, o foco é tornar o aprendizado divertido, como um jogo.

O professor pode utilizar em sala de aula, criar as suas próprias *flashcards* com toda a turma, ou seja, é possível convidar amigos, seguir pessoas e, ainda, ver e comparar o ranking dos alunos.

O *Tinycards* está disponível em IOS, Android e na Web, possui cartas em LIBRAS e microfone, é uma ferramenta simples, mas ao mesmo tempo completa o professor ao utilizá-lo deve ter uma atuação semelhante à de um designer de jogos, buscando maneiras para que o aluno sempre queira jogar mais, ficando engajado e a fim de descobrir novas maneiras de interagir com o conhecimento e o mundo ao seu redor.

O segundo aplicativo que merece destaque é o *Metaverse* disponível para IOS e Android, com este app é possível criar histórias interativas, experiências de realidade aumentada, criar jogos, gincanas e memes. O grande destaque está na produção de memes, muito utilizado atualmente como ferramentas facilitadoras dos conteúdos nas escolas, sendo, inclusive, utilizados por grandes vestibulares, como o Enem. Segundo o site Instituto Net Claro Embratel[1] *"existem estudos recente-*

1. https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/uso-de-memes-em-sala-de-aula/

miolo-cotidianoseducacionais.indd 198 8/12/2019 16:10:20

mente na área da educação e da educomunicação que apontam o potencial da utilização dos memes em sala de aula, identificando-os como um gênero textual que pode ser utilizado para lecionar língua portuguesa, além de conteúdos específicos de qualquer disciplina". O *Metverse* permite ao professor criar competições entre alunos ou grupo de alunos, aumentando o engajamento, integração, comprometimento e principalmente o aprendizado colaborativo. A ideia é criar uma motivação intrínseca, em que o aprendizado acontece por meio das próprias brincadeiras, sem separação entre a teoria e a prática. Ele pode ser utilizado, por exemplo, para auxiliar os próprios alunos a criarem jogos educativos, nesse contexto, o professor trabalha com os seus alunos desde o conteúdo, até a parte visual, sem se esquecer do áudio, cronograma de execução e prazos. Paralelamente os alunos aprendem o conteúdo de várias disciplinas, de forma unificada e identificam suas principais habilidades.

O terceiro aplicativo é o *GooseChase*, ele permite criar atividades de aprendizagem divertidas, seguindo o formato de uma caça ao tesouro. Com o app, disponível nas plataformas IOS e Android, os professores podem adicionar listas de missões e enviar pistas aos alunos. O professor ao utilizar o *GooseChase*, trabalha no aluno à autonomia de estudo e o desenvolvimento do senso de responsabilidade, por exemplo, o professor inicia um assunto em sala de aula, adiciona tarefas (pesquisa sobre a sua aplicação prática no cotidiano ou entrevista, entre outras). Já, os alunos pesquisam por novos conhecimentos e ficam com a responsabilidade de transmitir não só aos colegas, mas também aos próprios professores.

O quarto aplicativo é o Periodic table, desenvolvido pela *Royal Society of Chemistry* e disponível nas plataformas IOS e Android, que reúne história, alquimia, *podcasts*, vídeos e informações em uma tabela periódica interativa, disponibiliza informações sobre cada elemento e sua história com várias imagens e até animações dos átomos de cada elemento. Explica, ainda, sobre alquimia e os principais símbolos. Os conteúdos da tabela podem ser acessados nos níveis introdutório,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 199 8/12/2019 16:10:20

intermediário e avançado. O professor consegue usar o mesmo aplicativo para várias turmas ao mesmo tempo, devido aos níveis disponibilizados pela aplicação. O grande desavio do seu uso é que está todo em inglês e ainda não existe uma versão em português. O aplicativo pode ser usado, como apoio dentro da sala de aula. O professor pode inserir nos seus slides ou abrir em sala de aula com os alunos e de acordo com o elemento selecionado pelo aluno, explicar o conteúdo em português pode, ainda, fora da sala de aula passar atividades onde o próprio aluno deve assistir e realizar a sua própria tradução.

O quinto aplicativo é o *My Molecularium*, *The Molecule Building Game* é um aplicativo para ensinar química. Ele foi premiado em 2017 entre os melhores APP educativos para dispositivos móveis. Disponível nas plataformas IOS e Android são um jogo desafiante para construção de moléculas essenciais de complexidade e dificuldade crescentes, desde H2O e vitamina C até cafeína e adrenalina. Permite ao aluno criar conexões entre fórmulas químicas e estrutura molecular 3D. É um jogo educacional projetado para auxiliar no estudo da química e bioquímica, apresenta gráficos tridimensionais e é gratuito. O professor pode passar tarefas individuais ou em grupo para os alunos realizarem em sala de aula ou laboratório de química para resolver os exercícios propostos. Permite aos alunos colocarem em prática a criatividade e a Visão Sistêmica.

O sexto aplicativo em destaque é o *Crafty Cut*, *Touch Press Games*, é um aplicativo que ensina geometria por meio de um desafiante jogo de quebra-cabeças. Os alunos criam os objetos 3D e ao ganharem vida são revelados os segredos que as suas formas escondem. O professor ao utilizar o aplicativo, consegue explorar a relação entre geometria 2D e 3D em quatro diferentes modos de jogo. Quanto mais o aluno joga, mais níveis ele consegue desbloquear. O aplicativo envolve gamificação e é gratuito, mas está disponível apenas na plataforma IOS.

Todos os aplicativos destacados são gratuitos, existem vários aplicativo educativos desenvolvidos para diferentes faixas etárias que podem ser utilizados para auxiliar no processo ensino aprendizagem.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 200 8/12/2019 16:10:20

PuppetMaster é um app pago, mas merece destaque por ser muito intuitivo. É um aplicativo de animação intuitivo para crianças, com esse app o professor pode dar vida a qualquer imagem, apenas agindo com os objetos na frente da câmera. Permite, ainda, gravar a sua voz ou a do próprio aluno, ou seja, o professor consegue criar seus próprios vídeos animados.

A gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia dos games tem alto poder de engajamento, capaz de prender a atenção dos alunos, fazendo-os captar os conteúdos ensinados de forma lúdica e natural (ZAMPA; MENDES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da gamificação no contexto educacional tem como objetivo fazer com que o ensino seja mais atrativo aos estudantes. Para isso, a gamificação utiliza elementos encontrados em jogos e os insere em contextos diferentes, buscando transportar o aspecto lúdico e motivacional de games para outros ambientes. Tais elementos são, por exemplo, pontos, medalhas e tabelas de pontuação que à primeira vista parecem superficiais. Contudo, em um nível mais profundo, a gamificação se preocupa em utilizar esses elementos para reforçar o aprendizado, incentivar a colaboração entre os indivíduos e permitir retornos ou feedback, mais ágeis e relevantes (EDUCAUSE, 2011).

Há um grande potencial com o uso de dispositivos móveis, pois podem favorecer a aprendizagem em contextos formais e informais. Desta forma, é essencial avaliar as influências que o uso dos aplicativos, como apoio ao aprendizado em sala de aula, pode proporcionar na motivação e na melhoria do desempenho dos alunos em suas atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. "**Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos**". SP: Loyola, 1990.

BROUGÈRE, G. "**Jogo e Educação**". Porto Alegre: Artmed, 1998, P. 218.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 201 8/12/2019 16:10:20

DELL'AGLI, B. A. V; BRENELLI, R. P. **O Jogo Como Recurso Diagnóstico Psicopedagógico**". 2002, Curso De Pós-Graduação "Stricto Sensu" Em Educação. Universidade Estadual De Campinas- Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil, 2002.

EDUCAUSE. **Seven Things you should know about Gamification**. 2011. Disponível em https://library.educause.edu/resources/2011/8/7-things-you-should-know-about-gamification. Acesso em maio 2019.

FIGUEIREDO, M. A.; SILVA, O. G.; COSTA, S. R. (2011) "**Programas de Nivelamento de Matemática e Português: M-Learning com Videoaulas**". In: Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), Manaus, 2011.

FREITAS, M. C. B. **As tecnologias educacionais e a relevância da atuação do Pedagogo Multimeios Informática Educativa** – MM/IE. Porto Alegre, 2008.

GARCIA, C. M. ***Formación del Profesorado para el Cambio Educativo***. Barcelona, Editora da Universidade de Barcelona, 1995.

GRANDO, R. C. "**O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogo na Sala de Aula**". 2000. Curso De Pós-Graduação "Stricto Sensu" Em Educação Matemática. Universidade Estadual De Campinas. São Paulo, Brasil, 2000, P. 239.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y Postmodernidad**. Madrid, Morata, 1995.

MORAN, J**. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. ECA/USP, 2013.

MOURA, A. **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polega**r". In: VI Conferência Internacional de TIC na Educação, 2009, Universidade do Minho. RepositóriUM, 2009.

OLIVEIRA, L. R.; MEDINA, R. D. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para dispositivos móveis: uma nova abordagem que contribui para a educação**. Novas Tecnologias na Educação, v. 5, no. 1, julho, 2007.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento – A informática na Educação no Brasil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação à Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. USP, 1999.

VALENTE J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem**. Revista Em Rede. v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: maio de 2019.

ZAMPA, M. P.; MENDES, L. F. C. **Gamificação: uma proposta para redução de evasão e reprovação em disciplinas finais de graduação**. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF, 2017.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 202 8/12/2019 16:10:20

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: OUTRA FORMA DE APRENDER

Katia Regina de Aquino Paz[1]

INTRODUÇÃO

Em nossa busca cotidiana por tornar o processo de ensino-aprendizagem escolar um ato mais significativo e lúdico, tínhamos a intenção inicial de promover práticas pedagógicas diferenciadas na escola. No início da nossa carreira docente, começamos a experimentar a utilização de meios de comunicação (rádio, produção audiovisual, fotografia e jornal impresso) na escola. Estas experiências nos levaram a procurar qualificação nesta área de Educação e Comunicação.

Depois de mais de uma década atuando como professora regente de Geografia em escolas públicas de ensino fundamental e no intuito de aprimorar e refletir sobre nossa prática, ingressamos no PPGECC/FEBF/UERJ. A linha teórica adotada por este programa não é comum ao que encontramos no campo da Educação e nos levou a refletir sobre a formação de crianças e adolescentes no contexto da sociedade pós-industrial e o uso de meios de comunicação na escola de uma forma distinta. Então, passamos a entender o processo de aprendizagem de uma forma diferente, principalmente a partir da leitura da bibliografia referente à produção de subjetividades. Este encontro com a

1. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela FEBF/UERJ, especialista em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educativas pela PUC-Rio, graduada em Geografia pela UFF. Professora regente em escolas públicas de ensino fundamental na região metropolitana e no interior do Rio de Janeiro desde 1995.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 203 8/12/2019 16:10:21

teoria deu sustentação a algumas reflexões sobre o processo educativo e a produção de subjetividades no contexto escolar.

Adotamos, então, os conceitos-chave dispositivo e produção de subjetividades, a partir do referencial teórico baseado nos autores Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guatarri. Dentro desta proposta teórica, a metodologia de pesquisa também seria diferente, então, adotamos o método da cartografia como estratégia investigativa para realizar nossa pesquisa. Neste *"método"*, criado por Gilles Deleuze, o pesquisador acompanha processos de produção de subjetividades sem roteiro pré-definido, utiliza a observação, a percepção e a intuição como principais formas de apreensão da informação, assumindo o papel de interventor, enquanto participante do processo.

O filósofo Michel Foucault analisa a sociedade contemporânea a partir de três grandes instâncias – o Saber, o Poder e a Subjetividade – e a partir dos dispositivos que dão contorno a estas instâncias. Para ele, dispositivo seria como

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

Ao perceber a importância, a profundidade e a crescente realização de produções audiovisuais em contextos educacionais formais, procuramos contribuir com reflexões sobre o papel da escola, dos educadores e dos meios de comunicação na formação/subjetivação dos alunos.

A SALA DE AULA TRADICIONAL DA "ESCOLA FORDISTA"

7:30h. Sinal. Fila. Subindo a rampa. Primeiro tempo. 50 minutos depois. Segunda tempo. Terceiro tempo.10:00h. Recreio. 10:20h. Quarto tempo. Quinto tempo. 12:00. Intervalo para almoço. 13:00h…

miolo-cotidianoseducacionais.indd 204 8/12/2019 16:10:21

Tempo linear. Serialização. Disciplina. Uma esteira de produção que se inicia na pré-escola e transcorre por todo início da vida de uma pessoa e que a provê de habilidades, conhecimentos e comportamentos necessários para a vida na sociedade capitalista.

No mundo industrial, a esteira de produção transforma a ideia em produto. Na *"escola-fábrica"*, ao fim de alguns anos, transformam-se crianças em uma massa regulada pela lógica capitalista. Mentes que recebem as mesmas informações, as mesmas regras e códigos de convivência, o que constituiria uma produção de subjetividades em massa. Esta escola teria papel fundamental de preparar o indivíduo para transformar-se em massa trabalhadora e consumidora. O processo de escolarização seria um ensaio, um treinamento para a vida adulta na sociedade capitalista. A Escola se encarrega de preparar as novas gerações para o mundo adulto por meio do ensino de regras, normas e de uma série de conhecimentos pré-definidos pelos órgãos oficiais de regulação do ensino. Então, a escolarização seria um *"complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como instituição regulada e gerida pelo Estado. Uma máquina de produção de cidadãos"* (CORRÊA, 2006, p.30).

O professor Guilherme Corrêa propõe o termo dispositivo de escolarização para explicar a experiência de adaptação dos indivíduos à sociedade industrial. Este dispositivo *"surge com seus ditos e não ditos, para educar a todos, com o objetivo estratégico de criar um lastro cultural comum que permitisse agrupá-los sob o signo de cidadãos em relação a um governo estatal"* (CORRÊA, 2006, p.51). A escolarização teria como uma de suas funções a disciplinarização dos alunos para o trabalho: corpos imobilizados e regulados. Estes seriam um dos mais fundamentais objetivos da escolarização: preparar o cidadão obediente ao Estado e às formas de organização da sociedade.

> Agora o capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o mais cedo possível que a criança deve

miolo-cotidianoseducacionais.indd 205 8/12/2019 16:10:21

> estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder. A escola primária, na época de Jules Ferry (final do século XIX), punha em jogo espécies de ritos de passagem para períodos ainda relativamente tardios da vida da criança em relação aos que conhecemos agora; na escola primária, o professor se preocupava principalmente em iniciar as crianças num certo tipo de lei, de disciplina; eles lhes ensinava a permanecer na fila, a falar quando lhes solicitava, etc... Este tipo de escola correspondia a um certo modo de organização da produção, por exemplo, àquele das manufaturas, do trabalho em série, etc... e da organização militar em 'massa'. (GUATARRI, 1985, p.52).

O sistema de ensino oficial colaboraria na produção em série de cidadãos da pátria, ainda com mesma lógica da fábrica da sociedade disciplinar. Assim, a escola ajudaria a fabricar o povo, que, nesta concepção, não teria diferenças internas, seria uno (HARDT; NEGRI, 2005, p.12).

Além desta função estratégica de construção/manutenção do Estado-nação, a escola teria o papel de adequar as crianças às necessidades produtivas. O movimento da vida contemporânea encontra nas empresas o sentido da vida moderna que vem sendo difundida por produtos culturais e pela publicidade.

Porém, vivemos hoje na sociedade da informação em um mundo globalizado em que a lógica da esteira de produção não hegemoniza mais as relações de produção.

> Vivemos uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, e não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitos dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade (PELBART, 2003, p.23).

Neste sentido, a escola apresenta-se anacrônica ao não priorizar a criatividade no processo de ensino-aprendizagem. A própria divisão da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 206 8/12/2019 16:10:21

carga horária dos componentes curriculares reflete isto: Matemática e Língua Portuguesa tem a maior carga horária, enquanto a Educação Artística tem a menor. As metodologias utilizadas pelo sistema escolar *"privilegiam a utilização do hemisfério cerebral da Escola como o único modo de aprender"* (PAPERT, 1994, p.34). A massificação do ensino promove essa limitação.

> A educação escolar não é um ato natural. Muito pelo contrário: a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de um técnico (PAPERT, 1994, p.32).

E a falta de estrutura de trabalho em muitas escolas põe uma pá de cal em cima de qualquer desejo dos educadores de tentar experimentar metodologias alternativas mesmo dentro da organização escolar tradicional. Mas mesmo neste contexto, ainda existem exemplos de aprendizagem em que se priorizam a criatividade, a autonomia e o trabalho colaborativo e que podem ser observados em experiências com os meios de comunicação na escola (PAZ, 2012).

Nestas experiências, para além da questão da aprendizagem de conteúdos formais, a utilização de tecnologias da informação ou meios de comunicação na escola podem alterar a lógica disciplinar da instituição ao se subverter a lógica de controle, algo muito caro à Escola. Papert (1994) relata uma experiência de aprendizagem utilizando o computador na escola na década de 1990 nos Estados Unidos e como a escola reagiu à possibilidade de transformação estrutural: o computador na sala de aula estava subvertendo a divisão do conhecimento em matérias e a ideia de currículo. Então, a utilização do computador na escola foi transformada numa matéria própria, num tópico de um currículo. Assim, prendendo o computador dentro da grade curricular, a instituição escolar não perde o controle do que se aprende.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 207 8/12/2019 16:10:21

No contexto atual em que os indivíduos passaram a ter acesso vários meios de comunicação, tanto como consumidores como produtores, a Escola perdeu a hegemonia na formação e no controle das mentes e dos corpos dos cidadãos. Estamos hoje imersos na sociedade de controle em que mecanismos de comando imanentes ao campo social, os sistemas e redes de comunicação, ocupam esse papel de uma forma mais eficiente, constituindo um novo paradigma de poder que regula a vida social por dentro, ocupando todos os tempos e espaços da vida porque ele se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos, totalizadas das relações sociais (NEGRI; HARDT, 2006).

A formação dos indivíduos na sociedade da informação passa por outros procedimentos em que os meios de comunicação apresentam-se como importantes componentes da vida nesta sociedade.

> Ao contrário, a formação do trabalhador e do soldado implica hoje em dia uma integração máxima nos processos de semiotização escriturais. As crianças, diante da televisão, "trabalham", assim como "trabalham" na creche, com técnicas de jogo que são concebidos para melhorar seus desempenhos perceptivos. Pode-se mesmo, num certo sentido, considerar que este trabalho é comparável ao dos aprendizes na escola profissional, ou ao dos operários metalúrgicos que se reciclam visando adaptar-se a novos tipos de linha de montagem (GUATARRI, 1985, p.52).

Porém, a tentativa de produzir uma massa obediente e seguidora dos mesmos códigos e informações se esbarra nas diferenças, na diversidade humana, nas singularidades. Estes indivíduos singulares formariam a multidão composta por diferenças internas, pela multiplicidade, *"uma rede aberta e em expansão na qual todas as diferenças podem ser expressas livre e igualitariamente, uma rede que proporciona meios de convergência para que possamos trabalhar e viver em comum"* (NEGRI; HARDT, 2005, p.12). Na sala de aula tradicional, *"intenciona-se formatar"* mentes e corpos por meio de regras e posturas (aula tradicional, disciplina,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 208 8/12/2019 16:10:21

poder do professor), do tempo e do espaço compartimentados (sistema de seriação, horários fixos, conteúdos curriculares) determinados pela instituição escolar, onde vários conteúdos são repassados (língua culta, história oficial, normas de comportamento e etc.), seguindo o modelo de seriação da linha de montagem da fábrica.

Uma unidade escolar, ao promover oficinas de criação com os meios de comunicação, incentiva a formação de um público mais dinâmico e crítico. No cotidiano dos alunos já existe o acesso a vários meios como a internet em computadores ou em aparelhos celulares. A oficina de vídeo produção pode redirecionar a produção de subjetividade dos participantes por ser uma prática capaz de estimular a criação de linhas de fuga ao sistema escolar hegemônico, privilegiando a criatividade, a produção coletiva, colaborativa e ampliando o capital cognitivo dos participantes.

Desta forma, o aluno não se enquadraria estritamente ao modelo fordista, pois estaria aberto a outras possibilidades de criação de novas oportunidades e novas formas de trabalho em sintonia com as condições de trabalho da sociedade da informação. E promovendo a singularização destes alunos:

> A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATARRI; ROLNIK, 2010. P.42).

Nossas reflexões sobre a Escola e a sociedade contemporânea não pretendem desqualificar por completo as práticas da educação formal, apenas apontar para possibilidades de abertura para um trabalho

miolo-cotidianoseducacionais.indd 209 8/12/2019 16:10:21

menos centrado na racionalização do ensino e mais no incentivo à criatividade, à autonomia e à colaboração. Pois, dentro da perspectiva aqui apresentada, a Escola ainda está fordista.

Experiências com os meios de comunicação na escola

Nossa primeira experiência aconteceu logo no início da carreira docente com a implantação de uma rádio-escola nos horários dos recreios. Ao longo dos anos, introduzimos outros meios de comunicação como jornais impressos e produção fotográfica e audiovisual. Mas por opção pessoal, adotamos apenas esta última.

A seguir, relataremos resumidamente algumas experiências em diferentes escolas:

> *Freguesia, Rio de Janeiro/RJ, 1996. A primeira experiência foi uma "rádio" na hora do recreio. Um aparelho de som com toca-fitas e com uma entrada para microfone em uma salinha com a porta para o pátio interno da escola. Cada dia da semana, uma dupla de alunos voluntários apresentava uma programação em fita cassete com um ritmo diferente: reggae, rock, pagode, samba e axé. Recadinhos de amor eram falados nos intervalos entre as músicas. Um sucesso. Os casos de violência entre os alunos no horário do recreio acabaram. A diretora apoiou a iniciativa e liberou o equipamento e o acesso à salinha, bem como as atividades na hora do recreio. Fazíamos reuniões rápidas nos horários das aulas com os alunos voluntários. PORÉM: Os alunos ficavam sozinhos na salinha na hora do recreio sem a presença de um adulto, o que incomodou alguns professores. O som alto incomodava as merendeiras. Alguns professores também se incomodaram com o som alto. A salinha que ocupamos virou objeto de disputa entre os professores. Alguns professores se incomodaram com a saída dos alunos no momento das aulas para as reuniões do grupo que também eram as reuniões do grêmio escolar. Quando voltamos depois das férias, misteriosamente, o aparelho de som foi danificado. Assim, acabou a rádio da escola.*

A partir do nosso desejo de construir uma proposta alternativa de ensino-aprendizagem em um espaço educativo formal, avaliamos que a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 210 8/12/2019 16:10:21

produção de vídeo ou a vídeo produção como forma de expressão (MORAN, 1995) seria a proposta mais adequada ao nosso contexto de trabalho.

> *Taquara, Rio de Janeiro/RJ, 2002. A primeira experiência de vídeo produção em sala de aula foi com um sexto ano. Uma turma alegre e participativa. Nos dividimos em cinco grupos para construir pequenos cenários para animação que faríamos com a música AQUARELA BRASILEIRA de Silas de Oliveira, cantada por Fernanda Abreu. Cenários. Personagens. Samba. As regiões brasileiras. A escola estimulava este tipo de trabalho. A sala de aula virou estúdio. PORÉM: um estúdio com trinta e cinco pessoas com idades entre 11 e 13 anos e com apenas uma professora, que estaria ocupada na orientação das gravações, só poderia virar uma bagunça. A escola não dispunha de outro espaço ou de outro profissional para ficar com uma parte da turma. A solução foi trabalhar fora do horário das aulas com alunos voluntários e sem receber hora-extra. O volume de trabalho e a falta de estrutura da escola nos desanimou e esta foi a única experiência produzida nesta escola.*
>
> *Vale do Paraíso, Teresópolis/RJ, 2008. A Secretaria de Educação e a direção da escola incentivavam a realização de oficinas de artes, esportes e cultura no contra-turno das aulas através do pagamento de horas-extras para os professores. Propusemos a oficina multimídia que trabalhava com jornal impresso, fotografia e video produção. A Direção da escola imediatamente viabilizou as oficinas com a compra de uma mini-câmera digital, a adaptação de um computador para edição, liberação dos espaços para a realização das oficinas. Assim, inventamos o programa JANELA DO ABACATINHO[2] que exibiria na internet os produtos audiovisuais criados nas oficinas. PORÉM: Depois de dois anos de atividades, a experiência se encerrou por conta da mudança de governo municipal que não incentivava este tipo de atividade nas escolas.*
>
> *Saracuruna, Duque de Caxias/RJ, 2008. Depois de observar alguns alunos da turma brincando de repórter com uma filmadora de papelão, perguntamos se*

2. JANELA DO ABACATINHO: APRENDENDO A DESTRUIR. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=LlCdXPIMug0

miolo-cotidianoseducacionais.indd 211 8/12/2019 16:10:21

eles gostariam de fazer um "video de verdade". A turma concordou e definiu que realizaria um telejornal, o SARACURUNA NEWS[3]*, que mostraria a realidade do bairro em que viviam. Era uma turma boa de se relacionar, mas com comportamento um pouco apático. Formamos grupos que fariam reportagens sobre alguns assuntos relacionados ao seu lugar, o bairro Saracuruna. Eles definiram e pesquisaram os assuntos e contactaram com as pessoas que seriam entrevistadas. Quase todos os alunos participaram com alguma contribuição. O vídeo produzido expôs muitos problemas vividos pelos moradores do bairro. A recepção diária de notícias negativas sobre a periferia pode ter se refletido na escolha dos temas que retrataram o lugar principalmente na falta de estrutura urbana, tanto que não conseguia considerar nada de positivo no bairro. O grupo resistiu muito à ideia de que haveria algo de positivo em seu bairro e só percebia o mundo circundante através dos problemas, pois já havia introjetado o discurso negativo sobre a periferia, muito difundido pelos meios de comunicação de massa. O quadro comportamental da turma 802/2008 era marcado pela apatia, mas diante de uma proposta diferenciada de trabalho, a produção de um vídeo para substituir a aula tradicional, o grupo acabou aderindo. E a partir deste momento, com a possibilidade de gravar sua imagem e sua voz e de exibir para o mundo, denunciaram seus problemas e deixaram de ser meros receptores da mídia e das aulas tradicionais. Percebemos pequenas atitudes pessoais que não eram expostas durante o tempo das aulas regulares com o rompimento da timidez para falar e expor suas ideias. E principalmente, a mudança de postura do grupo com relação às aulas regulares, quando passaram a demonstrar mais interesse e comprometimento com a sua escolarização, fato observado pelos outros professores. Uma microrevolução aconteceu com esses alunos e até mesmo com a escola. A iniciativa de produzir suas reportagens revelou uma visão de mundo mais crítica. Na exibição final para a turma, a parte que eles mais gostaram foi justamente o momento em que aparecem bonitos e sorridentes na tela durante a sequência final que mostrava imagens da comunidade escolar. O produto também mexeu com*

3. SARACURUNA NEWS parte I, disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=D-demuZtVrCU

miolo-cotidianoseducacionais.indd 212 8/12/2019 16:10:21

a autoestima da comunidade escolar por ter sido exibido posteriormente para vários segmentos como para os pais e para os alunos do turno noturno e, de forma espontânea, provocou emoção e reações com relação à forma de percepção da comunidade sobre a escola. PORÉM: Para a realização deste trabalho coletivo foi necessário mudar o espaço-tempo de realização da aula de Geografia, o que acabou conflitando com a organização da escola.

PROSUMIDORES PARA O MUNDO

Ao acessar os sites de compartilhamento de vídeos na internet, encontrarmos um número elevado de produções audiovisuais não profissionais. Este processo já vinha acontecendo nas últimas décadas com a utilização de equipamentos convencionais (câmeras analógicas e ilha de edição linear). Mas hoje, utilizando câmeras de aparelhos celulares e com aplicativos de edição simples, qualquer pessoa pode criar um produto audiovisual.

Com isso, a produção audiovisual nas escolas também tornou-se mais acessível. Por meio destas experiências, que acontecem em espaços educacionais formais e não formais de vários países, os pequenos produtores se apropriam das técnicas de produção e se exibem em suas escolas, em seus bairros, em mostras e festivais e por meio da internet, e deixam de ser meros receptores de conteúdo, tornando-se prosumidores:

> A mudança do controle do produtor/emissor para o consumidor/usuário transformará uma minoria de usuários nos seus próprios produtores, ou 'prosumidores'. A descentralização das emissões será acompanhada pela descentralização das tecnologias produtivas. A queda dos preços dos equipamentos de vídeo e dos computadores será acompanhada por um aumento da qualidade e do desempenho. Hoje é possível fazer um trabalho melhor e mais rápido com uma câmera semiprofissional de HI-8 ou com um software de edição, editor de vídeo assistido por computador e uma simples mesa de mixagem de som, do que se fazia, há uns

miolo-cotidianoseducacionais.indd 213 8/12/2019 16:10:21

> anos atrás, em enormes estúdios de edição de vídeo. A tecnologia de transmissão, estimulada pelas redes celulares, vai contribuir para colocar o poder de difusão nas mãos de indivíduos, em áreas cada vez maiores (KERCKHOVE, 2009, p.76).

Como uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética, não somente o trabalho com os meios audiovisuais, mas o trabalho com os meios de comunicação em geral, provoca a apropriação crítica e criativa dos modos de ver e agir no mundo, além de quebrar com o paradigma da sala de aula tradicional, tornado o aluno mais ativo no seu processo de aprendizagem. Ao inverter a posição do indivíduo no processo comunicativo, de receptor para produtor, este também passa por uma experiência que desperta potências ainda desconhecidas, o que pode subverter a modelização da sua subjetividade (GUATARRI; ROLNIK, 2010).

A aprendizagem na sala de aula tradicional valoriza extremamente a razão como consequência dos paradigmas de cada área de conhecimento curricular e da formação dos professores. Embora a prática de cada profissional varie de acordo com suas convicções político-pedagógicas, o conceito de aula para a maioria dos participantes do jogo da educação permanece com os mesmos formatos: professor, alunos, quadro, talvez alguns recursos tecnológicos, testes, provas, notas e poder.

Uma experiência de produção audiovisual acontece de uma forma muito diferenciada da sala de aula tradicional, pois os participantes se envolvem coletivamente num processo múltiplo e complexo, composto de diversificadas experiências, quando vários conhecimentos são adquiridos/construídos como a produção de imagens e estórias por meio do uso de equipamentos de gravação e de edição.

Para a realização deste tipo de trabalho, o produtor necessita também de conhecimentos do campo da comunicação audiovisual como noções de gravação, enquadramento e de movimentos de câmera,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 214 8/12/2019 16:10:21

além da realização da pesquisa para a criação de um roteiro, edição, e após todas essas fases, a exibição.

A produção audiovisual tem sido utilizada como atividade educativa em escolas e em organizações não governamentais há muitos anos. Neste campo podemos encontrar produções do público infanto-juvenil com características de TV ou de cinema e que podem contar estórias por meio da ficção, do documentário ou da animação com temas vinculados ao currículo formal, ou não, e em formatos diversos (PAZ, 2012).

A AULA NÔMADE

A forma que encontramos para não mais contrapor a lógica de organização da escola seria o desenvolvimento de oficinas de produção audiovisual no contraturno das aulas regulares. Nossa experiência de vídeo produção se contrapõe a esse tempo-espaço, quando lugares, ritmos, ideias e movimentos estabelecem-se fora da rotina escolar.

A experiência com oficinas de criação audiovisual acontece em vários países. Na Espanha, uma experiência de criação de cinema com crianças foi implantada em escolas por meio do projeto *Cinema em Curs*. Com trabalho em educação artística, Núria Aildeman (2010) trabalha a partir do conceito de *"potências pedagógicas da criação cinematográfica"*. Assim, nesta experiência, as crianças participantes das oficinas produzem pequenos filmes com todo o aparato cinematográfico e acompanhados por profissionais da área:

> A oficina é o espaço em que a criação, em suas múltiplas formas e modos, é possível. É também o lugar do ensaio, da experimentação, do trabalho e do deleite. Finalmente, em especial para a modernidade, a oficina também é um espaço íntimo, próprio, o lugar onde o artista se sente em casa.[4] (AILDEMAN; COLELL, 2010, p.24, tradução nossa).

4. "El taller es el espacio en el que la creación, en sus múltiples formas y modos, es posible. Es también el lugar del ensayo, de la experimentación, del trabajo y del placer. Finalmente, en especial

miolo-cotidianoseducacionais.indd 215 8/12/2019 16:10:21

O *Projeto Saracuruna News* acontecia em vários espaços da escola: no auditório, na sala de informática, no pátio ou na vizinhança. O espaço da aprendizagem rompe com os muros da escola, que na nossa pesquisa-intervenção passou a ser um território de observação e que fez *"emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar"* (KASTRUP, 2005, p.2).

Para a realização da oficina de vídeo produção, os participantes trabalham de maneira colaborativa, os temas são escolhidos dentro de seus interesses e das possibilidades de produção. A todo o momento estimulamos a criação de soluções para transformar o roteiro em um produto audiovisual e sempre tivemos uma participação intensa nestas experiências quando atuamos na orientação da produção, provendo a infraestrutura, mediando os debates sobre ideias para que o grupo apresentasse soluções para cada sequência sugerida no roteiro. Este processo acontece de uma forma muito diferente ao da sala de aula formal, pois a oficina ocupa vários espaços, dentro e fora da escola e funciona como uma aula nômade.

> *Saracuruna, Duque de Caxias/RJ, 2009/2010. Desenvolvemos o Projeto Saracuruna News, que foi o desdobramento da experiência de vídeo produção desenvolvida no ano anterior em uma turma regular de oitavo ano. E a fuga das grades curriculares e da "cela" de aula. O projeto foi aprovado pela Secretaria de Educação que remunerava a professora com horas-extras e atendia alunos voluntários na faixa etária entre 11 e 15 anos. Assim, criávamos coletivamente produtos audiovisuais. Nesta experiência, os grupos desenvolveriam uma pesquisa de um tema de seus interesses para a produção de um vídeo com duração de até cinco minutos*[5]*. No ano seguinte, em 2010, o grupo insistiu em continuar com as atividades da oficina de vídeo produção, o que revelou o desejo de continuar o*

---

para la modernidad, el taller es también un espacio íntimo, propio, el lugar en que el artista se siente como en casa".

5. SARACURUNA NEWS: CABELO, disponível em https://www.YouTube.com/watch?v=V1o-28QCRW5g

miolo-cotidianoseducacionais.indd 216 8/12/2019 16:10:21

trabalho de inventar estórias, de aparecer no vídeo ou de manipular os equipamentos. O desejo foi o grande motor da oficina que demonstrou resultados como o maior comprometimento do grupo nos fóruns estudantis da escola e, individualmente, os participantes experimentaram seus devires roteiristas, produtores, apresentadores ou cinegrafistas.

Na crítica ao sistema de ensino da sociedade capitalista, expõe Guatarri que:

> A garantia de uma micropolítica processual, aquela que constrói novos modos de subjetivação que singulariza não se encontra nesse tipo de ensino. A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita elucidar um campo de subjetivação e, ao mesmo tempo, intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. Para o profissional do social, tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico (GUATARRI; ROLNIK, 2010, p.38).

Acompanhamos vários processos de produção de subjetividades vinculados à nossa experiência de vídeo produção: a descoberta da possibilidade de invenção, o enfrentamento à timidez, o interesse em expor sua imagem na telinha de uma forma positiva, o encantamento com os equipamentos de gravação e edição, a possibilidade de *"fuga"* do espaço de controle (casa e escola), o prazer de estar e criar com o grupo de amigos. Todos os participantes foram afetados pela experiência, mas de maneiras diferenciadas. Seus devires foram acionados em alguns momentos e cada um aproveitou a experiência de acordo com suas perspectivas pessoais (PAZ, 2012).

Podemos pensar nos alunos de escolas públicas que vivem em bairros periféricos com poucos equipamentos culturais (bibliotecas, centros

miolo-cotidianoseducacionais.indd 217 8/12/2019 16:10:21

culturais, teatros, cinemas), habitado por moradores de baixa renda, onde os adolescentes e jovens estão expostos a várias instâncias de produção de subjetividades. Embora estejam todos inseridos nos mesmos códigos de poder e de cultura da sociedade nacional, localmente sofrem influências específicas como a escola, a família, os grupos religiosos ou o grupo de amigos. Globalmente, sofrem influência de produtos da TV, da internet e da publicidade atreladas a estes meios. A rede estabelecida entre estes elementos (a família e os amigos, o discurso e as práticas escolares, o discurso e as práticas religiosas e o discurso midiático) produzem subjetividades de crianças e adolescentes (PAZ, 2012).

> Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações através de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com pólos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (GUATARRI; ROLNIK, 2010, p.35).

A escola tradicional, ao privilegiar a razão no processo de ensino-aprendizagem, negligencia a afetividade e relega a imaginação e a criatividade a um segundo plano, na intenção de produzir mentes e corpos serializados. Nossa experiência quebra essa lógica e ressoa os conceitos deleuzianos: *"Para Deleuze (1987), a arte em geral, e a literatura em particular, produz experiências que transpõem os limites das formas subjetivas constituídas, acionando blocos de sensações, afectos e perceptos pré-subjetivos e impessoais"* (DELEUZE apud KASTRUP, 2005, p.2). A experiência criativa com os meios de comunicação desperta potências latentes nos participantes das oficinas.

Ao utilizar o vídeo processo como expressão, pensamos nossa experiência dentro da linha de estudos professora Virgínia Kastrup que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 218 8/12/2019 16:10:21

propõe a *"aprendizagem inventiva"* como uma *"aprendizagem (que) surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo"* (KASTRUP, 2005, p.1277). Entendemos que mesmo que o tema escolhido não se refira diretamente aos participantes da oficina, neste processo, as potências criativas e os devires dos participantes das produções são acionados como aconteceu nas experiências descritas neste texto, quando os grupos passaram por processos muito ricos de apreensão de novos conhecimentos e de descobertas pessoais.

Assim, inventamos o problema, o desafio: a criação de um vídeo temático. E incentivamos a invenção da solução, a realização da produção ao mesmo tempo em que ajudamos a acionar as potências latentes dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa experiência, trabalhávamos a produção audiovisual voltada para o conteúdo de Geografia porque pensávamos em estabelecer novas metodologias de ensino dentro da proposta do currículo formal para dar um sentido mais próximo à realidade vivida pelos alunos.

Mas a aproximação com a teoria enriqueceu nossas perspectivas de trabalho e nos levou a uma reflexão sobre processos de singularização dos jovens prosumidores do *Projeto Saracuruna News,* quando percebemos que para além da aprendizagem de temas curriculares, a experiência de produção audiovisual com crianças e adolescentes demonstrou ser um poderoso dispositivo de produção de subjetividades, que afetaria tanto aos alunos quanto à comunidade escolar. Por esse processo, pequenas revoluções no plano individual aconteceram na escola a partir de uma experiência diferenciada de aprendizagem que utilizou a oficina de vídeo produção como dispositivo.

No nosso contexto de trabalho, a Escola se apresenta como um dos principais dispositivos de subjetivação de crianças e jovens, porque suas práticas, voltadas para suprir as necessidades socioeconômicas do

miolo-cotidianoseducacionais.indd 219 8/12/2019 16:10:21

capitalismo, são aplicadas desde a infância e ajudam a produzir uma subjetividade modelizada, adaptada ao sistema. Nesta fase da vida já *"se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir"* (GUATARRI; ROLNIK, 2010, p.48).

Passamos, então, a entender a oficina de vídeo produção como uma forma de estimular processos de singularização autônomos de seus participantes, uma vez que utiliza processos cognitivos diferentes dos utilizados na sala de aula tradicional. Neste processo educacional alternativo, a produção de conhecimento se desenrola por meio de uma construção coletiva e colaborativa que objetiva a pesquisa, a organização de conteúdos e a realização de um produto final. Assim, o aluno se transforma em protagonista da sua aprendizagem, o que provoca reações diversas no seu modo de ser. E o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e se transforma em mais um nó da rede produtiva que vai influenciar os processos de produção de subjetividades. A partir daí, entendemos a Escola tradicional e a oficina de vídeo produção como dispositivos antagônicos de produção de subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AILDEMAN, Núria; COLLEL, Laia. **Las potencias criativas de la creación cinematográfica.** Revista Contemporânea de Educação**,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 23-34, 2010.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, Comunicação, Anarquia: procedência da sociedade de controle no Brasil.** São Paulo: Cortês, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 apud KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura P. de. **Livração: intervenção de uma oficina de leitura num território habitado pela violência**. In: ENCONTRO REGIONAL DOS PSICÓLOGOS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14413/14413.PDFXXvmi=vfsRwep4HOA3tq2S0INhGMOmjlmaqNOX3iQBwgGf5giAIlsJ4h1K4Q7oduzEioDmItXfKFvQVOqFaUofdq1hh9HuEgaWGOkoiiF4XbUU1mBch0rvrsOKCvfgNqetfzSzSxDRKxNLUoXdppJRTxC-

miolo-cotidianoseducacionais.indd 220 8/12/2019 16:10:21

w5SNSk3mBDgavONnzlckhBju1KfTEOwbTq0ML4anHqxdglCPHOb0qvusgL-nUAU7tm8h9crwTS589qK09Ac91IFtZqRU2N3vabOjogQiaWqknc>. Acesso em: 16 out.2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979. 295 p.

GUATARRI, Felix; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 326 p.

GUATARRI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio**. Império**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. Multidão: **guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Revista Educação Sociedade, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura P. de. **Livração: intervenção de uma oficina de leitura num território habitado pela violência**. In: ENCONTRO REGIONAL DOS PSICÓLOGOS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14413/14413.PDFXXvmi=vfsRwep4HOA3tq2S0INhGMOmjlmaqNOX3iQBwgGf5giAIlsJ4h1K4Q7oduzEioDmItXfKFvQVOqFaUofdq1hh9HuEgaWGOkoiiF4XbUU1mBch0rvrsOKCvfgNqetfzSzSxDRKxNLUoXdppJRTxCw5SNSk3mBDgavONnzlckhBju1KfTEOwbTq0ML4anHqxdglCPHOb0qvusgLnUAU7tm8h9crwTS589qK09Ac91IFtZqRU2N3vabOjogQiaWqknc>. Acesso em: 16 out. 2011.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.

PAZ, Katia Regina de Aquino. **Saracuruna News: produção audiovisual como dispositivo de subjetivação entre jovens da periferia de Duque de Caxias**. Dissertação de mestrado, FEBF/UERJ, Duque de Caxias, 2012.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PELBART, Peter Pál**. Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 221 8/12/2019 16:10:21

GAMIFICATION: USO DO MECANISMO, ESTRUTURAS E ELEMENTOS DE GAMES PARA POTENCIALIZAR O ENGAJAMENTO E A APRENDIZAGEM ENTRE JOVENS E ADULTOS

Mônica David Ribeiro

INTRODUÇÃO

Atualizar e modernizar as ações a respeito do ensino e da aprendizagem, não é uma questão de modismo ou de exigências meramente para alinhamento da escola, e instituições de ensino em geral, com as tecnologias atuais. Trata-se de aumentar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem para que a escola tenha o sucesso no cumprimento do desenvolvimento satisfatório das competências, dentro de sua proposta pedagógica. A Gamificação (do inglês gamification) é uma das metodologias ativas de ensino-aprendizagem que traz como objetivo primordial o engajamento, e a maior aderência do aluno ao seu processo de aprendizagem.

Gamificar, na educação, significa gerar uma experiência de testagem semelhante ao game, para potencializar a aprendizagem e/ou a retenção de conteúdo. Importante aqui ressaltar a retenção de conteúdo, uma vez que muitas das informações relevantes para a avaliação de aprendizagem no ambiente escolar (ENEM, provas), exigem da habilidade de decorar (reter a informação) e de recordar (expressar corretamente sobre o que foi decorado) quando o aprendiz é sabatinado. Gamificar implica conseguir arquitetar um ambiente fake controlado utilizando narrativa, estruturas e elementos de game, para que o aprendiz vivencie como se estivesse decidindo e solucionando problemas em uma experiência real.

Implementar a gamificação na escola exige a mudança de algumas crenças, como por exemplo, o professor deixar de querer, '*somente ele*',

miolo-cotidianoseducacionais.indd 222 8/12/2019 16:10:22

ensinar o aluno. E começar a ser o facilitador da aprendizagem do aluno, sendo este aluno-aprendiz o agente principal de sua própria aprendizagem. O professor passa a ser mais ativo antes da aplicação da aula, começa utilizando mais tempo no planejamento e desenvolvimento das soluções em aprendizagem, para que os alunos, durante a aula, realizem as propostas e vivenciem por conta própria a aprendizagem e suas testagens, o professor passa a ser mais facilitador em sala de aula, e o desenvolvedor das arquiteturas gamificadas de aprendizagem fora da sala. Essa mudança, se bem-feita, gera quatro vezes mais engajamento do que as metodologias tradicionais, e consequentemente mais absorção e retenção do conteúdo, facilidade na transmissão no conhecimento, diálogo, desafio, apresentação de narrativas envolventes, aventura, e menor taxa de reprovação dos estudantes. Estratégia esta bastante utilizada nos EUA, e amplamente utilizada na educação de adultos (40% das 1000 empresas mais bem-sucedidas do mundo).

Considerando a realidade brasileira onde: 80% das escolas públicas estão abaixo da média do ENEM; 50% dos estudantes em defasagem de idade versus série; 40% dos estudantes brasileiros não concluem o ensino médio por acharem a escola desinteressante (FGV, 2010); somente 10% dos estudantes que finalizaram o Ensino Básico apresentam as competências esperadas. Isto significa que existe um considerável descompasso entre o que os alunos brasileiros esperam da escola e o que elas lhe oferecem. Render-se a gamificação é buscar um caminho real para resolver uma considerável e importante parte do problema.

O cotidiano educacional deve preocupar-se menos com métodos de ensino, e dar ênfase à criação de cenários de aprendizagem. Sendo o processo de gamificação uma ótima ferramenta para gerar experiências em cenários de aprendizagem. Inclusive o fascínio existente nas pessoas pelos games, está justamente no fato deles gerarem ambiente seguro para manifestação de emoções, ações e das escolhas como elas realmente são. Manifestações estas que não poderiam ser realizadas na realidade como ela é.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 223 8/12/2019 16:10:22

Gamificar não implica exclusivamente utilizar aplicativos e ambientes virtuais para aprendizagem. Muitos professores já aplicam na sala de aula a gamificação de uma maneira intuitiva por saberem que isto funciona, sem nem mesmo saber que Gamification é o nome técnico do que fazem. Jogos de tabuleiro, combinação de cartas, trívias, utilizar moeda fictícia na sala de aula para bonificar as ações desejadas dos alunos, para no final do bimestre trocar por (nota, vantagens, guloseimas, etc.), campanhas de arrecadação ou de conscientização que geram prêmios aos mais engajados. Tudo isso são aplicações de estruturas e/ou elementos de game, ou seja, gamificação. Mas muitas vezes uma estrutura gamificada que é aderente a um grupo, pode não ser para outro, e nem tudo precisa ter jogo. A estrutura de punição-recompensa e a narrativa (moral da história) deve ser o mais bem arquitetado de todos, para que o jogo ou a aplicação gamificada gere o engajamento necessário. Por exemplo: se o cotidiano dos alunos envolve muita violência, alto nível de competição e uma busca pela sobrevivência. A sala de aula, ao contrário, deve ser um refúgio disso e não uma réplica. Sendo assim, os jogos e as atividades devem ser cooperativos e não competitivos. Esta inclusive é uma defesa pessoal, os jogos não devem ser competitivos e sim cooperativos. O único momento aceitável para aplicação de jogos competitivos ou de situações competitivas em sala de aula, é se o professor quiser trabalhar as reações de ganhar e perder, e de agir sob pressão dos participantes. Porque se o objetivo for aprendizagem do conteúdo, possivelmente o foco e a energia facilmente será desviado, para regras e para as emoções relacionadas à competição (frustração, ansiedade, euforia).

Importante lembrar que o uso da tecnologia como internet, tablets e smartphones, é possível a qualquer escola. Caberia neste caso, a instituição de ensino e o professor modificar os próprios valores, e começarem a considerar estas ferramentas como aliadas e não como vilãs, uma vez que, os alunos já utilizam as mesmas em seu cotidiano. Em minhas aulas com adultos, eu não proíbo o uso dos celulares e nem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 224 8/12/2019 16:10:22

do laptop, inclusive o uso destes equipamentos pelos alunos funciona como um termômetro, que me possibilita avaliar se a aula está engajadora ou não.

Transformar a transmissão de um conteúdo com um formato de exposição dialogada, para o formato gamificado, não é tão simples. Justamente porque para gerar engajamento é preciso antes, definir qual o objetivo de aprendizagem do jogo. Definir qual é a ação, comportamento e sentimento que os participantes devem apresentar, diferente ou melhor após participar do jogo. Por exemplos, se a competência a ser desenvolvida na aula de geometria é aluno: identificar as diferentes figuras geométricas no cotidiano e conseguir medir sua área. A partir desta competência que a solução gamificada (que pode ter o formato de um jogo, ou somente alguns elementos) deve ser criada. A experiência de se deparar com problemas em que a solução demanda medição de áreas diferentes e em formatos diferentes, deve ser o desafio principal do jogo. E a testagem das soluções para este problema deve ser exercitado pelos jogadores-aprendizes, seguidos de feedbacks de recompensa e/ou de punição de pontuações, para que o comportamento de calcular corretamente as áreas de diferentes formatos, aconteça cada vez com maior frequência entre os jogadores-aprendizes. Outro exemplo, é a utilização de cartas para que os participantes formem os pares de combinação, para desenvolver nos participantes o aumento de comportamentos pautado no padrão ético e cidadão. Um dos formatos pode conter situações críticas que demandam uma solução com base em códigos de conduta em uma das cartas, e a possível solução descrita na sua carta-par (outra carta que forma a combinação problema-solução). Os próprios simulados de provas (avaliações do conhecimento) podem ser aplicadas em grupos na sala de aula, num formato de um jogo de tabuleiro, onde as cartas com perguntas são as próprias questões da avaliação gamificada. Considerando os exemplos citados, é possível perceber que a gamificação pode existir sem tecnologia. Mas será que na atualidade a escola pode existir sem tecnologia digital?

miolo-cotidianoseducacionais.indd 225 8/12/2019 16:10:22

Tecnologia digital já é uma realidade entre os aprendizes, por este motivo, não tem como desconsiderá-la em um ambiente de aprendizagem, em contrapartida, necessário se faz utilizá-la em prol do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento. E por que não, aliar isto à diversão?

Consultar informações é uma prática cotidiana, desde o momento de fazer busca de endereços até pesquisas de assuntos mais complexos. As ferramentas digitais proporcionam uma infinidade de oportunidades de ampliar o repertório da sala de aula, e naturalmente funciona como consulta complementar de todos os conteúdos de sala de aula, com uma diferença marcante. Se a experiência dentro de sala de aula não for interessante, os aprendizes podem definitivamente preferir mais o formato cheio de recursos multimídia on-line para aprender. Contrapondo a isto, a explicação narrativa tradicional de um professor resistente em utilizar as ferramentas digitais ao seu favor. Considerar a utilização das tecnologias digitais num formato gamificado é uma escolha estratégica, para gerar engajamento e aumentar a aderência dos alunos no dia a dia da escola.

Na visão de Carina Gonzalez e Manuel Area (2013), Gamification funciona como um mecanismo para satisfação dos desejos humanos mais fundamentais: reconhecimento e recompensa, status, conquista, competição & colaboração, autoexpressão e altruísmo. Atualmente, as pessoas estão famintas por estas coisas.

A mecânica do jogo pode ter diferentes tipos:

a) Comportamental (focado no comportamento e na psique humana)
b) Feedback (relacionado com o loop de feedback na mecânica do jogo)
c) Progressão (usada para estruturar e alongar)

Existem outras mecânicas de jogo que podem ser usadas para materiais de gamificação e atividades educacionais, tais como: tempo (os jogadores têm tempo limitado para realizar uma tarefa), exploração

miolo-cotidianoseducacionais.indd 226 8/12/2019 16:10:22

(os jogadores têm que explorar e descobrir coisas que os surpreenderão), desafios entre os usuários (os jogadores podem desafiar uns aos outros e competir pela conquista de objetivos, objetos, medalhas).

Também é importante ter outras pessoas com quem competir, colaborar e comparar as realizações. Como regra geral, os humanos querem interagir e competir com os outros. No jogo social, os objetivos podem ser competitivos ou colaborativos. Quando você faz com que os usuários compitam e colaborem como parte de algo maior, isso aumenta os riscos, acrescenta outro nível de responsabilidade e é um motivador dinâmico. Assim, em jogos de equipe deve ser considerado separadamente a mecânica que influencia o indivíduo (motivação, reforço positivo). Em uma implementação de melhor prática, uma conquista individual do usuário deve ser acumulada sob o sucesso da equipe e destacada no grupo inter e intra, tabelas de classificação.

De acordo com Kevin Werbach (citado por Flora Alves, 2014), os elementos do game que possibilitam a Gamificação são:

- Constrições: responsáveis por restringir o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio e assim incentivar o pensamento criativo e estratégico. São as constrições que criam no jogo escolhas que o jogador considera significativas. As constrições são as responsáveis por estimular o pensamento estratégico, pois são elas que impedem a solução do problema pelo caminho mais óbvio.
- Emoções: um game pode provocar uma grande diversidade de emoções, desde a alegria até a tristeza e tudo o que você pode imaginar entre uma e outra. Com o Gamification não acontece o mesmo, pois de alguma forma estamos conectados à realidade, uma vez que, que nosso objetivo é promover a aprendizagem, mas mesmo assim a emoção de alcançar um objetivo, ser motivado por feedback e recompensado pelo alcance de um resultado são essenciais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 227 8/12/2019 16:10:22

- Narrativa (Storytelling): é a estrutura que de alguma forma une os elementos do sistema gamificado e faz com que haja um sentimento de coerência, um sentimento de todo. A narrativa pode ser explícita, e neste caso é storytelling, mas diferente do contexto dos games não é necessário que haja uma história. O essencial é que a narrativa do sistema gamificado permita aos jogadores estabelecer uma correlação com o seu contexto, criando conexão e sentido para que o sistema gamificado não se torne um amontoado de elementos abstratos.
- Progressão: diz respeito ao oferecimento de mecanismos para que o jogador sinta que está progredindo de um ponto a outro, para que de alguma forma verifique que vale a pena prosseguir.
- Relacionamento: pessoas interagindo, amigos, colegas de time, oponentes, são os elementos da dinâmica social que são também essenciais para o ambiente do game.
- Desafios: podem ser descritos como os objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo. São eles que mobilizam o jogador a buscar o estado de vitória5.
- Sorte: a possibilidade de envolver algum elemento no sistema gamificado que dê ao jogador a sensação que há alguma aleatoriedade ou sorte envolvida, como por exemplos cartas de *"sorte ou revés"*.
- Cooperação e competição: apesar de opostas, ambas promovem no jogador o desejo de estar com outras pessoas engajados em uma mesma atividade, seja para que juntos construam alguma coisa ou para que um supere o outro em seus resultados, alcançando o estado de vitória.
- Feedback: o papel do feedback é fundamental pois ele faz com que o jogador perceba que o objetivo proposto é alcançável e consiga acompanhar o seu progresso escolhendo estratégias diferentes quando aplicável.
- Aquisição de recursos: muitos games utilizam recursos que você deve adquirir ao longo do jogo para que consiga algo

miolo-cotidianoseducacionais.indd 228 8/12/2019 16:10:22

maior. Quando você jogou a primeira fase de *"Plants vs. Zombies"*, no início deste livro, precisou acumular o recurso "sol" para poder plantar mais ervilhas e se defender da onda de zumbis.

- Recompensas: são os benefícios que você, enquanto jogador, conquista e que podem ser representados por distintivos, vidas e direito a jogar novamente.
- Transações: as mais comuns encontradas são as transações de compra, venda e troca. Muitos sistemas gamificados utilizam essas transações como mecanismos para a movimentação para uma fase seguinte de maior complexidade.
- Turnos: é a simples existência de jogadas alternadas entre um jogador e outro presente até em games simples como o *"jogo da velha"*.
- Estados de vitória: pode ser representado de diversas formas como um time ou jogador vitorioso, quem alcança o maior número de pontos, quem conquista o território maior, quem elimina o maior número de invasores, entre outros.

Existem diversas possibilidades para aplicação de estruturas e elementos do game em Educação. Entretanto é importante não perder de vista o seu objetivo: engajar os alunos-aprendizes na atividade, aumentando seu interesse e aumentando a retenção da informação e a aprendizagem. Aplicar o jogo pelo jogo, somente para ser divertido, pode até ocorrer, contando que o objetivo seja: diversão e interação, sem pretensão de conseguir a aprendizagem.

Muito comum encontrarmos em artigos científicos que abordam o tema gamification, usarem este termo como sinônimo de Aprendizagem Baseada em Jogos (Game Based Learning-GBL). GBL trata de forma generalista o uso de jogos e competição na educação. Gamification não é Aprendizagem Baseada em Jogos. Gamification na educação é uma estratégia de educação que considera o processo global de aprendizagem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 229 8/12/2019 16:10:22

e não se reduz apenas em criar jogos para o processo de aprendizagem (CAPONETTO, 2014). Outro aspecto a ser considerado, é o fato de que os games, e as estruturas de games utilizadas em estratégias de Gamificação, operam sobre os fatores motivacionais intrínsecos das pessoas, diferentemente dos métodos tradicionais da Educação que operam quase que exclusivamente em fatores motivacionais extrínsecos. Fator este que pode explicar porque utilização de estruturas gamificadas engajam mais do que as demais estratégias educacionais (FARREL; MOFFAT, 2014).

Considerando todos os argumentos anteriores, poderia não restar dúvida da eficácia do uso da gamificação na educação. Entretanto, a realidade Brasileira inspira diversas ações. Entre elas, gerar uma estrutura gamificada para incentivar a carreira do professor, e o engajamento dele. Para a Educação brasileira sair do estado de lamentável, para aceitável, requer: aumentar a importância, o status, o poder aquisitivo, e consequentemente aumentar as exigências mínimas para que alguém possa ser intitulado professor. Na Finlândia, país avaliado como sendo o melhor educador do mundo, todos os professores precisam ter no mínimo mestrado, e a profissão é desejada, porque tem uma remuneração digna (não alta, mas digna).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quase finalizando este artigo, uma sugestão em formato de pergunta: será que a gamificação não deveria ser aplicada primeiramente para engajar os professores em sua carreira (reconhecer e recompensar o professor por produtividade, traduzida em pontos obtidos por se aprimorar e conquistar bons resultados na aprendizagem dos alunos)? Será que a gamificação é a ferramenta estratégica que falta para engajar todos do processo educacional em nosso país?

Corroborando com Aitor Barbosa (2016),

> "à gamificação favorece a incorporação da tecnologia e o feedback instantâneo na aula, tão imprescindíveis para os nativos digitais... é uma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 230 8/12/2019 16:10:22

> nova forma de trabalho, não só repercute nos alunos, como também nos próprios docentes, que ficam mais motivados e comprometidos com o seu trabalho".(http://toyoutome.es/pt/blog/18-expertos-en-educacion--defienden-el-uso-de-la-gamificacion-en-el-aula/39964)

Uma boa experiência de gamificação requer um plano meticuloso, em que se organizem adequadamente todas as etapas a realizar pelos alunos de forma individual e coletiva, que estejam ligadas aos objetivos de aprendizagem, e que sejam concretizáveis além de interessantes (TÍSCA LARA, 2016).

Por fim, todos os argumentos anteriores apoiam a opinião de José Luis Orlihuela (2016) considerando que no início da escolaridade, a aula é um espaço de jogo, de descobrimento e de encontro. Hoje, falamos de *"gamificação"*, porque estamos a redescobrir o potencial didático dos espaços lúdicos. Os jogos são uma coisa séria, também na aula. Não se pode ensinar nada aos alunos quando estão aborrecidos. Por outro lado, aprendem sozinhos quando se divertem ao enfrentar problemas desafiantes. As dinâmicas de grupo, os projetos, debates, simulações e trabalhos de campo servem para que os estudantes se coloquem em *"modo jogo"* e se libertem das restrições da aula e da classe docente. Brincar é a forma mais antiga de aprender".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigo da BHbit. **Gamification na Educação**. 2019. Disponível em: https://www.bhbit.com.br/educacao/gamificacao-na-educacao/

Werbach, K.; Hunter, D. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Wharton Digital Press. Philadelphia. 2016.

18 especialistas em educação defendem o uso da gamificação na aula. 2016. Disponível em: http://toyoutome.es/pt/blog/18-expertos-en-educacion-defienden-el--uso-de-la-gamificacion-en-el-aula/39964

Alves, F. **Gamification: Como Criar Experiências De Aprendizagem Engajadoras. 2. ed. ver. e ampl.** DVS Editora, 2014.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 231 8/12/2019 16:10:22

Santos, D. **Lógica dos games ganha espaço em escolas de vários países**. 2014. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/logica-dos-games-ganha-espaco-em-escolas-de-varios-paises/

Gonzales, C.; Area, M. **Breaking de rules: gamification of learning and education materials**. Faculdade de Educação. Universidade de Laguna. Espanha. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Area/publication/299135637_Breaking_the_rules_Gamification_of_Learning_and_Educational_Materials/links/56f95e4b08ae38d710a2fea7/Breaking-the-rules-Gamification-of-Learning-and-Educational-Materials.pdf

Zichermann, G.; Linder, J. **The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition.** McGraw-Hill Education eBooks. 2013.

Farrel, D.; Moffat, D. **Aplying de Self Determination Theory Motivation in Game Based Learning**. p. 118.

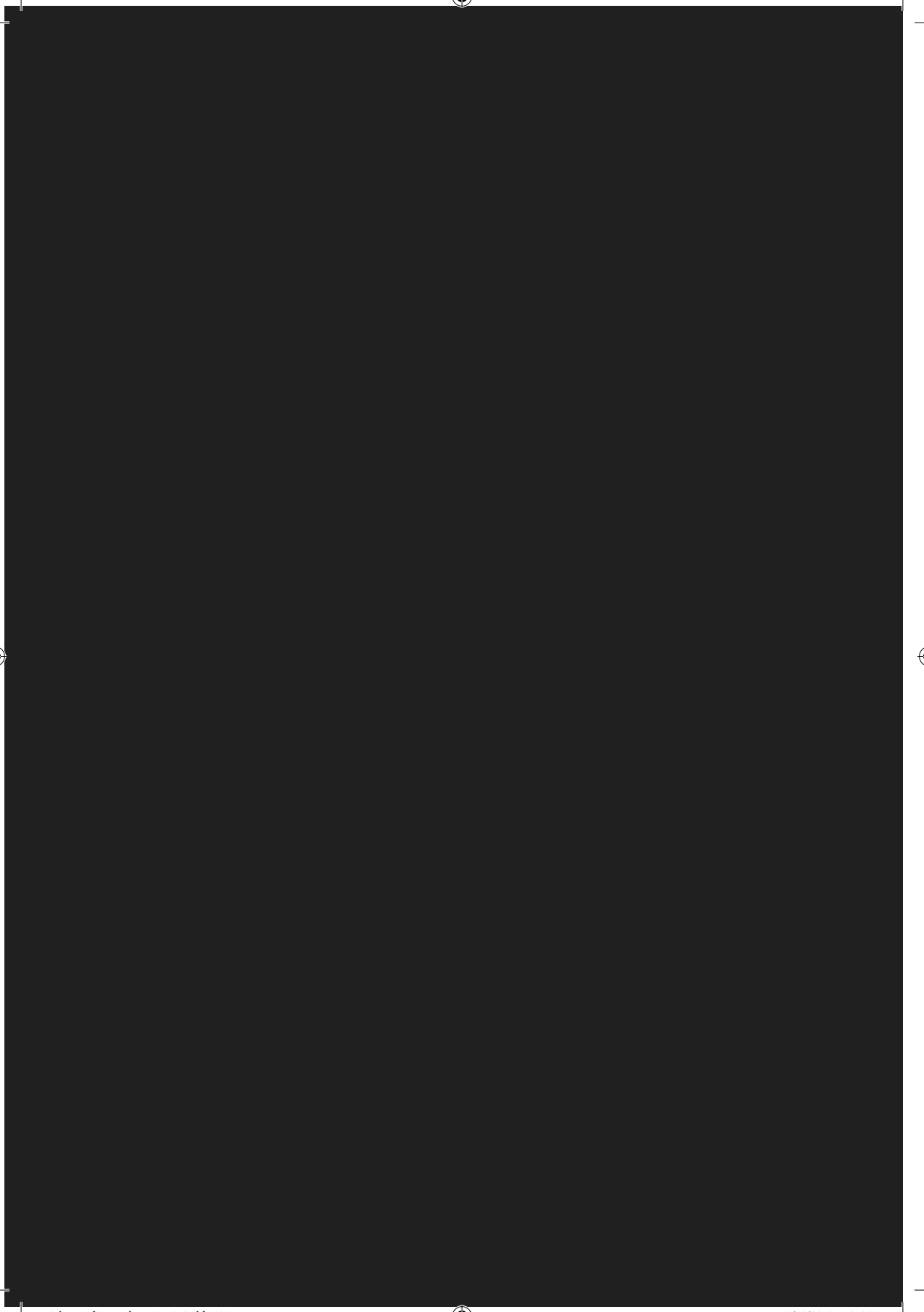
Caponetto, I.; Earp, J.; Ott, M. **Gamification and Education: a literature review**. p. 50.

Artigos apresentados em 8th European Conference on Game Based Learning 2014 Disponíveis em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr= &id=IedEBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA50&dq=gamification+in+school+education&ots=bFZm3S0mZ3&sig=wn3z-9qklUBBxJ6g8AAFPtLObIk#v=onepage&q=gamification%20in%20school%20education&f=false

miolo-cotidianoseducacionais.indd 232 8/12/2019 16:10:22

Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Gestão

miolo-cotidianoseducacionais.indd 233 8/12/2019 16:10:22



miolo-cotidianoseducacionais.indd 234 8/12/2019 16:10:22

PERCURSO HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Lúcia Maia Gama
Regina Edla de Souza Mendonça

INTRODUÇÃO

> *"O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber"*
> — Paulo Freire

Ao recebermos o convite para participarmos do livro *"COTIDIANOS EDUCACIONAIS: fazeres, imagens e formação docente"* vivemos um misto de emoções entre alegria e incerteza do que poderíamos publicar, pois acabávamos de contar uma linda história sobre a Educação de Jovens e Adultos que faz parte das nossas experiências, como pessoas e profissionais da Educação Superior no Estado do Maranhão. Decidimos então, publicar nosso percurso histórico da formação docente no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos reportando-nos à criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1946, por iniciar um processo mundial de elaboração e implementação de políticas educativas nas dimensões**:** social, econômica, política e cultural, relacionado às situações de desigualdade e analfabetismo em que se encontra grande parte da população mundial.

No Brasil, foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio se configurar como um problema de política nacional,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 235 8/12/2019 16:10:22

dado que estava previsto na Constituição de 1934 instituindo que o ensino deveria ser extensivo aos adultos. Assim, pela primeira vez a educação de jovens e adultos foi reconhecida, recebendo um tratamento particular e legal.

Os fatos históricos acima mencionados, impulsionaram o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1947, em que foram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação docente adequada para o trabalho com adultos que, em sua maioria, era imigrante de todas as regiões do país.

Neste contexto, a UNESCO promoveu a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA, na cidade Elsinore, Dinamarca, em 1949. Ao longo de 60 anos mais cinco países sediaram as demais conferências: Canadá/1960; Japão/1972; França/1985; Alemanha/1997 e Brasil/2009. Com a realização destas seis CONFINTEAS, a UNESCO objetiva promover a Educação de Jovens e Adultos como política mundial contra o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos.

Segundo Ireland e Spezia (2012), essas conferências, desde a primeira realização tem sido alvo de críticas quanto à participação dos países não europeus, pois *"continuava sendo em essência uma Conferência Regional da Europa Ocidental sobre Educação de Adultos"* (2012, p.16). No entanto, em 2014 os autores afirmaram que as CONFINTEAS *"em alguns momentos mais difíceis, têm impedido o desaparecimento da EJA na agenda política de muitos países"* (IRELAND, SPEZIA, 2014, p.9).

No entanto, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 trouxe à tona, críticas à ausência de formação específica para a docência, assim como ausência de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos.

Na década de 1960 surge uma nova perspectiva para a educação dos adultos brasileiros, baseada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, no estado de Pernambuco. Este educador idealizou

miolo-cotidianoseducacionais.indd 236 8/12/2019 16:10:22

e vivenciou uma pedagogia voltada para as necessidades das classes populares, realizada por meio da compreensão de sua realidade.

Dessa forma, com este novo modo de ensinar a aprender a ler e escrever pelo círculo da cultura, Paulo Freire instruía os trabalhadores por meio de suas teorias liberais e libertadoras, abrindo novos horizontes à sabedoria da consciência política e revolucionária. Freire não estava fechado aos materiais convencionais usados nas escolas, ele usava o próprio conhecimento e experiências de vida que os alunos tinham, para ensinar com significado e sentido. Assim, estes aprendiam a ler e escrever sobre o seu próprio contexto social que era o de trabalhadores rurais, mecânicos, costureiras, operários da construção civil, vendedores ambulantes, engraxates, entre outros.

Paulo Freire não via o aluno como um número, mas como um ser humano com direito a ter uma vida de boa qualidade e desenvolver as suas potencialidades. Eram seres pensantes, humanizados e humanizadores nas interações com os pares, como também, com direito a ter vez e voz na sociedade.

Assim, nesta efervescência de ensinar utilizando a realidade social e cultural do aluno, surge em Recife, ligado à prefeitura, o Movimento Cultural Popular – MCP, que objetivava alfabetizar adultos utilizando os centros e os grupos de debates culturais analisando temas da realidade brasileira que, segundo Paiva (1983), serviam para elucidar as situações problemas de então. O movimento contava com o apoio de Paulo Freire, que ocupava os cargos de Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Foi nessa conjuntura que os diversos acontecimentos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância no que se refere a diversas propostas de educação popular.

Simultaneamente a esses acontecimentos, surgia na Paraíba em 1961, a Campanha de Educação Popular – CEPLAR, que utilizava o método Paulo Freire com temas da realidade brasileira, nordestina e paraibana como forma de conscientização para a alfabetização de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 237 8/12/2019 16:10:22

adultos. Importante ressaltar que utilizavam teatros populares e círculos de cultura como escolas de conscientização.

Porém, com a instauração do Golpe Militar em 1964, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Com isso, os citados movimentos educacionais foram extintos e considerados uma ameaça subversiva e comunista ao novo regime governamental.

Por sua vez, o novo método, já conhecido como *"Método Paulo Freire"*, que considerava o contexto sociocultural e histórico dos indivíduos no processo de ensino aprendizagem, alcançava grande repercussão não só no sentido de aprender a ler e escrever, mas pela ênfase dada à conscientização política de organização das camadas populares e ao sentido que gerou nos cidadãos a consciência como atores sociais capazes de realizar outra interpretação da sociedade em que faziam parte.

Como consequência das experiências exitosas, na 19ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em Nairóbi, 1976, o *"Método Paulo Freire"* estava entre os principais temas abordados. À vista disso, a IV CONFINTEA realizada em Paris no ano 1985, aconteceu sob a influência do pensamento freiriano e das recomendações da Conferência de Nairóbi sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Esta CONFINTEA caracterizou-se pela diversidade de conceitos e discussões, entre eles: educação rural, educação da mulher, educação cooperativa, educação técnica, saúde e nutrição, enfim, como afirmam Gadotti e Romão *"A Conferência de Paris implodiu o conceito de Educação de Adultos"* (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p.34).

Em 1967 o governo militar institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com objetivo de *"movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização com material pedagógico produzido por empresas privadas sem considerar as diferenças culturais caracterizadas por cada região"* (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.8).

Na verdade, o MOBRAL não possuía um método específico de alfabetização, seguia um modelo tecnicista com padrões capitalistas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 238 8/12/2019 16:10:22

de produção e consumo. Segundo Beisiegel (2005, p.184), *"durante os quinze anos de vigência, o programa não alcançou mais que 10% da população brasileira analfabeta"*. Tal fato nos reporta aos apontamentos do Serviço de Educação de Adultos (SEA) datados no período de 1947 ao início da década de 1950, Ministério da Educação e Saúde, analisados por Soares (1996), em que um dos documentos da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) afirma que *ignorância popular e escassa produção econômica andam juntas*.

A alusão acima nos lembra, neste percurso histórico, que um ano após o início do MOBRAL, o presidente Médici, ao entregar o certificado de conclusão para o alfabetizado José Bento Camargo, ouve o seguinte pedido: *"Vossa Excelência, não deixe que a luz do Mobral se apague. Nós queremos continuar na escola. Queremos que o Mobral nos dê uma profissão"*. (SILVEIRA, 2016)

Com a pretensão de formação profissionalizante, é promulgada, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando em seu Art. 1º:

> O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

A partir desse artigo, a Lei fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau organizando o Ensino Supletivo em seu Capítulo IV, com a função de suprir a escolaridade para os adolescentes e adultos que não conseguiram seguir ou concluir a escolarização na idade própria.

As experiências educacionais Mobral e Ensino Supletivo, importantes e destacadas na época, deixaram marcas negativas quanto ao perfil de seus alunos. Referimo-nos ao fato das errôneas concepções de que essas experiências foram compensatórias e aligeiradas para alunos que *"não queriam saber de nada"* e concluíam seus cursos com *"poucos*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 239 8/12/2019 16:10:22

conhecimentos". Tais marcas perduraram por muitas décadas na sociedade brasileira causando um olhar discriminatório aos alunos que buscavam ou que terminavam a escola de ensino noturno. As aulas eram realizadas neste turno devido ao público ser formado por alunos trabalhadores durante o dia.

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem recursos financeiros operacionais e ampliação de políticas educativas como Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental passa a ser exigida em nível superior – Curso de Licenciatura, a partir da vigente *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBN 9.394/96*. Entretanto, permite flexibilidade na estrutura curricular dos cursos de licenciatura consequentemente, cada *Instituição de Ensino Superior (IES*) obedece a uma carga horária mínima para aulas e estágio supervisionado podendo ou não, oferecer estágio na Educação de Jovens e Adultos. Isso sinaliza para uma perspectiva de transformação, entretanto, diante do avanço das discussões sobre a formação docente e, sobretudo, diante da ampliação de espaços educativos para e educação de adultos, ela ainda se configura como uma necessidade social expressiva.

Entretanto, em relação aos estágios, a LDB EN de 1996 traz apenas uma referência, no artigo 61, quando cita que a formação dos profissionais da educação teria como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; o

miolo-cotidianoseducacionais.indd 240 8/12/2019 16:10:22

aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Segundo Gama (2017),

> [...] o próprio significado da formação do professor vem sendo discutido ao longo do tempo. A formação em nível de graduação representa formalmente a preparação profissional para o exercício da docência, como também está implícito o valor simbólico de "ser professor" (GAMA, 2017, p.30).

Diante do exposto, convém salientar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2001a) destaca que no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da Educação de Jovens e Adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Cremos, portanto, que se faz necessário à criação de um curso de licenciatura específico para a formação do docente da EJA, anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que este adquira uma base de conhecimentos com ampla variedade de saberes pedagógicos e específicos desenvolvidos no estágio para atuar com eficácia nesta modalidade de ensino.

Em nosso país, os estudos sobre a *"base do conhecimento"* se deram especificamente com as obras de Tardif e, posteriormente, com as de Gauthier e Shulman. Não obstante, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na formação docente por autores como Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa e Keneth Zeichner.

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro a seguir demonstramos o que autor entende que seja cada um dos saberes citados:

miolo-cotidianoseducacionais.indd 241 8/12/2019 16:10:22

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes das Experiências	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (p.38).

Podemos entender com isso, que o fazer cotidiano da profissão docente é a união do conhecimento das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (*saberes da formação profissional*), do domínio do conhecimento a ser ensinado (*saberes disciplinares*), apropriação da forma escolar do que será objeto de ensino (*saberes curriculares*) ou da própria vivencia cotidiana da tarefa de ensinar (*saberes das experiências*).

Visto nessa perspectiva, nos questionamos como um curso de licenciatura pode preparar docentes para a EJA se não oferece um estágio específico nesta modalidade? De acordo com Pimenta (2010) "*o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na área docente*" (p.103).

E continua a autora: "[...] *o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 242 8/12/2019 16:10:23

formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos" (2010, p.129).

Encontramos uma resposta ao nosso questionamento, embora de forma ampla quanto ao estágio, acreditamos em Bernadete Gatti (uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras): *"*[...] *a pesquisa de campo mostra continuamente que esses estágios são feitos a toque de caixa, pois as faculdades não fazem convênios com escolas ou redes. Sem um programa estruturado, esse déficit na formação só aumenta"*. GATTI, Bernadete. Questionada pela Revista Época em 06/11/2016, sobre o estágio obrigatório no curso de Pedagogia.

Somos docentes em cursos de formação profissional, sabemos que formar professores é tarefa complexa, pois, envolve diversidades pessoais, sociais, de saberes e crenças. Portanto, corroboramos com Tardif (2010, p.69):

> Em suma, tudo leva crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados no próprio exercício do magistério.
>
> Consequentemente, a explicitação dessas questões está na base da compreensão dos saberes adquiridos nas práticas efetivadas durante a formação docente, no exercício do magistério. Nesse sentido, entendemos que se deve revisar a forma como está organizado a Base Nacional Comum Curricular do curso de formação docente, que deve ser discutida, planejada e organizada na educação de jovens e adultos.

À vista disso, com maior razão podemos dizer que os saberes adquiridos durante a formação inicial do docente, deve ser experienciado no exercício do estágio obrigatório de seu curso, para validar a trajetória pré-profissional (*período da formação anterior ao ingresso no magistério*) que o habilita atuar nos distintos segmentos e modalidades da Educação Básica.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 243 8/12/2019 16:10:23

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos debates relativos à criação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a Educação de Jovens e Adultos volta a ser parte das discussões. No entanto, o MEC e o INEP não chegam a um consenso sobre esta modalidade, já que era referenciada, incluída e debatida nas versões 1 e 2. Sem, contudo, ter um olhar específico nas versões finais, a EJA, segundo uma das responsáveis pela elaboração da 3ª versão, Guiomar Namo de Melo, a EJA *"está incluída na educação regular, e, como tal, foi considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem de todos"*. (PLANETA EDUCAÇÃO, 2018).

Entendemos que certos aspectos particulares da EJA requerem estudos e diretrizes que deverão ser contemplados na BNCC, quanto a um currículo amplo com orientações de avaliação e metodologias especificas para este público. Como bem diz Sandra Leite da Faculdade de Educação da Unicamp: *"a EJA sempre aparece nos documentos legais 'entre vírgulas' como se a Educação Básica, regular e escolarizada, fossem uma só coisa"*. A essa insatisfação, completamos a visão de Roberto Catelli Júnior, da ONG Ação Educativa, na mesma reportagem, que *"a Base deveria ter um capítulo especial para a EJA, para as modalidades"*. (REVISTA EDUCAÇÃO. 2017, ed.242).

Neste contexto, é importante ressaltamos dados preocupantes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) se 2017, estima 7% (11,5 milhões) de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Com menor percentual (3,5%) estão as Regiões Sul e Sudeste; em seguida, Centro-Oeste com 5,2%; Regiões Norte e Nordeste com 8% e 14,5%, respectivamente. A propósito, a VI CONFINTEA foi realizada no Brasil em 2009 quando o país contava com 14 milhões de analfabetos e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais, de acordo com os Encaminhamentos e Resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI (SENADO FEDERAL).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 244 8/12/2019 16:10:23

Estudos apontam que os cursos de Pedagogia preparam os futuros professores utilizando o currículo dos anos iniciais. Os estados e municípios tentam adaptar este currículo à EJA profissionalizante dos programas federais que segundo Santos (2016), *"não se estabelece e não se assume uma única base teórica sobre o currículo de forma unanime, mantendo-se, assim, dois conceitos decisivos para a questão curricular em âmbito nacional"* (p.9).

Portanto, a vivência nos mostra que ser educador na/da EJA requer, desde a formação inicial, conhecimentos político-pedagógicos e epistemológicos inerentes ao trabalho com jovens e adultos. Espera-se que o suporte adquirido no Estágio Supervisionado, facilite o enfrentamento com a realidade do cotidiano escolar destas classes, formadas por alunos com conhecimentos arraigados em suas crenças ou reconstruídos ao longo da vida.

Dessa forma, esperamos que as IES se preocupem, essencialmente, em oferecer formação inicial que favoreçam conhecimentos, competências e habilidades de distintos saberes profissionais para todos os segmentos da Educação Básica brasileira. Pois, somente assim, atingiremos o ápice do real *"saber ensinar de forma a aprender"*.

Considerando que a formação do professor é contínua e longínqua, encerramos este artigo preocupadas, porém esperançosas com a atual formação docente para a construção e consciência de cidadãos críticos e reflexivos sobre as necessidades emergentes dos cotidianos vivenciados na Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, C. R. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública.** Campinas: Autores Associados, 2005

BRASIL, **Constituição Federal de 1934.** Cap. II, Art. 150, Parágrafo Único, alínea a. Rio de Janeiro.

BRASIL, **Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra Editora, 1997.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 245 8/12/2019 16:10:23

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMA, Ana Lúcia Maia. **La Enseñanza de la Geometría en la Carrera de Pedagogía de la Facultad Santa Fé/Maranhão – Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) apresentada na Universidad Nacional de Rosario (UNR) – Rosario/ Argentina, 2017, (211 p.).

GATTI, Bernadete. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. Revista Época, de 16 de novembro de 2016.

HADDAD, S. (Org.). **O estudo da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs.). **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEAS**. Brasília: UNESCO/MEC, 2014.

LEITE. Sandra; CATELLI. Roberto Júnior. **Falta de diretrizes para a EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores.** Revista Educação de 13 de setembro de 2017. Ed. 242/ políticas públicas. Disponível em: www.revistaeducacao.com.br.

MELLO. Guiomar Namo de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a BNCC.** Planeta Educação de 23 de agosto de 2018. Disponível em www.planetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/160/diretrizes-curriculares-nacionais-paraeja.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos, Villela. **Educação de jovens e adultos: um currículo que demanda mais atenção**. PUCPR. EDUCERE. IV Seminário Internacional de Representações, Subjetividade e Educação – SIRSSE. E VI Seminário Inter nacional sobre profissionalização docente. SIPD/CÀTEDRA UNESCO. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf. Capturado em:27/05/2019.

SILVEIRA, Matilde. **Mobral queria erradicar o analfabetismo**. Disponível em acervo o globo, páginas digitalizadas. Atualizado em 20/06/2016. Acessado em 28/05/2019.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos em formação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, junho 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v.21, n.73, p. 209-244. Disponível em http://www.scielo.br.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 246 8/12/2019 16:10:23

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO/ DO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Antonio Carlos da Silva
Mírian Paura S. Z. Grinspun

Viver é afinar o instrumento
de dentro pra fora, de fora pra dentro,
A toda hora, a todo o momento.
— Walter Franco

Tudo no mundo está dando respostas,
O que demora é o tempo das perguntas.
— José Saramago

A criação não é uma compreensão,
é um novo mistério.
— Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

As reflexões, aqui apresentadas, tecem considerações sobre alguns aspectos da produção do conhecimento a partir de inserção no cotidiano escolar. As questões trazidas estão assentadas mais na atitude de fomentar o debate, intensificado com discussões do que, propriamente, responder a complexidade que atravessa a temática e os desafios de todos aqueles que seguem os itinerários de produzir novos estudos sobre o cenário educacional a partir da escola que se tem como lugar de prática e de reflexão.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 247 8/12/2019 16:10:23

O estudo do cotidiano escolar está assentado na necessidade originária das práticas educativas que nos sinalizam interrogações na simultaneidade do fazer nos tempos-espaços educativos. Como observam Alves e Garcia (2000) muito se fala sobre a escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece no seu interior e em sua dinâmica cotidiana, quanto aos profissionais que nela atuam aos alunos que acolhe, aos seus pais e comunidade.

A necessidade de compreender e explicar os modos de pensar e realizar a prática pedagógica, realizada em cada unidade escolar, com os seus atores, tem, na atualidade, produzido muitos estudos e reflexões.

O estudo de Lopes (2006) analisa as relações macro/micro em teses e dissertações sobre currículo da educação básica e aponta uma produção intensificada de investigações sobre os modos de fazer e pensar o currículo na educação.

A autora indica, em seu estudo, a existência de uma produção de trabalhos científicos associados às instâncias macro e micro nas pesquisas realizadas em currículo e observa que os estudos de abordagem micro, compreendidos por aqueles *do cotidiano da escola ou da prática pedagógica; das concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar ou da instituição escolar como um todo; do uso dos livros didáticos, incluindo a história do currículo com privilégio da investigação do cotidiano escolar; os estudos de caso de forma geral têm* sido priorizados pelos estudiosos.

Estes estudos defendem a escola como objeto de interlocução face à produção de novos saberes, contribuem para responder questões do processo educativo realizado pelas escolas e seus profissionais, assim como aproximam a relação escola e universidade.

> Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 248 8/12/2019 16:10:23

> imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade de ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contraordem, ou a construção dissonante de um espaço autônomo (SARMENTO, 2003, p.93).

Os estudos realizados no campo educacional surgem de uma imperativa necessidade de compreender a dinâmica escolar e intervir nas práticas educativas para que estas possam promover e acolher de modo democrático, em uma escola com muitas culturas, as diversidades dos sujeitos e de suas lutas diante de um projeto de educação mais cidadã e includente para os educandos: crianças, jovens e adultos.

No interior da escola, as culturas são múltiplas. A diversidade cultural é manifestada pelas culturas da infância, da juventude, dos adultos, ou seja, pelas gerações. Os gêneros masculino e feminino também estão presentes com suas culturas, assim como as culturas de educandos e educadores, as culturas de jovens e velhos educadores e dos demais profissionais diversos que atuam na escola e as culturas originárias de suas categorias e entidades profissionais e a cultura que a própria escola produz em seu cotidiano.

A PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Como profissionais da educação estamos envolvidos em práticas diversas no cotidiano da escola assentadas nas atividades de gestão e de docência. Atuando na educação estamos envolvidos em atividades de pesquisa e de extensão, ou seja, estamos constantemente implicadas em processos de debates e reflexões sobre a relação pesquisa e educação.

Os sujeitos se constituem na ação política. Assim, nos envolvemos com a temática pesquisa e educação porque ora nos cobramos uma atitude mais reflexiva sobre os nossos próprios processos de formação. Ora porque somos autores de críticas às diretrizes adotadas junto

miolo-cotidianoseducacionais.indd 249 8/12/2019 16:10:23

aos nossos modos de gerir o projeto pedagógico ou de ensinar. Ora porque fomentamos e instituímos o compromisso com a pesquisa nos tempos-espaços onde se inscreve a nossa prática docente de formadores de profissionais da escola ou a nossa formação continuada. Logo, os processos de formação ou de trabalho nos defrontam com a necessidade de aprofundarmos muitos debates sobre a temática pesquisa e educação.

A perspectiva de construção social do conhecimento e a incidência das investigações no cotidiano escolar observadas pelo estudo de Lopes (2006), a questão da globalização e as ciências sociais refletida por Santos (2002) e o estudo sobre identidades e as mediações culturais apresentado por Hall (2003) são contribuições que nos reconhecemos e tomamos empréstimo porque atravessam o debate educação e produção de conhecimento.

A trama da produção de novos saberes no campo do cotidiano escolar nos apresenta muitos desafios uma vez que temos uma perspectiva dialógica relacionada a processos de compreensão e de intervenções. Defrontamo-nos com a exigência de proposições metodológicas que não se satisfazem com a explicação dos fenômenos diante da necessidade de elencar atitudes de intervenção face às questões que construímos como objeto de estudo. Desejamos compreender, explicar e indicar possibilidades de superação daquelas dificuldades localizadas ou que se constituíram como desafios ou motivação à realização de estudos.

As culturas transgridem os limites dos espaços-tempos e das políticas que se inscrevem pelos sujeitos e que os próprios sujeitos realizam tanto as ações que instauram práticas conservadoras ou progressistas quanto àquelas que as desconstroem. Os sujeitos orientam e são orientados por práticas que confirmam/negam os estatutos históricos, sociais, políticos, culturais, etc. Deste modo, validam/negam os modos de pensar e de definir as diretrizes sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 250 8/12/2019 16:10:23

A pesquisa no cotidiano nos descortina um cenário de muitas culturas orientadas por crenças e práticas diversas e distintas. As culturas têm os seus locais. Porém, o difícil é afirmar onde estão as suas origens. Vivemos ações, tempos e espaços deslizantes face às categorias que definem e orientam os nossos modos de estar no mundo e de nos assumirmos como sujeitos. Hall (2003) observa que a cultura é uma produção, nos capacita a produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeito, e alerta que estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura é uma questão de tornar-se.

A escola é um lugar que reúne muitas culturas. Assim, ela oportuniza movimentos que constrói/revisita/desconstrói as culturas. Portanto, produz também as suas culturas, pois no cenário escolar há uma diversidade de sujeitos, de práticas e saberes conviventes que suscitam ações de reflexão, tomadas de posição e revelam tramas que merecem e aguardam serem revisitadas e são potenciais de produção de novos saberes.

> Pesquisar o cotidiano escolar é, assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço do poder. Abdicando da busca de "ver" a totalidade – objetivo e paradigma de uma ciência que traz embutido em si mesma, um necessário questionamento e desconhecimento das práticas cotidianas complexas, plurais, diversas – esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento. [...] (OLIVEIRA, 2001, p.49-50)

A complexidade das tramas no cotidiano escolar e a relação pesquisador e pesquisado apontam para a exigência de definir o que é cognoscível, o que pode ser conhecido; ou seja, a questão ontológica, com todos os pressupostos relativos à natureza da realidade, a relação conhecedor e conhecido e os modos de conhecer (LÜDKE, 2001).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 251 8/12/2019 16:10:23

Sobre aquilo que se deseja conhecer, sabemos que é uma construção assentada em abordagens históricas, sociais, culturais, psicológicas e emocionais. A observação a estes aspectos presentes na vida do pesquisador é decisiva para aproximá-lo daquilo que se deseja conhecer e dos motivos que o levaram ao ato de conhecer. A produção de novos saberes é sempre uma construção social extraída do objeto, mas também do sujeito, de suas próprias circunstâncias e dinâmicas marcadas pelas determinações de sua própria trajetória de tornar-se sujeito e também de sujeito que se quer ser conhecedor.

A pesquisa no cotidiano escolar nos faz endereçar muitas interrogações a nossa prática de conhecer e de estar no lugar da escola, como por exemplo, na investigação que desenvolvemos no cotidiano, percebemos a dimensão de que estamos marcados pelo processo de nos definirmos como pesquisadores e produtores de novos saberes, quando também somos protagonistas neste espaço-tempo? Que estamos também neste lugar nos formando como pesquisadores? Os nossos questionamentos são passíveis de investigação? A vivência na escola como educadores nos conduz a pensar a própria formação e as circunstâncias em que nos tornamos profissionais de ensino? Possibilita-nos pensar sobre os modos em que desenvolvemos a prática educativa? É possível compreender que junto aos nossos educandos estamos, ambos educadores e educandos, tornando-se?

Estas questões, entre tantas outras que poderíamos elencar, devem ser tomadas pelos estudiosos imersos nos processos de reflexão sobre o cotidiano escolar. Assim como, compreender o fato de que a investigação local não é um recorte desconectado. É importante também pensar como que o local é perpassado pelo processo global e que é preciso superar a compreensão do global como elemento opressor e do local como espaço de resistência.

O LUGAR DA PESQUISA NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Mas onde se inscreve a pesquisa do cotidiano escolar? A pesquisa do cotidiano escolar se inscreve em uma abordagem de pesquisa

miolo-cotidianoseducacionais.indd 252 8/12/2019 16:10:23

qualitativa, pois, no cenário escolar, existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer, que inaugura no sujeito educador perguntas que nem soubera fazer e convoca à atitude reflexiva.

O interesse pelos aspectos qualitativos na produção de pesquisas em educação surge na América Latina na década de 1970 e vem tornando-se cada vez mais crescente e demarcando as investigações na área educacional.

A pesquisa qualitativa em educação surge como alternativa ao positivismo quantitativo e aposta na necessidade de o pesquisador dar um tratamento mais subjetivo, criador e criativo à sua investigação porque pesquisa também é uma interlocução entre o sujeito e o objeto; uma prática social onde produzimos um discurso sobre aquilo que se constituiu como objeto de reflexão. Pesquisa é criação e deve ser uma atividade criadora e criativa por parte daquele sujeito que desafiou a sua atitude de conhecer.

Em *Agenda para novos pesquisadores* Costa (2002) aborda sobre a função criadora e social da pesquisa implicada com os fenômenos deste mundo e Lüdke e André (1986) apontam que a contribuição da ciência é um fenômeno social por excelência onde a pesquisa não se realiza numa estratosfera acima da esfera das atividades correntes dos sujeitos. Pelo contrário, a pesquisa sofre as injunções típicas das atividades humanas.

Inicialmente, o aparecimento da pesquisa qualitativa se deu na área antropológica onde os pesquisadores foram percebendo que muitas informações sobre um grupo e sua vida não podiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de modo mais amplo onde a rigorosidade cientifica deveria ser emprestada mais na compreensão do que no agrupamento dos fenômenos/dados.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, os autores que seguem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 253 8/12/2019 16:10:23

esta corrente não se preocupam em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais trabalhando com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultadas da ação humana (Minayo, l996).

Esteban (2003) observa que, entre sujeitos singulares e tramas complexas, os desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa estão demarcados pela necessidade de incorporar à compreensão da realidade social, suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo apreendidos pela ciência defendendo que,

> A pesquisa no cotidiano escolar tem-se revelado processo muito significativo para a reflexão e reelaboração metodológica. Especialmente quando se está comprometida com a busca de alternativas pedagógicas capazes de contribuir para o êxito escolar das crianças das classes populares – as que, estando nas margens, não têm sido referência para a produção científica sobre infância, projetando-as, apenas como sujeitos de ausências. Os modos de interação com os sujeitos no processo de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisa que privilegie as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, [...], são questões que não podem ser meramente ajustadas aos recortes teórico-metodológicos produzidos por uma percepção simplificada e linear das relações humanas (ESTEBAN, 2003, p.127).

OS MODOS DE CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E ABORDAGEM NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

A construção do objeto de estudo no campo do cotidiano escolar é um processo que exige dos sujeitos uma *escuta sensível* e *um olhar interessado* considerando que muitas temáticas inscritas e atravessadas, considerando que a própria área de educação é constituída com as contribuições de outros campos dos saberes das ciências humanas, nos defronta com as possibilidade de puxar tantos fios de uma diversidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 254 8/12/2019 16:10:23

de tramas que esperam ser tecidas, pois, às vezes, nem a pergunta sabemos fazer. Mas é por causa da resposta que se impõe [...] que vamos atrás da pergunta e tudo aquilo que ainda desconhecemos está a nosso favor (Clarice Lispector). O cotidiano e suas questões pulsam, envolvem, seduzem muitas destas questões estão ali pacientemente aguardando pelos nossos movimentos de conhecer e de interrogar e, portanto, de teorizar.

No cotidiano escolar, escolhemos as questões de estudos diante de um processo de construção. Mas também, como sujeitos deste contexto, somos escolhidos por estas questões, somos tomados por elas e pelos desafios de conhecer, de compreender, de explicitar, de teorizar; somos tomados pelo compromisso e pela cumplicidade de puxar e de tecer outros fios nesta trama de conhecer.

Garcia (2003) observa que:

> [...] o cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina [...]. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos mortais, um dia morrem (p.193-195).

A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR PRODUZ FORMA E CONTEÙDO: PRODUZ CAMINHOS E DESCAMINHOS

> Assim também nós, pesquisadoras da universidade, pesquisadoras que vêm para a escola pesquisar com as professoras o cotidiano escolar. Trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer. Não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrimos para acompanhar o que aponta e sugere a realidade a ser investigada e os sujeitos professoras e alunas que, como nós, estão envolvidas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 255 8/12/2019 16:10:23

> no processo de pesquisa. Pesquisamos com o cotidiano, aprendemos com o cotidiano. E continuamos a trilhar o fascinante processo de encontro e desencontro de parcerias (GARCIA,2003).

Na tessitura da pesquisa no/do cotidiano escolar aprendemos que todo o desenvolvimento do estudo se revela em uma dinâmica permanente e que é preciso usar todos os sentidos para apreender/compreender os fenômenos; uma atitude reflexiva sobre o que pesquisamos para quem pesquisamos para quem escrevemos e endereçamos os nossos estudos; uma necessidade de revisitar o nosso aprisionamento nos aportes teóricos e metodológicos; uma compreensão dos desafios, dos limites e das possibilidades que a produção de novos saberes promove; uma produção da ciência com um enfoque mais aproximado entre universidade e escola.

A partir da década de 1950 são intensificados os estudos que adotam o cotidiano como um núcleo significativo em questões sociais que merecem e esperam ser olhadas e reparadas como nos registra Chizzotti (2001):

> O cotidiano se torna um campo privilegiado a partir dos anos 50; tomo a referência dessa data como marco, a partir da qual estou trabalhando, voltando, então, a algumas raízes mais remotas. E, até essa época, quase todas as nossas pesquisas estão muito marcadas pelos estudos experimentais que procuraram analisar as estratégias de experimentação clássica onde o cotidiano não constituía universo específico, diferente dos outros objetos de investigação experimental, nem é um termo nuclear que discrimina um conjunto de estudos. Mas, a partir da década de 1950, as questões da vida diária, das ações cotidianas, passam a se constituir um núcleo significativo e atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como o lugar rico em questões sociais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 256 8/12/2019 16:10:23

É na perspectiva de compreender na escola a produção da in/exclusão em seu projeto pedagógico que tomamos o cotidiano para revisitar os modos de pensar e de agir na escolarização dos

> A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem por mais insubstancial que seja, que viva, tão – somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.
>
> A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de absorver inteiramente nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 1992, p.17-18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação traz alguns desafios, pois, por vezes, está implicada em nossa própria vida; sobretudo a partir do/no lugar do cotidiano de onde somos subjetivados; somos sujeitos ora tomados como tarefeiros do projeto pedagógico e ora tomados por reflexões que seguem passos lentos, que se arrastam para o alcance das elaborações em face de cada trama apresenta no território onde escolarizamos e também somos *escolarizados*, por todos aqueles saberes que a vivência na cotidianidade apresentam. Lugar de conscientização e de onde também nos conscientizamos espaços de ensinar para aprender,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 257 8/12/2019 16:10:23

de aprender para ensinar, lugar de contextualizar os conteúdos escolares e os da condição humana, território que forma e que deforma, bastidores de construção de sujeitos de compromisso com lembra-nos Freire (1983).

Na trama do cotidiano aprofundamos o desejo de compreender, a partir de uma perspectiva dialógica entre os sujeitos, as suas práticas e os seus modos de pensar, o que produz a inclusão e a exclusão dos educandos que pisam, juntamente conosco, o território da escola. Como sujeitos reflexivos, defrontamos com a necessidade de não apenas compreender para explicar. Somos tomados por interrogações, queremos atravessar da denúncia ao anúncio, queremos aprender e apreender para revisitar, repensar, replanejar o nosso fazer, realimentar as nossas utopias, os nossos compromissos; queremos religar, desatar nós, puxar novos e outros fios, refazer novos laços para fortalecer crenças e práticas de que é possível escolarizar, com saber e sabor, os educandos; que é possível (re)significar o projeto pedagógico para educar de maneira mais includente nesta parte que nos cabe neste lugar, que é possível contribuir para que os educandos produzam novos sentidos para uma vida cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michael. **A Invenção do Cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. RJ, DP&A, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa.** In GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: Métodos e Contramétodo. SP: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra, l983.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: Métodos e Contramétodo**. SP: Cortez2003.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 258 8/12/2019 16:10:23

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. RJ: Relume Dumará,1995.

LOPES, Alice Casimiro. **Relações macro/micro na pesquisa em currículo**. In Cadernos de Pesquisa. v.36, n.129. SP: set./dez., 2006.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação ente o professor e a pesquisa**. ANDRE, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. SP: Papirus, 2004.

MINAYO, Cecilia. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. In Sovik, Liv. (Org.), BH: Editora UFMG, 2003. p. 26-100.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4. ed. RJ: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.) **A Globalização e as Ciências Sociais**. SP: Cortez, 2002. p. 25-102.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 259 8/12/2019 16:10:23

OS SENTIDOS E FAZERES DA DOCÊNCIA NOS COTIDIANOS EDUCATIVOS

Carla Figueira de Souza
Maria das Graças Souza Oliveira

"O ato educativo resume-se em humanizar o ser humano."
Hannah Arendt

INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação docente segue parâmetros distintos daqueles situados na primeira metade do século passado. Pensar os sentidos que a docência tem para a vida de um professor num processo de introspecção representa na prática refletir sobre os fazeres da docência; significa mapear os múltiplos caminhos traçados durante o período da formação que se materializa nos cotidianos educativos, mas que vem desde a formação inicial dos professores até os cursos de formação continuada sejam eles graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Assim, objetivamos compreender os sentidos e fazeres da docência e os desafios vividos no contexto da profissão, no âmbito da universidade, e pelas quais damos início a um processo de aprendizagem com os alunos, que os permitirá desenvolver as condições necessárias para a futura prática profissional.

O texto que ora desenvolvemos tem como ideia principal promover a ampliação de sentidos e significados da prática docente por meio de reflexões de duas professoras do Ensino Superior que atuam desde a graduação até os cursos de pós-graduação lato sensu, tanto na modalidade presencial como a distância. Com o objetivo

miolo-cotidianoseducacionais.indd 260 8/12/2019 16:10:23

de promover a reflexão sobre a aprendizagem de ser professor no Ensino Fundamental, que, apesar das políticas vigentes, ainda existe um percentual significativo de alunos interessados em ingressar na profissão docente, que ao terminarem o Ensino Médio buscam o Curso de Pedagogia para dar continuidade ao processo de formação da profissão docente.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Iniciamos com a análise do curso de formação de professores no que se refere à prática pedagógica e seus saberes. Na interação com os alunos no/do exercício da docência, procuramos estabelecer uma reflexão, de modo que entendam a importância da sua formação e do seu aperfeiçoamento profissional, como também, do ato de refletir sobre a prática pedagógica que está vinculada diretamente tanto com a formação pessoal como profissional de cada um deles. Tais reflexões passam por questionamentos que ora fortalecem os saberes advindos das imagens da formação docente de quem está em sala de aula, e que nos tornam professores e alunos ensinando e aprendendo nas interações que se dão nesses cotidianos educativos.

Considerando a tessitura dos saberes compartilhado e os sentidos subjetivados dos alunos nas relações didático-pedagógicas vivenciadas nos processos de ensino e de aprendizagem, identificamos os sentidos construídos na prática, que indicam que a sala de aula constitui-se em um lugar de aprendizagens dinamizado pelas relações interpessoais que se estabelecem nas instituições de ensino, o que implica na reflexão acerca dos saberes e fazeres vividos nos cotidianos dela, originada pela busca dos conhecimentos inacabados, uma vez que nos consideramos sujeitos ensinantes e aprendentes das atividades formativas, que segundo Paulo Freire (1987, p.79), *"ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"*. Essa concepção tem o sentido de inacabamento, uma vez que entendemos que não existe um saber pronto e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 261 8/12/2019 16:10:23

acabado no processo formativo. A aprendizagem é contínua visando tanto o aprimoramento pessoal como profissional.

No processo de análise dos achados, o olhar crítico sobre as nossas práticas tornaram-se mais consistentes e deram-nos ao mesmo tempo, sentidos aos significados dos fazerem vivenciados com cada aluno nos cotidianos das escolas em que trabalhamos, já que *"na escola não se vive o cotidiano, mas sim, os cotidianos"*, como ressalta Souza (2018, p.29).

Mediante tais considerações, constatamos que esses significados e sentidos são construídos e traçados na singularidade da prática de cada aluno, desvelando assim um jeito próprio de lidar com as teorias que vão se constituindo e construindo a sua própria prática docente que o caracteriza como um profissional ímpar. É nesse espaço de formação educativa que, como futuros professores percebemos os sentidos que;

> [...] estão articulados à prática docente como espaço de formação educativa, de aprendizagens, onde os professores desenvolvem a prática de ensino como uma prática social e viva de produção e apropriação de saberes docentes, o que nos leva a pensar que os mesmos são desafiados a agir, refletir e pesquisar sobre a prática situada no campo profissional (OLIVEIRA, 2019 p.31).

Esta reflexão nos faz entender que, o espaço de formação educativa dos futuros professores é o lugar onde a profissão, ainda em formação é construída na relação formação x profissão, buscando resolver os desafios nas situações problemas vivenciados nos cotidianos das salas de aulas, daí é que se tem a possibilidade de refletir sobre a prática no campo profissional.

A perspectiva trazida por Oliveira (2019) nos permite compreender o sentido da concepção de formação docente como um princípio que engloba todo o percurso da carreira, ou seja, não há na docência um momento definitivo em que cesse a produção e apropriação de saberes no cotidiano da formação. Complementando essas reflexões

miolo-cotidianoseducacionais.indd 262 8/12/2019 16:10:23

Imbernón (2004) afirma que a formação será verdadeira quando contribui para o desenvolvimento dos saberes e fazeres da docência, no âmbito do trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais, que tem o objetivo de ampliar a qualidade dos saberes desenvolvidos nas práticas pedagógicas.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS SABERES

Não se pode negar que tanto a escola como a universidade são reconhecidas como lócus institucional onde se concretizam a realização da educação formal propriamente dita, e ao mesmo tempo considerada como espaços legitimados em que as práticas pedagógicas se materializam naturalmente entre os professores e os alunos.

De tal maneira entendemos que a iniciação à docência, compreendida como um espaço de socialização de saberes profissionais é uma necessidade na vida dos alunos, futuros profissionais que ingressarão no mercado de trabalho. Nesses espaços teoria e prática se entrelaçam e uma dá sentido à outra no ir e vir, da/ na construção de conhecimentos que ali aflora. Elas se enfrentam na maneira de fazer educação e ao mesmo tempo, seus saberes dão significado ao processo educativo a partir das articulações que são estabelecidas no fervor do processo ensino aprendizagem entre a tríade *professor-conhecimento-aluno*.

Nesse sentido, Souza (2019, p.143) alerta que,

> [...] é fundamental pensar em novas maneiras de se fazer a educação, seja nas escolas, nas universidades, como nos espaços socioculturais em que ela se dá e que, ao longo do seu uso, percebem-se as mudanças nas atitudes dos indivíduos, no âmbito da sociedade.

Corroborando com essa discussão sobre as novas maneiras de se fazer a educação, Oliveira (2018, p.201) nos conduz a uma reflexão sobre essas mudanças na práxis, esclarecendo que,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 263 8/12/2019 16:10:23

> [...] a atividade docente é práxis, e se valer da reflexão para formar professores não significa buscar somente teorias, e sim, mediante o pensamento, submeter à realidade a uma atividade em que ação e reflexão operem simultaneamente. Portanto, os caminhos que conduzem à ação concreta são norteados pela teoria e pela consciência que é determinante da práxis.

Refletindo sobre a atividade docente, Barato (2004), ressalta que o saber não pode ser separado do fazer, bem como a teoria não pode ser distanciada da prática. Por outro lado, Tardif (2008) define o saber docente como um saber plural dos conhecimentos já constituídos pelo professor tanto o que está em sala de aula como aquele que já não está. De tal modo entendemos que o saber docente é composto por uma multiplicidade de saberes oriundos de distintas fontes. Com base nesse entendimento, Tardif (2008, p.36) destaca que:

> [...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sobre os saberes docentes, compreendemos que o professor não é somente alguém que aplica os conhecimentos produzidos por outros, é, sobretudo, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo produz e lhe dá sentido; ou seja, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta sua ação pedagógica (OLIVEIRA, 2018).

Diante desses argumentos, admitimos que a prática dos professores não é somente um espaço de desenvolvimento de saberes

miolo-cotidianoseducacionais.indd 264 8/12/2019 16:10:24

provenientes da teoria, mas também um espaço de produção e apropriação de saberes específicos, oriundos da própria prática. Entendemos, assim como Tardif (2008), que esse saber é também produzido socialmente e resulta em um conjunto de saberes, que possibilitam o desenvolvimento da atividade docente. Para o autor, é no confronto que o conjunto desses saberes que estão compostos os conteúdos do ato de ensinar, próprio do professor, entendidos como: saber, saber-ser e saber-fazer.

Reforçando essa discussão, Gauthier (2000, p.17), complementa dizendo que "[...] *os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência*", a partir da prática. Ou seja, o professor pode aprender a partir da prática, na medida em que esta constitui um ponto de partida e o suporte de sua reflexão (*reflexão crítica sobre a ação*), seja sobre sua própria prática ou a de seus colegas objetivando fortalecer e enriquecer o aprendizado, de modo que reelaborem seus saberes em confronto com suas experiências pedagógicas, no cotidiano da formação docente que não consiste apenas em ensinar, mas abarcam todos os valores e pretensões que se almeja alcançar na profissão docente.

Também destacamos as influências que as imagens do que observamos, vivenciamos, presenciamos, estudamos e compartilhamos têm na formação e como são importantes para nos definir como profissionais.

AS IMAGENS NA/DA FORMAÇÃO DOCENTE

Independente do lócus onde a educação acontece, a interação entre os indivíduos é fundamental para fortalecer as relações humanas, e principalmente, o gerenciamento de valores herdados pelas famílias e outros que ainda não foram apresentados. As transformações em cada indivíduo passam pelos exemplos e influências que receberam e recebem até o final da vida e que lhes são essenciais quando se está na posição de professor em que muitas vezes, não se trabalha apenas com

miolo-cotidianoseducacionais.indd 265 8/12/2019 16:10:24

as questões de conteúdo curricular, mas se vai muito além, perpassando pelo processo de valorização e humanização dos alunos.

Cada imagem registra um tema singular, em um determinado momento do tempo e isso foi dado apenas em termos de um desejo, uma intenção ou necessidade do autor. Ele viu e narrou o que viu e o que ele queria e podia ver. Essa compreensão está na posição de um objeto polissêmico, com os mais diversos sentidos e, portanto, sujeito a diferentes usos. As imagens podem servir tanto para denunciar quanto para formar uma determinada opinião, mas sempre representarão uma determinada visão do mundo do autor que as produz. Para Berger (1988,p.76), a produção de imagens também facilita uma ideologia líder. A mudança social é substituída por uma mudança nas imagens e na maneira de olhar para elas.

As imagens são *ambíguas e polissêmicas* (MALOSETTI COSTA, 2006). Isso é, é uma linguagem, uma forma de expressão que não pode ser vista ou lida como se tivesse um significado único, uma verdade exposta. A imagem oferece uma multiplicidade de sentidos e funções. Ela faz um convite para sua descoberta e interpretação. No entanto, um dos pontos de partida para a leitura está no conhecimento da realidade representada de acordo com o contexto e o momento em que foi produzida, registrada.

Uma imagem expressa sentimentos do que foi vivido, seja um momento triste ou um momento de felicidade, mas dizer que houve um registro que se tornou uma memória e segundo Susan Sontag (2007, p.104), *"lembrar é, cada vez mais, não tanto lembrar uma história, mas ser capaz de evocar uma imagem"*. Cada imagem traz uma infinidade de emoções e sensações que viajam entre o mal e o bem independentemente do tempo, seja no passado ou no presente.

Isso quer dizer que o ato de olhar é algo pessoal, intencional que é desenvolvido e construído socialmente. Aprendemos a olhar de um modo que tem a ver com um tempo histórico, com certo tipo de sociedade, com uma cultura, com o que, e quem vivemos e convivemos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 266 8/12/2019 16:10:24

De acordo com Cosgrove (2003,p. 69), *o uso do sentido da visão é moldado tanto por imagens vistas no passado, por experiências individuais, memórias e intenções, quanto por formas físicas e espaços materiais de nossos olhos*.

Do mesmo modo acontece com as imagens que guardamos na memória durante e depois que nos formamos. Os exemplos, as discussões que nos causaram inquietações, os textos e livros lidos, os seminários e as aulas ministradas, os congressos, cursos, palestras e estágios, os diálogos permeados por concordâncias e discordâncias que de certa forma serviram para a construção do perfil de profissionais que buscamos nos constituir como professor.

No processo de construção da formação docente podemos dizer que nesse percurso, as imagens idealizadas pelos alunos, são construídas a partir das relações estabelecidas com os professores formadores, ou melhor, são subjetivadas pelas experiências vivenciadas pelos alunos que também podem influenciar na tomada de decisão sobre a docência. Assim, compreendemos que a construção da identidade do futuro professor, é vista como um processo que se constrói nas interações vivenciadas com o outro e decorre da *"significação social da profissão, do confronto entre teorias e práticas, e dos modos que cada professor, enquanto ator e autor conferem à sua atividade docente cotidiana com base em sua história de vida"* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.77).

É nesse processo que, construímos os saberes e fazeres da docência entrelaçando as dimensões pessoais e profissionais que constituem a base que dão sustentação nas ações práticas. Sob essa análise, podemos afirmar que as trajetórias formativas, vivenciadas na docência, expressam os sentidos desenvolvidos no processo de aprendizagem docente. Ao idealizar as imagens, a partir das relações construídas pelo o olhar do outro e de si sobre o outro estabelecemos novos sentidos valorativos sobre as ações docentes e, nesse movimento construtivo, ampliam-se e configuram-se múltiplos sentidos sobre nossas práticas.

Podemos deduzir que a docência é um processo de construção de conhecimentos que envolvem a troca de saberes e o

miolo-cotidianoseducacionais.indd 267 8/12/2019 16:10:24

compartilhamento entre os próprios sujeitos nos espaços formativos. Essa interação, que é social e cultural, implica na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, que se realiza mediante processos colaborativos resultando em transformação (BOLZAN, 2009b). Pois é a partir da relação de sentidos que são suscitados pelas imagens e significados dos conhecimentos que buscamos compreender no processo de formação e atuação docente as imagens sobre a produção e apropriação de saberes na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao incorporarmos as ideias aqui discutidas, concluímos que é fundamental a reflexão sobre o sentido e fazeres da docência no processo de atuação nos espaços educativos como também de qualificação do profissional da educação; professor este, que está em sala de aula e desenvolve sua prática elaborando pesquisas, escrevendo artigos, apresentando trabalhos, fazendo publicações, participando de cursos de atualizações e, efetivamente, tendo a responsabilidade de fazer educação em um país permeado pelas conturbadas propostas aprovadas pelas políticas públicas educacionais.

Dessas concepções, podemos reconhecer que é na reflexão que somos desafiados a vermos e educarmos os formandos com um olhar mais humanizado, bem como, um olhar de maneira mais reflexiva para a prática educativa. Cabe-nos, portanto, destacar que é na interação com os nossos pares que nos fortalecemos e nos reinventando cotidianamente com o sentido de ampliar a compreensão e, também, o significado do sentido e fazeres do ato de ser docente.

Com esse estudo, entendemos que, independente do lócus onde a educação acontece, a interação entre os indivíduos é fundamental para fortalecer as relações humanas, e principalmente, o gerenciamento de valores educativos, tão necessários no processo de formação docente e que lhes são essenciais quando se está na posição de professor em que muitas vezes, não se trabalha apenas com as imagens,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 268 8/12/2019 16:10:24

mas com o conteúdo curricular, indo muito além do cotidiano educativo, perpassando pelo processo de valorização e humanização do educando.

A partir dessa perspectiva pode-se concluir que tanto os sentidos como os fazeres educativos têm como fator preponderante, o estreitamento da relação harmônica estabelecida entre professor e aluno. Sabemos que o processo ensino aprendizagem vai além da formação docente no que tange métodos, teorias e práticas, nele também são realizadas trocas que se dão na relação professor-aluno que fortalecem e reafirmam a imagem e significados que cada um deseja ter e ser, e vão se humanizando na construção e *re*-construção dos saberes, e nos/dos desafios presentes na/da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATO, J.N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2004.

BERGER, J. **Mirar**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor. (1988) (2005).

BOLZAN, D. P. V. **Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidade na docência universitária**. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.;

COSGROVE, D. "**Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista**". Boletín de la AGE, n. 34, 2002 (p.63-89).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MALOSETTI COSTA, L. **Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar**. In D. Gutiérrez (Ed.), Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen (p.155-163). Buenos Aires: Manantial. (2006).

OLIVEIRA, M. das G. S. **O estágio supervisionado como rede relacional no Curso de Pedagogia.** In: BOTELHO, A. C. R.; CABRAL, R. P.; SILVA, C. A. da. (Org.). **Diálogos sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas no século XXI.** (p.191-213), Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 269 8/12/2019 16:10:24

OLIVEIRA, M. das G. S; VARÃO, A. C. de A; SILVA, M. B. P. da. **Educação: o estágio supervisionado como possibilidade de construção e apropriação dos saberes docentes.** In: SOUZA, C. F. de; SILVA, A. C. da; CABRAL, E. B.; ALBUQUERQUE, M. da C. A. de; GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação: cultura juvenil, tecnologias e saberes.** (p.301-312), Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SONTAG, S. **Ante el dolor de los demás**. Buenos Aires: Alfaguara. (2005).

SOUZA, C. F. de. **Narrativas de formação e histórias de vida de professores**. In: GAMA, A. L. M.; SOUZA, C. F. de: CABRAL, E. B.; ALBUQUERQUE; M. da C. A. de. (Org.). **Educação: cartografias, criatividade e diversidade**. (P.17-36), Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

_____. **Desafios Educacionais: Interações entre docência, tecnologia e saberes**. In: SOUZA, C. F. de; SILVA, A. C. da; CABRAL, E. B.; ALBUQUERQUE, M. da C. A. de; GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação: cultura juvenil, tecnologias e saberes.** Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p.141-152.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. (2002 e 2008).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 270 8/12/2019 16:10:24

REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E A DOCÊNCIA

Cleane de Jesus Costa

INTRODUÇÃO

A escola deve preconizar um ensino que valorize a diversidade, heterogeneidade e a pluridisciplinaridade, mas, sobretudo, oportunizar a formação do aluno para a ampliação de sua visão ante a sociedade, com atitudes reflexivas, questionadoras e investigativas. Quando tais atitudes se manifestam, os alunos apresentam espírito crítico e, consequentemente, com ideias próprias, pensamentos e opiniões relativas a questões sobre o meio em que vivem, considerando que como afirma José (2008, p.87) no que se refere à interdisciplinaridade na educação escolar: *"Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas."*.

Nesse sentido, entender a interdisciplinaridade como estratégia de incrementar as atitudes dos professores e colaborar com a formação dos alunos é corroborar com a necessidade da mediação entre as diferentes áreas do saber, para não recair apenas no princípio de valorização da diferença ou da criatividade, mas, principalmente, na exploração máxima das várias ciências para a compreensão mais ampla dos alunos sobre os aspectos que fazem parte das experiências cotidianas que se refletem nas esferas da sociedade.

O estudo aqui apresentado é um artigo de pesquisas que compuseram a dissertação **EDUCAÇÃO DO CAMPO:** Formação Continuada

miolo-cotidianoseducacionais.indd 271 8/12/2019 16:10:24

de Professores do Programa Escola Ativa (PEA) em Buriti (MA)[1] que objetivou analisar as diretrizes educacionais norteadoras e o processo de Formação Continuada de professores do campo do PEA, como uma proposta de política educacional de qualidade para a Educação do Campo. O artigo é estruturado em duas partes, que tratam das concepções sobre interdisciplinaridade e a formação de professores, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Brandão (2010), Fazenda (1998, 2002, 2008), Gatti (2008) Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1992), entre outros, a fim de analisar de que maneira uma postura interdisciplinar favorece o desenvolvimento profissional da docência.

Concluiu-se com o estudo, que para haver a integração dos múltiplos saberes, há que se implementar metodologias distintas e adequadas. O professor deverá construir uma prática de caráter intencional, uma vez que toda práxis pedagógica exige uma intencionalidade para que o processo educativo seja respaldado em reflexões e aprendizagens significativas. Consequentemente, a interdisciplinaridade como postura, necessita de maturidade dos professores, para compreender a realidade e integrar os conhecimentos de maneira adequada e proficiente.

INTERDISCIPLINARIDADE E DOCÊNCIA

Apenas abordar assuntos diferentes em uma disciplina não é condição para compreendê-la e empreendê-la. Nesse sentido, Tavares (2005) corrobora com o que diz Fazenda (2008), estudiosa do tema em discussão nesta pesquisa, quando afirma que o termo interdisciplinaridade não apresenta um *"sentido único e estável"*. Além disso, configura-se numa mudança de atitude frente a uma concepção fragmentada do conhecimento, pois pressupõe um comprometimento com o ensino

1. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação, tendo como orientadora a Prof.ª Dra. Eliane Freire de Oliveira.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 272 8/12/2019 16:10:24

na totalidade consubstanciada não apenas na teoria, mas nas vivências, (TAVARES, 2005).

É fundamental considerar uma série de fatores como a relação de conteúdos de disciplinas diversas em um mesmo estudo e a necessidade de reorganizar objetos, métodos, proposições, ou seja, pensar sobre como estabelecer uma interação propositiva entre as diferentes áreas do conhecimento. Mesmo entendendo que a compreensão do conceito de interdisciplinaridade não é suficiente para fundamentar as práticas educativas, faz-se necessário compreender a acepção do termo, com a finalidade de configurá-lo em um instrumento de transformação e ampliação das possibilidades de desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos, visto que essa teoria tem como *"princípios constituintes"*, segundo José (2011, p.22), a *"coerência, humildade, desapego, respeito, espera e olhar"*. Pois, a concretização das atividades interdisciplinares propicia a construção do saber por meio da integração das múltiplas ciências, que favorecem a correlação dos elementos que compõem o universo do conhecimento.

CONCEITUANDO INTERDISCIPLINARIDADE

A teoria da interdisciplinaridade ganha ênfase no âmbito educacional brasileiro, numa perspectiva de *"ação em movimento"* (FAZENDA, 2002, p.14). Dessa forma, um dos aspectos que despertam a atenção dos docentes quando se indaga sobre o conceito de interdisciplinaridade é uma possível confusão com relação à sua essência. Assim, surgem inquietações entre os profissionais da Educação: O que é interdisciplinaridade?

Contextualizando, retoma-se uma afirmação de Fazenda (2002), quando descreve que no limiar do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por uma intensa

> [...] troca entre os homens, à interdisciplinaridade assume um papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade fia educação favorece novas formas de aproximação da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 273 8/12/2019 16:10:24

> realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. (FAZENDA 2002, p.14).

Nesse sentido, entende-se que *"conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana."* (FAZENDA, 2002, p.14). Portanto, para responder tal pergunta, empreendem-se algumas reflexões: i*nterdisciplinaridade* é um termo bastante complexo para se definir, uma vez que envolve inúmeras possibilidades de concepções; ou pode ser confundido, como afirma Ferreira (2005), com inúmeros conceitos que fazem parte do campo de atuação do docente, comparando-se, assim, às definições de integração, de interação ou de inter-relação. Contudo, os conceitos fazem parte do processo para o entendimento dos termos, sua essência e sua aplicabilidade.

Aponta-se que, etimologicamente, interdisciplinar pode ser definido como *"comum a duas ou mais disciplinas ou ramo do conhecimento"* (FERREIRA, 2009, p.1.118). Porém, dentro dessa temática, a discussão segue um sentido muito mais que etimológico, visto que os elementos que compõem a interdisciplinaridade, como a integração ou interação, são peças fundamentais para se conseguir uma metodologia interdisciplinar. Para Fazenda (2008):

> Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p.17).

Por conseguinte, na tentativa de compreender os aspectos da interdisciplinaridade – como a influência entre duas ou mais disciplinas – cabe ressaltar sobre como conceituar interdisciplinaridade desde os estudos realizados em 1979, que esta *"encontra-se diretamente ligada ao*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 274 8/12/2019 16:10:24

conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história" (FAZENDA, 2008, p.21).

Fazenda (1998) também considera que, para se construir um conceito de interdisciplinaridade, faz-se necessário o abandono de posições prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que decisivamente são restritivas, primitivas e que impedem novas possibilidades de crescimento, bem como a ampliação desses conhecimentos. Pois, a interdisciplinaridade proporciona a articulação com diferentes áreas do conhecimento, por meios tecnológicos de comunicação, variáveis fontes e metodologias diversas.

Compreende-se que a maior preocupação dos professores ou dos estudiosos do campo educacional em entender os aspectos da interdisciplinaridade é favorecer a Educação escolar, ou seja, é viabilizar um ensino que futuramente possa lhes proporcionar ascensão social, econômica e cultural, uma vez que o aluno necessita de uma formação que o encaminhe para o desempenho de funções na sociedade. Nesse sentido, Fazenda (1998, p. 12) se refere à policompetência dos alunos: *"A exigência interdisciplinar que a Educação indica reveste-se, sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência"*. Pluri e trans são utilizados em seus sentidos etimológicos e com a acepção de articular, inter-relacionar, abstrair, transcender, variar e incluir.

Destaca-se, ainda, que a interdisciplinaridade é tratada oficialmente pelo Estado. Na atividade docente, ao se trabalhar conteúdos, não se deve pretender criar novas áreas do conhecimento, mas sim articular saberes diversos em torno de um eixo e que a mesma tem uma função *"instrumental"*, ou seja, *"trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos"* (BRASIL, 2002, p.34-36).

Segundo Fazenda (2008, p.23), *"a interd isciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 275 8/12/2019 16:10:24

às condições que concorrerem para o seu melhor exercício". A autora pondera que, o processo do conhecimento, desenvolve competências, mas deve-se considerar as múltiplas possibilidades, pois delimitar um objeto não é limitá-lo e nem fragmentá-lo, é, antes de tudo, analisar as determinações de um fato dentro de uma totalidade e refletindo-a em seu trabalho. A interdisciplinaridade propicia não apenas a capacidade para a articulação entre diferentes esferas do conhecimento, bem como da própria rearticulação do conhecimento que, em última instância, pode ser considerado um conhecimento novo. Entretanto, tal medida só acontece a partir do momento em que o profissional está apto para tal. Isso acontece com o acúmulo de conhecimento, com a troca de experiências com outros profissionais, bem como com a execução de projetos que visem articular saberes que, a priori, ficariam restritos a suas disciplinas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os desafios para a política permanente de Formação Continuada de professores se fortaleceram a partir da década de 1990, quando o Ministério de Educação e Cultura começou a implementação de formações especialmente para professores do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de Gatti (2008) estas formações foram ainda intensificadas com a LDB (1996) e visavam sanar problemas da formação inicial deste professor e objetivando a capacitação, treinamento e aperfeiçoamento. Nessa conjuntura de Políticas Públicas para a qualidade da Educação no Brasil, o desenvolvimento profissional passou a ter espaço bem como a formação.

Compreende-se que o processo de construção do conhecimento ao longo da vida funda-se em uma ampla configuração de educação em fases e procedimentos particulares, mas como um objetivo bastante comum: formar pessoas para a vida em sociedade, ressaltando os aspectos cognitivos, éticos ou culturais (NÓVOA, 1999).

Não menos importante, o ensino escolar provê uma possibilidade de abstração dos assuntos políticos ou culturais para a compreensão

miolo-cotidianoseducacionais.indd 276 8/12/2019 16:10:24

da realidade social. Nesse sentido, o conhecimento não se efetiva de modo isolado, em si, mas a partir da apropriação do que, também, está em seu entorno, em movimento, dinâmica e socialmente construído (CUNHA, 2012).

Nesse aspecto, o profissional da educação – mais especificamente, o professor – é um mediador dos conhecimentos que prevalecem nas esferas sociais, por isso ele deve estar apto para discutir e facilitar as ciências necessárias para a formação integral do aluno. Para tanto, a Formação Continuada, como meio de atualização e aperfeiçoamento do conhecimento, deve fazer parte das práticas pedagógicas dos professores, não apenas para compreender o processo educativo ou as áreas do saber que são contempladas nas disciplinas, mas para refletir sobre o contexto educativo e os procedimentos adequados nas várias situações que surgem em sala de aula (CUNHA, 2012).

No que se refere ao contexto educativo, considera-se que o professor, muitas vezes, coloca-se diante de situações muito distintas, uma vez que a educação não é unidimensional, pois envolve níveis e modalidades de ensino diferentes. Gatti (2009) retoma, na discussão sobre os propósitos e procedimentos formativos que,

> Em geral, a Formação Continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimento como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa, foram implementadas no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos na questão do ensino. (GATTI, 2009, p.200).

Porém, para compreender o assunto, convém mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – no artigo 61, que dispõe sobre

miolo-cotidianoseducacionais.indd 277 8/12/2019 16:10:24

os profissionais da educação. Segundo a LDB, a formação dos professores deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento dos alunos (BRANDÃO, 2010).

Com efeito, o professor deve congregar as múltiplas informações, no campo educativo, inter-relacionando-as com a realidade dos alunos, com a realidade social ou cultural e, por meio de metodologias distintas, interativas e, sobretudo, significativas. Nessa perspectiva, o professor necessita continuamente formar e reformular conceitos, para a adequação do ensino na sociedade moderna influenciada, sobretudo, pelos sistemas econômicos, culturais ou tecnológicos. Em outras palavras, envolve a formação de sujeitos com personalidades, situações socioeconômicas, culturais ou regionais díspares em suas condições.

Por conseguinte, nos assuntos referentes à formação de professores, Meneses (2000), afirma que vários estudos e pesquisas são publicados na atualidade sobre questões de subjetividades do professor. Segundo o autor, há que se considerar que o docente é um sujeito que detém um saber singular, que tem uma história de vida, desenvolve suas aulas com maneiras que o definem como profissional. Nesse sentido, há a consideração interdisciplinar do sujeito da educação, sobretudo porque,

> A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebidos sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um

miolo-cotidianoseducacionais.indd 278 8/12/2019 16:10:24

> processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas exige a devida utilização de metáforas e sensibilizações. (FAZENDA 2002, p.14).

De maneira geral, a educação, seja na cidade ou no campo, deve objetivar um ensino para a formação de sujeitos capazes de atuar em vários setores da sociedade. Aspirar ao desenvolvimento integral não se configura numa mera idealização, mas na intenção do que todo professor deve ter, mas, para tanto, ele deve refletir sobre suas práticas pedagógicas, sua perspectiva de mundo, de sujeito, para viabilizar a formação de cidadão ativo e participativo.

Entende-se que cada vez mais o professor que ousar fazer a ponte entre formas diferentes de pensar necessitará de comprometimento e coragem para tal. Portanto, conceber a interdisciplinaridade como um meio de romper com as atitudes de compartimentação do conhecimento é alcançar uma percepção do saber com uma visão multidimensional. É abordar os conteúdos dos planos curriculares com uma perspectiva de articulação dos saberes do cotidiano, saberes culturais e/ou sociais para um alcance da totalidade do conhecimento. Dessa forma, os terão subsídios para perceberem as diferentes formas de pensar em um conjunto global do conhecimento.

Destaca-se que na Formação Continuada é imprescindível todo o esforço em prol de uma dinamicidade na aprendizagem, no ensino e na reflexão ambos, bem como da aquisição de conhecimento proveniente das áreas de conhecimento específicas da atuação desse profissional em formação. A percepção de conteúdos trabalhados de forma isolada limita a abrangência do conhecimento e reforça a ideia errônea que este é compartimentado.

Diante dessas concepções, a interdisciplinaridade, no contexto das relações entre e com as disciplinas devem ser subsidiadas, pelos sujeitos, suas experiências e subjetividades. A descoberta do diálogo, não

miolo-cotidianoseducacionais.indd 279 8/12/2019 16:10:24

somente entre as áreas de conhecimento, mas a partir dos questionamentos e das procuras, que podem ser por respostas ou por novos questionamentos.

INTERDISCIPLINARIDADE E DOCÊNCIA

As concepções e reflexões descritas neste estudo compõem o processo de inserção dos professores no trabalho educativo e têm desencadeado diferenciações na organização e na gestão das práticas no cotidiano escolar, não se limitando a uma dimensão individual, mas interpessoal e compartilhada. Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica descritiva, que caracteriza-se como qualitativa, tendo como fontes livros e artigos científicos, publicados na área pesquisada.

Considerando que a discussão sobre da qualidade do ensino é inerente à docência e, consequentemente a atitude interdisciplinar, como corrobora Vitor Paro (2000) ao destacar que a escola pública no Brasil, chegou à conclusão que o ensino brasileiro é organizado para não funcionar adequadamente e justamente porque autoridades são desinteressadas quanto ao seu adequado fim. A organização e planejamento (sobretudo de infraestrutura) com material e pessoal adequado acabam se tornando uma utopia, pois o corpo docente e administrativo tem uma formação para educação com uma variedade de linguagem e ao mesmo tempo se depara com escolas que não fornecem suporte para tal.

> Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que este conhecimento não é dado *a priori*. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. (OLIVEIRA, 2011, p.2)

Nesta perspectiva, os docentes devem estar atentos para a questão da interdisciplinaridade, pois esta instrumentalização pode tornar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 280 8/12/2019 16:10:24

efetivo o intercâmbio entre as várias disciplinas mediadas pelo mesmo professor e o eixo temático envolvido por várias vertentes conceituais. Assim,

> [...] a educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica [...] a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais. (OLIVEIRA, 2011, p.2)

Considerando o que Ivani Fazenda (2002) destaca, o âmbito da interdisciplinaridade em sua conceituação faz parte de uma visão mais ampla de sociedade e ciência, mas também deve ligar-se à identidade curricular e pedagógica (2008). Maria Elisa Ferreira (2005) faz ligação da interdisciplinaridade com a identidade e com a diferença, considerando que ela se constitui na própria dialética homem-mundo. Afirma ainda que:

> A interdisciplinaridade, vista do ponto de vista estático, traria em si uma visão cartesiana de relação biunívoca sujeito/objeto, compreendendo pontos de ligação entre os diferentes mundos humanos – do artista, do poeta, do matemático, do historiador, do geógrafo, do educador. Enquanto dinâmica, ultrapassaria a segmentação, recupera o homem da esfacelação e mutilação de seu ser e do seu pensar fragmentados. (FERREIRA, 2005, p.24).

Em concernente, Bueno (2007) etimologicamente define interdisciplinar como *"adj. Comum a duas ou mais disciplinas"*. Nesse sentido, a interdisciplinaridade assume uma função muito além de completar os prefixos multi, pluri e trans e está diretamente relacionado à matéria, disciplina, conteúdo. *"E o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional"*. FAZENDA (2005, p.17)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 281 8/12/2019 16:10:24

Para Assumpção (2005, p.24);

> A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre os seres – inter – num certo fazer – com dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se.

A ação humana é permeada de intencionalidade, subjetividade, enquanto ser social, interativo, que comunica e principalmente que apreende na relação *"homem-mundo"* ASSUMPÇÃO (2005).

A interdisciplinaridade tem se tornado um assunto para debates ao longo dos anos, sobretudo nas últimas décadas, tanto pela necessidade de desenvolver habilidades de atuação em diferentes contextos. Assim, entender que a interdisciplinaridade deve compor, principalmente, a formação de professores e em situações diversas, é papel fundamental às instituições formadoras, uma vez que a pluralidade e a diversidade temática, as inter-relações entre o teórico e o prático, propicia o encadeamento de alunos e comunidade, mais propensos e predispostos à participação efetiva em sala de aula.

Porém, deve-se ponderar sobre as necessidades para ampliar, estender ou reformular concepções advindas das experiências de cada um, sem preterir o contexto em que vivem. Para tanto, o professor deve conservar sua visão crítica e analítica, um olhar menos sintético e mais direcionado às competências. Segundo Fazenda (apud MENESES, 2000):

> A perspectiva interdisciplinar é uma posição metodológica usada para permitir que os sujeitos avaliados sejam respeitados em seu cotidiano, isso é, o avaliador não pode estar à procura de elementos que se encaixem dentro de modelos ou padrões preestabelecidos. (FAZENDA apud MENESES, 2000, p.15)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 282 8/12/2019 16:10:24

Sobre isso José (2011, p.204) diz que

> Assumir uma postura favorável à educação para a compreensão exige do professor uma mudança de comportamento, através da qual enxergue as possibilidades inerentes ao aluno acerca do aprendizado, da compreensão, da ação e transformação de seu presente.

Ainda sobre esse ponto, é importante destacar que a interdisciplinaridade é um trunfo usado em sala de aula e por vezes fora dela, entendendo-se que a partir dessa postura diante do estudo e do ensino, nem o professor ficará diminuído em seu papel e nem as disciplinas sofrerão isoladamente por estarem em trabalho com outras. Como explica Costa (2012, p.25):

> O docente, ao incorporar a interdisciplinaridade, ao transformá-la de teoria em prática, ao encarná-la em seus afazeres, exercendo atitudes interdisciplinares, encontra as condições para ser ele mesmo e incentivo para partilhar seu *"eu"* com outros, e com isso se motiva para continuar evoluindo. Além disso, encontra, nos que estão ao seu lado, companheiros dispostos a encarar as mudanças que conduzem ao desenvolvimento. Mas disso será compreensível, nenhuma relação poderá ser feita, se não dispusermos as definições sobre Desenvolvimento Humano.

Muitos teóricos têm refletido sobre a prática do professor e uma das questões que chamam atenção pauta-se justamente na observação das *novas* funções do educador, Fazenda (2005) destaca algumas destas novas exigências para o ato de educar, ela destaca que o novo educador é aquele que: assume compromisso com o povo; recusa o imobilismo; encara a educação como problematização, percebe que a educação acontece dentro e fora da escola e ainda, se descobre autoridade.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) apresentam algumas reflexões acerca das competências profissionais, suas qualidades essenciais

miolo-cotidianoseducacionais.indd 283 8/12/2019 16:10:24

e um dos destaques deste teórico se dá na forma de como os profissionais devem olhar a educação, e defendem:

> Ora, é a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que manifestam na ação pedagógica, assim, como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes. (TARDIF; LESSARD, 2008, p.64).

O pensar do professor deve ser interdisciplinar e centrado nas possibilidades. A escola é um espaço para construir e não transmitir. Entre as competências e qualidades do professor, deve estar à compreensão: o professor não é ensinador, muito pelo contrário, por toda formação e na sala de aula, a intencionalidade no ensinar e no aprender está presente.

Todo o dito até aqui tem como intenção afirmar que a interdisciplinaridade pretende romper com uma visão do conhecimento onde o mesmo fique encaixotado nas disciplinas sem que as mesmas possam dialogar entre si. Quanto mais universal o conhecimento, maior a probabilidade de que os alcances das disciplinas sejam extrapolados e comecem elas mesmas a interagir entre si. (COSTA, 2012)

Essa abordagem vai fazer com que diferentes formas de pensar possam atuar em conjunto e que o conhecimento seja expandido. (COSTA, 2012) Assim, o professor pode atuar como o articulador desse exercício, objetivando colocar o aluno no centro desse processo, sendo ele o objetivo fim de todo o esforço empreendido tanto por eles próprios, alunos, bem como pelos professores e pela instituição de ensino. Para tanto, o processo de formação dos professores deve contemplar não só a perspectiva interdisciplinar, mas também, uma postura que a implemente. Como enfatiza Nóvoa (1997, p.25):

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as

miolo-cotidianoseducacionais.indd 284 8/12/2019 16:10:24

> dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional.

Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade é extremamente salutar para o processo de formação de professores, uma vez que a construção do conhecimento por essa perspectiva eleva o grau de maturação de todos os envolvidos no mesmo, bem como faz com que essa construção não fique restrita à sala de aula, ou seja, uma vez que vários conhecimentos estão transitando em um mesmo projeto, por exemplo, maior a chances que os envolvidos têm de extrapolar as discussões sobre temas abordados para outras esferas de suas vidas, como a família, trabalho, etc.

A exigência ao docente por intermédio de uma educação interdisciplinar e de valorização das competências significa que os docentes estão (ou pelo menos devem estar) envoltos da noção de que as disciplinas não devem ser caixas empilhadas na cabeça do aluno, pelo contrário devem obter constante diálogo. Para Ivani Fazenda:

> Um pensar nesta direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. [...] No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (FAZENDA, 2005, p.34).

Para Fazenda (2005), a interdisciplinaridade é marcada pelo envolvimento de todas as partes do sistema escolar. É neste sentido que os professores devem transformar estas salas em espaços que promovam o interesse em buscar novos saberes, isso é, devem promover a curiosidade com recursos adequados também tanto ao módulo de ensino, à realidade em que aquela escola está inserida e à característica peculiar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 285 8/12/2019 16:10:25

de ter em um mesmo ambiente físico e único professor alunos de variadas situações cognitivas, pois em um mesmo horário, o professor atende crianças de idades e *"séries"* diferentes.

Não se trata de saber ou não saber, a intersubjetividade, no sentido de reafirmar que *"os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada"* (GATTI, 1996). Desse modo, é imprescindível adequar nas propostas pedagógicas voltadas à Formação de Professores, a diversidade cultural, os processos de interação e as transformações pertinentes ao contexto educacional, tendo como base teórica a interdisciplinaridade e o desenvolvimento humano dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se que a educação e a sua forma institucionalizada devem, portanto contribuir para a formação de cidadãos inseridos em seu contexto social. É nesse sentido que se ressalta a Formação Continuada do professor, pois o universo do conhecimento é complexo, heterogêneo, inexaurível. Por isso, ele deve revestir-se de informações, metodologias distintas e adequadas, objetos de estudo variados para a realização de aulas significativas, prazerosas.

Mencionar a interdisciplinaridade no âmbito dessa discussão é uma atitude coerente, porquanto, é ela que permite, com propriedade, citar os aspectos que tornam uma aula não fragmentada pelos conteúdos das disciplinas, mas uma aula com múltiplas possibilidades de construção do conhecimento.

Nessa totalidade é que se afirma a urgência em se repensar a formação do professor, por meio da ampliação dos saberes e especialização dos conhecimentos. Afinal, posicionar-se diante um público distinto exige capacidades particulares do professor, para que ele possa desenvolver metodologias interdisciplinaridade com finalidades, conteúdos que satisfaçam às necessidades dos educandos.

Nesta perspectiva, o professor precisa *"descobrir-se interdisciplinar"*, não cabe mais a visão compartimentada, isolada, produto da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 286 8/12/2019 16:10:25

escola tecnicista. O profissional vive em busca do equilíbrio, não mais *"dominar conhecimentos específicos"*, mas viver uma experiência gratificante, proveitosa, para o mundo, Peña (2005). Esta análise é uma ferramenta fundamental, sobretudo, porque a *"interdisciplinaridade é uma atitude, isso é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística"* (FAZENDA, 2005, p.22). A interdisciplinaridade é um mote para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da Educação.

A partir deste estudo, compreende-se que o debate sobre a interdisciplinaridade e a postura interdisciplinar, na educação, especificamente, não deve mais ser apenas literária e descontextualizada, faz-se necessário dialogar com conhecimentos mais úteis, práticos, dinâmicos e capazes de promover a tão almejada aprendizagem, sobretudo, para a efetivação da/na função social da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, I. **Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno**. FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 22-37.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB 012002.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União**.** Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

COSTA, D. C. et al. **A atitude interdisciplinar docente e o desenvolvimento humano: Foco no ensino médio de uma escola pública**. In: LEÃO, M. A. B. G.; OLIVEIRA, E. F. (Orgs.). Desenvolvimento humano, interdisciplinaridade e pesquisa: estudos de um programa de pós-graduação. Taubaté, SP: UNITAU, 2012, p. 21-40.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 287 8/12/2019 16:10:25

CUNHA, M. I. **A relação professor-aluno: repensando a didática**. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). Repensando a didática. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 149-161.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I.C.A. **Didática e Interdisciplinaridade.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA. A. B. H. (Coord.). **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, S. L. **Introduzindo a noção de interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33-35.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0102-46982012000200004000016&lng=es>. Acesso em: 19 jul. 2013.

_____. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área.** São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar.** 2011. 288 f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade:as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira.** In: FAZENDA, I.C.A. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-102.

MENESES, J. G. de C. **Dos profissionais e educação**. In: QUELUZ, Ana Gracinda. Interdisciplinaridade: Formação de profissionais de educação. (org.). São Paulo: Pioneira, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-34.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 288 8/12/2019 16:10:25

_____. **O passado e o presente do professor**. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica**. [S.l.]: Caderno CEDES, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PEÑA, Maria de lós Dolores J. **Interdisciplinaridade: questão de atitude**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-64.

TARDIF M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES**,** D. E. **Aspectos da história deste livro**. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Práticas interdisciplinares na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-31.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 289 8/12/2019 16:10:25

INTERAÇÃO METODOLÓGICA E FAZERES CRIATIVOS EM AVALIAÇÕES

Jaimy Paulo da Silva Rego
Maria Beatriz Pereira da Silva
Ana Cláudia de Almeida Varão

INTRODUÇÃO

Este escrito analisa argumentos, processos metodológicos e experiências acerca da relação professor-aluno com o intuito de contribuir com a reflexão sobre as estratégias educacionais desenvolvidas para favorecer o processo de aprender a aprender e de compartilhar ponderações sobre as interpretações de docentes e discentes no que tange a avaliação.

Partimos, então, do princípio de que aprender é uma construção pessoal que requer o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, a participação ativa na elaboração do conhecimento, a interpretação pessoal construída a partir da experiência e a articulação com necessidades e interesses próprios. Sendo assim, compreendemos que o aprender a aprender é ação insubstituível no processo de composição de aprendizagens significativas (COLL, 1994).

Além disso, é importante pontuar que as ideias aqui apresentadas, estão em sintonia com a perspectiva de que a avaliação é uma prática processual que deve ser construída e pautada na lógica da inclusão escolar de modo a também favorecer a produção de aprendizagens significativas. Entendemos que o papel da avaliação é identificar os progressos e as dificuldades de cada estudante e orientar as ações futuras do professor, bem como, promover uma participação efetiva dos indivíduos na produção de saberes e no desenvolvimento

miolo-cotidianoseducacionais.indd 290 8/12/2019 16:10:25

de habilidades e atitudes que entrelacem conhecimentos e práticas ou demandas individuais/sociais como podemos observar nas citações abaixo:

> A avaliação é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didático. Mas o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, são condicionados pela cultura institucional (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p.13).

> Caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003, p.39).

Haydt, 1988, p. 156 relata que a avaliação deve ser, sempre que possível acompanhada e complementada pela autoavaliação. Pretende-se que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem tornar-se ativos também no processo de avaliação.

O trabalho faz ênfase de um ensaio analítico que se utiliza do debate pedagógico contemporâneo concernente à prática metodológica. A questão mobilizadora do texto que encontra sintonia com o pensamento complexo refere-se à possibilidade de a prática da avaliação da aprendizagem ser construída e pautada na lógica da inclusão escolar. Com a educação democrática, esta prática torna-se cada vez mais polêmica em razão de historicamente ter sido utilizada na escola para excluir e categorizar alunos e professores.

Nesse sentido, tornou-se incompatível com a prática pautada na construção de uma educação atenta e envolvida com a diversidade humana que nos inquieta com alguns questionamentos como:

miolo-cotidianoseducacionais.indd 291 8/12/2019 16:10:25

- É possível mensurar o conhecimento?
- É possível saber o quanto sabemos?
- É possível sabermos o quanto o outro sabe?

Sabe-se que não há como num primeiro contato mensurar o grau o nível de conhecimento do outro, seja na relação professor/aluno ou entre os demais indivíduos. É fundamental um período de convivência para se poder conhecer o potencial sociocognitivo dos alunos a partir das atividades propostas, interação com os colegas, participação nas aulas e resultados nas avaliações.

No entanto, a escola movimenta-se em torno de práticas avaliativas que objetivam mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos ignorando que a avaliação é sempre arbitrária. Apesar da prática da avaliação da aprendizagem ser um instrumento historicamente presente na escola, ele não sofreu muitas mudanças com o passar do tempo. A lógica que rege essa prática se mantém viva: mensurar para categorizar é justamente o que vamos tentar mudar estudando este documento.

Com base no compartilhamento de algumas inquietações sobre a avaliação e da análise das inter-relações entre esta temática e a relação professor-aluno esperamos poder colaborar com a superação da lógica de exclusão e categorização que historicamente tem regido essa atividade e com a elaboração de práticas educativas que percebam que a avaliação é uma ação mobilizadora e potencializadora de novas aprendizagens. Para isso, adotaremos a seguinte organização: analisar fazeres criativos sobre avaliação; refletir sobre como as performances avaliativas podem ser utilizadas como ferramenta de formação discente e docente, e investigar articulações entre aprendizagem e avaliação.

INTERAÇÃO METODOLÓGICA E FAZERES CRIATIVOS

Relatar sobre a rotina educacional é remeter-se a lembranças de toda uma vida de aprendizagem, levando em consideração que enquanto

miolo-cotidianoseducacionais.indd 292 8/12/2019 16:10:25

docente se aprende muito mais que estando discente. Mais essa é uma relação de troca como afirma Paulo Freire (2003, p.79):

> [...] para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

No propósito de sempre melhorar é um grande desafio pensar, analisar, idealizar e criar estratégias que possam englobar um ensino comum, ou seja, que os quatro pontos informados acima (pensar, analisar, idealizar e criar) seja algo que faça parte da avaliação no contexto escolar e possa fluir como promoção dentro da diversidade na sala de aula.

Pensando neste contexto é importante ressaltar que o processo de criação de processos/métodos vem do fazer na prática do docente em conjunto com o discente, essa observação tem como função usar a lógica do cotidiano no que diz respeito a usar estratégias para fazer com que os alunos possam produzir a partir do material didático fornecido pelo facilitador como por exemplo a formulação de questões, que (para isso, é necessário fazer leitura), logo o aluno terá a necessidade de entender o texto para que as questões possam ser coerentes aos assuntos do material disponibilizado. Nesse processo de construção surgirá a interação entre os alunos na busca da melhor maneira de organizar o material desenvolvido.

O modelo que ainda é muito utilizado o expositivo e o dialogado que acompanha os docentes, devem ser melhorados levando o facilitador a explanar assuntos diversos usando modelos diferenciados.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 293 8/12/2019 16:10:25

Modelos esses que podem incluir principalmente, a produção criativa dos discentes em parceria com o docente, sendo necessário o facilitador expor o assunto e a metodologia a ser aplicada, deixando de forma explícita que aquele novo instrumento de ensino irá auxiliar o educando a participar de forma criativa sem que a aula/atividade se torne enfadonho.

O que pode ser feito para que o aluno leia, sinta prazer em ler, e ao mesmo tempo tenha motivação para tal? Uma estratégia que pode ser usada é o desafio de transformar a leitura em uma atividade que sirva para *"nota de participação"*, ou seja, o docente pode dividir a turma em grupos e solicitar dependendo do tamanho do material, que os grupos criem a partir da leitura do livro didático 10 ou 20 questões sobre a leitura do material. Logo esse procedimento irá trabalhar dois sentidos: a leitura e a vivacidade em articular questões.

Podemos também apresentar regras que possam melhorar a dinâmica da composição dessas questões como:

- As questões devem ter múltipla escolha com letras de A a E;
- Paras as atividades de 10 questões duas devem ser discursivas e as de 20, quatro questões discursivas e assim por diante;
- Deve haver questões que contenham perguntas com as opções: Verdadeiro e Falso;
- Todas as questões devem ter ao lado da pergunta número da página e a posição do parágrafo dentro da página, se é o primeiro, segundo e assim por diante;
- Os alunos após realizarem a confecção de suas questões devem interagir com as outras equipes verificando se há duplicidade de perguntas, caso haja, eles devem através da dinâmica de par ou ímpar decidir quem ficará com a questão. O vencedor do par ou ímpar ficará com a questão e o outro deve refazer sua questão para que não haja repetição de perguntas no questionário.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 294 8/12/2019 16:10:25

A atividade acima terá como cunho metodológico de forma intrínseca, a prática da leitura, da escrita, a integração dos educandos, o desenvolvimento cognitivo, o senso de criação de atividades de cunho avaliativo e o principal dentro de um grupo de trabalho, o desenvolvimento do conhecimento, habilidade e atitude dos envolvidos para redigir um questionário bem elaborado.

Pode-se notar que a metodologia aplicada a um sistema de aprendizagem deve remeter ao fazer, e fazer por si para quem o faz cometer erros e ter dúvidas. As dúvidas irão de forma automática lançar desafios ao desenvolvedor da prática e assim criar uma competição interna que pode levar o indivíduo a duas situações: à desistência ou ao enfrentamento, sendo a segunda opção a missão do docente, ou seja, levar o discente a seguir o caminho do enfrentamento. A ideia é que o aluno seja capaz de ter compromisso com ele mesmo e terminar o que começou. Ele se auto desafiar e se superar a partir dos estímulos propostos.

Como relata Küller e Rodrigo (2013, p.15):

> Por necessidade, comodidade, amarras estruturais ou imposição histórica de modos de produção, a escola pende para o lado da permanência. Como consequência, a criatividade é uma flor rara e estranha nos espaços educativos formais. Em nossa vida escolar, na formação como educadores e na prática educativa cotidiana, raramente a criatividade é posta como foco ou centro da proposta educativa.

Küller e Rodrigo relata algo que ainda acontece no meio educacional, os estudantes não na sua totalidade mais em algumas situações dentro do campo escolar não é estimulado a aflorar sua criatividade por alguns profissionais. O saber fazer é de suma importância para o que está por vim na continuação da vida escolar do cidadão. A criatividade deve ser estimulada a todo instante, pois no mercado de trabalho o colaborador criativo é quem mais se destaca, e se essa criatividade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 295 8/12/2019 16:10:25

não for desenvolvida no tempo certo ou permitida em nosso plano de ensino no contexto escolar, estaremos portanto, usurpando essa habilidade tão importante que garantirá ao ser criativo uma fatia do mercado para seu desenvolvimento profissional.

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A avaliação escolar é, atualmente, um desafio para os profissionais da educação porque muitos educadores ainda não perceberam as mudanças significativas que há no sistema educacional. É diante dessas mudanças que podemos afirmar, com segurança, que o processo avaliativo é de suma importância para a aprendizagem dos alunos, uma vez que elas sejam observadas por meio dos dados relevantes da realidade da comunidade escolar. Neste caso, o tema central da avaliação deixa de girar em torno do aluno e da preocupação técnica de medir seu rendimento e passa a ser o centro das atenções que há em volta das condições em que é oferecido o ensino de formação do professor e de suas condições de trabalho, dos saberes diferenciados da cultura do aluno, do currículo, da cultura, da organização da escola e da postura de seus diretores que entendem somente a avaliação como somativa, ou seja, procurando empurrar o aluno para frente sem conhecimento prévio das disciplinas que são de caráter formativo do indivíduo, abandonando a avaliação diagnóstica, a formativa e as competências e habilidades que esse cidadão tem diante de um determinado conteúdo (OLIVEIRA, 2008).

Luckesi (2010, p.7) afirma que: *"A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes estudos e pesquisas com variados enfoques de tratamento, tais como tecnologia, sociologia filosofia e política."* A avaliação muitas vezes pode ser encarada por quem o faz como algo que vem contrário ao seu intelecto, pode trazer alegria ou insatisfação dependendo do resultado. Dentro dessa linha de raciocínio, a avaliação pode ser vista de forma punitiva levando em consideração o teor das questões.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 296 8/12/2019 16:10:25

O uso dessa pedagogia pode ser até corriqueira durante a vida estudantil dos educandos, mas tem um determinado tempo em que ela é mais vista e sentida do que nos outros anos letivos de estudo.

Ainda para Luckesi (2010, p.17):

> O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do ensino médio, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolver provas", tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade.

A avaliação faz separação entre alunos e alunos, é uma seleção natural que faz um recrutamento de forma a deixar o futuro mais plausível para alguns e menos propícios para outros. Ganha quem sabe mais ou se dedica mais.

Perrenoud (1999) informa que a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a posteriori em função da distribuição dos resultados, sem, todavia, chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho *"menos ruim."*

Avaliação não pode ser só conhecimento expresso em papel, a oralização a apresentação o uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes devem estar presente nessa jornada de amadurecimento, pois a formação do homem não permeia apenas no campo das exatas, mas no conhecimento de si e dos outros a seu redor como capital intelectual e ser humano passivo de falhas e que pode ainda estar aberto ao novo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 297 8/12/2019 16:10:25

Este registro vai externar que quem realmente precisa de auxílio no laboratório de conhecimento (sala de aula) são os que menos conseguem atingir a média, pois aprendemos de forma diferente e com velocidade diferente mais cada uma discente consegue aprender dentro do seu limite de raciocínio. A prova/avaliação vai ser o divisor de água no futuro, mas se prepararmos todos da mesma forma respeitando o seu desempenho de aprendizagem poderemos chegar a um bom resultado.

Para Küller (2013, p.147), a análise ou avaliação podem ser criativas quando o grupo de alunos assume a coragem de criar suas próprias referências teóricas e inventar seus meios de fazer e praticá-las. Isso é possível quando a turma de alunos se transforma em um grupo sujeito. Mas, aqui a criatividade do educador também precisa ser usada. É necessário inventar meios de fazer com que a avaliação seja permeada pela atuação de percepção, da intuição e do sentimento. É factível que isso aconteça a partir de dinâmicas grupais mais criativas, que superem a convencional sequência: discussão em pequenos grupos, a apresentação oral das conclusões e debate em painel.

A análise e a avaliação da atividade de aprendizagem podem ser feitas individualmente, em pequenos grupos, em painel ou assembleia. Para todos esses casos, coloca-se o problema de como organizar e apresentar os dados da reflexão e/ou discussão. Embora parecendo um problema de ordem menor, a forma de registro e apresentação da análise pode ter um peso significativo na eficácia e no envolvimento dos participantes com a situação de aprendizagem.

Para Medel (2019), ela afirma que nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem não é algo meramente técnico. Envolve autoestima, respeito à vivência e cultura própria do indivíduo, filosofia de vida, sentimentos e posicionamento político. Embora essas dimensões não sejam perceptíveis a todos os professores, observa-se, por exemplo, que um professor que usa o erro do aluno como ponto inicial para compreender o raciocínio desses educando e rever sua prática

miolo-cotidianoseducacionais.indd 298 8/12/2019 16:10:25

docente, e, se necessário, reformulá-la, possui uma posição bem diversa daquele que apenas atribui zero àquela questão e continua dando suas aulas da mesma maneira.

Do mesmo modo, o educador que faz uso de instrumentos de avaliação diversos para, ao longo de um período, acompanhar o ensino-aprendizagem, é diferente daquele que se restringe a dar uma prova ao final do período.

Por meio desses elementos, constata-se que a avaliação não é um processo apenas técnico. O educador deve refletir acerca de algumas questões:

- Quem julga? Por que e para que se julga?
- Quais os aspectos da realidade que devem ser julgados?
- Deve-se partir de que critérios?
- Esses critérios se baseiam em quê?
- A partir dos resultados do julgamento, quais são os tipos de decisões tomadas?

Como foi dito, a avaliação não é um processo apenas técnico, é um procedimento que inclui opções, escolhas, ideologias, crenças, percepções, posições políticas, vieses e representações, que informam os critérios por meio dos quais será julgada uma realidade. A avaliação do aproveitamento de alunos, por exemplo, pode basear-se em critérios reduzidos, apenas à memorização de conteúdo, ou pode basear-se em critérios que visem ao crescimento pessoal dos alunos, no que diz respeito às suas atitudes, liderança, conscientização crítica e cidadã. Esses critérios se originam de opiniões acerca do que se entende por educação, e vão direcionar o julgamento de valor acerca do desempenho daqueles alunos.

Como visto acima se pode afirmar que a avaliação pode marcar para toda uma vida, a citada pode mudar tudo que permeia o relacionamento docente/discente, por mais que se façam metodologias

miolo-cotidianoseducacionais.indd 299 8/12/2019 16:10:25

diferenciadas quando o aluno sai do ensino médio irá se deparar com situações que irão fazer pensar e refletir se o aprendizado foi absorvido e levado a sério como deveria ter sido.

Quando se estuda podemos observar que acontecem questionamentos que de uma forma bem simples podemos chamar de cobrança, cobrança essa que intrinsecamente chamaremos de avaliação, não avaliação formal ou escrita, mas uma avaliação que vem de dentro pra fora e ver se realmente está apto para fazer alguma coisa ou souber fazer algo.

Esse tipo de cobrança deve ser estimulado dentro das escolas, fazer com que os próprios alunos sintam a necessidade de conhecer e pesquisar novas referências sem que seja preciso forçar a isso.

PASSOS METODOLÓGICA PARA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Manter-se ativo na maneira de inovar para que o processo de ensino-aprendizagem não fique paralisado na mesmice, pode ser algo bem desafiador para quem está firme em idealizar mudanças na forma de ensinar e de promover novas metodologias. Neste sentido, busca-se uma forma de autoavaliação, ou seja, no momento em que consegue-se o desenvolvimento a partir de uma técnica de um indivíduo ou de um grupo de pessoas a avaliação realizará sua função, revelar resultados.

Quando se compõem dados para um grupo, observa-se que em sua totalidade é assimilada de forma diferente e analisada de forma distinta, levando em consideração as metodologias de ensino para se construir da melhor forma possível será apresentado um estudo feito por Küller (2013, p.75-76) que diz o seguinte: durante uma situação de aprendizagem orientada para o desenvolvimento de competências, muitas formas metodológicas são possíveis. Praticamente todos os métodos ativos, todos os métodos pedagógicos centrados na atividade do aluno são possíveis. Para o desenvolvimento de competências, como característica fundamental, da situação de aprendizagem precisa prever o exercício da competência em desenvolvimento.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 300 8/12/2019 16:10:25

Para o desenho da metodologia de desenvolvimento de competências, foi considerado o conjunto dos métodos ativos. Analisando a organização estrutural desses métodos e procurando por uma estrutura comum a todos eles, chegou-se a um conjunto de sete passos fundamentais:

(1) Contextualização e mobilização;
(2) Definição da atividade de aprendizagem;
(3) Organização da atividade de aprendizagem;
(4) Coordenação e acompanhamento;
(5) Análise e avaliação das atividades de aprendizagem;
(6) Acesso a outras referências;
(7) Síntese e aplicação.

No primeiro passo, **contextualização e mobilização**, o participante do curso compreende a essência e a importância da situação de aprendizagem e a situa no conjunto de suas aprendizagens anteriores e em seu itinerário formativo. Na contextualização, referências e articulações com situações concretas de vida e trabalho são realizadas, e a importância da competência a ser desenvolvida é explicitada.

No segundo passo, **definição da atividade de aprendizagem**, a referência central da situação de aprendizagem é estabelecida. Nele se propõe o envolvimento dos participantes no enfrentamento de um desafio, resolução de um problema, realização de uma pesquisa, desenvolvimento de um projeto, participação em um jogo ou dramatização ou execução de outra atividade qualquer. Como já afirmado nos princípios metodológicos, a atividade de aprendizagem proposta deve estar diretamente ligada à competência a ser desenvolvida na situação de aprendizagem e deve exigir, para a sua realização, a competência em desenvolvimento.

Em **organização da atividade de aprendizagem**, devem ser produzidas e estar contidas as orientações minimamente necessárias para

miolo-cotidianoseducacionais.indd 301 8/12/2019 16:10:25

que os participantes possam enfrentar o desafio, solucionar o problema, desenvolver o jogo ou realizar a pesquisa. Ou seja, prever as condições, as estratégias e os recursos para o desenvolvimento da atividade de aprendizagem proposta no item anterior. Sempre que possível, especialmente considerando o tempo disponível, é importante que o planejamento da ação seja efetuado de forma participativa.

No quarto passo, **coordenação e acompanhamento**, são previstos os meios e as formas de coordenar e acompanhar o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. Essa é, em princípio, uma ação do docente. No entanto, pensando em uma aprendizagem com autonomia, formas coletivas e autogestionárias podem e devem ser propostas e previstas.

Em **análise e avaliação das atividades de aprendizagem**, as próprias atividades de aprendizagem e os resultados por elas obtidos serão os objetos da reflexão individual, da discussão em pequenos grupos ou reuniões presenciais ou virtuais, sempre contrapondo resultados obtidos ao processo de trabalho adotado.

No caso de cursos à distância, comunidades virtuais de aprendizagem e comunidades de práticas podem ser acionadas e utilizadas durante este passo.

No sexto passo, **acesso a outras referências**, as recomendações práticas e a produção teórica existente e relacionada à competência em desenvolvimento são veiculadas. Essa veiculação pode ser feita por meio de apresentações escritas e/ou orais, vídeos, textos, casos, observação de melhores práticas, visitas virtuais ou reais e outras formas de ampliar a experiência, os modelos e as referências dos participantes em relação ao elemento de competência abordado na situação de aprendizagem. No caso de comunidade virtual, um acervo multimídia pode ser utilizado neste momento.

Finalmente, no sétimo e último passo, **síntese e aplicação**, as referências já existentes no universo cultural (apresentadas no item anterior) são integradas a experiência prévia e a vivência concreta dos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 302 8/12/2019 16:10:25

participantes. Uma forma útil de produzir a síntese é elaborar propostas de ação para situações iguais ou distintas daquela vivida na atividade de aprendizagem. Assim, síntese e aplicação encontram-se integradas no mesmo movimento.

Observa-se que nem sempre as situações de aprendizagem devem seguir rigorosamente os passos antes apresentados. A partir da sequência ideal, são possíveis vários formatos de desenho. O fundamental é que a situação de aprendizagem preveja, sempre, o exercício real ou simulado da competência, forma insubstituível de desenvolvê-la.

A metodologia acima faz com que as atividades sejam sempre integradas umas com as outras, e faz com que os discentes sejam estimulados a praticar sua criatividade em grupo e ao mesmo tempo inserir novas ideias dentro do contexto de seu processo de ensino aprendizagem.

Seguindo uma linha de rotinas, esse modelo de educativo visa o saber fazer que com outras palavras, tem o sinônimo de competência, dentro dessa palavra de forma indireta pode-se dizer que estamos falando sobre conhecimentos, habilidades e atitudes que dentro de um parâmetro profissional, um indivíduo depende do outro para que seja feita uma conexão coerente não só de aprendizagem, mas de humanização, conhecimento e reconhecimento, que segundo *FREIRE* (1983a, p.79),*"ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo"*.

O que não difere do tipo de metodologia vista acima, que é uma sequência chamada de passos que fará com que os educandos busquem e descubram a melhor forma de aprender a aprender. Sendo que a avaliação seja feita por eles mesmos, descobrindo onde erraram e onde pode ser consertado sem que o facilitador tenha que mostrar ou sinalizá-la, entretanto, o papel de mediador do docente é fundamental nesse processo ao desafiar, pensar e refletir junto aos educandos. Ambos aprendem juntos e sabemos que Escola sem Professor não existe!!!

miolo-cotidianoseducacionais.indd 303 8/12/2019 16:10:25

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar docente muda a cada situação trazendo uma nova solução para as problemáticas que venham a emergir nesta ocupação de fazer o conhecimento chegar ao corpo discente. A sensação do professor ao saber que mediou algo e o aluno demonstrar essa aprendizagem é algo único para a satisfação pessoal e profissional do preceptor.

Espera-se que as disciplinas, o material e principalmente a mediação do professor em sala de aula possa contribuído fortemente para o avanço especializado desses discentes, mudando sua postura de aprendiz para ser um futuro mediador de problemas dentro ou fora da instituição em que estudara.

É possível afirmar que em sala de aula o docente não somente planeja, media e avalia, mas se torna parte integrante do desenvolvimento cultural, intelectual e intrapessoal, fazendo com que o discente se conheça e perceba que é capaz de fazer algo que antes achava incapaz até conhecer o seu facilitador. Sendo assim, o docente fez seu papel, mediar e mostrar que existem formas de ensinar diferente de modelos mais provectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

KÜLLER, José Antônio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de Desenvolvimento de Competências**. 1. ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2013. 216 p.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **A Avaliação da Aprendizagem nos dias de Hoje**.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 304 8/12/2019 16:10:25

Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/a-avaliacao-da-aprendizagem-nos-dias-de-hoje/3728 Acesso em: 02 mai. 2019.

OLIVEIRA, José Dias de. **Avaliação Escolar**: **desafios e possibilidades**. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1351478 Acesso em: 02 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Artmed, 1999. 184 p.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 305 8/12/2019 16:10:25

RECHAÇAR A LÍNGUA ESPANHOLA DA GRADE CURRICULAR É RETROCEDER NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Michelle Azambuja[1]
Rosane Paiva[2]

INTRODUÇÃO

No atual panorama em que se inscreve o ensino, a literatura e a cultura hispânica no Brasil, consolida-se o resultado de um longo processo de desvalorização do idioma espanhol, como também do profissional que leciona essa língua estrangeira. Logo, é nítido o reflexo do retrocesso da educação brasileira ao longo das décadas, ou quiçá, desculpem-nos o atrevimento, desde sempre.

A reforma do ensino médio trouxe consigo novidades que desestabilizaram os profissionais da área de Letras, sobretudo para aqueles que são licenciados no ensino do espanhol. Retrocedeu-se mediante o pensamento de uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional que fora idealizada justamente para garantir a universalidade do Ensino Médio e promover o ensino de qualidade.

Inegável a condição de reconhecimento da língua espanhola em um contexto de globalização mundial: um idioma falado por quase 500 milhões de pessoas, sem falar quando não é usado como segunda língua oficial ou língua estrangeira. Há um número significativo de

1. Doutorado em Letras Neolatinas (UFRJ), mestrado em Literatura Hispânica (UFF), pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIPLI), graduação em Letras/ Português-Espanhol (FURG).
2. Pós-graduação em Língua Espanhola (FEUC), graduação em Letras Português-Espanhol (FEUC).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 306 8/12/2019 16:10:25

países que falam o espanhol, sobretudo, na América Latina, onde o idioma é representativo pelo número de países que o têm como língua oficial. É nesse contexto latino-americano que está o Brasil, país fronteiriço que mantém relações econômicas e culturais com países como Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Venezuela, Peru, Colômbia entre outros. Mas, recentemente, teve de sua grade curricular de ensino o rechaço de um dos idiomas mais falados no mundo.

Essa perspectiva atual implica em um olhar cuidadoso, uma vez que, planejar e inserir uma língua estrangeira no currículo escolar demanda refletir sobre sua necessidade no meio, especialmente no panorama brasileiro, já que as relações internacionais com os países vizinhos afetam diretamente não só a economia como também a comunicação e o intercâmbio cultural, fatores que fomentam a cultura e o aprendizado como um todo, e falar o idioma espanhol torna-se relevante e essencial. Segundo Junger:

> Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem "fazer coisas" com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem (JUNGER, 2005, p.44).

A afirmação do estudioso, só ressalta ainda mais a importância do ensino da língua espanhola para nossos estudantes, uma vez que promover o aprendizado, a interação e, principalmente, a motivação, é objetivo de todo e qualquer profissional da área da educação.

Entretanto, neste artigo, buscaremos abordar, de maneira, sucinta, o panorama que se criou após o rechaço de uma lei revogada, em que a língua espanhola passa de protagonista a coadjuvante no ensino

miolo-cotidianoseducacionais.indd 307 8/12/2019 16:10:26

regular brasileiro, fato que denota menosprezo e desrespeito com todos aqueles que se envolveram, durante décadas, para consolidar um idioma em terras brasileiras e dar-lhe o devido lugar de respeito tanto nos aspectos linguísticos, sociais e culturais.

Impossível negar, que no Brasil, cresce o número de alunos que estudam o idioma espanhol como língua estrangeira. E consequentemente, com isso, há profissionais dedicados a promover a linguagem e a carga cultural que o idioma requer. Desta forma, as reflexões e estudos sistemáticos dos professores aumentam dia após dia no tocante da aprendizagem de uma língua que já é considerada a terceira língua mais falada no mundo e que ganha espaço e credibilidade entre os falantes com crescente número, também, na internet.

Deve-se notar que as universidades federais, acima de tudo, formam dezenas de professores todos os anos, o que promove o incentivo para que a língua espanhola encontre um campo propício em um país de língua portuguesa, ainda mais quando faz fronteira com países de colonização espanhola e tem por idioma oficial, o espanhol. E a pergunta que não quer calar: Se há universidades e investimentos governamentais para que os estudantes obtenham um diploma em licenciatura ou bacharelado em espanhol, por que se excluiu a língua espanhola do currículo da grade curricular?

O fato promove entre os professores o debate em curso, porque uma vez excluída a oferta obrigatória do espanhol para os estudantes em fase escolar, por que a universidade continuará formando profissionais nessa área? Não haverá sentido investir naquilo que não se aproveitará. Ou, o ofício de professor realmente, acabará. Seria esse um primeiro passo para que sejam banidos os professores de espanhol?

A perspectiva é definida, neste momento, com certo receio, o panorama além de desrespeitoso é desolador para milhares de professores de espanhol. E as perguntas não calam: Se somos um país lutando por igualdade social e inclusão nas fileiras da educação de qualidade, por que rejeitar um idioma tão bem aceito por todos e o mais falado

miolo-cotidianoseducacionais.indd 308 8/12/2019 16:10:26

pelos países vizinhos? Não seria coerente acrescentar outros idiomas na grade curricular em vez de reduzir somente ao aprendizado de uma língua estrangeira? Não seria o espanhol um motivo a mais para promover a cultura e a formação de cidadãos mais qualificados para o mercado de trabalho e às relações internacionais?

Para nós, professores de espanhol, comprometidos com a promoção da língua, parece uma perda lamentável, o que se configura como um panorama de total atraso e ignorância. Aos estudantes do ensino médio da rede pública é negado o direito de estudar duas ou mais línguas estrangeiras concomitantemente.

Falamos aqui de uma medida provisória 746 e, em seguida, uma lei: 13.415, 2017, que anula outra: 11.161 de agosto de 2005, em que o ensino do espanhol tornou-se obrigatório nos estabelecimentos públicos, o que levou à implementação de centros de ensino de língua estrangeira e aulas oferecidas em horário regular, o que não anulou em nenhuma hipótese o oferecimento de outras línguas estrangeiras, além da formação de centenas de profissionais voltados para o ensino da língua espanhola. Cabe aqui aclarar o que nos dizia a lei:

> Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
> § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.
> Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.
> Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.
> Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta através de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais, no horário

miolo-cotidianoseducacionais.indd 309 8/12/2019 16:10:26

normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

Ao analisarmos o teor da referida lei e seus desdobramentos, percebe-se que ao espanhol fora dado o devido valor. No entanto, ao ser revogada, perdeu-se tudo aquilo que fora construído. Fato que se consolida como descaso, falta de comprometimento e, principalmente, notória falta de qualidade e estrutura ao que diz respeito à educação e ao espaço concebido como adequado para discutir e adquirir cultura por meio das variantes linguísticas entre o português e o espanhol.

Importante assinalar que, para Beraldo e Retondo (2014), houve uma perspectiva positiva para o ensino da Língua Espanhola no Brasil com a criação do Mercosul, o reforçou ainda mais a importância da Lei nº 11.161 / 05.

Importante lembrar que segundo Saavedra (2009), em 1991 foi criado o Mercosul por meio do Tratado de Assunção em 1991 e com isso, a necessidade dos países da América do Sul como Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai afinarem uma integração econômica, o que se converteria em um Bloco de potencialização do poder de negociação de cada país. Nesse sentido, a implantação do Mercosul gerou o interesse político e econômico e consequentemente, o uso da língua tornava-se fator relevante, o que abria caminhos para um espaço de diálogo e interação entre os povos envolvido. Nesse contexto interacional, a afirmação de Junger nos diz: "[...] *é relevante aprender LEs quando e porque isso reflete uma demanda verdadeira, ou seja, atende a objetivos concretos,*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 310 8/12/2019 16:10:26

dentro da realidade social dos aprendizes" (JUNGER, 2005, p.32). Nesse sentido, a língua não funcionou apenas como instrumento de decodificação ou fenômeno fonético, mas como ferramenta de interação social concreta, outro fator de extrema importância no contexto de aprendizado de uma língua estrangeira.

Estamos todos perdendo com esse retrocesso, professores e alunos, uma vez que a educação pública nas escolas brasileiras está deficitária, o que já foi evidenciado por muitos estudos ao longo dos anos e nas fileiras educacionais do mundo. E isso é comprovado na avaliação da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) em que o Brasil ocupa posições abaixo do esperado.

E com tantos dados negativos na educação brasileira, é inconcebível que uma língua estrangeira, como é o caso do espanhol, seja menosprezada no cenário educacional, porque o que se almeja é o desenvolvimento escolar dos jovens e um ensino de qualidade. Busca-se a formação de cidadãos mais críticos diante das necessidades sociais, uma vez que o volume de informações que recebemos todos os dias, é plural e globalizado, o que implica em direcionar os alunos para um desenvolvimento cognitivo permanente e para a participação na construção de percepções da realidade, nas quais compartilhamos habilidades, competências e responsabilidades nas mais diversas áreas do conhecimento e da cidadania. Nesse sentido, Morejón mostra a importância da língua espanhola em um contexto educacional plural e significativo:

> Es necesario que las masas estudiantiles brasileñas, desde la segunda enseñanza, comiencen a familiarizarse, paralelamente al conocimiento que van adquiriendo de la cultura de su patria, con la cultura española e hispanoamericana. Al aprendizaje medio de la lengua vernácula debe corresponder el de la española, de forma que en un futuro próximo todo brasileño culto posea o conozca con perfección las dos lenguas ibéricas madres, ya tan extendidas y en franco desarrollo. (MOREJÓN, 2000, p.28)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 311 8/12/2019 16:10:26

Promover o ensino de uma língua estrangeira implica propor possibilidades de análise das informações e opiniões acerca de uma consciência da própria língua materna no processo educacional, pois fatores como compreensão da cultura, dos valores culturais e percepções da natureza da linguagem são desenvolvidos no processo de aquisição de um idioma. Esses aspectos estão no PCN e intensificam nossos argumentos nesse movimento de valorização de um idioma tão importante como o espanhol e sua permanência nas escolas brasileiras:

> [...] cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura através da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 2000, p.37)

Nesse sentido, consta-se que um documento oficial, que rege nossas diretrizes educacionais informa e prevê tudo aquilo que já fazemos em sala de aula. Sendo assim, temos argumentos para que o espanhol seja mais que relevante na educação brasileira, pois a possibilidade de interação cultural é mais precisa quando se trata de panorama latino americano, e não só isso, há de se relevar o fato de a língua portuguesa possui a mesma raiz que o espanhol, o que fortalece e contribui para a construção de significados e aprofundamento de comunicação,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 312 8/12/2019 16:10:26

além de habilidades tanto de escrita como de leitura. Logo, a inserção do estudante em uma compreensão social se engrandece e possibilita ainda mais as quatro habilidades pretendidas no ensino de uma língua estrangeira: ler, escrever, ouvir e falar.

Entretanto, esse discurso se afasta ainda mais dos estudantes que optam pela língua espanhola como instrumento de aprendizado no ensino médio. O que se percebe é a falta de opção nesse sentido, pois uma vez instaurado o ensino da língua inglesa como obrigatório, não haverá liberdade de escolha e a construção de sentidos, seja no plano linguístico ou cultural, versará sobre um único idioma.

Vale analisar que nossa reclamação é antiga, não é apenas definida por uma lei, mas pelo respeito de toda uma classe de professores que busca condições dignas de trabalho e credibilidade.

Se retrocedermos no tempo, no século XIX, o Brasil priorizou o ensino de línguas clássicas, como latim, grego, francês e inglês, com o objetivo de promover o ensino da língua estrangeira. Destarte, a inclusão do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, tem seu marco em 1919 quando houve concurso para o Colégio Pedro II (escola que prezava aspectos da cultura tradicional na época e se convertera como exemplo de ensino em todo território nacional) em decorrência da necessidade de reciprocidade a uma ação do governo uruguaio que instituiu a disciplina de língua portuguesa em seu país. Tem-se então, uma lei aprovada: 3.674 de 7 de janeiro de 1919. Não é de hoje que o Espanhol integra nosso currículo educacional e propõe o desenvolvimento de habilidades que se relacionam com aspectos linguísticos e culturais.

Nessa revisão histórica, importante destacar, também, a Reforma Capanema de 1942, momento em que as línguas estrangeiras modernas receberam destaque no cenário brasileiro, não só por questões econômicas, mas também pela configuração de intenso diálogo com as perspectivas históricas. De acordo com Picanço, o espanhol recebe atenção:

miolo-cotidianoseducacionais.indd 313 8/12/2019 16:10:26

> [...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico [...]. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo. (PICANÇO, 2003, p.33)

Esse panorama já traçava um ciclo de educação que tinha os olhos voltados para o desenvolvimento do país, com relevância a aspectos culturais e literários e, sobretudo, necessitava de pessoas treinadas para ensinar aos estudantes da rede pública a respeito de aspectos extralinguísticos do idioma. Relevante considerar, que foi um momento em que se buscava um potencial educacional que formaria cidadãos com uma consciência coletiva e plural. Deu-se importância a elementos essenciais para o campo da cultura e do saber, levando jovens estudantes a expandirem o campo do conhecimento e do aprendizado. Então, por que hoje, em pleno século XXI, o espanhol deixa de ter importância no cenário educacional brasileiro? Que fatores relevantes foram capazes de banir a obrigatoriedade de uma língua que tanto nos beneficia?

Nós, professores de espanhol, ao levantarmos essa discussão, não queremos reconhecimento apenas em nossa área, mas em uma esfera muito maior do ensino brasileiro. Nós espalhamos ideais de defesa para educação de qualidade e não um conhecimento débil que pode ser rechaçado a qualquer momento por uma lei. Busca-se, acima de tudo, o direito que a constituição nacional nos dá nos artigos 205 e 206, em que encontramos a condição de valorização dos profissionais de ensino, garantido, na forma da lei. Assim como a garantia do padrão de qualidade do ensino.

No momento atual, nos demais âmbitos educacionais – municipais, estaduais e privadas –, inúmeros professores alegam a necessidade de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 314 8/12/2019 16:10:26

se desdobrar em vários turnos e em mais de uma escola, devido a consequente redução da carga horária da língua espanhola e, por vezes, lecionar em uma quantidade volumosa de alunos e turmas. Além de tudo, há professores de espanhol apartados de sua ocupação ou em salas de leitura, uma vez que o espanhol está excluso da grade curricular obrigatória tal como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, quando se publicaram as LDB 4024/61 e 5692/71, por determinação dos próprios órgãos competentes a que estão vinculados. Nessas circunstâncias, a SME-RJ suprimiu o espanhol da grade curricular e introduziu a língua inglesa desde o primeiro segmento do ensino fundamental.

Ressaltamos também, que nesse sentido, os episódios de avanços e retrocessos do ensino de línguas estrangeiras, em especial os que vêm acontecendo com o espanhol, abalam e comprometem a inserção do idioma como disciplina escolar de forma absoluta. É assim que os argumentos presentes nessa história compõem a relação de poder, e isso envolve a seleção da língua estrangeira a ser acordada nas instituições escolares. Cabe a nós, portanto, profissionais de educação, persistir por uma educação que valorize as necessidades de nossa comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, muito embora a alegação que se tenha para o ensino obrigatório da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras seja o processo de globalização e as relações internacionais que se estabelecem pelo uso desse idioma na atualidade, descartar uma língua de potencial comunicativo e histórico, como é o espanhol, não é a maneira mais coerente de fomentar e expandir a cultura de um país que ainda caminha para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. E entre as diversas perguntas para os nossos questionamentos, elencamos algumas com o intuito de refletirmos sobre a condição do ensino do espanhol na contemporaneidade brasileira: Somente o inglês é a língua mundialmente utilizada para interesses financeiros/ mercadológicos?, Qualquer um

miolo-cotidianoseducacionais.indd 315 8/12/2019 16:10:26

aprende espanhol?, O Mercosul perdeu a força ou a importância que tinha na época de sua implantação?, A inclusão de mais uma disciplina sobrecarrega a grade curricular dos alunos de rede pública?, O ensino de língua estrangeira é um luxo que pode ser dispensado?, Os alunos já aprendem inglês, não há necessidade de mais uma língua estrangeira?, Estudantes de cidades fronteiriças perderão a oportunidade de aprender o idioma que os cerca?, Não se fará mais investimento nas faculdades de Letras que habilitem ao Espanhol?

Dessa forma, agregamos que não desvalorizamos a proposta da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nas escolas, porém, não se faz necessário rechaçar a língua espanhola, pois nossos estudantes, quando bem preparados, têm condições para aprender quaisquer idiomas e a oferta de mais de uma língua estrangeira em contexto escolar, engrandece ainda mais a qualidade de ensino que se pretende para o Brasil. Incluir deveria ser a palavra de ordem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries. Brasília: MEC, 1998.

_____, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília MEC, 1998.

_____ **Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei No 3.987** – C, de 2000. Acesso em 22 de outubro de 2017. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/236571.pdf

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.

BERALDO, Ana Carolina de Souza; RETONDO, Maria Tereza**. A evolução da língua espanhola no Brasil,** 2014. Disponível em http://www.webartigos.com/

miolo-cotidianoseducacionais.indd 316 8/12/2019 16:10:26

artigos/a-evolucao-da-lingua-espanhola-no-brasil/120299/#ixzz4wu4X4lfw. Acesso em 20 de outubro de 2017.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **El Español en Brasil**. In: SEDYCIAS, João (Org.). O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p. 14-34

JUNGER, C. S. V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula**. In: Anuario brasileño de estudios hispânicos. XV. Brasília, 2005.

MOREJÓN, J.G. **Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil**. Anuario brasileño de estudios hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2000, p. 1731.

PICANÇO, D.C.L. **História, memória e ensino de espanhol (19421990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar...** Curitiba: Editora da UFPR, 2003

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira**. Espanhol. V.16.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **O português no Mercosul**. Cadernos de Letras da UFF: dossiê: difusão da língua portuguesa, n.39, 2009.

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm

http://www.guariba.sp. gov.br/documentos/pdf.pdf

miolo-cotidianoseducacionais.indd 317 8/12/2019 16:10:26

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS COTIDIANAS COM AS ESCOLAS

Ilana Maria Bittencourt Martins
Patrícia Baroni

O propósito deste texto é apresentar algumas possibilidades de uso das narrativas enquanto ferramentas de formação. Para nós, o que foi convencionado nas universidades enquanto formativo geralmente se relaciona ao campo de produção teórica, revisão de literatura, e, posteriormente, à participação em estágios e em cursos de extensão. Em geral, no início dos cursos são ofertadas as disciplinas consideradas mais gerais do campo, aquelas nomeadas como os fundamentos dos cursos. Na medida em que o curso avança, as licenciaturas começam a ofertar aos alunos oportunidades (ainda que tímidas) de atuar nas instituições educativas. Temos aí uma fratura profunda entre teoria e prática ensinada pelos currículos das licenciaturas cotidianamente nas nossas universidades.

No caso desta produção, tratamos especificamente da licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual, ainda que esteja vivenciando uma intensa discussão acerca do desenho curricular[1], mantém delimitado o tempo em que os licenciandos precisam aprender conceitos e fundamentos e o tempo em que precisam aplicar esses conceitos nas escolas.

É esse o momento em que a roupa não se ajusta ao manequim: a concepção de que a teoria deve servir para a prática, normalmente,

1. Texto produzido em maio de 2019.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 318 8/12/2019 16:10:26

não encontra assento na narrativa formativa dos licenciandos. *"Na teoria é uma coisa, mas na prática é outra"*, *"está difícil colocar Vygotsky cabendo na turma de 35 alunos do estágio"*, *"planejei uma aula perfeita, mas a regência foi por água abaixo"* são frases cotidianamente ouvidas nos corredores do curso de Pedagogia. São sinais de que a fratura entre teoria e prática não vem sendo recalcificada pelas ferramentas formativas que a universidade vem oferecendo.

Ainda que tardiamente, quando nossos licenciandos são finalmente apresentados aos espaços escolares, a experiência vivida é demasiadamente regulada por formulários, relatórios, planos de atividades, entre outros. A escola, durante a formação em Pedagogia, passa a ser um lugar cujas experiências precisam se encaixar em parâmetros definidos pela universidade e que, em geral, não são considerados quando, após formados, esses licenciandos iniciam sua atuação como professores. Podemos exemplificar essa afirmação quando tivemos contato com um relatório de estágio que requeria dos licenciandos informações da topografia e planta da escola.

Surge a seguinte questão: como oportunizar aos licenciandos e professores das licenciaturas outras ferramentas que permitam a reflexão *praticateoriapratica* ou *teoriapraticateoria*[2] durante todo o curso? Como tornar o debate teórico atravessado pelas experiências da prática e como atravessar a prática por uma teoria que não se reduza ao *"aplicável"*?

Com essas questões surgidas em tantas conversas na universidade, na escola, no metrô, no celular, pensamos nas narrativas como instrumentos importantes de formação. E, para subverter o que comumente encontramos nos textos acadêmicos (uma parte conceitual seguida de uma experiência de campo), resolvemos narrar um pouco da vida

2. A escrita conjunta desses termos se relaciona ao que Alves (2008) salienta como uma busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar no qual um dos movimentos principais é a dicotomização de termos, vistos como "pares", mas opondo-se entre si.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 319 8/12/2019 16:10:26

cotidiana de Patrícia, professora de Prática de Ensino da Faculdade de Educação e de Ilana, licencianda do Curso de Pedagogia.

NARRATIVA DE UMA PROFESSORA

Uma professora com vinte e três anos de experiência no ensino fundamental. Dezenove anos na mesma rede de ensino municipal. Três meses de salários atrasados e vários direitos perdidos num pacote de maldades votado sem pena na Câmara de Vereadores. Um vínculo de respeito e de cumplicidade imenso com as crianças, suas famílias, professores e funcionários de uma escola em Xerém/Rio de Janeiro. O sentimento de ódio dos governantes somatizado no corpo. Um concurso público para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A possibilidade de atuar na formação de professores no âmbito da universidade. A possibilidade de continuar atuando nas escolas públicas. Assim, eu me tornei a professora da disciplina Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na primeira turma, vinte licenciandos. Em todas as aulas, reclamações acerca dos professores regentes das turmas onde faziam estágios. *"Ela grita com as crianças*!", *"ela não está nem aí para os alunos com dificuldades"*, *"ela trabalha com um método ultrapassado"*. Chegava o tempo em que esses licenciandos precisavam ministrar uma aula nessa turma com os professores que tanto criticavam. Licenciandos que gritaram em sala com as crianças. Licenciandos que não contemplaram alunos de inclusão em seus planejamentos. Licenciandos utilizando metodologias tradicionais ou escravizadas pela apostila oferecida pela rede onde faziam estágio. Uma universidade que não permitia aos licenciandos a reflexão sobre tudo isso.

Nova turma na licenciatura. Ilana, licencianda de Pedagogia, resolve fazer seu estágio na mesma escola onde já atua na extensão. Inicialmente, não tem uma boa relação com a professora da turma do terceiro ano. Poderia criticá-la. Optou por refletir sobre sua própria formação. Resolveu escrever o que vivia cotidianamente. No diário

miolo-cotidianoseducacionais.indd 320 8/12/2019 16:10:26

de campo do estágio cabia a conversa com os funcionários da escola, a troca com a mediadora do aluno com autismo, a chuva que alagou a escola e deixou todo mundo mal-humorado. A roupa cabia no manequim. O diário de campo de Ilana se tornou um instrumento formativo tão importante quanto qualquer livro de Vygotsky. Ilana não produziu a mudança naquilo que ela inicialmente achava inadequado na escola de estágio. Ilana mudou sua própria lente para produzir mudanças a partir de sua atuação nessa escola. Ilana me fez entender a importância da narrativa na formação.

NARRATIVA DE UMA LICENCIANDA

Entrei na graduação em 2014 e, desde então, convivi com greves, palácio universitário com teto caindo, falta de ventiladores, reprovações e diversas trocas com os professores e meus colegas. Sempre escutei e reclamei sobre a didática de algumas professoras da Educação Básica: *"ela não escuta os alunos"*, *"é muito tradicional"*, *"ela não entende o que eu estou fazendo ali"*. Até que, em 2018, passei a fazer parte do Projeto de Pesquisa e Extensão ConPas: Conversas entre Professores: Alteridades e Singularidades, do Colégio de Aplicação da UFRJ – CAp/UFRJ, que apresentava as narrativas dos cotidianos como importantes fontes de pesquisa e de compreensão de dinâmicas locais e globais. O CONPas é (escrever), em que as trocas sobre as experiências vividas em sala de aula e a leitura com base no cotidiano, por Inês Barbosa e Nilda Alves, ampliaram meu olhar sobre o cotidiano na escola. Nesse mesmo período, iniciei as aulas na disciplina Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a professora Patrícia onde, no lugar de relatórios recheados de críticas à atuação da professora regente da turma, as narrativas eram feitas em caderno de campo. No lugar de um elenco de formulários burocráticos, pude incluir as conversas que escutava no corredor, se no dia chovia ou fazia sol, as trocas que tive com a coordenadora, se a comida estava apetitosa. Cabia tudo no meu caderno de campo: os desenhos das crianças que tinham curiosidade

miolo-cotidianoseducacionais.indd 321 8/12/2019 16:10:26

sobre as coisas que eu escrevia, uma atividade feita em sala, meus sentimentos e olhar, que vai muito além do método que a professora escolheu para alfabetizar aquela turma e inclui toda as relações e trocas que aconteciam naquele ambiente. Além disso, comecei a enxergar as singularidades da professora, vivências que me permitiram refletir sobre as aulas e sobre o ofício docente.

Todo esse processo e as conversas com a professora Patrícia têm me ajudado a refletir sobre a minha própria formação e começo a tecer a professora que eu quero ser.

AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO

Na formação inicial, muitos licenciandos buscam caminhos que os levem a compreender os processos de ensino e a elaborar reflexões sobre sua trajetória que permitam o acesso às dinâmicas vividas na escola e ao processo de apropriação e de *reinvenção* (CERTEAU, 1994) das práticas de ensino. Essas experiências tornam a narrativa um importante instrumento de reflexão do vivido no cotidiano da escola, visto que na interação entre os sujeitos, o conhecimento é *produzidopartilhadosignificadoressignificado*. A constituição de cada sujeito forma-se pelo enredamento de muitas experiências e de conhecimentos que são agregados ao longo de sua vivência e que são postas em cena a cada momento de atuação e de produção de novos saberes.

A narrativa possibilita além de contar a experiência vivida, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre as situações, teorias, novos aprendizados enredados às vivências de cada sujeito. De acordo com Larrosa (1994), a formação de cada sujeito é permeada pelas histórias de vida, pelas relações sociais que significam e se ressignificam a todo tempo:

> [...] O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal

miolo-cotidianoseducacionais.indd 322 8/12/2019 16:10:26

> [...] Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (p.43).

E, nas interfaces dos conhecimentos que constituem cada sujeito e suas relações, Larrosa aponta que:

> Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, com um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. (p.69).

Nas narrativas de professores e de licenciandos encontram-se reflexões acerca de suas experiências, de seus questionamentos em relação à docência, às fraturas vividas que separam teorias e práticas.

Imbricados no cotidiano da escola entendido como *"um espaçotempo de produções, enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados"* (FERRAÇO, 2008, p.93), os professores das licenciaturas e os licenciandos mergulham no espaço da escola e aprendem nesse movimento de lançar-se ao outro, a descobrir-se e a produzir relações, além de estabelecerem alguns significados e sentidos próprios em relação ao ensino.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 323 8/12/2019 16:10:26

A formação narrativizada permite a compreensão de que professores também precisam aprender para ensinar, precisam conhecer seus alunos e a escola para proporem coletivamente atividades que coloquem diferentes contextos em interlocução. Um aprendizado contínuo, mútuo, em transformação e criação coletiva.

Nesse sentido, apesar da temporalidade e da singularidade das narrativas, elas se inscrevem na memória dos sujeitos e são sempre revisitadas durante novas experiências. De acordo com Certeau (1994):

> [...] para explicar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma possibilidade: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma maneira de fazer textual, com seus procedimentos e táticas próprios. [...] Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análise de casos, histórias de vida ou de grupos, etc.). [...] Não seria necessário reconhecer a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto inelimitável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo em que sua produção? (p.153).

Mediante esta problematização, pensamos na ideia de que ao narrar, exercemos a *arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar* (ALVES, 2008, p.33). Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância, pois assegura formas duradouras aos saberes, passíveis de repetição. É claro que conteúdo narrado não garante a sua fixação afinal, existem, pois, em constante ressignificação.

Nos processos formativos estão presentes os sentidos que produzimos com nossas experiências e outros elementos de repertórios compostos por representações, imagens e discursos totalizantes que

miolo-cotidianoseducacionais.indd 324 8/12/2019 16:10:26

atravessam tanto as políticas e currículos oficiais da formação, quanto os muitos discursos sociais em que nos inscrevemos. Um processo formativo intencional, como um currículo de formação docente, pode contribuir para deslocar e desconstruir representações de escola e docência universalizantes e desencantadas. É necessário para tal que a formação acadêmica assuma a produção narrativa das práticas cotidianas pelos sujeitos como constituinte dos processos formativos. Assim, a formação de professores precisa, portanto, pautar-se em espaços e ações de diálogo entre os atores e espaços da formação. Entendemos, assim, que os modos como licenciandos e professores vivem a vida de todo dia nas escolas e nas universidades produz os sentidos atribuídos à escola e à docência, projetando-se nas histórias que contam de si, de suas práticas e experiências.

Contudo, a questão que se destaca é como dinamismo implicado em pensar os processos formativos a partir dos cotidianos e com as pessoas que lhes dão vida podem potencializar a formação. Podemos tecer esse debate com a ajuda de Calvino (1996), a partir do desafio que nos é colocado ao ler um mundo *móvel e multiforme*. O mundo, tal como o modo singular como cada um de nós o vive, não é passível de controle das nossas compreensões, recortes e interpretações, bem como não pode ser totalmente abarcado. Apesar da possibilidade de investir e de refletir na formação em fluxos e encontros, *não [podemos] prever as relações futuras* (p.141) as quais se estabelecerão com eles. Nos percursos formativos de professores das licenciaturas e de licenciandos implica considerar que narrar e refletir sobre o mundo não nos garante deduzir as *"páginas subsequentes"* dos processos formativos. Apesar desses limites demarcarem sinais de atenção, eles não nos impedem de pensar os processos e ações formativas a partir de dinâmicas *que nos possibilitem outras modalidades de socialização/formação pessoal e profissional [em] [...] coletivos entendidos como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências* (PRADO; CUNHA, 2008, p.133-134).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 325 8/12/2019 16:10:27

Na extensão, nos estágios e em tantos outros processos formativos nos currículos, considerar a narrativa dos licenciandos e dos seus professores contribui na busca dos seus sentidos próprios de docência e escola e das representações que atravessavam a produção desses sentidos. Nessas produções é possível identificar, como apresenta a própria narrativa de Ilana, representações hegemônicas e circulantes em textos culturais (COSTA, 2003) que aparecem como idealizações de práticas e identidades docentes, de escola e mesmo protótipos de alunos (ARROYO, 2007). A partir da reflexão posta pela possibilidade da escrita narrativa encontramos deslocamentos expressivos na interlocução com as representações.

Em contato com textos de licenciandos, é comum encontrarmos escritas que se construíram apoiadas numa estrutura que indica uma preponderância da valorização da teoria sobre a prática. Quando alguma referência é feita às práticas presenciadas no decorrer das atividades de estágio ou da extensão, produz-se um procedimento recorrente na maior parte dos textos que consiste em denunciar/julgar as práticas nas ocorrências ou aspectos considerados não desejáveis ou mesmo equivocados. O que mais chama a atenção nesse procedimento é que o investimento na acusação é sempre maior do que nas tentativas de compreensão. As tentativas de compreensão, por sua vez, mostram-se frequentemente especulares, bastante aligeiradas e associadas a aspectos descontextualizados. Nesse sentido, a relação estabelecida entre o que se vivencia nas escolas e a teoria poderia ser interpretada a partir da ideia *informação/opinião*, que, como discutido por Larrosa (2004), consiste em grande parte das vezes na urgência de se estar contra ou a favor de uma dada informação.

Esse modelo de escrita, frequente nos relatórios de estágio dos cursos de formação docente, pode ser melhor entendido ao pensarmos no que estamos produzindo com os currículos das licenciaturas. A valorização da teoria em detrimento das práticas, e a consequente desqualificação dessas, não costumam ser questionadas de modo

miolo-cotidianoseducacionais.indd 326 8/12/2019 16:10:27

suficiente ao longo dos cursos, na medida em que o discurso veiculado nas próprias universidades costuma reproduzir representações demeritórias sobre os professores e as escolas. *Em um movimento de caça persecutória ao que "a escola não é", ao que "o professor não faz", pouco se aprende e reflete-se sobre o que as escolas e seus sujeitos produzem e no que as produções estão implicadas* (GARCIA, 2013, p.44). Sofrendo com a permanência dessa lógica nos discursos, o espaço dos estágios e da extensão nem sempre chega a proporcionar os sentidos da docência e problematiza-los.

Se uma das funções do estágio, por exemplo, é a antecipação do contato com a escola, o que esse contato pode suscitar fica dependente de quanto é possível se afastar dos discursos totalizantes que desqualificam essa mesma escola e os sujeitos que nela atuam. Um dos recursos que diante desse paradoxo se mostrou potente para os deslocamentos desses olhares e compreensões embaçados pelas representações e compreensões hegemônicas tem sido a produção dos diários de campo onde tudo pode ser narrado, refletido, reescrito. Esse tipo de proposta nas ações formativas também auxilia a criar caminhos possíveis para a redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos licenciandos e professores das licenciaturas nas universidades e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas com os professores das escolas no exercício cotidiano do magistério. Os conhecimentos tecidos nessas vivências, expressas em narrativas, constituem para a formação ricos repertórios de produção de outros saberes e de sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes "recursos" para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórios da escola, em especial da escola pública, e do professor.

Portanto, pensar a formação a partir das narrativas implica em considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nas várias trajetórias e experiências vividas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 327 8/12/2019 16:10:27

cotidianamente pelos professores nas escolas, e nos sentidos e práticas que essas trajetórias e experiências são potentes para as aproximações solidárias de saberes.

Nas licenciaturas e em nosso dia a dia nos diversos espaços da sociedade, enfrentamos e sentimos os efeitos de representações sobre a escola, sobre a educação e sobre o professor. Tais representações produzem imagens, a partir dos *"negativos"* dos modelos, que invisibilizam as inscrições políticas e epistemológicas das práticas cotidianas, com as quais se (re)inventam escolas e professores, de modos singulares e permanentemente.

Nesse sentido, as narrativas dos licenciandos e dos seus professores permitem efetivar aproximações de diversas questões relativas aos processos formativos provocados nos encontros com o cotidiano das escolas de estágio e de extensão. Tais narrativas apontam os processos de seu reconhecimento enquanto docentes, os estranhamentos entre suas representações de escola e de professor, tornando possível notarmos os movimentos de produção/incorporação dos discursos que se desenham com as experiências.

As ações formativas mobilizadas pelas narrativas se colocam como espaço da experiência nesse sentido, tornando licenciandos e professores das licenciaturas *mais disponíveis para novas-outras experiências [...] podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência* (CARVALHO, 2011, p.75). Considerando os *espaçostempos* da prática como fios condutores nos processos de formação, é importante compreender os modos de expressar os saberes produzidos nas reflexões, relatos e soluções cotidianas, buscando a elaboração e sistematização do que com elas é produzido. Assim, os processos formativos que ocorrem em diversos contextos encontram nas narrativas diferentes possibilidades de acessá-los e junto a eles intervir na direção de destacar sua validade e contribuições.

As reflexões apresentadas neste artigo apontam para a exigência de compreensões do caráter dinâmico dos processos de formação e a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 328 8/12/2019 16:10:27

produção permanente de saberes e sentidos que tal caráter expressa. Pensar os processos formativos e de maneira mais ampla a educação que com eles nos propomos a investir, torna-se, portanto, pensá-los enquanto processos, fluxos contínuos, espaço da narrativa. As dimensões da socialização, da experiência, do coletivo ganham, nesse entendimento, um sentido e importância maior do que a busca por modelos finais a serem alcançados, pois

> [...] a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p.289).

Pensar na possibilidade da produção narrativa na formação docente significa repensar as questões políticas e sociais que exigem da universidade pública a reiteração de seu compromisso com a escola pública. Também traz para nós, professora e licencianda, implicações no modo como entendemos a produção dos diálogos necessários com os sujeitos que fazem as escolas a cada dia, com os alunos dessas escolas e as questões que nos trazem.

Assim, continuaremos tecendo e enredando narrativas para que formemos uma a outra (e vice-versa), com a certeza da transformação de nossos conhecimentos a cada nova experiência cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 329 8/12/2019 16:10:27

CALVINO, I. **A palavra escrita e a não-escrita**. In: FERREIRA, M. M e AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CARVALHO, J. M. **Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores**. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DPetrus et al, 2011.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar**. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

GARCIA, A. **Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores**. *Cadernos de Pesquisa em Educação* – PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 35-52, jul./dez. 2013.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. (Org). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-85.

_____. **Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão**. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. **Práticas de co-ordenação e co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores**. In: VICENTINI, A. A. F. et al (Orgs.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 330 8/12/2019 16:10:27

QUANDO O SENTIDO ESTÁ NO (IN) COMUM DO COTIDIANO: AÇÃO ENSINAR – AÇÃO PENSAR

Patricia Maneschy [1]

INTRODUÇÃO

A educação demanda a formação de certa tipologia de profissionais envolvidos em executar a escolarização. Os profissionais envolvidos partem de diversos campos das diferentes áreas de conhecimento da ciência e do saber que se mantém como reconhecido pela sociedade de modo a incluir a diversidade de profissões em diferentes campos de atuação que servirão de amalgama à sociedade. Neste texto trago à discussão apenas um profissional da área da educação. A atuação se desenvolve dentro da escola, especificamente na ação de acompanhamento ao trabalho pedagógico e ao docente – regente da sala de aula, e aos espaços que agregam sua formação, seja no cotidiano ou na transposição das políticas educacionais em ações cotidianas da escola e da sala de aula.

Tratamos, então, de um ator do cotidiano que realiza a leitura da escola e do fazer pedagógico sobre as mesmas, desdobrando junto com professores, diretores, equipes multifuncionais e atores sociais, tais como a comunidade externa, conselhos tutelares, e familiares, entre outros, envolvidos na formação dos sujeitos escolarizados. Esse profissional denominado em diferentes épocas por vários termos, hoje comumente chamado de Coordenador e ou Supervisor Escolar. Sua

1. Profa. Dra. em Educação, Docente Adjunta do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências/ IFRJ- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-Nilópolis (Brasil), Professora Adjunta.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 331 8/12/2019 16:10:27

ação é fundamental para o funcionamento pedagógico e organizacional de unidades escolares e educacionais de forma em geral. Ação de Pensar sobre o Ensinar é continuamente, cotidianamente, provocada por este profissional. O saber fazer a ação de ensinagem ganha dimensão relacional envolvendo os atores escolares na perspectiva de condução final (nas salas de aula) de uma proposta pedagógica-política nacional. É preciso olhar com acuidade este profissional e empenhar esforços à ação na escola.

POR QUE TRAGO OS SUPERVISORES/COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA AGIR E PENSAR COTIDIANOS?

Para provocar a tensão que vivenciamos das práticas escolares às práticas que objetivamos desta, hoje na espera do alcance sócio educacional e inserção sócio profissional. Essa provocação parte do relato dos alunos formandos em Pedagogia e alunos Pedagogos de Pós-Graduações Lato e Stricto Sensu atuantes na escolarização, os quais trabalhei por quinze (15) anos.

Em estudos recentes, que tenho me debruçado, especificamente sobre a sala de aula, a organização da mesma e a inserção dos docentes e suas ações, revi o profissional da Supervisão e/ou Coordenação Pedagógica sendo envolvido na organização do trabalho pedagógico cotidiano. As mudanças, não raras, no cotidiano da escolarização hoje são eminentes e se busca alcance de precisão e efetividade da aprendizagem. Não sigo neste texto relatos de dificuldades e ou fracassos da escolarização, mas a capacidade de apreender conhecimentos sob a orientação formativa docente por meio de mediações cotidianas do profissional da Supervisão e/ou Coordenação Pedagógica. Trago para conversar a concepção em que pedagogia é uma ciência reconhecida e não exclusiva da formação do docente do ensino dos segmentos infantil, fundamental como alguns autores priorizaram, mas sim de todo o constructo do sistema educacional de ensino brasileiro. Justamente por crer que não há entre os diferentes âmbitos do sistema a mesma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 332 8/12/2019 16:10:27

intencionalidade formativa, e mais, a mesma qualidade valorativa educativa deve ser impressa para qualificar e alcançar formação que se almeja, em nossa política educacional[2] almejada em termos de qualidade e efetividade na vida dos educandos que se juntam a ela. Deste modo, é condição ***sine qua non*** para considerar a Educação como ciência. Canário, em abril de 2005, fez uma conferência para o encontro da *"Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação"* (SPCE), e proferiu,

> Duas características essenciais permitem distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento: a primeira característica consiste no primado da teoria e a segunda na existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica. São estas duas características que tornam possível afirmar que em ciência nada é 'dado', tudo é 'construído' o que confere ao saber produzido um carácter conjectural e provisório, susceptível de ser refutado (POPPER, 1989). (CANÁRIO, 2005, p.14)

O autor cita Bachelar (1984) para conduzir o pensamento, ainda justificando que a pedagogia é uma ciência, e quando não temos uma interrogação não é possível elaborar um conhecimento científico, pois sem este movimento do *"verdadeiro espírito científico"* e sem os questionamentos e os problemas que surgem das interrogações, é que as possibilidades de se formular respostas, e mesmo que indefinidas inicialmente, por meio dos dados informais e colhidos de forma sistemática de situações empíricas poderemos inferir um fundamento. A Pedagogia, para Canário (2005) é parte de um domínio em que existe um conjunto formalizado de procedimentos que se admite ser *"legítimos pelo consenso coletivo de uma comunidade de investigadores é que confere caráter científico à elaboração teórica sobre um campo de fenômenos [...].*

2. A política educacional descrita nos Planos Nacionais de Educação, nas propostas das Diretrizes Curriculares, e documentos emanados para alcance das diversidades e inclusão de Todos na Educação Nacional.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 333 8/12/2019 16:10:27

Cada domínio disciplinar elabora os seus próprios critérios de cientificidade." (CANÁRIO, 2005, p.14).

Para Canário (2005), se a própria ciência não confere em si uma síntese por apresentar variável histórica, então a própria ciência da educação se qualifica nesta prerrogativa com status de ciência. A ciência da educação carrega concepção em uma multiplicidade de conceitos e outras ciências, de fato se adverte em longas discussões acadêmicas, que a ciência da educação por se constituir em diferentes olhares e se dispõem em diversos âmbitos e campos de análises dos fatos serão necessário especificar o campo científico investigativo e definir um território em que se posiciona o objeto pesquisado, bem como escolher o fundamento epistemológico e inferir sobre as práticas. Finalizando esta referência, em considerar a Educação e, consecutivamente a Ciência Pedagógica como ciência, posiciono-me com a leitura de Charlot (1986) que considera ter a Pedagogia o seu campo de estudos marcado pelo significado da ação política com referência social, pois em termos públicos propõem o projeto de uma dada sociedade, desta forma define um Projeto Político Pedagógico mantendo uma relação dialética com a sociopolítica, em luta contínua (FRANCO, 2012, p.117). Condicionando as ações a uma razão não pessoal, mas social, implicando atores dessa relação. Os professores e os profissionais da Supervisão e/ou Coordenação Pedagógica *"todos"* de alguma forma possuem vivências pedagógicas na qual somente o caráter da profundidade e amplitude dos estudos se faz a diferenciação na formação, a caracterização para docência e ou atuação nas áreas específicas pedagógicas são de escolha deste profissional, podendo ser um Licenciado ou um Pedagogo. Concluindo o ponto de vista trabalhado aqui, entendemos a Pedagogia e a Licenciatura com campos de formação do profissional da educação, e as especificidades serão atendidas em cada campo não invalidando o aprofundamento ou ampliação dos estudos quando estes profissionais o desejarem.

Quando converso com alguns autores, as suas análises discutem profundamente as diversidades colocadas no cotidiano escolar,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 334 8/12/2019 16:10:27

diretamente vivenciadas pelos profissionais da Supervisão e/ou Coordenação Pedagógica junto com os professores.

Charlot (1986) nos chama a atenção sobre a ação de ensinar relacionada ao pensar constante sobre a ação educativa, e inclui elementos que desafiam o trabalho de orientar dos Supervisores/ Coordenadores pedagógicos, diz;

> Mas é preciso ter cuidado: relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar. Na França, já ouvi professores dizendo: ele fracassa porque não tem relação com o saber. É um erro: cada um tem uma relação com o saber, inclusive quando não gosta de estudar. É, ainda, uma catástrofe ideológica, uma vez que, ao dizer que alguém não tem uma relação com o saber, reintroduz-se a análise em termos de 'carências', justamente aquela que a noção de relação com o saber permite afastar. O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é 'boa' ou não, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrente na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender. Por isso, insisto muito sobre a heterogeneidade das formas de aprender. Há coisas que só se pode aprender na escola e, portanto, não se deve menosprezar esta instituição. Mas também se aprendem muitas coisas importantes fora da escola. (REGO; BRUNO, entrevista CHARLOT, 2010, p.151).

O fazer pedagógico apresentado por Charlot (2010) se aprofunda mais do que simplesmente relatar um fato de desinteresse do aluno, mas estabelece uma relação de identificação com o saber e a linguagem do mesmo que se distancia das práticas não escolares. Desta forma será preciso elaborar um constructo em sala de aula de coleta e identificação dos dados em uma categoria da ciência pedagógica que autoriza incluir o fato pedagógico à dimensão política-cultura-saberes discente e o novo conhecimento elaborado em sala de aula, que é da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 335 8/12/2019 16:10:27

natureza curricular. Um conteúdo específico que serve de padrão aos olhos das políticas formativas da proposta pedagógica do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A relação de orientação ao trabalho dos professores, tarefa dos Supervisores /Coordenadores pedagógicas, tanto já discutidas para não serem pautadas nas angústias docentes, mas sim nas relações pedagógicas que envolvem o saber docente (TARDIF, 2002) e as práticas educativas, e que carregam as políticas formativas, não são meras atividades educativas a serem ditas e denominadas como "certas" ou "*erradas*" [grifo da autora].

A ação Supervisora/Coordenadora pedagógica estabelece uma conexão complexa ao entrar em contato com o docente e a prática educativa. Exige a compreensão do ato/fato educativo, seu percurso e seu desdobramento na ação de ensinar (do professor) e na ação de aprender (do aluno). A complexificação não é complicação, é estabelecer o caminho do método apreendente, como nos indica Anastasiou e Alves (2011).

Para as autoras, que seguem as orientações de Saviani (1982), o caminho da construção dos conhecimentos não está na ação docente puramente, como nas referências positivistas da educação, mas na elaboração realizada pelos alunos sobre a aprendizagem conduzida ou compartilhada, problematizada pelo professor. A didática atribuída é o caminho para provocar a reflexão sobre os conhecimentos. No ato de ensinar a prática social do aluno passa a ser fundamento para que o mesmo possa compreender o objeto de estudo sob sua ótica de vivência e relaciona-lo a uma questão problematizada, questionada e ao reflexionar ir de encontro às críticas situando-as aos conhecimentos que são denominados de instrumentos[3], a partir deste momento os alunos já estão reelaborando ações de pensamento que os conduziriam as

3. São denominados de instrumentos os conhecimentos que dão suporte para o pensar. Nas teorias clássicas pedagógicas, são denominados de conteúdos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 336 8/12/2019 16:10:27

respostas aos questionamentos problematizados. Assim desenvolvem sínteses sobre a ação ensinante do professor ao mesmo tempo em que efetuam a ação aprendente do aluno.

A mediação ao ato do pensar cabe ao docente ou ao discente? Essa é uma pergunta efetivamente didática, e que não mais se estabelece sobre a perspectiva docente no ato de *"dominar"*[4] mas à perspectiva da troca, em que o conhecimento é o foco do ensino e da aprendizagem, e nesta ótica jamais poderá de dissociar-se da prática sociocultural.

A emblemática e dogmática discussão na formação dos Supervisores/ Coordenadores pedagógicos é a recorrente significação da dissociação dos papéis: docente e Supervisores/ Coordenadores pedagógicos. Digamos que até os dias de hoje há um estigma encontrado nas escolas quanto às práticas de ambos no processo interveniente da ação formativa do aluno. Essa discussão não é nova, mas é extremamente explorada e, na visão desta autora, ainda muito se precisa formar nas escolas para compreendê-la sob as formas propositivas de, não ultrapassar, ao contrário, transpor ou translocar para a compreensão da perspectiva, mais ampliada, que dita à relação com a forma de educar em condição sociocultural.

Ao estabelecer nesta relação o papel do Supervisor/Coordenador como aquele que reflete sobre sua própria prática pode pensar que já se estabelece um primeiro contato com a Ação do Pensar. Em 2002, a autora Medina desafiou esse profissional a pensar sua própria prática quando escreveu o trabalho realizado na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre durante três anos, realizando uma pesquisa-ação. No propósito de demonstrar a ressignificação deste profissional na atuação escolar e a necessidade de sua presença na escola e no trabalho

4. O ato de ensinar sob a perspectiva positivista fornece ao docente o lugar de "domínio" sobre o conhecimento e a organização e condução da sala de aula. Sob a perspectiva interacionista, esse mesmo ato de ensinar se recoloca no simbólico lugar dialogar e reger o conhecimento e a turma. Para Padilha (2003), o professor nesta sala de aula interativa "precisa estar autorizado e precisa autorizar-se a aprender com o aluno" (p. 30).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 337 8/12/2019 16:10:27

significativo que tem a realizar junto a partilhado cotidianamente com os docentes. Em seus resultados demonstrou que a ação deste profissional deve ser exercida do pensar ao executar partilhando passo a passo do trabalho escolar e da escolarização em constante referência interativa, na perspectiva apresentada, também, por Padilha (2003). Esta Ação do exercício reflexivo-pedagógico sobre a escola nas áreas: didática-pedagógica-administrativa, inerente à função deste profissional está repleto de conhecimentos constituídos da ciência pedagógico-educativa. E é nesta Ação que o seu âmbito do Ensinar se relaciona com a Ação do Pensar junto com o Ato de Ensinar do professor e sua prática em sala de aula.

Para Medina (2002), a função do Supervisor/Coordenador pedagógico desenvolve algumas funções, entre elas: a didática-pedagógica e a administrativa.

As duas funções estão presentes na relação com os professores e as propostas curriculares. Tomando este item aplicado à atualidade (2019), podemos entender[5] que nem sempre esta ação se conduz de forma clara, pois a tensão entre as propostas políticas da educação desdobradas via a proposta curricular sofre confrontos com a realidade encontrada na escola para desenvolver este projeto. As dificuldades encontradas são de múltiplas naturezas, indo desde a questão dos conhecimentos pedagógicos por vezes não fundamentados cientificamente e ou relacionados à prática e as leituras possíveis sobre a prática contextualizada à escola-sociedade em que o professor está alocado. A presença do distanciamento na relação teoria-prática entre a formação docente e o contexto educativo e educacional é o destaque nas discussões com os Supervisor/Coordenador pedagógico. Uma das características apresentadas nesta relação é a posição assumida por ambos profissionais em concordarem que os estudos realizados

5. A partir das inúmeras formações com profissionais da educação feita por esta autora e registros nos trabalhos acadêmicos acompanhados no decorrer das disciplinas de estágio supervisionado e educação não formal – como se pode observar em seu currículo lattes.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 338 8/12/2019 16:10:27

em suas formações não corresponderam às expectativas em termos de compreensão do trabalho a ser efetivado. Esse discurso recorrente nas escolas e ou nas instituições formadoras (*Universidades, centros educacionais entre outros*), se funda na diversidade de formatos da prática gestora das escolas, que mesmo com diretrizes e organogramas definidos assumem posturas socioculturais dentro da escola que demarcam culturas escolares diversas.

Em relação a este tipo de comportamento cultural-social do fazer pedagógico assumido pela escola, Lück (2010) citando Pereira (2007) sinalizou que a escola possui uma cultura organizacional. Essa cultura nas escolas ganha status de território, como se estabelecessem regras de um jogo entre os atores educativos, sejam estes os membros internos e os externos à escola. Neste interjogo, estão presentes mecanismos de tomada de decisão, as relações de poder que ganham ações e moldam acordos se revelando nas entrelinhas ou de forma registrada, tanto nas ações de comportamento pessoal-social, como nas ações que compreendem a política educacional, moldando a política educativa. Estas ações podem ser sub-reptícias e não corresponderem ao real objetivo educacional prevista na política educacional do país.

Nestas práticas os acordos estabelecidos pela cultural escolar poderão reger continuamente as diferenças entre estes profissionais distintos em suas atuações, mas que comungam do mesmo objetivo e objeto para atuarem em seu âmbito de trabalho. Por exemplo, ao assumir a condução de um Conselho de Classe um Supervisor/Coordenador pedagógico deve fazer o pré-conselho enviando para todos os professores algumas perguntas que serão dos assuntos tratados no percurso da reunião, com a finalidade de estudar os casos e fazer uma série de propostas para discutir com os docentes tendo como base a legislação e as diretrizes curriculares e as potencialidades de cada professor e de cada aluno como base para a discussão e em sequência a tomada de decisão sobre a condução pedagógica ser enfrentada ao problema. Lück (2010, p.44) cita Silva (2010),

miolo-cotidianoseducacionais.indd 339 8/12/2019 16:10:27

> Não se pode definir a escola ou conhecê-la efetivamente a partir apenas das propostas oficiais, do que é definido pela legislação e pelas políticas educacionais, nem mesmo, a partir do projeto pedagógico elaborado pela própria escola. Para conhecê-la é preciso debruçar-se de modo isento de julgamentos sobre as formas de pensar e atuar nela praticados e assumidos cotidianamente e para seus arranjos e inter-relações.

O que conseguimos observar nos estudos e nas participações em campo de estágios durante 15 anos, foi a desconexão com essa proposta pedagógica. A ação cotidiana dos Supervisores/Coordenadores pedagógicos não realizava o pré-conselho. O que prejudicava as decisões, pois não tinha embasamento para discutir a ação dos alunos e dos professores diante dos problemas em bases acadêmicas (didático-pedagógicas), porém com as bases legais sobre a mesa. Este comportamento se demonstra inadequado quando se precisa conjugar problemas de ordem grave, tais como reprovação ou detecção de aprovação associada aos fracos escolares. Lück (2010, p.44) comenta que:

> [...] os atores que participam dessa instituição atuem como um todo organizado com esse propósito que a escola existirá como estabelecimento educador. O alinhamento dos participantes da escola com os propósitos educacionais e confiança para sua efetividade social.

Outra conduta que se estabelece grave é a fragilidade com que se trata a postura do professor frente aos seus dilemas de desconhecimento das práticas educativas e os fundamentos pedagógicos da educação na sua área de formação, e que é sugestionado pela própria fragilidade dos princípios emanados do sistema de ensino, e que dizem respeito à abertura e flexibilidade inerente à área da gestão democrática. Nesta área as questões levantadas são as de cunho pessoal, o que desqualifica ambos profissionais da educação. No momento em que é sugestionável que no âmbito da ação da gestão escolar as mudanças

miolo-cotidianoseducacionais.indd 340 8/12/2019 16:10:27

possam existir de forma flexível os gestores dos sistemas podem adotar atitudes contrárias as políticas desejadas Lück (2010, p.44). A ação do pensar pode se voltar contra as ações desejadas, e a problemática pode se estender e as propostas podem se distanciar da prática por ausência de orientações à condução do processo gestor tanto da área administrativa quanto da área pedagógica.

Atuar sob uma proposta educacional-política requer conhecimento e organização administrativa além da pedagógica. Podemos perceber que os professores, em grande maioria, desconhecem os documentos legais que regem os sistemas de educação e os documentos que orientam as propostas escolares de ambas as áreas (administrativa e acadêmica). Em uma breve coleta de notas de aula realizada em cinco turmas de estágio de final de curso, com um quantitativo de 187 alunos no decorrer de 02 semestres, a autora checou a informação de que todos os alunos relataram desconhecer os descritivos das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e foi alcançada somente a leitura com três turmas, realizada por esta docente. Nesta perspectiva a formação além de deixar um rastro grave para o professor que irá atuar no sistema de ensino, deixa igualmente defasagem para os Supervisores/Coordenadores pedagógicos. Nesta perspectiva, Lück (2010, p.45) esclarece que:

> O comportamento humano que contribui para a urdidura do tecido climático e cultural da escola é em grande parte condicionado situacionalmente [...]. Estes, de acordo com as características que apresenta, oferecem-lhe delimitações e oportunidades de ação, elementos reguladores e elementos expansores. Enfim, oferecem-lhe um quadro referencial sobre o que é valorizado e o que não é o que é esperado e o que não é (GATTI, 1977). No ambiente organizacional da escola, o que não for formalmente explicitado será inferido na vivência organizacional pela observação de gestos, tom de voz, expressão fisionômica, movimentos; pelo uso de espaços, artefatos, tecnologias e tempo, pelos relacionamentos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 341 8/12/2019 16:10:28

> interpessoais e processos de comunicação; pela tomada de decisão e relações de poder exercidas etc. A aprendizagem social e organizacional a partir da vivência resulta mais forte do que a proposta por cursos, discursos e ações formais semelhantes, uma vez que envolve a pessoa por inteiro em estado de imersão cultural. Por ela se depreende o que se deve fazer e o que não se deve.

Estudos realizados por Alarcão (2011, 2013) tem demonstrado que a escola precisa ser reflexiva e seus profissionais professores e Supervisores/Coordenadores pedagógicos podem aprender a gerir uma escola e que a primeira determinação a ser seguida é gestar um projeto seu – ou seja, possuir uma filosofia educativa, estudada e fundamentada[6] política e pedagogicamente. Que seja autônoma e responsável por sua missão social no contexto em que se insere e inclua a participação de todos em condição dialética.

Incluir os saberes coletivos e individuais são prerrogativas condicionais aos atores educacionais envolvidos na construção de uma sociedade e que a postura flexível e coerentes com os valores e situações que irão enfrentar cotidianamente possa ser fonte formadora dos processos escolares.

Supervisores/Coordenadores pedagógicos não são os pensadores isolados sobre como a escola deve encaminhar o processo pedagógico, embora ainda muito se detenha por parte de uma cultura escolar, esse tipo de leitura dos professores. A necessidade de colaboração entre esses pares na escola, digamos, é o ponto motor da construção de um projeto pedagógico colaborativo. Importando-se com a genuidade do projeto escolar em consonância as leituras das dificuldades, diferenças e possibilidades de enfrentamento das adversidades que deram a complexidade do trabalho profissional multifacetado, multifuncional

6. Referimo-nos à documentação legal inerente ao projeto educacional do sistema de ensino brasileiro.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 342 8/12/2019 16:10:28

e multirreferencial dos atores escolares, é preciso coadunar ações em torno do projeto escolar. A cultura escolar é um poderoso fator para agregar fontes de referências à escola e de mudança de comportamento. Algumas palavras são significativas e podem ser pontuadas para uma leitura ressignificada conforme a cultura escolar que os próprios atores possam acordar em ação colaborativa, entre elas: a aprendizagem, a formação, o desenvolvimento de práticas significativas, a história, a cultura, a identidade social da escola e seu entorno, as práticas gestoras, as práticas transformadoras, podem ser pontuadas em ações mútuas e constantes.

Para Alarcão (2013) as Pessoas são peças para interação e criação de condições e ambientes em que se possa desenvolver as atividades e relacionar importância às mesmas. Uma outra proposição para a atuação da Supervisão/Coordenação pedagógica pode ser elaborada, uma perspectiva personalizada e situacional.

Após formações e experiências vivenciadas na escolarização e formação dos profissionais da educação em diferentes dimensões, passo a reflexionar sobre a possibilidade de enfrentamento da realidade escolar hoje: os Supervisores e Coordenadores Pedagógicos enfrentam diversidades dos mais diversos âmbitos tantos do sistema educacional, quanto do social e cultural. A perspectiva de acolher e vivenciar um bom projeto pedagógico na escola não depende somente do aprendizado que a formação de professores contribuiu, percebo a forma com que lidamos com a cultura se tornou essencial na forma de lidar cotidianamente no processo educativo em toda sua plenitude: nas salas de aula e nos demais espaços escolares – o que se pode fornecer ao outro em formação para que perceba a convivência educativa com uma proposta qualitativa de sociedade e humanização?

A atenção voltasse para uma filosofia que talvez o alijeiramento do fazer tenha nos permitido até destituir a desterritorialização da escolarização. A fragmentação da escola e dos processos nos colocou em uma descontinuidade do projeto formativo. Ramal (2002) ao descrever

miolo-cotidianoseducacionais.indd 343 8/12/2019 16:10:28

a tecnologia e a democracia em rede se refere à educação como forma de socialização dos conhecimentos para contribuir com a formação da sociedade, humanizando-a para todos que ali estão.

A ação de ensinar conduzida à ação do pensar sobre e com as redes de formação adentradas na escolarização podem ser as perspectivas mais relevantes em termos de contribuição na via de empreender contextualização das ações possíveis e justas às sociedades e os desafios de construir pessoas inseridas e com aportes em conhecimento, cultura e ações sociais coerentes com as exigências de outras sociedades mutantes, em seus propósitos e desafios.

⋆ ⋆ ⋆

As referências utilizadas neste artigo foram propositalmente de datas que mantivessem um resgate histórico sobre o assunto, pois as publicações foram sendo transfiguradas para áreas específicas, na atualidade, não retomando um conceito complexificado deste profissional da supervisão e coordenação pedagógica. A estratificação das atividades tinha como proposição a colaboração de todos na escola, foi um movimento que não se observou da década desde 2010 para os dias atuais. Dessa forma, a persona desse profissional passou por diferentes fases de denominação, o que para esta autora não tem significação caso não seja efetivado o trabalho que se propõe e espera dele na escolarização atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Questões da nossa época; v. 8.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Lisboa: Porto Editora, 2013. Coleção Nova Cidine 5.

CANÁRIO, Rui. **O impacto social das ciências da educação** – Conferência. Universidade de Lisboa. IN: ALBANO, Estrela; MENDES Paulo Sérgio; CHOURIÇO, João

miolo-cotidianoseducacionais.indd 344 8/12/2019 16:10:28

Carlos (Orgs.). O Estado da Arte em Ciências da Educação. SPCE 2005. Lisboa: Cruz Quebrada, 2005. 13-28 p.

CHARLOT, Bernard**. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos pedagógicos na teoria da educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada**. 2. Ed. Porto Alegre: AGE/RS, 2002.

PADILHA, Heloisa. Mestre Maestro: **A sala de aula como orquestra**. Rio de Janeiro: Editora Linha Mestra, 2003. Coleção Conversas com a Escola pelos Olhos da Psicopedagogia Institucional, v. 2.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** – Entrevista. Universidade de São Paulo. IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 345 8/12/2019 16:10:28

USOS E DESUSOS DE INDICADORES EDUCACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES FAZEM COM ELES?

Silvina Julia Fernández

INTRODUÇÃO

Após décadas de avaliação em larga escala no Brasil, e apesar dos inúmeros esforços para sua institucionalização, não são muitas as pesquisas que se propõem conhecer o uso dos seus resultados nos processos de tomada de decisões nas diversas instâncias do sistema educacional. Conhecimento necessário, dado não só os investimentos públicos que essas avaliações consomem, mas, sobretudo, porque uma das suas principais finalidades se refere a que os resultados obtidos por meio delas sejam aproveitados pelas escolas para identificar melhor seus aspectos problemáticos, propiciando informações e parâmetros de comparabilidade com outras escolas similares, por exemplo, em função de colaborar com o planejamento escolar.

Nesse sentido, este trabalho tem como propósito analisar quais são os usos e os desusos dos indicadores educacionais para o planejamento escolar a partir dos dados levantados por meio da realização de grupos focais com gestores e docentes, nos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Com esses dados, então, abordaremos as ações destes sujeitos vinculadas ao planejamento e gestão escolar em relação aos indicadores educacionais. Esta ênfase se deve a que o planejamento é a função da gestão escolar que possibilitaria a organização e a coordenação dos recursos e da ação coletiva institucional em

miolo-cotidianoseducacionais.indd 346 8/12/2019 16:10:28

função da melhora dos seus processos, procedimentos e resultados, ou seja, a função que organiza e direciona coletivamente as decisões e realizações prospectivas.

Com relação à metodologia, cabe esclarecer que realizamos 6 grupos focais com professores e gestores da rede municipal de educação de duas cidades contiguas: Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Os grupos foram compostos por profissionais de escolas de alto desempenho e de baixo desempenho separadamente. A definição de alto e baixo desempenho levou em consideração as notas obtidas pelas escolas na Prova Brasil de 2009. As notas foram consideradas para o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

A escolha não foi totalmente aleatória porque priorizamos as escolas localizadas na região da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, no Rio de Janeiro, e o 1º e 2º Distritos, em Duque de Caxias[1]. Assim, propusemos 2 grupos focais com professores, um de alto e outro de baixo desempenho escolar, e 2 com gestores, também com alto e baixo desempenho respectivamente, em cada município. Importante salientar que não conseguimos realizar, por conta de ausência de voluntariado, grupos focais com professores de escolas de alto desempenho. Por isso, temos 1 grupo focal com gestores de escolas de alto desempenho[2], 1 grupo focal com gestores de escolas de baixo desempenho e 2 grupos focais com professores de escolas com baixo desempenho.

Aqui, procuramos analisar os dados levantados durante esses grupos focais para entendermos melhor como gestores e professores

1. Essas jurisdições foram priorizadas por conta da diversidade socioeconômica presente e, consequentemente, entre o público atendido pelas escolas.

2. Com os gestores de alto desempenho ocorreu algo semelhante. De início, aceitaram participar, mas dos 12 que aceitaram apenas 3 compareceram. Portanto, é possível dizer que foi mais uma entrevista coletiva do que um grupo focal. De certa forma, a situação descrita cria um viés porque temos apenas a visão daqueles que aceitaram e efetivamente participaram dos grupos focais. Não foi possível saber os motivos das desistências. Portanto, os dados não podem ser lidos como oriundos de uma amostra representativa da visão dos professores e gestores. Temos, ao contrário, um mapeamento de conjuntos de sentidos presentes nas narrativas dos profissionais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 347 8/12/2019 16:10:28

interpretam as avaliações em larga escala e as consequências desses entendimentos para utilizar os seus resultados e outros indicadores escolares no planejamento escolar. Entendimentos e usos que colocam *"em jogo"* a implementação das políticas educacionais, em especial, no que diz respeito à distribuição igualitária da qualidade do serviço educacional em todo o sistema.

AVALIAÇÕES E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O QUE SE ESPERA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Após a reabertura democrática, acompanhando a tentativa de resolução do binômio autoritarismo-centralização, a ser substituído pelo de democracia-descentralização, a política educacional brasileira apostou em diversas mudanças que afetaram a gestão e o planejamento educacional. Assim, houve a intenção de deslocar o foco dos agentes do governo, em especial a nível nacional, para a sua articulação local com a sociedade civil organizada; de um modelo tecnicista para uma dimensão mais política e participativa; de uma concepção normativa, prescritiva da realidade futura, para uma dimensão estratégica, orientando as ações por meio de diretrizes, objetivos e metas para um futuro desejado e possível (BORDIGNON, 2011).

O efeito dessas mudanças deveria resultar no fortalecimento da esfera *"local"*, que implicaria a ampliação das ingerências administrativas, junto com a necessária responsabilização, dos encarregados de formular os problemas e tomar decisões nessa instância. Supunha-se, assim mesmo, que a participação local geraria maior agilidade e transparência na prestação dos serviços públicos e favoreceria o envolvimento direto do poder local na captação de demandas, no controle dos gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas.

No campo educacional, os processos de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, assim como a decisão de implementar uma gestão democrática das escolas públicas, entre outros processos claramente relacionados ao ideário descentralizador de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 348 8/12/2019 16:10:28

"empoderamento" local, foram acompanhados de uma recentralização de decisões estratégicas a nível central. Essa recentralização, que inclui a faculdade de estabelecer parâmetros de qualidade comuns para o sistema nacional, refere-se ao processo de regulação que, constitutivo de qualquer sistema, tem como função garantir o equilíbrio, a coerência e transformação desse mesmo sistema (BARROSO, 2005:733), destacando, ainda, que a *"'regulação' (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da 'regulamentação' (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados)"*. (Idem)

Nesse sentido, frente à possível ampliação da histórica fragmentação do sistema educacional brasileiro, após o processo descentralizador, que se deu junto a um expressivo aumento de sua matrícula, o desenvolvimento de sistemas de avaliação em larga escala foi se configurando como alternativa para monitorar os resultados e buscar promover a melhora e o equilíbrio na distribuição da qualidade do serviço educacional em todo o sistema, ou seja, como uma das formas de sua legítima regulação[3].

Ao mesmo tempo, a exigência de melhora nos resultados explicitados por meio do estabelecimento de *metas* que orientarão a ação descentralizada, expressa a *recentralização* das decisões estratégicas que dizem respeito às *finalidades* do sistema, mas supõe a *descentralização* dos *meios e ações* para alcançá-las, a autonomia das diferentes instâncias do sistema educacional para administrar os seus problemas locais e encaminhá-los da forma mais pertinente às suas condições e características. Ou seja, não se promove uma *regulamentação* dos procedimentos específicos para cada instância local, função relacionada a um planejamento normativo/prescritivo, mas a sua *regulação estratégica*.

3. Como esclarece Barroso (2005): "a 'regulação' (entendida como a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público) é vista como um 'movimento' oposto à 'privatização' (entendida como a transferência para autoridades não governamentais, com fins ou sem fins lucrativos, do controlo e prestação desses mesmos serviços)".

miolo-cotidianoseducacionais.indd 349 8/12/2019 16:10:28

A expectativa é a de que os indicadores obtidos a partir dessas avaliações, combinados com outros dados (como os do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios etc.), sirvam de insumo para a identificação e análise de problemas educacionais como base para a tomada de decisões e para a elaboração de propostas que visem à sua superação em função de garantir um padrão mínimo de qualidade[4] evidenciado nos *resultados* educacionais em todo o território nacional.

No Brasil, apesar de constatarmos a existência do Censo Escolar e de avaliações padronizadas para a educação básica desde 1996, podendo identificar nelas três gerações (BONAMINO; SOUSA, 2012), a divulgação e o uso dos seus resultados e de outros indicadores é muito incipiente. Isto, não apenas pela escassa difusão desses dados por meio de diversos veículos, como boletins escolares e relatórios para as escolas, mas também pela falta de formação específica oferecida aos profissionais da educação para interpretar e usar esses dados no seu trabalho cotidiano.

Nesse sentido, cabem aqui as advertências de Tobar (1991), que aponta que, apesar de o problema da descentralização ser de caráter político, a sua implementação eficaz é de caráter administrativo. Até que ponto essas informações são acessíveis aos seus supostos usuários? Que formação é necessária para interpretá-las e aproveitá-las em prol de melhorar o trabalho docente e da gestão escolar? O que os profissionais das escolas fazem com essas informações perante as demandas de atenção e de uso dessas informações e dos indicadores dela derivados destinados à medição da qualidade do sistema educacional?

4. A garantia do padrão de qualidade da educação é princípio constitucional da educação nacional, previsto no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal. Foi replicada na legislação infraconstitucional, no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases, entendida como norma fundamental que regula todos os sistemas de ensino.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 350 8/12/2019 16:10:28

O QUE FAZER COM OS INDICADORES? UM DEBATE ENTRE O PROTAGONISTA E A ESCOLA...

Como vimos apesar da centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala na configuração das políticas educacionais, no Brasil, a indagação sobre como se dá a apropriação dos resultados dessas avaliações no cotidiano escolar, contudo, nem sempre tem abordado as questões relacionadas aos processos da gestão escolar que, de alguma forma, condicionam essas apropriações, assim como as ações prospectivas consequentes.

No entanto, se atendermos às advertências de Tobar levantadas no final do título anterior, podemos afirmar que cabe também problematizar as supostas estratégias de autonomia e autorregulação que as instituições educativas possuem para atender, por exemplo, às metas que lhes são indicadas individualmente. Dentro dessas estratégias destacam-se as diversas formas de planejamento (institucional, pedagógico, curricular, didático) possibilitadas ou dificultadas às/pelas equipes de gestão de cada escola. Mas, qual é a margem de autonomia que as escolas possuem para elaborar seus próprios projetos, em função de se organizarem coletivamente, inclusive, para responder às metas estipuladas para cada uma delas?

Nas falas dos sujeitos participantes dos grupos focais, diversas foram as referências relacionadas em função do trabalho específico que se espera das escolas. Entre elas, levantamos algumas referências ao PPP presente nas escolas e como orientador do trabalho pedagógico coletivo que, no atual contexto pós-descentralizador, sob pena de fragmentação do sistema, deveria incluir a avaliação central dos seus resultados, assim como a consideração dos indicadores educacionais. No entanto, essa inclusão gera um acirrado debate:

> D1: A gente quer também saber o que acontece com a Prova Brasil, é uma consequência, mas o trabalho da escola tem um direcionamento, tem um Projeto Político-Pedagógico [...].

miolo-cotidianoseducacionais.indd 351 8/12/2019 16:10:28

D2: na verdade é assim, dentro do PPP tem que ser incluído, sim, a avaliação porque ela acaba não que você vai fazer todo o seu trabalho pedagógico pensando na Prova Brasil, mas ela tem que ser contemplada porque ela é uma realidade nossa.

Entrevistadora: Você acha que isso mudou?

D3: muda no sentido de que você também vai ter que ter um resultado. Tem que fazer parte do Projeto Político-Pedagógico porque a própria Secretaria de Educação está preocupada, é algo que para o governo federal de alguma forma vai influenciar o seu trabalho. Ela não tem que ser o fim do seu trabalho pedagógico, mas deve ser um dos meios. Você vai ter que utilizar para estar avaliando o seu trabalho.

(D4, nesse momento, se mostra completamente contrária às outras gestoras. Gestos rápidos com a cabeça para os lados, olhares para baixo, coçando o rosto, barulho com as unhas batendo sobre a mesa rapidamente)

D1: ela não é o fim, mas ela faz parte.

(Muitas vozes em tom de discordância entre umas e concordância entre outras sobre a Prova Brasil fazer parte ou não do PPP de uma escola)

D3: o trabalho que você desenvolve ele deve ser testado.

D4: o aluno só vai aprender a partir do momento em que ele enfrentar uma avaliação?

D3: não! De maneira alguma eu disse isso! Ele é um degrau. A Prova Brasil tem que fazer parte do trabalho pedagógico da escola. Todos aqueles descritores não foram pensados de forma aleatória, tem uma razão (gestoras, alto desempenho, Duque de Caxias).

Essa discussão traz o debate sobre a relação **meios-fins** na educação. Algumas das gestoras entendem a avaliação em larga escala e os indicadores educacionais como um *meio* que contribui para a avaliação institucional, posicionando-se solidárias à ideia de integração de um sistema educacional. Visualizam-se participantes ativas desse sistema, no sentido que buscam atender à unidade preconizada pelo governo federal na sua função de estabelecer parâmetros de qualidade comuns

miolo-cotidianoseducacionais.indd 352 8/12/2019 16:10:28

para o sistema nacional, por meio da realização de um projeto pedagógico que, além de atender às necessidades locais e às diversidades que lhes são próprias, também atenda às demandas do sistema como um todo.

Em contraposição, outras gestoras, representadas por D4, questionam a incorporação da regulação nacional a partir de rejeitar a centralidade da prova. No entanto, podemos observar que, ao questionar essa centralidade, D4 não se refere ao trabalho institucional, mas transfere o foco da discussão à figura do aluno (*"o aluno só vai aprender a partir do momento em que ele enfrentar uma avaliação?"*). Esse deslocamento, que também se manifesta em outros vários momentos dos debates suscitados no grupo focal, situa a avaliação em larga escala não mais em função da avaliação institucional, mas a insere - sem mediações - no processo didático. A questão é que essas avaliações não têm uma finalidade didática direta, dado que tem outras finalidades, e que não considerar esta finalidade, leva a D4 a questionar a própria política de avaliação do sistema. Esse entendimento se evidencia não apenas no caso de D4, mas também de diversos participantes de outros grupos focais que manifestam dúvidas com relação ao objeto da avaliação, em especial porque os resultados de algumas avaliações não retornam em tempo para que possam ser devolvidos ou trabalhados com o grupo de alunos específico que fez aquela prova:

> D5 – A única diferença [entre a Prova Brasil e a Prova Caxias] é que avaliação dá para um professor um parâmetro de onde ele tem que trabalhar mais. O que é certo, né? É o retorno que o professor precisa, mas na Prova Brasil os professores ficam perdidos.
> D6 – E esse resultado acaba não fazendo diferença porque a prova ocorre em novembro. Então, o aluno faz no 5º ano, vai pro 6º ano...
> D7 – E quando estão quase indo pro 7º ano é que chega o resultado.
> D6 – Prova Caixas foi em agosto, não foi?
> D5 – Foi, foi sim.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 353 8/12/2019 16:10:28

> D6 – Então, sendo em agosto, ainda temos o segundo semestre para desenvolver alguma coisa mais em novembro. (gestores, baixo desempenho, Duque de Caxias)

A percepção de que a finalidade das provas poderia não ser didática chega a surpreender a D8, uma das gestoras de escolas de baixo desempenho do Rio de Janeiro, que em tom de rejeição alega: *"É como se a avaliação não fosse para o aluno, fosse para a gente"*.

Pelo outro lado, ao repudiar a consideração da avaliação como fim em si mesma, D4 evidencia, em primeiro lugar, uma preocupação ético-pedagógica contrária à lógica de que *"o fim justifica os meios"* e que imputa, equivocadamente, às colegas das que discorda. No entanto, vale a pena destacar que a acusação de D4 tem referências concretas, já que essa lógica vem se fazendo presente em algumas escolas, conforme veremos mais à frente, contrariando a lógica pedagógica, na qual nem todos os meios são justificáveis, mas apenas aqueles que estão de acordo com os fins da própria ação. Em outras palavras, assim como nas questões éticas, fins pedagógicos exigem meios pedagógicos, dado que nem todas as combinações entre meios e fins são pedagogicamente coerentes ou aceitáveis.

Cabe destacar que nos três grupos focais realizados no Rio de Janeiro com gestores e professores de escolas com baixo desempenho, são reportadas situações de escolas, seja a própria ou não, em que a escolha dos meios para elevar os indicadores escolares contraria os princípios ético-pedagógicos, evidenciando ações dissimuladamente estratégicas identificáveis como estratagemas, ou seja, ações baseadas no engano calculado (MATUS, 1987: 103). Este município possuía, no momento de realização dos grupos focais, política de responsabilização forte, ou seja, aquela na qual existem diversas consequências para o grupo dos profissionais que trabalham nas escolas de acordo com o cumprimento ou não das metas estipuladas para a escola (BROOKE;

miolo-cotidianoseducacionais.indd 354 8/12/2019 16:10:28

CUNHA, 2011)[5]. Dentre esses estratagemas podemos destacar: controle do crescimento em função de ter chances de receber o 14º salário em mais de uma oportunidade, apesar da escola ter condições de dar um *"pulo de qualidade"*; gestões que excluem alunos *"fracos"* no dia da prova, solicitando para faltarem à escola nessa oportunidade; seleção de alunos ao realizar a matrícula escolar ou as transferências entre escolas, assim como ações diversas para estudantes com dificuldades não permanecerem na instituição; auxílio aos alunos na hora de responderem às questões das provas; transferências dos alunos com menor desempenho às turmas de projetos de aceleração da aprendizagem no mês de outubro, quando são realizadas as provas, a fim de que fiquem eximidos de realizá-las.

Cabe chamar a atenção, no entanto, sobre uma ação que aparece muitas vezes em todos os grupos focais do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, embora com entendimentos ético-pedagógicos diferenciados: o treinamento dos estudantes para a realização das provas, em especial, a ênfase nas turmas que serão avaliadas, colocando nelas os melhores professores da escola. Essa ação é mais criticada como inapropriada na relação **meios-fins** ético-pedagógicos pelos sujeitos do Rio de Janeiro, sendo mais aceita pelos sujeitos de Duque de Caxias. Assim, em tom de reprovação, El, gestora de uma escola de baixo desempenho do Rio de Janeiro manifesta: *"El – A gente tem escolas que preparam e que já pensam a sua organização escolar a partir de quem vai pegar as turmas que vão ser avaliadas porque são estas turmas que vão levar a nota e dizer como é que eu estou"*.

Já nos grupos focais de Duque de Caxias, há variações na forma de entender esse tipo de arranjo institucional, em princípio, há uma visão positiva, porém estendida também para o quarto ano, a partir do qual

5. No município do Rio de Janeiro, essas consequências iram desde o recebimento de um 14º salário, em caso de terem alcançado a meta, ou, por exemplo, a convocatória da equipe gestora da escola em função de apresentar justificativas e planos de ação perante a própria Secretária Municipal de Educação, em caso contrário.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 355 8/12/2019 16:10:28

algumas escolas estariam iniciando esse treinamento, tal como se reflete nas seguintes declarações:

> A minha escola não trabalha só no ano da prova, eu estou com o quarto ano porque eu vou pegar essa turma e vou levar até o quinto, porque eu já tenho essa ideia da prova, eu já estou trabalhando esse ano, já visando essa prova. (Várias professoras falando de como foi a preparação de pegar quarto e quinto ano) (professores – alto desempenho, Duque de Caxias).

Em algumas escolas, a preparação para a prova envolve diversos momentos e situações coletivas que vão desde reuniões especiais com os docentes que trabalham em quarto e quinto ano até a elaboração conjunta de simulados em função de fortalecer nos estudantes as habilidades que precisam melhorar, evidenciando capacidade de organização coletiva em função de melhorar o desempenho da escola ou mesmo a iniciativa de alguns professores:

> D3: nós temos GES, que são grupos de estudo na rede e um desses GES foi feito com professores que trabalham com as turmas de quarto e quinto ano, justamente pra esclarecer a eles questões da Prova Brasil, foi feito esse GES específico e o que poderia ser feito. Lá na escola, os professores preparam dentro do conhecimento deles uma avaliação para os alunos antes pra ver como eles as sairiam antes da aplicação da Prova Brasil. Foi feito assim um diagnóstico e aquelas habilidades que eles ainda não tinham condições de desenvolver aí foi trabalhado de uma forma extensiva. (gestores – alto desempenho, Duque de Caxias)
> P1: no quarto e no quinto [...] montávamos uma provinha, eles faziam, aproveitávamos a avaliação valendo nota, um simulado [...] eu tinha passado por essa experiência com meu filho em casa eu estudava a prova do Pedro II, então foi legal, você tenta até transformar para uma coisa lúdica, foi legal ter uma avaliação externa, tudo tem o lado bom e o lado ruim (professores – baixo desempenho, Duque de Caxias).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 356 8/12/2019 16:10:28

O foco do trabalho no quarto e quinto ano parece estar relacionado a uma política específicas da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Várias são as referências ao projeto Conseguir, todas positivas com relação à proposta. O projeto constava de apostilas para preparar os estudantes para a prova, conforme consta na internet[6], compostas por quatro módulos lançados em 2010, sendo que a Prova Brasil foi realizada em 2011, e focalizavam naquelas disciplinas nas quais, em provas anteriores, evidenciaram-se as maiores dificuldades. A última atualização destes materiais foi realizada em novembro de 2012, ano em que houve eleições municipais que resultaram na mudança do partido de governo. No Módulo 1 há orientações pedagógicas destinadas a explicar como seriam mais bem aproveitados os exercícios apresentados. Nele se explicita, aliás, que as atividades focalizam *"habilidades e competências relativas à proficiência leitora de nossos alunos, de acordo com os Tópicos e Descritores da Prova Brasil, e com base nas concepções de língua e texto que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa"*. A seguir, apresenta questões de múltipla escolha nas quais são explicadas as habilidades a avaliar, assim como a resposta correta e comentários tanto com relação aos distratores da questão quanto sugestões de atividades e leituras para trabalhar com os estudantes. Os módulos restantes apresentam revisões do conteúdo assim como exercícios de fixação, além das questões em si. Todas essas orientações estão explicitamente destinadas aos monitores (*"Caro monitor"*), dado que estudantes universitários foram contratados para trabalhar as apostilas com os alunos das escolas. No entanto, conforme declarações de vários participantes dos grupos focais, não houve continuidade no projeto.

Contudo, como o projeto estava disponível, nas escolas, as apostilas foram aproveitadas de diversas formas:

6. http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/mod/page/view.php?id=717

miolo-cotidianoseducacionais.indd 357 8/12/2019 16:10:28

P2 - Quando eu recebi o material do Conseguir, eu recebi o recado: usa esse material com o quinto ano. Aí eu pensei que não foi uma postura boa da minha parte, eu deveria estar pensando que este quinto ano está indo embora (professora interrompe e fala: Rebelde!), mas aí, o que eu fiz? Eu dei tudo no quarto ano. Eu tô passando pro quinto ano, mas assim, no quadro, isso porque eu estou visando a preparação pro ano que vem isso visando a Prova Caxias, mas isso é uma iniciativa minha, de reverter o material, para estar dando para o quarto ano, mas eu acho que ele deveria vir do governo federal.

Várias professoras falam ao mesmo tempo em conversas paralelas.

P2 - E a prova vai pra quem? Pra quem está indo embora. A gente está preparando quem? Tá testando quem? E essa Prova Caxias deveria ser aplicada em quem?

Coro de professores: Quartooo anooo! (professores – alto desempenho, Duque de Caxias).

Os professores de Duque de Caxias participantes tendem a reforçar a ideia de que esse tipo de treinamento para a prova deve ser implementado anteriormente e argumentam os motivos dessa proposta:

P3 - É que esse curso que eu fiz para a Prova Brasil, nós pedimos lá no curso, no final do curso para eles abrissem para o ciclo, para que os professores do ciclo fizessem parte também do curso. Justamente porque a nossa problemática vem lá de baixo, não vem aqui do quinto ano, vem lá de baixo, então, nós pedimos para que abrissem no ano seguinte o curso que fosse aberto para todos [...] até para que gente possa ter o olhar diferente pra que a gente trabalhe dentro da sala de aula de forma diferente com esses alunos, já comece a trazer questões que a gente só está apresentando lá no quinto ano [...] é uma coisa que a gente ainda não conseguiu [...].

Nos depoimentos dos grupos caxienses evidencia-se uma certa margem de liberdade de ação para as equipes, apesar da pressão

miolo-cotidianoseducacionais.indd 358 8/12/2019 16:10:28

exercida pela gestão central aos diretores para elevação dos indicadores escolares. Eles também valorizam o apoio dado pela Secretaria Municipal de Educação em reuniões, assim como a liberdade para elaborar projetos próprios.

> D9: logo que entrei na escola adotei uma prova interdisciplinar. A gente imaginou que éramos a favor de uma avaliação como é a Prova Brasil, mas se ela existir, vamos atender a ela. E resolvemos fazer isso de forma divertida. Nós criamos uma prova, a gente chama de prova interdisciplinar, a gente usa tirinhas de jornal, textos deles mesmos, então ficou muito atrativo. Usamos cartão resposta [...] então, a própria escola recebe muito tranquilamente essa prova, os alunos também. (gestora – alto desempenho, Caxias)
>
> D10: Encaminharam muitas informações para a gente, fomos chamados, teve projetos na escola, teve orientação. Eles apoiam a gente, vamos lá, vamos fazer isso, vamos ver o que vai acontecer. Teve um projeto para os letrandos.
>
> Mediador: Esse projeto é da Secretaria?
>
> D10: Não. É um projeto da escola. Teve uma reunião que tivemos uma vez, cada uma mostrou um projeto que tinha e que tava melhorando. Qualquer coisa a gente vai lá e eles nunca dizem não e dão total apoio. (gestoras baixo desempenho Duque de Caxias)

Diferente foi à percepção dos professores do Rio de Janeiro, que enfatizaram na falta de autonomia para realizar seus projetos:

> No Rio, a gente tem uma realidade num dia, no outro, já tem outra... Vem uma coisa em cima de você, é uma resolução, um decreto... É como essa verba do PDE, a gente previu, ficou um ano e pouco trabalhando, planejando: "Vai ser aplicado aqui, ali..." Aí você vê? Tudo mudou. Já vamos atender de outra forma em outro segmento no ano que vem, então, planejamos uma coisa que visava atender até o segmento que não estará mais no ano que vem. (gestora, alto gestora alto desempenho RJ)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 359 8/12/2019 16:10:28

No Rio de Janeiro aparecem referências a uma atenção maior aos indicadores, talvez pela pressão explícita exercida pelas políticas de responsabilização forte. Entretanto, no contexto das escolas, considerando os seus protagonistas como *"instâncias capazes de reação e reinterpretação das políticas e ações externas a elas direcionadas e não apenas executoras da orientação de uma gestão central"* (SILVA; PAES DE CARVALHO, 2014, p.16) emergem estruturas informais (LIMA, 2011) que redefinem as estratégias definidas pelas secretarias, como aqueles estratagemas que vimos parágrafos atrás, talvez como resistência à sensação de estarem sendo *"regulamentados"* – como aconteceu com a implementação da Prova Bimestral, prova padronizada para todos os estudantes da rede cuja nota compõe a nota final do aluno. A partir dela, conforme relatos no grupo focal de diretores, alguns docentes se negaram a realizar qualquer outra atividade avaliativa própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Neste momento, eu percebo que mesmo tendo uma origem de prestação de contas, nós podemos, sim, aproveitá-las para diagnóstico dos defeitos ou das falhas e fazer correções futuras, entendeu? E o uso que será dado desses... Do que as avaliações indicarem cabe com certeza, a cada gestor das escolas, a nível central, essas coisas.... Se para fins de melhora do sistema ou para fins de seleção ou não (gestora alto desempenho RJ).

O que é o local? A escola ou o município? Qual o grau de ingerência de cada uma dessas instâncias para definir a implementação da política educacional? Com base em que critérios e dados se tomam as decisões, nesses dois âmbitos da gestão educacional? Essas decisões favorecem uma distribuição mais equitativa do conhecimento entre a população, apesar das grandes diferenças sociais que o Brasil apresenta? A resposta a essas questões nos ajudam a entender melhor os usos e os desusos que os sujeitos escolares vêm fazendo dos resultados

miolo-cotidianoseducacionais.indd 360 8/12/2019 16:10:29

das avaliações em larga escala e de outros indicadores presentes no sistema educacional. A diferença está nos resultados que esses usos ou desusos produzem, no sentido de uma maior ou menor equidade na garantia do direito à educação.

Nesse sentido, destaco a complexidade que se apresenta para a gestão escolar frente a demandas diversas da gestão central, que permite maior ou menor autonomia, que apresenta maior ou menor fiscalização ou cobrança de resultados, entre outras variações relacionais. Variações que são interpretadas pelos gestores e professores de diversas formas como vimos na análise, e que podem promover que o interesse primordial venha a ser, tanto para o debate público – em especial, o alicerçado pela mídia – quanto para os critérios decisão de muitos gestores, a elevação dos indicadores e o atingimento das metas estipuladas para cada unidade escolar antes do que a proposta educacional em si e as suas consequências no que diz respeito à democratização da educação e à garantia da igualdade de oportunidades educacionais para todos os setores sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005 735. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em maio de 2019.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. K. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORDIGNON, G. **O Planejamento Educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. In: Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: **uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATUS, Carlos. **Política, planificación y gobierno**. Caracas: Fundación Altadir, 1987.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 361 8/12/2019 16:10:29

SILVA, V. G; PAES DE CARVALHO, C. **Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa**. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014.

TOBAR Federico. **O Conceito de Descentralização: Usos e Abusos**. In: Planejamento e Políticas Públicas Nº5: 31-51, junho de 1991.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 362 8/12/2019 16:10:29

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES

Wilma dos Santos Ferreira

Quando o interesse é o avaliador dos homens, das coisas e dos eventos, a avaliação é quase sempre imperfeita e pouco exata.
— Marquês de Maricá

INTRODUÇÃO

Este texto traz questões de cunho conceitual sobre a avaliação no ambiente educacional. A intenção não é aprofundar esta temática nem trazer para a discussão conceitos que já foram apresentados em vários trabalhos tanto a nível nacional como internacional. Levando em consideração que a avaliação não está presente só na educação, ela está em várias áreas da sociedade, permeia toda nossa vida, nosso dia a dia, sinaliza nossas ações, podendo ser formal ou informal, por isto, esta temática não cessará aqui, portanto, escolhemos algumas discussões que são pertinentes a esta temática educacional.

Dressel (1985), compreende a avaliação como exação e apreciação de dados por meio de processos formais que oferecem conteúdo para julgamento racional em dado contexto. A partir desta ótica a avaliação se enquadra na melhoria da organização porque consegue encontrar as fragilidades que enfraquecem a gestão acadêmica da instituição Concebida como um processo contínuo que possibilita as instituições à melhoria da qualidade.

O campo conceitual da avaliação segundo Dias Sobrinho (2003) foi construído em consonância com os movimentos sociais e suas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 363 8/12/2019 16:10:29

mudanças históricas. O mundo moderno nos oferece uma relação de possibilidades e escolhas, optar e escolher. Entretanto na Educação, a avaliação é utilizada como campo de estudo, prática pedagógica e política, confirma a prática de seleção, hierarquização em contexto de regulação que por si só neste aspecto incorpora a própria avaliação.

Entre as diversas dimensões do que é avaliar, importante discutir que *"avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados"* (Freitas, 2009, p.78). Compreende-se, com base nessa assertiva do autor, que a avaliação pode torna-se potencialmente um instrumento em favor da melhoria da qualidade da educação quando os instrumentos e práticas de avaliação não apenas captam dados estatísticos da aprendizagem dos estudantes, mas também tratam dos fatores que a viabilizam ações com a finalidade de melhorar a educação.

CONCEITUAÇÃO E BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

As ênfases históricas da avaliação educacional nos remetem ao conceito geral de avaliação. Historicamente a aplicação o da avaliação existe a quase um século empregada no âmbito industrial. Baseado nesta origem que *"a prática avaliativa reduziu a escola a uma entidade produtiva ao ser transplantada para o contexto educacional"* (Cervi, 2008, p.66). Quando empregada no âmbito escolar, foi reduzida *"a um instrumento de controle, de conferência de resultados obtidos frente a objetivos fixos, previamente definidos pelo sistema"* (Cervi, 2008, p.66). A psicometria foi a base metodológica para um longo período de avaliação nas escolas que predominou a aferição da inteligência e do desempenho do aluno progredindo para avaliação como medida.

Considerando a avaliação como um campo de pesquisa novo, sua historicidade está atrelada ao contexto social e ao processo educacional em primeira instância. No que se refere ao processo educacional,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 364 8/12/2019 16:10:29

observamos embasamentos teóricos ligados ao ensino-aprendizagem. Segundo os PCNs[1], avaliar significa:

> [...] não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendido como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente através da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997, p.55).

A este aspecto a avaliação subsidia a prática docente no processo ensino aprendizagem. Na atualidade a avaliação tem suscitado vários debates no contexto escolar em decorrência da problemática que norteia a prática pedagógica a partir da atribuição de notas, visando à promoção ou reprovação do aluno.

A avaliação educacional tem um grande valor mundialmente, por meio e a partir dela que observamos grandes reformas e reestruturações significativas na educação por meio de políticas públicas que atendem ao mesmo tempo a demanda do mercado globalizado. Por este motivo que se faz necessário entendermos historicamente o conceito de avaliação, o contexto da avaliação educacional e a avaliação institucional que é uma extensão desta última. Etimologicamente, a palavra *'Avaliação'* deriva do verbo *'valer'*, *'ter valor, custar'*, do latim *"valere"* (Cunha, 1997, p.809). Avaliar significa determinar a valia ou o valor, calcular, apreciar ou estimar a grandeza de algo (Ferreira, 2001, p.84).

No âmbito educacional, o sentido genérico *"considera a avaliação como expressão de uma racionalidade técnica, adstrita à direção e à*

1. Parâmetros Curriculares Nacionais.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 365 8/12/2019 16:10:29

estipulação de condutas, passível de se encaixar em múltiplos enfoques e modelos" (CervI, 2008, p.65). Esta definição refere-se aos diversos modelos de avaliação educacional onde a escolha por um deverá atender aos objetivos que se deseja alcançar. Na Educação, por muito tempo, a avaliação foi empregue como sinônimo de medir, ao longo da história notou-se que nem sempre tudo pode ser medido no âmbito educacional. Segundo Haydt (1995, p.11), *"o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar que medida os objetos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino"*.

Segundo Dias Sobrinho (2003) apud Stufflebeam e Shinkfield (1987), existem cinco períodos básicos da avaliação. O primeiro período da avaliação, conhecido de pré-Tyler no final do século XIX e início do século XX foi marcado pela elaboração e aplicação de testes que valorizavam o conhecimento construído pelos sujeitos, posteriormente marcado por medições psicofísicas. Portanto, avaliação e medição são conceitos que se inter-relacionam fazendo parte do paradigma positivista que até então estava inserido no campo da psicologia. Trazendo este modelo de avaliação para a atualidade enfatiza Dias Sobrinho (2003) apud Barbier (1990), ainda *"continuam a ocupar grande espaço nas instituições de ensino e formação, e o seu desenvolvimento parece diretamente ligado ao caráter seletivo destas instituições"* (p.17).

O segundo período se refere à avaliação educacional na década de 1930, representada por Ralph Tyler, o qual contribuiu significativamente ao campo da avaliação, este enfoque teórico da avaliação priorizava no tocante os objetivos educacionais." *O papel essencial da avaliação, Segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados então sendo testados, alcançados pelo currículo e práticas pedagógicas, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo"* (DIAS SOBRINHO, 2003 apud TYLER 1986, p.19). Contempla, no entanto, a racionalização científica com respaldo no processo de industrialização de cunho diagnóstico, quantitativo e técnico. Entretanto, a avaliação neste período é vista como;

miolo-cotidianoseducacionais.indd 366 8/12/2019 16:10:29

> um processo de aperfeiçoamento contínuo programada e se volta para reformulação de currículos, para estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21).

A avaliação com características de eficiência, produtividade, de caráter accountability, reguladores e classificatório é manifestada nesta mesma época.

Utilizando a periodização de Stufflebeam e Shinkfield, Dias Sobrinho (2003) explica que a era da inocência foi marcada pelo descrédito tanto da avaliação quanto da educação nas décadas de (1946-1917). Em seguida os autores classificam o quarto período como realismo nas décadas (1958-1972) porque houve uma grande valorização da avaliação em virtude das polêmicas sociais. Por fim destaca o autor que entre as teorias citadas, a que obteve maior consistência teórica foi justamente à destinada a profissionalização da avaliação na década de 1973 marcada concomitantemente pela meta-avaliação, ou seja, pela necessidade de estudar a própria avaliação.

A avaliação está associada a valores, atitudes e ações;

> Definindo-a como o processo de conhecer e julgar a relação entre metas estabelecidas, recursos, empenhos e resultados obtidos pela administração e por professores e alunos em uma dada situação de trabalho na instância pedagógica (Cervi, 2008, p.65).

Importante salientar que boa parte da literatura enfatiza a avaliação referente à aprendizagem do aluno e a avaliação como técnica. No entanto, não podemos pensar que a avaliação é apenas um subsídio técnico escolar. Ela pode ser política pública ou política institucional. *"O que caracteriza epistemologicamente a Avaliação Educacional, tendo como objeto a política pública e sendo a própria política pública, é ser formativa e reguladora"* (SILVA, 2012, p.9).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 367 8/12/2019 16:10:29

Para Belloni, Magalhães e Souza (2007, p.26), avaliar significa:

> [...] compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada. Além da inserção contextualizada, o processo de avaliação contempla todos os aspetos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação e implementação de uma política setorial inserida no contexto das demais políticas setoriais e da política global de um governo ou de um período histórico definido; destaca, também, a necessidade de serem contempladas as consequências sociais, econômicas, políticas das ações examinadas.

Flores (2010) diz que a;

> [...] avaliação constitui um meio indispensável para compreender melhor uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos, os fins que se destina (p.7).

Neste fragmento a autora chama a atenção para o valor da avaliação, no entanto, não se pode esperar do ato de avaliar a solução para todos os problemas que permeia a educação ou a prática educativa. Sua completude contempla os seus efeitos previstos e não previstos, sendo importante conciliar a avaliação política e avaliação de cunho meritocrático.

Segundo Meyer (1993), avaliação como *"instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância"* Partindo da ótica da gestão, a avaliação pode ser um dos componentes indispensáveis para o processo de planejamento de projetos, planos, programas, atividades, etc., pois analisa, julga competências e resultados tanto pedagógicos quanto administrativos, podendo ser definida como conjunto de mecanismos, instrumentos, métodos e técnicas utilizados para acompanhar, analisar e julgar a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 368 8/12/2019 16:10:29

execução de planos, programas e projetos e suas atividades e tarefas. O termo avaliação tem se apresentando em algumas relações de maneira complexa e polissêmica como afirma Neto (2010, p.86)

> Este conceito e em si mesmo polissêmico. Para uns, a avaliação resume-se a medir resultados educacionais geralmente através de provas. Para outros, a simples medição reduz o significado da avaliação. Avaliar significaria ir além das medições ou apresentação de resultados e envolveria a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades.

Os vários significados da avaliação podem contemplar métodos de coletas, processamentos de dados, exame escrito, esclarecimento de metas e objetivos educacionais, sistema de controle de qualidade, entre outros significados, portanto, é também um instrumento na prática educativa de verificação de objetivos educacionais. Discutindo amplamente o conceito de avaliação podemos dizer que é um processo contínuo de coleta de dados em prol da melhoria da qualidade do ensino ou de um sistema escolar. Encontramos teorias que apresentam pontos em comum ou divergentes, entretanto, estudá-la exige uma reflexão dos pontos de vistas teóricos, de concepções, de valores.

Além das várias maneiras de se classificar a avaliação e suas dimensões, chamamos a atenção para sua abrangência, a este respeito o MEC/BRASIL (2015) divulga que a avaliação é um procedimento necessário para definir prioridades e garantir a qualidade do ensino, leva a União a elaborar um sistema de avaliação capaz de diagnosticar e indicar necessidades de controle e correções de rumos na política educacional coordenada pelo MEC[2], em colaboração com os Estados e Municípios.

2. Ministério da Educação

miolo-cotidianoseducacionais.indd 369 8/12/2019 16:10:29

Ristoff (2000) ao explicar alguns conceitos para avaliação a partir de vários estudiosos em âmbito nacional e internacional afirma que *"a definição de Avaliação é, na verdade, uma questão mais complexa do que normalmente se imagina"*. A bibliografia utilizada por ele nos confere uma visão geral da amplitude do conceito, no entanto, cada pesquisador traz para seu campo de pesquisa, sua realidade, levando em consideração a utilização e o objeto observado.

Sobre estas diversas definições Dias Sobrinho (2008, p.13) explica o que é avaliação educacional:

> A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade. Avaliação e produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articularem um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e publica e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem ha de ser simples controle e medida do já-feito. E processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. Assim, deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 370 8/12/2019 16:10:29

socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política.

Os critérios de escolha das técnicas e instrumentos de avaliação dependem dos objetivos, dos meios, e dos conteúdos. No entanto, deve seguir critérios para que seja aberta, benéfica, justa, útil, uniforme, global, eficaz na mudança de comportamento, estar ao alcance dos que estão envolvidos no processo avaliativo, e por fim, ter validade por um longo período. A partir dos vários conceitos discutidos precedentemente identificamos que a avaliação está intimamente associada ao contexto educacional como cita os diversos autores.

Com o discurso da qualidade na educação a avaliação passou a ser preocupação da gestão escolar. Avaliam no âmbito educacional para qualificar *"programas, currículos, condições tecnológicas, infraestrutura, clima organizacional etc."* (Cervi, 2008, p.67). Segundo Demo (2008, p.3) *"a qualidade formal refere-se a instrumentos e a métodos e qualidade política a finalidades e a conteúdos"*. Para atender a estas especificidades, onde são vivenciadas como parâmetro para avaliar a qualidade e a quantidade, a avaliação passa a ser um fenômeno essencial e contraditório nas políticas públicas no campo educacional brasileiro.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Atualmente a melhoria da qualidade é um dos temas mais estudados e debatidos inclusive nas áreas de serviços, tais estudos contemplam as instituições e ao mesmo tempo as prepara para a concorrência do mercado globalizado atual. Sobre este viés incluímos o ensino como uma prestação de serviço. Segundo Rizzatti (2010, p.2), *"nas universidades um dos fatores que deve ser repensado e trabalhado é a qualidade principalmente nas funções administrativas"*. A qualidade é um conceito complexo, dinâmico, subjetivo, abrangente e, por isto, difícil de definir. Um dos aspectos que influenciam na qualidade dos serviços nas universidades é a participação da comunidade universitária na definição das políticas,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 371 8/12/2019 16:10:29

objetivos e estratégias administrativas. Quando esta participação é reduzida constata-se uma queda na qualidade dos serviços. Por isso é importante que todos se envolvam na definição das políticas e estratégias de qualidade para a instituição. Portanto, para se obter essa qualidade que todos desejam é necessário ter instrumentos ou mecanismo que possam buscar essa melhoria da qualidade nas universidades.

> A educação superior tem por finalidade desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar a pesquisa, promover a divulgação de conhecimentos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, prestar serviços e promover a extensão aberta à participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p.225)

Desde que foi implementada a lei nº 9.394, há uma preocupação com a qualidade da educação superior. No que se refere ao mínimo de aulas semanais, a titulação de mestres ou doutores, regime integral a um terço do corpo docente, ensino à distância e os dias letivos do ano, etc. De acordo com o censo do ensino superior, nota-se que houve um aumento no número de alunos, melhoramento no nível de escolaridade da população brasileira, interiorização da universidade que proporcionou um aumento no número de matrícula.

Para Oliveira (2004) um crescimento quantitativo deve ocorrer, sobretudo, dentro de padrões mínimos de qualidade. Aperfeiçoar mecanismos de controle qualitativo deve ser preocupação constante, uma vez que apenas disponibilizar vagas não representa concomitantemente melhoria no ensino superior brasileira, embora a melhoria qualitativa venha ocorrendo, o que é desejável e extremamente necessário ao desenvolvimento do país.

> É necessário avaliarmos para que os resultados obtidos sejam utilizados como importantes *feedbacks*, que sirvam de retroalimentação para todo o

miolo-cotidianoseducacionais.indd 372 8/12/2019 16:10:29

> processo. A avaliação não pode ser um fim em si mesmo, pois esvaziaria sua relevância. A avaliação utilizada pelo governo para avaliar cursos de instituições públicas, com a mesma métrica que avalia as privadas, além de não reconhecer as diferenças existentes entre regiões tão distintas de nosso país, ainda compara universidades com outros tipos de instituições não universitárias, como as faculdades isoladas, por exemplo. Tal situação merece uma percepção mais acurada para a melhoria do próprio processo avaliativo já em utilização. (OLIVEIRA, 2004, p.226)

A demanda social e o Estado esperam resultados eficientes, eficazes no que se refere aos indicadores de qualidade da educação, em especial a Universidade porque se espera a formação de cidadãos capazes de atuar bem perante o cenário mundial. Sempre pensamos na universidade como o local em que se pode pensar, com maior radicalidade as questões de cunho social. No entanto, a universidade que vislumbramos é contraditória, alcança patamares altíssimos da ciência quando pretende financiamento para projetos de pesquisa, mas ao mesmo tempo é, por vezes, passiva quando se refere à tomada de decisão sobre seu cotidiano.

Com efeito, entender os parâmetros da qualidade dos serviços públicos é o primeiro passo para compreender a qualidade do Ensino Superior ao qual estão sujeitas as instituições públicas e privadas a partir dos órgãos de regulamentação dessa qualidade. A própria ideia do SINAES[3], tem a ver com o interesse coletivo por analisar cada IES com o objetivo de melhorar os serviços prestados a sociedade. Para abordar essa questão, retomaremos brevemente o campo conceitual em que a avaliação se encontra vinculado e sua relação com a educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema qualidade da educação tem se tornado eixo central da luta pela melhoria dos processos que se desenvolvem especialmente nas

3. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 373 8/12/2019 16:10:29

escolas, incluindo seus resultados aferidos por mecanismos de avaliação externa. Sabe-se que a expressão qualidade da educação agrega entendimentos diversos e, por consequência, trata-se de um conceito complexo, ora revelando referencial positivo a ser alcançado para coletividades, ora restringindo-se a constituição de parâmetros meramente comparativos em que a boa ou má qualidade esperada nos resultados não expressam, necessariamente, a conquista exitosa de melhoria da qualidade da educação.

Pode-se afirmar que a amplitude do que se quer incluir na defesa pela qualidade no campo educacional tem a ver com algo que vai muito além da elevação de escores nos resultados provenientes de avaliações padronizadas e em grade escala. É nesse sentido que se realça aqui a interface entre Avaliação e Qualidade da Educação.

A melhoria da qualidade que pretende alcançar na Educação Superior, se a mesma está cumprindo sua função social não pode seguir outro caminho senão pela autoavaliação e formulação de estratégias para tomada de decisões institucionais. Qualidade não se limita também a expansão das ofertas no ensino superior, não reflete, necessariamente, qualidade. A exemplo disto observa-se que muitos formandos deixam suas cadeiras e partem rumo à vida profissional, carentes de um verdadeiro saber. Portanto, cabe a Universidade além de adequar seus currículos a demanda de conhecimento científico e tecnológico, repensar seu papel enquanto instituição motivado.

A avaliação das condições de ensino é um dos componentes a serem avaliados pelo SINAES. Para medir a qualidade do ensino que está sendo oferecido nos diversos cursos das Instituições de Ensino Superior atualmente são utilizadas avaliações internas e externas que possibilitam panoramas gerais e comparativos das instituições.

É certo que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomado sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão. É importante, portanto, que se avalie também

miolo-cotidianoseducacionais.indd 374 8/12/2019 16:10:29

o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, pois não podemos correr o risco de pressionar as IES[4] de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF (1997).

_____. **Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.** Acesso em: 15 fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>.

CERVI, R. M. **Planejamento e avaliação educacional.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CUNHA, a. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 9. ed.- Campinas: Autores Associados, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. In: Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação**. Avaliação (Campinas), v. 13, p. 193-207, 2008.

DRESSEL, P. **Handbook of academic evolution.** California: Jossey-Bass Publishers, 1985.

FLORES, M.A. **A avaliação de professores numa perspectiva internacional** – Sentidos e implicações. Areal Editores, Porto, 2010.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2005.

LEMOS, I. dos S.; FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. **Usos dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: o caso de uma IES privadas**. XI

4. Instituições de Ensino Superior.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 375 8/12/2019 16:10:29

Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des) igualdades. Universidade Federal da Bahia, 2011. Acesso em 20 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1303328890_ARQUIVO_ArtigoconlabUsosdoResultadodaAITenorioFerreiraLemos.pdf

MEYER, V. **A Busca da qualidade nas instituições universitárias.** Enfoque, Rio de Janeiro, n. 10, p. 18-21, set. 1993.

NETO. J. L. H. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, O. J. **Gestão da qualidade.** Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2004.

RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional: pensando princípios**. In: DIAS SOBRINHO, J; BALZAN, N. C. (Org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

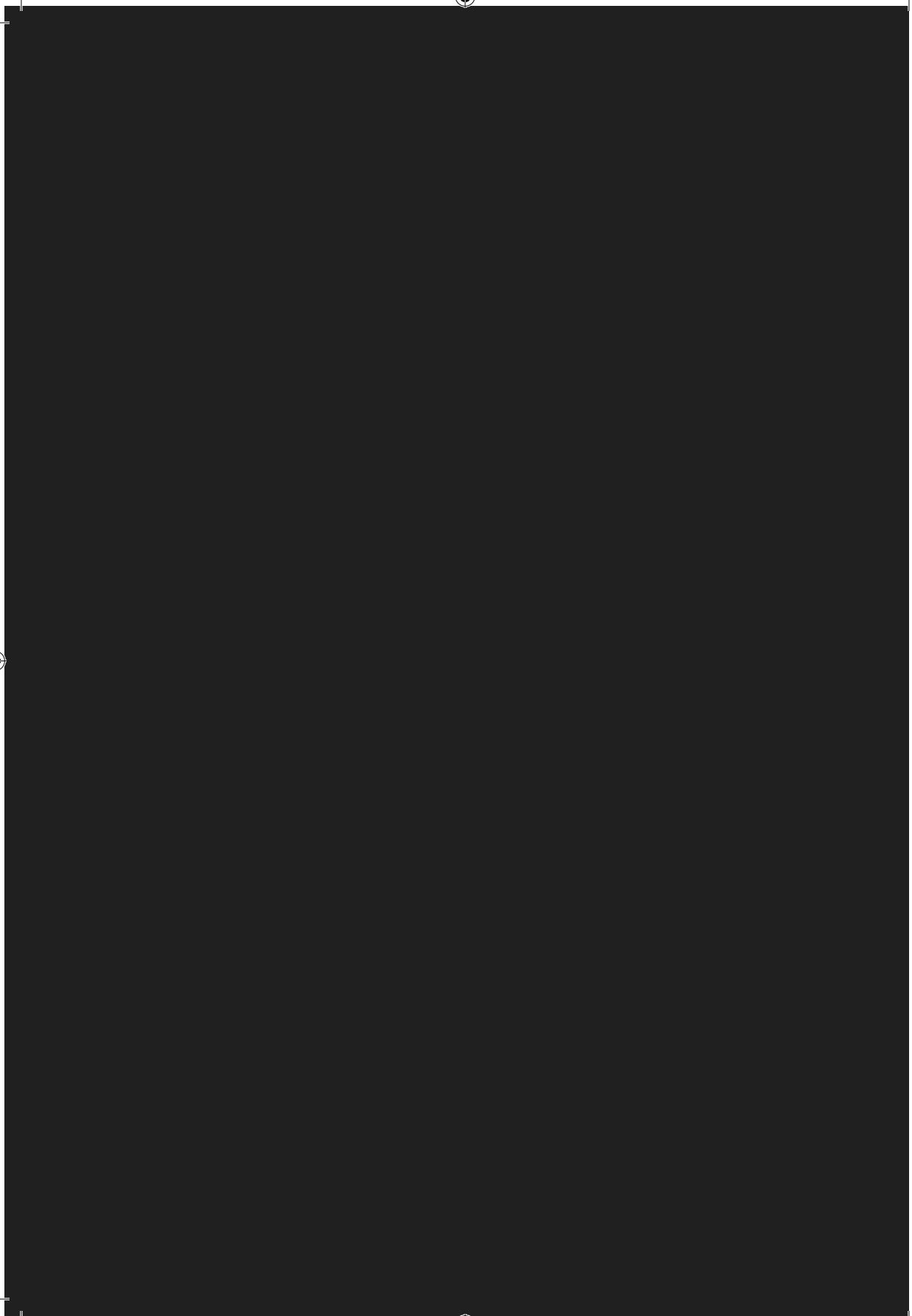
RIZZATTI, G. **Programa de Qualidade para Universidades Públicas e Privadas na perspectiva da melhoria dos serviços prestados aos múltiplos usuários.** Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. **Anais...** Mar de Plata, 2010.

SILVA, J. F. da. **Avaliação Educacional: Fundamentos Teóricos e Relação com a Política Educacional**. ANPAE, 2012. Acesso em: 07 de abril de 2014. Disponível em: www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/**Janssen**Felipe.pdf

miolo-cotidianoseducacionais.indd 376 8/12/2019 16:10:29

Processos Formativos e Solidários

miolo-cotidianoseducacionais.indd 377 8/12/2019 16:10:29



miolo-cotidianoseducacionais.indd 378 8/12/2019 16:10:29

SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

Ellen Michelle Barbosa de Moura
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é refletir, sucintamente, sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e a atuação dos pedagogos e psicólogos no cotidiano escolar em relação às questões de formação, numa perspectiva institucional. A metodologia utilizada é a observação participante, a qual permite a inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas na realidade pesquisada e reflexão na medida em que os contextos são partilhados, as ocasiões, os interesses de um grupo de pessoas, permitindo assim, maior decodificação dos imaginários, vocabulário, símbolos, ações, intenções vivenciadas no contexto escola. Entretanto, faz-se necessário que o pesquisador articule teoria e prática, buscando construir procedimentos teóricos e metodológicos adequados à própria realidade social que busca investigar (MARQUES, 2016), bem como análise bibliográfica de documentos e estudos sobre o objeto em questão, indispensável para fornecer os dados teórico-empíricos capazes de nortear o trabalho desenvolvido. A justificativa para a escrita desse capítulo é publicizar, de modo reflexivo, experiências formativas diferenciadas que acontecem no *lócus* das escolas públicas do Distrito Federal.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 379 8/12/2019 16:10:29

A organização Educacional do Distrito Federal está dividida em ciclos de aprendizagem e Ensino Médio. O *1º ciclo* se refere à Educação Infantil; o *2º ciclo* (Anos Iniciais) conglomera o Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano) – BIA e o 2º bloco – 4º e 5º anos; o *3º ciclo* engloba do 6º ao 9º ano, intitulado Anos Finais. Ou seja, o ensino, da educação infantil até o 9º ano, apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, com progressão continuada, havendo retenção apenas ao final do 3º ano, 5º ano, 7º e 9º anos (DISTRITO FEDERAL, 2018). A discussão sobre os ciclos de aprendizagem é ampla e existem posições teóricas diferenciadas acerca dessa questão. E autores tais como, Machado (2012), Viégas (2007) e Demo (1988) problematizam esse tipo de organização e suas contribuições para a aprendizagem.

A organização escolar em ciclos e outros modos imputa o desafio de garantir aprendizagem aos estudantes ao longo de sua vida escolar de modo significativo e desafiador, um dos enfrentamentos diários diz respeito aos estudantes com necessidades educacionais específicas e também os que apresentam transtornos, bem como, os ditos normais que apresentam momentos que exigem mais atenção em relação ao desenvolvimento e aprendizagem.

Pensando nesses fatores a SEEDF criou em 1968 um serviço com foco nas questões relativas às dificuldades de aprendizagem e desde então esse serviço vem passando por reformulações de acordo com as políticas educacionais e discussões teóricas vigentes. Na atualidade, esse serviço está inserido na SEEDF dentro da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que se subdivide em Coordenações que focam sua atenção em três grandes áreas: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ensino Médio, Profissional e Educação de Jovens e Adultos; e Políticas Educacionais transversais. Dentro da última, tem-se a Coordenação de Políticas Educacionais Transversais (COETE), Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino (DISPRE), Gerência de Orientação Educacional e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GOEAA). O capítulo foca na ação formativa do SEAA, por isso discorreremos mais sobre ele.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 380 8/12/2019 16:10:29

O SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM

Na discussão proposta enfatizaremos as ações referentes ao trabalho realizado na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, que pertence ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), esse subdividido em: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), que atua diretamente nas escolas de educação básica, juntamente com os chamados serviços, a saber, Sala de Recursos, Serviço de Orientação Educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, que contíguos tem como objetivo primordial auxiliar na garantia das aprendizagens; e Serviço de Apoio à Aprendizagem (SAA) que é organizado por meio de polos, nos quais pedagogos fazem atendimentos semanais a estudantes com transtorno de aprendizagem.

Como é possível perceber, por meio da organização acima, as escolas púbicas do Distrito Federal deveriam ter profissionais para auxiliar o trabalho dos docentes junto aos estudantes e a atuação dos mesmos é regida por Orientação Pedagógica que regulamenta o trabalho, em relação à atuação a Portaria 395 (2038) dispõe, no Art. 29, a atuação dos profissionais do SEAA (EEAA e SAA) e do Pedagogo-Orientador Educacional, nas UEs/UEEs/ENEs, será com quarenta horas no regime de vinte mais vinte horas, ou com vinte horas semanais, por turno.

Para operacionalizar a ação da EEAA o último documento de referência data de 2010 e recebe o nome de Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e portarias anuais. O documento objetiva reconhecer e normatizar o trabalho desenvolvido pelas Equipes nas instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais. A Orientação Pedagógica representa uma construção coletiva, realizada pelos profissionais de Pedagogia e de Psicologia, num trabalho de corresponsabilidade que expressa o compromisso assumido junto aos alunos e à comunidade escolar com vistas ao sucesso escolar. O serviço se dedica à promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 381 8/12/2019 16:10:30

aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Em linhas gerais, a Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem defende um trabalho institucional voltado para três grandes dimensões: o mapeamento institucional das instituições, a assessoria ao trabalho coletivo dos professores e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a Orientação Pedagógica:

> A atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com as demais instâncias pedagógicas da instituição educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.46).

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA – se constitui de um profissional da área de Psicologia e um profissional de Pedagogia, a depender da quantidade de estudantes por unidade escolar, a saber, a partir de 351 estudantes faz jus a um pedagogo e com mais de 901 a dois desses profissionais. Essa Equipe tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de escolarização dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2010). Vale ressaltar que o Plano Distrital de Educação 2015-2024 dispõe sobre a importância e ampliação do número desses profissionais e da atuação conjunta entre os mesmos.

Uma contradição encontrada nessa política pública dos serviços de apoio é que, a despeito da lei, nem todas as escolas tem em seus quadros esses profissionais. Além disso, o psicólogo escolar se divide entre três escolas, o que torna a atuação na vertente institucional difícil de ser realizada, pois trabalhar em diversas escolas dificulta o planejamento e ações interventivas de modo a contemplar o contexto

miolo-cotidianoseducacionais.indd 382 8/12/2019 16:10:30

educacional como um todo, correndo o risco de tornar a relação dos psicólogos com as unidades escolares superficiais e com grandes chances de retorno a uma atuação clínica e medicalizante. Esse fator pode ocasionar avaliações aligeiradas e produções de diagnósticos que desconsiderem a complexidade do contexto escolar e os diversos atores que nele atuam (ALMEIDA, MOURA, ANJOS, 2017).

Na contramão de uma atuação clínica, a Equipe Multidisciplinar no Distrito Federal, subsidiada por formação e pela documentação, se propõe a realizar um trabalho em colaboração com os atores envolvidos no processo educativo, pois assim, podem e devem contribuir institucionalmente para os avanços pedagógicos dos estudantes, formação constante dos professores e atuação junto às famílias. Para Alcântara (2005), tal envolvimento se faz necessário porque há uma gama de questões intraescolares importantes para o desenvolvimento do processo educativo.

Sendo assim, o trabalho da EEAA pressupõe uma atuação institucional calcada em referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural que trazem em seu bojo uma ação reflexiva; busca no coletivo, por meio de diálogos e ações psicopedagógicas, garantir as aprendizagens de todos. Diante disso, a concepção que norteia a atuação desses profissionais da EEAA deve estar pautada em uma compreensão de que o ser humano é um sujeito complexo, histórico e cultural, que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é indissociável e articulada ao processo de escolarização dos estudantes.

Diante do exposto, uma das principais funções da EEAA é fomentar discussões acerca das questões referentes ao ensino/aprendizagem e das concepções referentes à infância e como os modos de ensinar podem ser aliados na construção de conhecimento significativos nos discentes, ou seja, um dos pilares da atuação institucional a ser realizada pelos pedagogos e psicólogos é a formação continuada no *lócus* de trabalho. Acerca da formação continuada, autores como Freire (1996)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 383 8/12/2019 16:10:30

e Imbernón (2010) enfatizam que a formação permanente/continuada sugere, cria e potencializa a reflexão crítica sobre a prática docente.

Para isso, esses profissionais fazem um mapeamento institucional que consiste em fazer leituras das escolas que atuam, leituras essas que vão desde aspectos técnicos, tais como número de estudantes, número de salas existentes, de professor, até aspectos subjetivos da realidade como: clima institucional, concepção dos professores em relação a assuntos referentes à área educacional, relação professor-aluno, entre outros. Esse mapeamento precisa ser feito de modo cuidadoso, espiralado e considerando os sujeitos históricos inseridos no contexto educacional, além das relações que vão se estabelecendo entre os mesmos. Destarte, realizar essa ação é um desafio e requer muito estudo, leitura e diálogo a fim de entender as dinâmicas do cotidiano. Ou seja, apesar do proposto pelos documentos norteadores, o âmbito de ação dos profissionais da EEAA pressupõe que os profissionais que atuam nesse Serviço têm condições de realizar formação, mas nem sempre isso é possível, devido a questões subjetivas, de formação e das concepções dos sujeitos.

De posse desse mapeamento institucional o pedagogo e psicólogo intervém na realidade com foco na garantia das aprendizagens pelos discentes, um dos meios de fazer isso é a formação docente. Durante a observação participante, foi possível observar várias ações de formação continuada propostas pelas Equipes, por questões de espaço, vamos enfatizar três, a saber, roda formativa, oficinas e escuta dialogada. Contaremos sobre esses momentos de formação e de como os mesmos apresentam potencial transformadores em relação à atuação docente junto aos estudantes que apresentam dificuldade de escolarização e os demais.

Importante esclarecer e defender que a organização de trabalho do professor da SEEDF tem uma definição de 40h, das quais 25h são destinadas ao trabalho diretamente com o estudante em sala de aula e às 15h restantes são divididas em momentos de coordenação,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 384 8/12/2019 16:10:30

planejamento e formação. Esse fator é de extrema importância para garantir períodos de reflexão acerca dos fazeres pedagógicos do cotidiano escolar, bem como formações específicas. Em relação à coordenação coletiva a Portaria 395 dispõe no Art. 41 que será de responsabilidade da equipe gestora das respectivas UEs/UEEs/ENEs, bem como do Supervisor e dos Coordenadores Pedagógicos Locais, *com a EEAA*[1] e com a Orientação Educacional, o planejamento e a execução da coordenação pedagógica coletiva na UE/UEE/ENE, sob a supervisão da UNIEB/CRE. Isso deixa claro que é papel da EEAA, em conjunto com outros profissionais das unidades escolares prover formação.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PROPOSTAS PELA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Muitas vezes, durante o mapeamento institucional, fica notório que a visão dos professores acerca das questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem influenciam diretamente a efetivação das estratégias pedagógicas cotidianas, dito isto, uma das ações formativas realizada por algumas Equipes é a roda formativa.

A Roda formativa intenta garantir momentos de formação baseados na teoria. Na proposta, os profissionais da EAA selecionam textos teóricos em revistas especializadas, disponibilizam esses textos para os professores com a antecedência de trinta dias, os docentes e demais envolvidos leem o texto enviado e em dia pré-agendado os docentes, juntamente com a Equipe, outros serviços (orientação educacional, sala de recursos) e coordenadores discutem a temática do artigo proposto. Durante a discussão fazem as devidas relações com o cotidiano escolar, problematizam a necessidade de mudança em relação às ações de planejamento e intervenções e isso, muitas vezes, possibilita autorreflexão, auto avaliação e mudanças de todos os envolvidos, ainda que de modo paulatino. As rodas formativas foram inspiradas nas rodas de

1. Grifo nosso.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 385 8/12/2019 16:10:30

conversa. A Roda de Conversa que tem como característica permitir que os participantes expressem impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, além do potencial reflexivo (MELO, CRUZ, 2014).

É pertinente lembrar que um dos desafios fundamentais postos aos profissionais da Educação formal é relacionar a teoria com a prática, pois esses dois fatores são indissociáveis e caminham juntos durante as situações de ensino/aprendizagem, pois é por meio da leitura reflexiva da realidade que os docentes passam pela reflexão-ação-reflexão. Freire (1996, p.39) sempre defendeu a relação íntima entre teoria e prática, para o autor supracitado *"[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática"*. Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias. A reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento aos aspectos da prática, o que só pode ser feito no coletivo (FREIRE, 1996).

Outro modo de formação proposto por algumas Equipes são as oficinas pedagógicas que tem como um dos objetivos atender as solicitações dos professores por formações que incluam fazeres práticos que auxiliem no planejamento das aulas. Uma das oficinas propostas com certa frequência tem a ver com os processos mentais, pois muitos professores demonstram poucos conhecimentos teóricos sobre a temática e, muitas vezes, têm ações pouco pautadas na intencionalidade em relação a essa intervenção pedagógica.

Dentro das propostas da Educação Matemática, os sete processos mentais se destacam como o arcabouço do saber matemático. Segundo Lorenzatto (2008, p.2011), as relações criadas mentalmente por cada um envolvem o desenvolvimento desses processos. O docente precisa conhecer os sete processos mentais básicos para a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 386 8/12/2019 16:10:30

aprendizagem Matemática, que são: correspondência (ato de estabelecer a relação *"um a um"*); comparação (ato de estabelecer diferenças e semelhanças); classificação (o ato de separar por categorias de acordo com semelhanças ou diferenças); sequenciação (ato de fazer suceder a cada elemento outro sem considerar a ordem entre eles); seriação (ato de ordenar uma sequência segundo um critério); inclusão (ato de fazer abranger um conjunto por outro); conservação (ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição).

As oficinas pedagógicas são consideradas uma metodologia de trabalho em grupo e interdisciplinar cujo resultado é a construção do conhecimento. Segundo Candau e Zenaide (1999), as oficinas são ações coletivas por meio das quais estão presentes os saberes, análises da realidade, confrontações e intercâmbios de experiências. Por isso, são situações de construção coletiva, vasão a criatividade, além disso, envolve análise crítica da realidade e apresentação de recursos pedagógicos práticos, eficazes e viáveis. Dito isto, as oficinas são experiências privilegiadas realizadas com foco específico ao propor atividades práticas embasadas em teoria e voltadas para formação, seja inicial ou continuada de professores. As oficinas acontecem em tempos diferenciados, de acordo com a organização de cada escola e são propostas tanto por profissionais do EEAA, quanto por outros, tais como as coordenações pedagógicas. A realização das oficinas é um desafio ao trabalho dos pedagogos e psicólogos, pois, antes de tudo, esses profissionais têm que estar dispostos a atender as demandas do grupo de professores ou mapeadas ao longo das observações da realidade escolar, a fim de aumentar os saberes docentes acerca de determinados assuntos e algumas vezes conteúdos.

A terceira ação é a escuta dialogada, ou escuta qualificada e é realizada pela maioria dos atuantes na EEAA. Ela tem como objetivo proporcionar momento de estudo e reflexão sobre as ações pedagógicas e dificuldades encontradas no cotidiano escolar em relação às aprendizagens dos estudantes, por isso a discussões sobre o desenvolvimento

miolo-cotidianoseducacionais.indd 387 8/12/2019 16:10:30

e aprendizagem sempre estão presentes nesse momento formativo. A organização desses momentos se dá de maneiras variadas, um modo é reunir os professores por anos (todos os professores do 1º ano ao mesmo tempo) e por meio de pequenos textos e ações provocativas problematizar o cotidiano da sala de aula de modo dialogado. A tentativa é perceber a concepção dos professores em relação a vários conceitos que interferem diretamente no ato de ensinar e de aprender. Diante disso, são conceitos permanentemente discutidos: desenvolvimento, aprendizagem, infância, intencionalidade pedagógica, afetividade, entre outros. Durante a realização da escuta o grupo troca experiências e ideias sobre os fazeres pedagógicos e sobre dos estudantes que apresentam mais dificuldades em relação às situações de aprendizagem, esse fator é problematizado e são pensadas estratégias diversas para lidar com os diferentes sujeitos e seus diversos modos de aprender.

Como foi dito acima, os documentos da SEEDF propõem a concepção da perspectiva histórico-crítica como eixo central da ação pedagógica, ou seja, a discussão da visão acerca dos estudantes é essencial nesse cenário e é ancorada na produção de Vygotsky, pois esse autor contribui sobremaneira para a discussão e ampliação da ação ao defender que os estudantes merecem ter atendimento pedagógico baseado na interação social e abre um leque de possibilidades de intervenção e atuação junto aos discentes tanto típicos como não típicos, pois permite o olhar prospectivo, ou seja, mesmo que o estudante tenha questões e limitações, o fazer pedagógico pode impulsionar desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Moura (2007), as posições de Vygotsky sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento possibilita reflexão diferenciada e defende que desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes e que a relação entre eles é dinâmica. Segundo Prestes (2013)

> [...] desenvolvimento para Vygotsky é um processo imprevisível, uma possibilidade e envolve períodos críticos que são sucedidos por períodos estáveis e cruciais no desenvolvimento da criança; é um processo

miolo-cotidianoseducacionais.indd 388 8/12/2019 16:10:30

> dialético em que a passagem de uma etapa para outra não é somente evolução, mas principalmente revolução. (PRESTES, 2013, p.300)

Compreender a ação pedagógica a partir dessa perspectiva permite abarcar a importância do acompanhamento realizado pelo Serviço, ampliando sua atuação de modo a privilegiar a busca por estratégias que possibilitem o entendimento das origens das dificuldades na aprendizagem. Segundo Neves (2001) promovendo a ressignificação das concepções de ensino-aprendizagem, criando uma cultura de sucesso escolar, contribuindo ainda com experiências de formação continuada para os professores, com reflexões sobre aspectos pedagógicos e intersubjetivos, diante disso, fica claro a necessidade de formação para quem atua no SEAA, o que será descrito em tópico a seguir.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Para compreender as experiências de formação é importante esclarecer sobre a estrutura da rede em questão. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem uma organização que pressupõe três níveis de atuação: o nível central, composto pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que tem como uma das coordenações a Coordenação de Políticas Educacionais Transversais (COETE); o nível intermediário, que acontece nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), as quais se organizam em diferentes unidades – sendo a Unidade de Educação Básica (UNIEB) a responsável pelo acompanhamento pedagógico das unidades escolares públicas; e o nível local, no qual tem-se, em cada unidade escolar, um pedagogo fixo e um psicólogo itinerante para cerca de três escolas, que atuam diariamente junto aos professores. A itinerância vem sendo problematizada pelo grupo que atua no SEAA, pois o fato o psicólogo estar em três escolas ao longo de uma semana dificulta, sobremaneira, o trabalho na visão institucional, por isso vem sendo realizados diálogos com as

miolo-cotidianoseducacionais.indd 389 8/12/2019 16:10:30

Coordenações regionais de ensino e o nível central em relação a esse fator, pois o anseio dos psicólogos é atuar em no máximo duas unidades escolares.

Os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem têm, segundo Portaria Nº 395 de 14 de dezembro de 2018, direito a formação semanal, como disposto no Art. 90, ao afirmar que os servidores da EEAA e SAA deverão, semanalmente, às sextas-feiras no turno matutino, participar de encontro de articulação pedagógica com coordenador intermediário do SEAA da UNIEB. Esse momento fica a cargo do nível intermediário e é organizado pelo coordenador intermediário do SEAA, lotado na UNIEB. As ações formativas acontecem geralmente no período da manhã e se dão via diálogos acerca dos desafios apresentados no trabalho, de palestras sobre as temáticas mais recorrentes na escola percebidas como desafios pelos pedagogos e psicólogos, sobre os documentos inerentes a atuação dos profissionais, entre outros. Acontece também, de modo mensal ou bimestral, formação ancorada pelo nível central que, normalmente, trata do esclarecimento acerca das atribuições dos profissionais do Serviço, principalmente os relativos à diferenciação e complementação da ação do pedagogo e do psicólogo. A ideia é extrapolar o foco no atendimento e na avaliação do estudante, com o objetivo de garantir o constante aprimoramento e o enriquecimento da prática cotidiana. Pereira (2011) afirma que, na coordenação coletiva do EEAA acontece organização do trabalho, elaboração de propostas, planejamento e formação continuada. Ter um tempo espaço garantido em termos de formação é um ganho interessante e que deve ser mantido e aproveitado como espaço de discussão e articulação permanentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, ao criar e manter o SEAA o governo do Distrito Federal demonstra o intuito de cumprir as leis tais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996) e a Declaração Mundial

miolo-cotidianoseducacionais.indd 390 8/12/2019 16:10:30

de Educação para todos (UNESCO,1990), que promulgam a garantia de aprendizagem significativa a todos os estudantes, inclusive os que apresentem alguma necessidade educativa específica, seja ela temporária ou permanente. Além disso, as equipes podem ter papel fundamental de fomentar reflexão contínua acerca das questões de aprendizagem baseada em um tríplice olhar que envolve o docente, a família e o estudante, ou seja, todos os atores envolvidos nesse processo, entendendo-os como sujeitos históricos e que como tal merecem respeito e consideração em relação aos aspectos sociais, culturais e subjetivos, pois todos esses estão atravessados na possibilidade de construção de conhecimento pautado no direito e garantia de aprendizagem.

Ao ter como um dos objetivos fomentar reflexão acerca da garantia de aprendizagem dos discentes, os profissionais que atuam no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem têm diante de si um desafio permanente que é o de fomentar reflexão contínua, bem como olhar cuidadoso em relação aos discentes.

Durante os momentos de formação ficam expostas as tensões e confrontos vividos por muitos dessas profissionais, pois o papel de fomentar formação permanente não é simples e exige tanto conhecimento teórico, quanto habilidade relacional, por isso, muitos afirmam não se sentirem "aptos" a assumir esse papel de formador. Outro fator de destaque, assim como nas escolas, relaciona-se com as diferenças de concepções entre os profissionais do grupo e da necessidade de confronto permanente entre o que é defendido pelos documentos e teorias com o que é, muitas vezes, defendido por alguns desses profissionais, já que, algumas vezes, as formações podem acontecer de modo raso ou ainda com divulgação de posições que podem enfraquecer visões em relação aos direitos de aprendizagem. Em contraponto, muitos profissionais demonstram saberes diversos e capacidade de articulação diferenciada, o que permite concluir que as formações propostas por eles têm o potencial transformador.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 391 8/12/2019 16:10:30

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sarah. MOURA, Ellen. ANJOS, Maristela. **Saberes e práticas psicopedagógicas na escola: pelo direito a educação pública de qualidade**. In: *Conversas transversais entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos. Ética, estética e política*, vol. 7/ Organização Flavia Cristina Silveira. Curitiba, 2017, 806 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2010). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEEDF.

_____. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. ***Portaria N.395***, de 14 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: < http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/bf5bd6ff4c4f43b88fd9858cd4dec76e/Portaria_395_14_12_2018.html> Acesso em: 13 mai. 2019.

CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba**; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

DEMO, P. **Promoção automática e capitulação da escola**. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun.1988.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção Matemática**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Para aprender Matemática**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 392 8/12/2019 16:10:30

MACHADO, L. B., **Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores**. Educ. Temat. Digit. v.14, n.2, p. 186-201, jul./dez. 2012. Disponível em < https://periodicos.sbu.unicamp. br/ojs/index.php/etd/article/view/1229 > Acesso em: 13 abr. 2019.

MARQUES, Janote Pires. **A observação participante na pesquisa de campo em educação**. *Educação em foco.* V.19, n. 28, 2016, p. 263-284.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222> Acesso em 13 mai. 2019.

MOURA, E. M. B. A **avaliação na educação infantil e sua relação com os processos e aprendizagem**. Dissertação, UFF, Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, M.M.B. da J. **A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Tese de Doutorado, UNB, Brasília, 2001.

PEREIRA, K.R.C. **Diagnóstico de dificuldades de aprendizagem: construção, concepções, expectativas**. Brasília, Dissertação na pós-graduação em Educação da UnB, 2011, 185 p.

PRESTES, Zoia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v.22, n.49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em: < http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/916/717> Acesso: 13 mai.2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIÉGAS, L. S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: História, discurso oficial e vida diária escolar** (tese). Universidade de São Paulo, 2007.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 393 8/12/2019 16:10:30

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANISTA: CULTURA ESCOLAR HUMANISTA

José Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

A principal meta da educação humanista é despertar o potencial, as habilidades e capacidades de todos, desenvolvendo um olhar comprometido com a realidade ao colocar a pessoa como centro da ação educativa. (ALONI e VEURGELERS, 2011).

Entendemos que as pessoas precisam ser educadas para aprender a conviver numa sociedade complexa, a respeitar as diferenças, a fazer escolhas afetivas mais realizadoras, a ter objetivos de vida mais ricos abrangentes, a construir percursos mais interessantes (ALCANTARA, J, 1988). No nosso entendimento, é fundamental formar melhores cidadãos, melhores profissionais, melhores governantes, melhores pessoas, bem mais realizadas. É, portanto, uma tarefa de longo prazo.

A ideia deste texto tratando da formação humanista nasceu de minhas leituras sobre o tema e do contato com o Projeto Rumo desenvolvido pelo Rotary Club de Taubaté junto a algumas escolas públicas da cidade de Taubaté, Estado de São Paulo. O Rotary Club de Taubaté tem 75 anos de fundação. O Projeto Rumo foi iniciado nas escolas de Taubaté em julho de 2007. A primeira escola que recebeu o Projeto Rumo foi a José Marcondes de Matos daí seguiram Antônio Magalhães Bastos, Nilton Câmara Leal Barros, Álvaro Ortiz, Mário Cardoso, Monteiro Lobato, Ruth Sá Cardoso, Monteiro Lobato, P. Chico. O objetivo do Projeto Rumo é ajudar os jovens a conhecer

miolo-cotidianoseducacionais.indd 394 8/12/2019 16:10:30

as profissões que eles, virtualmente desejam seguir, levando profissionais de diversas áreas que palestram sobre sua experiência profissional. Palestras que abordam também temas como projeto de vida, valores e cidadania.

Em função disso, o artigo visa destacar a importância da formação humanística na educação; abordando em seus aspectos gerais uma formação que contribui para construção de um projeto de vida e colabora na realização pessoal do educando (ZITKOSKI, 2010).

EDUCAÇÃO HUMANISTA: ASPECTOS GERAIS

A etimologia da palavra humanidades nos remete primeiramente ao neologismo humanista, tradução do termo grego Paidéia. A educação assim oferecida se pretende como uma preparação do indivíduo ao seu papel de homem, no sentido pleno do termo. O Humanismo histórico é um fenômeno que aconteceu entre 1300 e 1450, na Itália, baseado no indivíduo como pessoa. No entender de Abbagnano e Visalberghi (1991), o homem que se comunica com o outro homem que quer desenvolver as suas possibilidades (GILES, 1983).

Assim, a formação do homem é à base dessa educação, especialmente do jovem, no momento que faz escolhas, traça novas perspectivas, o que determinará parte do desenvolvimento de ações humanas.

A educação humanista é comumente usada para designar diversas teorias e práticas engajadas na visão de mundo como propõe o código de ética do humanismo; ou seja, a proposta de aperfeiçoamento do desenvolvimento, bem-estar e dignidade como objetivo de todos os pensamentos e ações humanas. Tem como base uma longa tradição filosófica e moral que vai dos antigos profetas bíblicos e filósofos gregos até a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças da ONU.

Entre os princípios fundamentais da educação humanista destacamos os citados por Coelho e Costa (2009), que são os seguintes:

miolo-cotidianoseducacionais.indd 395 8/12/2019 16:10:30

1) Princípio filosófico que consiste na concepção do homem como ser autônomo e social, dotado de racionalidade, consciência moral, capacidade imaginativa e criativa;
2) Princípio sócio-político que consiste em uma ética universal de igualdade, reciprocidade e solidariedade humanas;
3) Princípio pedagógico que consiste no compromisso de ajudar todas as pessoas na realização e aperfeiçoamento de suas potencialidades.

Com base nesses princípios, o conceito de humanismo representa o esforço do homem na busca pelo conhecimento que dá sentido à vida. Portanto acreditamos que a formação humanística é fundamental para formação humana, especialmente do jovem em seu processo formativo. *Ajudar jovem na busca da própria identidade precede alguns questionamentos como: quem sou? Como devo viver? Para onde devo ir?* Isso consiste em dar existência e valor em direção a ser seguida. Por outro lado, essa formação contribui para uma formação diferenciada para o mercado de trabalho, que atualmente é seletivo e exige diferencial.

É possível enriquecer a educação atual, dando destaque ao sentido fundamental do ser humano. A educação humanista está na linha da educação continuada ao longo da vida (*life long learning*) adquirindo uma cultura pessoal e empresarial. É uma formação que ajuda a formar lideranças por meio da formação integral. Para que ela dê o melhor de si no meio em que está inserida.

Vale ressaltar que a formação humanista contribui para dar ao jovem um diferencial na sociedade atual ajudando-o a ter uma visão de futuro. Para Gadotti (2003) a formação humanista procura por meio de uma formação dotada de espírito crítico o desenvolvimento de uma sociedade pelo emprego da razão, e não apenas da repetição mecânica de conteúdos. Frente a um sistema educacional de acumulação de conhecimentos ou somente de conteúdos (assistem passivamente as aulas, memorizam conteúdos para as avaliações) se faz urgente

miolo-cotidianoseducacionais.indd 396 8/12/2019 16:10:30

uma formação humanística. Esse processo de humanização precisa ser mediatizada pelo ensino e aprendizagem. O ser humano é um marcado pela busca e sua vocação ontológica é humanizar-se.

CONTEXTO ESCOLAR HUMANISTA

Num tempo de tanta informação eletrônica verifica-se que o professor e os livros não são as únicas fontes dos conteúdos de um contexto escolar, muitas vezes transmitidos de forma mecanicista e burocrática. Atualmente as instituições de ensino têm buscado uma adequação ao perfil de uma sociedade tecnológica e que exige de docentes e discentes um preparo condizente com as demandas sociais.

Assim, é importante ressaltar que o cumprimento da agenda da disciplina é muitas vezes mais urgente que a formação humanística dos discentes. Em tal cenário, a educação não pode ficar restrita a cumprir planos de habilidades das disciplinas estudadas. É fundamental contribuir para formação da sensibilidade estética e a construção de uma base ética. Essas coordenadas contribuem para a formação de uma personalidade bem estruturada.

Coloca-se sempre o desafio de diante de uma educação que dar destaque a parte técnica, que visa preparar para o mercado de trabalho e que é encarada geralmente com um olhar tecnicista. Porém, entendemos que existem ações de algumas instituições de ensino que trabalham para humanizar e contemplar o discente na sua totalidade. No entanto, a educação é um processo social constituída de todas as dimensões humanas. O que exige um modelo educacional que dê ênfase no humano.

Ao nosso entender, a finalidade da educação é educar não apenas em relação ao conhecimento técnico, porém também no sentido ético, pois nossas ações definem nossos comportamentos, e refletem ideias plurais sobre a sociedade, de acordo com os valores de cada pessoa (ALCANTARA, J. 1988).

Esse processo de educação visa construir uma teia de saberes provenientes de diversas maneiras. No processo de ensino aprendizagem,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 397 8/12/2019 16:10:30

os docentes e discentes de forma compartilhada procuram entender o entorno social, uma vez que a educação deve preparar a pessoa para a vida pessoal e social, para uma vida com dignidade. Portanto, o indivíduo humano não pode encontrar sua perfeição fechando-se em si mesmo, mas na comunhão com os demais, na sociedade humana (MORIN, 2002). Segundo Vasconcellos (2001) a finalidade maior da escola é o compromisso com a humanização. A importância de práticas pedagógicas mais humanizadoras.

Cabe destacar que, do ponto de vista clássico o humanismo é entendido como justiça, humanização, amabilidade, responsabilidade social entre outros. Assim também como Ariés e Garin (2003), reconhecemos que atualmente podemos acrescentar no ser humano, empatia, ética global, responsabilidade ambiental, respeito pela dignidade da pessoa.

Essa perspectiva nos ajuda a entender que, a educação humanista está comprometida com a formação humana integral. Que desenvolva uma ética da compreensão e uma educação integral do ser humano (MORIN, 2001). Trata-se de humanizar a educação visando melhorar as relações sociais e ações de cidadania. Lembrando que educação e formação humana são correlatas, pois etimologicamente, educare significa *"fazer algo sair de si"*, extrair potencialidades próprias do ser humano tais como sociabilidade, liberdade, consciência etc.

Portanto, uma educação de viés humanista deve primar pelo ensino da ética e da cidadania, ajudando o educando a crescer de maneira ética, responsável, proativo. Uma escola que não prepara apenas para o mercado de trabalho, porém visa também à qualificação para cidadania. Uma formação humana que se torna prática social. Ajudar os discentes a compreender a si mesmos, a entender o mundo que os rodeia e nele encontrar um lugar próprio (ESTEVE, 2004). Educar é amar e a amorosidade contribui para a transformação. Relações humanizadoras deixam marcas na alma (FERNANDES, 2010).

Uma formação que desenvolva habilidades psicossociais, pensamento crítico e reflexivo, cidadania ativa, sensibilidade empática nas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 398 8/12/2019 16:10:30

relações, entusiasmo pela beleza, justiça e verdade. Na concepção de Bosselo (1993) contribui, portanto, para formar pessoas competentes tecnicamente e bem formadas eticamente. Pessoas para o mercado de trabalho com conduta ética e responsável.

Em nossa análise, a educação se realiza nessa inter-relação pessoal, pela qual ambos os termos da relação devem ser melhorados. O educador tem o dever diante do educando: torná-lo melhor, pois cada encontro educativo se transforma em mútuas expectativas de um ser melhor (CAMPOS, 1993).

Por sua vez, a educação humanista é personalizada na medida em que se realiza num sujeito com expressões próprias, que se sente comprometido numa tarefa que lhe pertence, isso é, na tarefa de ser pessoa e que tem consciência de que esta tarefa é também de outros homens e que com outros se realiza. Portanto, o cultivo da criatividade é fundamental na educação de viés humanista. Para Takeuchi e Nonaka (2004), a criatividade é um contraste poderoso para a massificação que a técnica atual nos faz viver.

Essa educação humanista aborda a questão do sentido da vida, do projeto de vida. A questão radical que todo homem se propõe a si mesmo de forma dramática é o porquê e o para que de sua existência. Ligados ao sentido da vida e projeto de vida estão os valores. A educação humanista leva em conta os valores que a educação deve agregar no educando. Os valores atuam chamando a adesões de sentido. Para Thums (2003), orientam qualificando a vida pessoal. Assim, entendemos que os valores comprometem vitalmente, e é por isso que a congruência entre o pensar e o atuar é fundamental para um processo de maturação.

A ideia é ajudar o educando na capacidade de reflexão, de interioridade, de questionamento, de problematicidade diante de seu próprio ser e da realidade que vive. A necessidade de crescer, de tornar-se mais e melhor, junto com a capacidade de mudança pessoal e comunitária. O esforço contínuo e constante no difícil processo de fazer-se homem (GARIN, 2003).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 399 8/12/2019 16:10:30

Como podemos ver, as abordagens da educação humanista são amplas e multifacetadas. O ensino aprendizagem para a formação da pessoa exige formação ampla. Muitas vezes se confunde educação com escolarização, o saber escolar com todo o saber (MOACIR GADOTTI, 2012). A educação humanista não se limita à sala de aula, dialoga com outras instâncias como a cultura e a sociedade. Essa educação fomenta a cooperação, solidariedade, reflexão e diálogo.

A educação humanista visa capacitar as pessoas para uma vida marcada pela ética, engajamento autêntico na vida. A educação humanista procura desenvolver pessoas bem formadas e íntegras com uma cultura que se manifesta não apenas em seu conhecimento, como também na utilização responsável do conhecimento. Assim, reconhecemos que os educandos tenham elevado padrão cultural com um forte senso de individualidade na forma de autonomia e autenticidade, tudo visando desenvolver um ensino marcado pelo clima de respeito, tolerância, diálogo, compromisso, reciprocidade e responsabilidade.

A nosso ver, a educação numa perspectiva humanística é a base e a preparação para a vida, para se alcançar a autonomia com base numa formação sólida. Por isso, a educação traz consigo a formação integral da pessoa. Pois, se a vida evolui, necessariamente deve-se rever a educação, uma vez que existe uma estreita e mútua relação entre educação e vida, em suas dimensões pessoal, familiar e social. A legislação brasileira, tanto em sua Constituição Federal de 1988, artigo 205; como na LDB 9394/96, artigo 2, expressa que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, o ser integral.

Diante dessa situação impõe-se uma orientação do ensino que fomente a saudável busca de hábitos intelectuais, a iniciativa pessoal o amadurecimento intelectual e pessoal; enfim, que o estudo converta-se em verdadeira formação pessoal. Convém dizer que, viver é construir um caminho novo, percorrer uma estrada que ninguém poderá percorrer por si, mim, oferecer ao mundo minha própria criatividade, o meu projeto de futuro.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 400 8/12/2019 16:10:31

Assim sendo, não se pode ignorar também, que os temas transversais são uma opção que os aos educadores devem utilizar para enfrentar os problemas da sociedade contemporânea. É uma contribuição, um subsídio a mais para a educação em valores. Não podemos contentar-nos só com isso; é certo que são um meio, mas devemos esforça-nos para oferecer uma educação em valores sólidos e coerente, em cada disciplina do currículo, em cada área de convivência da escola.

Ampliando essa discussão, entendemos que o educar, enquanto ação tem um caráter intrinsecamente ético, não só por ser um meio essencial e necessário para o ser humano alcançar a plenitude, mas também por ser um tipo peculiar de atuação – uma prática a interpretar e um compromisso – essencialmente vinculado à ideia da liberdade e às decisões da pessoa que a realiza.

Além disso, podemos dizer que sociedade atual é diversificada por isso a educação necessita ser projetada para o futuro. Seus métodos devem ser revistos e adaptados às atuais dimensões sociais. Os avanços tecnológicos, as mudanças nos costumes e na maneira de educar as pessoas beneficiarão realmente a humanidade se os princípios, fins e meios da verdadeira educação forem conservados como base (SILVA, 1986).

Portanto, a escola tem um desafio fundamental de incrementar a vinculação da ética com a educação, precisa criar um novo estilo no qual a pessoa possa aprender a conviver consigo mesma, a sentir amor, a desenvolver interesse e gosto pela cultura e pela vida (CARVALHO, 2013).

Silva (1986) considera que, sendo a escola um espaço capaz de contribuir ativamente para esse aprendizado, deve implementar uma reforma educativa que vise à melhora da qualidade de ensino e que impulsione com clareza os fins essenciais da educação.

A educação humanista procura contribuir para que o discente atinja ao máximo rendimento perfeição. Um ambiente educacional que promova um pensamento livre e crítico, que contribui para o

miolo-cotidianoseducacionais.indd 401 8/12/2019 16:10:31

desenvolvimento intelectual e social do discente. Convertendo-o em cidadão consciente e participativo.

Já do ponto de vista de vista De Aquino (2007) o discente necessita de uma formação intelectual que lhe permita interpretar a realidade com critérios éticos. Uma formação que concilie as necessidades sociais e as exigências pessoais.

A educação enquanto elemento importante da sociedade tem desafios permanentes em seu cotidiano. Aliado a esse fato, Raths (1967) acrescenta que deve colaborar na formação de discentes em princípios valores para viver com caráter na sociedade atual e não se deixarem enredar pela mediocridade, pela rotina.

Aliado a essas questões, entendemos que a educação deve participar e colaborar na responsabilidade de formar no respeito aos direitos e às liberdades fundamentais e o exercício da tolerância e da liberdade dentro dos princípios democráticos de convivência, bem como formação para a paz, a cooperação e a solidariedade. A educação humanista procura fazer o ser humano sentir-se mais humano (TREVISOL, 2008). Humanizar é ser, é confiar no ser humano (BAZARRA, 2006).

Essa forma de conceber a uma educação que proporciona o desenvolvimento integral do discente porque leva em consideração todos os fatores que compõem: intelectual, corporal, social-afetivo, ético e moral. Educa em um clima relacional de igualmente, de tolerância, de justiça, de solidariedade e de verdade. Assim, uma perspectiva educacional que ensine a viver; tem de preparar para a vida. Portanto, para realizar a tarefa educativa transmissora de valores vivenciados no processo educativo, é preciso uma escola que possibilite ampliar a capacidade dos discentes, descobrir as suas potencialidades e a superar dificuldades. Educar para conviver, o que significa viver em profundidade, descobrir a riqueza da inter-relação pessoal. Para melhorar a convivência algumas atitudes são fundamentais tais como: conhecer a si mesmo um pouco melhor, desenvolver capacidade para aprender, para conhecer coisas novas e modificar atitudes, valorizar as

miolo-cotidianoseducacionais.indd 402 8/12/2019 16:10:31

qualidades dos outros, apresentar uma compreensão empática, respeitar as demais pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aliada ao reconhecimento da importância de que a formação humanística é fundamental para formação humana, especialmente do jovem em seu processo formativo, entendemos que a mesma visa à educação integral em conhecimentos, aptidões e valores éticos em todas as áreas da vida pessoal, familiar, social e profissional, ambicionando o pleno desenvolvimento da personalidade.

Com isso, esperamos construir uma escola e ensino diferentes que procure atender as necessidades do mundo atual, que ensine o discente a ser criativo, a construir seus conhecimentos, a participar ativamente do que está sendo ensinado e raciocinar sobre ele; deve-se ensinar a pensar, a raciocinar e a absorver os conhecimentos que vão sendo aprendidos. Aprender a dar sentido à aula, ao estudo, ao aprendizado.

Essas questões abordadas visam despertar nos discentes entusiasmos para viver um programa de vida positivo, criador. Com o sentido dinâmico da esperança e do trabalho, e lutar por ele. Formar atitudes favoráveis à melhoria da pessoa, para que aprenda a viver em paz e em harmonia consigo mesma e com as demais.

Assim, chegamos ao entendimento de que cuidar do crescimento de cada um, com suas qualidades e dons favorece o amadurecimento de um seu projeto de vida. Uma educação que responda significativamente à crise de valores e à desmoralização que atinge a sociedade contemporânea e também colaborar na resolução dos problemas com que nosso planeta enfrenta.

Portanto, fica evidente a urgência de resgatar o pensamento humanista e humanizador do ser humano, integrar um sistema de valores partilhados no processo de formação e de desenvolvimento da personalidade, descobrir o vínculo que deve existir entre educação e ética,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 403 8/12/2019 16:10:31

como a arte de saber viver consigo mesmo e com os demais, de aprender a sentir amor, gosto pela vida. Acreditar no poder transformador da educação e da humanização *Educar* para a construção de todas as dimensões do ser humano. Assim, esperamos uma educação e formação humanista, integral em conhecimentos, habilidades valores éticos em todas as esferas da vida, ética, social, familiar, pessoal profissional. Afinal, uma formação que contribui para construção de um projeto de vida e colabora na realização pessoal do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogia**. Espanha, Fondo de Cultura Económica, 1991.

ALONI, Nimrod. **Humanistic education: from theory to practice**. In: VUGELERS, Wiel (Org.). Education and Humanism: linking autonomy and humanity, EUA, Sense Publishers, 2011.

ALCANTARA, J. **Cómo educar las actitudes**. Barcelona, Cac, 1988.

BAZARRA, Lourdes. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudanças**, SP, Paulinas, 2006.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de**. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre, Pesno, 2013.

BOSELLO, A. **Escuela y valores**. Madrid, CCS, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**, Brasília, Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as Diretrizes de Base da Educação**, Brasília, 2009.

CAMPOS, V. **Los valores de la educación**. Madrid, Alauda, 1993.

COELHO, Maria Inês Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da (Org.) **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

DE AQUINO, Carlos Tasso E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. SP, Pearson Printine Hall, 2007.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**, SP, Moderna, 2004.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 404 8/12/2019 16:10:31

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. **Amorosidade**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime José (Org.)**. Dicionário Paulo Freire**, 2. ed., BH, Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. SP, Ática, 2003.

_____. **Educação popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão Universitária, IV, **Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**, Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez. 2012.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**, SP, EPU, 1983.

GARIN, Eugenio**. L'education de l'homme modern**. Paris, Fayard, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, SP, Brasília, Cortez/UNESCO, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, RJ, Bertrand Brasil, 2002.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e Anti-Humanismos: Introdução à antropologia filosófica**, Petrópolis, Vozes, 1988.

RODRIGUÉZ, A. **Creencia, actitudes y valores**. Madrid, Alhambra, 1989.

SILVA, Sônia A. **Valores em Educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

RATHS, L. **El sentido de los valores y la enseñanza**. Barcelona, Utha, 1967.

TREVISOL, Jorge. **Educação transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade**, SP, Paulina, 2008.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikijiro**. Gestão do conhecimento**. SP, Artmed, 2004.

THUMS, Jorge. **Ética na Educação: filosofia e valores na escola**. Canoas, Ulbra, 2003.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de Transformação**, 8 ed., SP, Libertad, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Humanização**. IN: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire, 2. ed., BH, Autêntica, 2010.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 405 8/12/2019 16:10:31

LEITURA E Rreleitura DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Magna Aspásia da Silva Fontinele Godinho

Se o mestre for verdadeiramente sábio, não convidará o aluno a entrar na mansão de seu saber, e, sim, estimulará o aluno a encontrar o limiar da própria mente. — Khalil Gibran

INTRODUÇÃO

O ser humano é biopsicossocial e, adicionando-se a dimensão espiritual, tornando-se um ser integral. Assim, é considerado único no mundo. Ele se realiza pela coexistência no convívio com o outro, pela apreciação da beleza criadora e pela sustentação da ética e da estética, ou seja, com valores enquanto cidadão.

O presente ensaio faz uma reflexão sobre os desafios da prática docente, objetivando a compreensão de alguns aspectos norteadores do professor enquanto agente mediador dos processos das ensinagens nele serão destacados aspectos da formação, interação aluno-professor, ética e estética na educação.

1. A Ética

Valores esses como solidariedade, respeito pelo diferente, honestidade, compromisso ético e moral que, nas palavras de TELES (1996, p.24) podem ser interpretados como,

> A ética, à coragem de decifrar-se, à confiança na própria vida, ao amor, como a manifestação mais elevada de interesse humano, de participação

miolo-cotidianoseducacionais.indd 406 8/12/2019 16:10:31

> no grupo social, de respeito por si e pelo outro, e à verdade, que está acima de quaisquer interpretações, ideias ou opiniões. (TELES, 1996, p.24).

A Ética é a reflexão sobre o ato moral, é a forma de fundamentar, legitimar as ações morais intersubjetivas. Reflete acerca do que se deve fazer em uma perspectiva coletiva e não puramente individual, ou seja, tem a preocupação na forma como se legitima as relações societárias. Atualmente, a Ética é considerada de um ponto de vista puramente individual, estando restrita a esfera privada e que não se relaciona com a esfera pública.

Observa-se uma ruptura entre o ético e o político-econômico, entre o ético e o educativo, entre o ético e o entretenimento (diversão), por meio da predominância das regras privadas para pautar a vida pública, como a supremacia das regras de mercado e poder para a fundamentação da vida humana, o que oportuniza um desenvolvimento científico (tecnológico) e uma atrofia moral.

A Educação, da mesma forma, pode ser interpretada de duas maneiras distintas. Em um primeiro sentido, educação (*educare*) representa apenas a instrução, o acúmulo de informação, e não possui uma fundamentação ética. Essa é a educação técnica que visa somente a transmissão quantitativa de informação, concepção esta que continua com muito prestígio atualmente. Em uma segunda forma, educação (*educere*) significa a formação integral do ser humano; o desenvolvimento de suas potencialidades com uma fundamentação ética para sua formação integral, ou seja, significa possuir e perseguir o ideal de ser humano, sociedade e mundo, por meio da busca de um ordenamento coerente do todo que está fragmentado. Com essa segunda maneira de compreender a educação, revela-se uma exigência ética, que é fazer com que o indivíduo que se forma, compreenda-se enquanto membro de uma comunidade, que assuma uma responsabilidade solidária com a comunidade (com o outro homem) e com a natureza.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 407 8/12/2019 16:10:31

O destaque da relação de pertença entre ética e educação é obtido quando só faz sentido pensar na educação como um processo que possibilite aos indivíduos a validação dos princípios morais que servem de pressupostos para a convivência em sociedade. Um esboço normativo proposto para circunscrever eticamente a educação contemporânea é pautado em cinco princípios básicos, a saber: cidadania, democracia, justiça, solidariedade e autonomia.

Para tanto, a escola deve possibilitar o acesso e o domínio dos atuais meios de informação e comunicação disponíveis, como computador, televisão, vídeo, DVD, jornais, revistas, livros, internet. A única possibilidade de formar um indivíduo autônomo é capacitá-lo na utilização e na busca da informação, pois ele deve ter acesso e saber utilizar estas ferramentas cotidianas e possibilitar aos educandos o domínio de múltiplos códigos culturais da civilização. A partir do domínio de diversos gêneros textuais em uso, para se chegar ao domínio (parcial) da cultura da sociedade: literatura, cinema, pintura, escultura, filosofia, ciência, religião, etc.

2. A Estética

Já a estética nos fala que o homem é um apreciador do belo, gosta de viver no meio da beleza e sabe criá-la como as artes que transformam o mundo. No campo da Filosofia, TELES (1996, p.28) defende que a Ética e a Estética são maneiras de nos escutarmos, de dialogarmos, de nos encontrarmos, sinônimos do próprio ato de existir. Entretanto no campo educacional DELORS (2001, p.99) afirma que *"a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade"*.

O ser humano é formado especialmente pela educação que se inicia na tenra idade no seio familiar, seguindo pelas academias na formação científica e profissional e perpetuando-se por toda a vida. É certo que nos dias atuais as políticas públicas educacionais e a legislação educacional vigente são preocupantes, pois, o sistema educacional

miolo-cotidianoseducacionais.indd 408 8/12/2019 16:10:31

está ligado diretamente à orientação política e econômica do país. Esta, sem norte, acaba gerando incertezas, o que dificulta um repensar mais integrado e avanços qualitativos nos cursos de formação de professores.

Desse modo, acredita-se que a educação de fato é aquela que assegura e legitima o direito, os bens sociais, e a participação sociopolítica do indivíduo como afirma SEVERINO (2011, p.90) *"[...] constrói a cidadania e legitima a inserção dos indivíduos na polis"*. Portanto, faz-se necessário a conscientização da sociedade no sentido da valoração da educação para o país, e, consequentemente, dos professores que são os atores coadjuvantes desse processo.

Sendo a escola uma organização em que ocorrem experiências diversas com atores de diferentes culturas, religiões, memórias e histórias. Segundo RIOS (2003, p.74), uma educação de melhor qualidade é a que *"*[...] *se coloca sempre na frente, como algo a ser construído e buscado pelos os sujeitos que constroem"*.

> La actividad de formar educadores pasa por una serie de reflexiones que permiten aproximarse a los verdaderos paradigmas que están involucrados en esta misión, en la cual están cifradas la mayoría de las esperanzas de la sociedad." (GODINHO.M.A.S.F, 2009, p.26.)Tese de Maestría- La Enseñanza de la Lengua Española como Lengua Extranjera, Formación de Profesores y la repercusión en la escuela media.

Entretanto, o advento socioconstrutivista levou pânico as escolas, especialmente as salas de aulas, pois, o professor tinha um referencial de poder de conhecimento transmissor e pronto, que o aluno tinha a obrigação assimilar da maneira que era ensinado.

Com a globalização e a necessidade de uma formação continuada de professores em serviço voltado para a atualidade, houve um redimensionamento da prática pedagógica. Esta, aderiu a uma metodologia de caráter interdisciplinar, aberto, lúdico e criativo. Em outras

miolo-cotidianoseducacionais.indd 409 8/12/2019 16:10:31

palavras, o professorado foi obrigado a buscar uma nova concepção de educação, a aceitar a quebra de paradigmas e a renovar suas práxis e suas metodologias de ensino.

> O conhecimento é adquirido de várias maneiras, ele perpassa entre as fases ou níveis, o homem sujeito contextual e histórico que faz o presente prepara o futuro e estuda o passado. O homem é um ser de cultura que subsiste e se desenvolve com o progresso da sociedade, da civilização, sendo desse modo, um animal histórico. (BARROS, p.38)

Na educação do século XXI, o professor é um mediador do conhecimento, pois o aprender é um processo dialético que começa pelo o autoconhecimento e pelo o respeito pelo pré-conhecimento do aluno; com isso, educador e educando constroem juntos seus conhecimentos, a partir da premissa de que ensino e aprendizagem acontecem simultaneamente.

A escola deve contribuir para que os indivíduos se tornem autônomos, intelecto e moralmente; isso é, que saibam resolver problemas utilizando o pensamento racional e que assumam seu dever para com os outros homens. Esse conceito, em sociedade autonomia significa possibilitar que as pessoas saibam solucionar problemas por meio da autorreflexão, fazendo relações entre as informações disponíveis e, principalmente, que saibam deliberar moralmente através de princípios. Essas atitudes eliminam a resolução de problemas por meio exclusivo de uma vivência acrítica dos valores morais sociais.

Intelectualmente, a comunidade escolar deve ser orientada e desafiada a solucionar problemas a partir do seu conhecimento pessoal, para fazer as relações adequadas e encontrar as soluções de problemas. Teríamos, assim, uma educação que estaria voltada não mais para o domínio de informações somente, mas, sobretudo, para a valorização das relações entre as informações e o reconhecimento das respostas encontradas.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 410 8/12/2019 16:10:31

Assim, a instituição escola não existe só para transmitir conhecimentos, informações e formar para o mercado de trabalho, mas também para formar alunos e cidadãos capazes de definir metas e meios para alcançarem suas realizações pessoais e de compreenderem a si mesmos e ao próximo, por meio da convivência uns com os outros e com os professores e funcionários da escola, dos valores compartilhados e da participação responsável em suas atividades escolares. Espera-se que os alunos saibam falar e ouvir e que as diferenças se tornem meios de enriquecimento no conhecimento de novos valores.

SACRISTÁN, (1991) afirma que:

> [...] a profissionalidade da ação docente se define por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, e valores, e, para que se compreenda como se dá a interação dessa profissionalidade, é necessário reconhecer três contextos: o contexto pedagógico, que ocorre na prática da sala de aula; o contexto profissional, que se destina pelo saber técnico coletivo, ou seja, profundo domínio do conteúdo ministrado, e o contexto sociocultural, que se definem pelosos valores (apud KOLLOK, 2000, p.106-107).

O profissional docente precisa investir em sua formação continuada e na melhora efetiva de sua prática pedagógica, o que, consequentemente, resultará na eficácia dos processos ensino aprendizagem em sala de aula.

Os desafios do mundo contemporâneo e as transformações pelas quais passa a educação escolar versam diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores. Esta, perpassa pelos saberes e práticas pedagógicas tradicionais que já dão sinais de extenuação.

A formação de professores é um processo desafiador e multideterminado que deve superar o senso comum com a inserção da pesquisa científica. Esta aproxima a universidade e a escola ultrapassando a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 411 8/12/2019 16:10:31

barreira da decodificação. Desse modo, essa formação promove uma aprendizagem significativa e reflexiva, além de desafiar conceitos noviciados e reconstruí-los embasada no diálogo, na confiança mútua e no respeito pela diversidade. O profissional torna-se, dessa maneira, crítico e construtor de seus próprios conhecimentos.

A esse respeito, GADOTTI (1999, p.2) explica que:

> Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

O docente deve perder o formalismo e passar a ter metodologias inovadoras para que ocorra a aprendizagem de maneira significativa e com condições de desenvolver o pensamento abstrato e crítico do educando. O conhecimento precisa ser contextualizado porque é um recurso que a escola tem para tirar o aluno da condição de expectador passivo; ou seja, construtor de seu aprendizado. Não basta o educando conhecer o funcionamento dos aparelhos do corpo humano. Ele precisa entender também as consequências de determinadas atitudes, como fumar e beber exageradamente. Os conteúdos devem ser experimentados pelos os educandos e não apenas recebido.

Nesse sentido, entende-se que a educação é um processo de elaboração de conhecimentos. A afetividade, a confiança e o respeito entre educador e educando deve existir na sala de aula. Salienta-se ainda que a afetividade não retira a autoridade do educador, mas sim, ajuda na compreensão de fatos sociais a que o aluno está submetido e que normalmente interferem no ensino aprendizagem.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 412 8/12/2019 16:10:31

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, a formação inicial e continuada de professores é tomada como centro das discursões relacionadas com as práticas inovadoras, à educação de qualidade e às políticas públicas eficientes e valorativas que possam contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino público. Adicionando-se a este pacote, o compromisso dos educadores com o domínio dos conteúdos, as necessárias condições de trabalho, a carreira docente torna-se atrativa.

Evidenciando o papel primordial do docente enquanto agente mediador da sala de aula que deve promover uma aprendizagem significativa, os educandos tendem a se predispor a aprender prazerosamente. São utilizadas, por exemplo, aulas diferenciadas, com textos autênticos voltados para a realidade do educando, seja no ensino aprendizagem de Línguas materna, de língua estrangeira e das demais disciplinas.

Promover a aprendizagem significativa parte de um projeto político pedagógico construído democraticamente no qual, todos são agentes transformadores e reflexivos. Este sistema de aprendizagem visa a formação do homem consciente de seus direitos e deveres e dos papeis que representam na sociedade e na família em que vivem.

Muitos professores se queixam da falta de motivação de seus alunos, especialmente a partir da 5ª série. A alegação é que os jovens perderam o interesse, se aborrecem com as aulas e rejeitam os desafios de aprender. Além de preocupante, essa observação é causa estranheza, haja vista a curiosidade nata infantil.

Durante a escolarização, porém, alunos curiosos e participativos vão se tornando apáticos e, segundo seus professores, a culpa não é da escola, mas sim dos pais que deveriam discipliná-los. Predomina entre esses colegas a ideia de que os jovens são mesmo desinteressados e precisam de algum tipo de coerção para cooperar.

Essa visão punitiva já se traduziu em palmatória, repetência múltipla e outros castigos, como *"chapéu de burro"*. Entretanto, todos esses

miolo-cotidianoseducacionais.indd 413 8/12/2019 16:10:31

métodos foram condenados e banidos por estigmatizar as crianças sem melhorar o aprendizado.

Hoje, a grande parte dos educadores entende que a mais importante função da escola é desenvolver o desejo de aprender, visto que não se desassocia mais academicamente o contexto social do familiar. É papel de a escola promover intercâmbios entre disciplinas escolares e os valores da comunidade em que estão inseridos os educandos, assim como criar um espaço em que estes sejam protagonistas do diálogo intercultural.

Estas atitudes ampliam a expectativa de sucesso desde que o letramento efetivo nas séries esteja assegurado. A escola perde o sentido se não consegue alfabetizar nem dar significado, deixando os professores das series posteriores desmotivados a ensinar.

Não é possível ensinar liberdade e cidadania, cerceando ideias, oprimindo participações editando normas. A verdadeira educação se dá pela valorização do outro, motivando-o a buscar e a construir seu próprio conhecimento. Este é o real papel do professor no processo de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de Metodologia Científica**.3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELORS, Jaques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez,1999.

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

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GODINHO. Magna, A.S.F. Tese de Maestría- **La Enseñanza de la Lengua Española como Lengua Extranjera y la Formación de Profesores y la repercusión en la escuela media**, León, España, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo, Cortez, 2001.

KOLLOK, Maísa Gomes Brandão. **Formação de Professores para o próximo milênio: novo lócus.** São Paulo: Annablume, 2000.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 414 8/12/2019 16:10:31

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN GIMENO J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991.

SEVERINO, A.J.O. **O Projeto Político Pedagógico: saída para a escola**. In Revista AEC, ano27, nº 107, abr./jun., 1998.

TELES. Vera da Silva. **Questão Social: afinal do que se trata?** São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 415 8/12/2019 16:10:31

DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR

Margareth Braz Ramos

INTRODUÇÃO

Como administrar as emoções dos alunos em sala de aula? Até que ponto as emoções interferem nas relações intra e interpessoais e no aprendizado do aluno?

Precisamos estar atentos às manifestações afetivas dos nossos aprendizes, como também às nossas próprias manifestações afetivas. Considerando que a aprendizagem é social e emocional, é necessário trabalhar essas duas habilidades em sala de aula para rompermos as barreiras das diferenças e favorecer o aprendizado do aluno não só intelectual, mas também social.

Os alunos e alunas trazem para o ambiente escolar diversos tipos de problemas vivenciados no âmbito familiar e social e são refletidos no cotidiano escolar, afetando as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, que estão expostos a diversas formas de violência seja psíquica, social e moral. Além da inquietude da sociedade, permeada de violência e drogas, onde os jovens se deparam com muitas facilidades e valores morais deturpados. Esse clima de adversidades é bastante influente no cotidiano escolar, uma vez que o professor precisa utilizar estratégias pedagógicas para administrar as manifestações emocionais na sala de aula.

Nesse sentido, é preciso trabalhar as emoções, a não aceitação das diferenças que geram conflitos constantes, é preciso inovar com novas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 416 8/12/2019 16:10:31

práticas pedagógicas para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam ter voz ativa, conviver bem consigo mesmo e com os outros em um clima de respeito mútuo, que despertem para o potencial interno e a capacidade de construir o seu próprio processo de aprendizagem.

Henri Wallon (1879-1962) destaca a relevância da afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. O aluno externa seus desejos e vontades por meio das emoções, e esses sentimentos podem afetar o seu processo de aprendizagem.

> A visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno [...]. (JUNQUEIRA, 2010, p.41).

Desse modo, pode-se dizer que há uma necessidade cada vez maior de aprimorarmos e desenvolvermos habilidades socioemocionais no cotidiano da sala de aula para melhorar as relações entre professor e aluno. Importante ressaltar que ao considerar a singularidade de cada aluno e suas manifestações afetivas, a relação professor e aluno tende a fortalecer, influenciando de forma positiva no processo de aprendizagem. Os relacionamentos tornam-se mais significativos entre alunos e professor contribui para a melhoria de atitudes, além de aumentar a autoestima.

DESAFIO: IDENTIFICAR O PROBLEMA E AGIR

Na prática, é evidente que lidar com as próprias emoções e com as emoções alheias é tarefa desafiadora, uma vez que exige de nós professores uma pesquisa profunda sobre essas questões, até porque não há como ignorar os sentimentos presentes em sala de aula,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 417 8/12/2019 16:10:31

principalmente quando o público são os jovens. As relações são complexas e envolvem pessoas com sentimentos e experiências diferentes, sendo necessário investir no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais no ambiente da sala de aula. Como diz Paulo Freire,

> [...] lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me a reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1992, p.144).

Na minha longa jornada acadêmica, principalmente nas minhas diversas turmas, de todos os tipos e tamanhos, vivencio situações das mais variadas, lidando com pessoas de múltiplas personalidades, histórias de vida bem diferentes, problemas familiares de diversas naturezas. Mas há algo em comum entre elas, as dificuldades em lidar com as próprias emoções e externá-las. Muitas vezes, por não saberem como lidar com as próprias emoções, transformam o ambiente da sala de aula em um clima hostil, impossibilitando o andamento das atividades. Perrenoud (2000, p.91) destaca que *"seria um equívoco pensar que o conflito nasce apenas das personalidades presentes."* Muitas vezes as situações de conflito são provocadas por fatores externos à escola.

Neste universo, o sentimento de impotência é a primeira manifestação de que alguma decisão precisa ser tomada para melhorar o ambiente de sala de aula e torná-lo mais acolhedor. Exige do professor um forte comprometimento com o aluno que traz consigo sentimentos e emoções de todos os tipos. Com as emoções à *"flor da pele"*, o estado de equilíbrio é extremamente importante para que o professor possa trabalhar as competências emocionais e administrar conflitos na sala de aula. Não significa que os conflitos não possam existir, pois fazem parte do nosso cotidiano e das ações coletivas, mas é saber utilizá-los de forma construtiva. *"Cada pessoa aborda um conflito com sua*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 418 8/12/2019 16:10:31

própria identidade, que depende de seu desenvolvimento pessoal." (Perrenoud, 2000, p.90)

Deste modo, é necessário estreitar os laços entre professor e aluno, revisar os métodos e as propostas pedagógicas, é preciso também considerar as personalidades presentes, os aspectos emocionais dos alunos, com o propósito de conhecê-los melhor e nos aproximarmos dos seus anseios e de suas dificuldades. Importante levantar algumas reflexões para aplicação de novas estratégias em sala de aula. *Os métodos e as propostas apresentadas aos alunos levam em consideração suas necessidades emocionais? Ou atendem apenas às expectativas do professor?*

A relevância do tema nos leva a rever as propostas pedagógicas utilizadas em sala de aula e a necessidade de considerar os aspectos socioemocionais dos nossos alunos como fatores essenciais no processo de ensino aprendizagem. Este estudo dedica-se a todos os professores que lidam com os embates do dia a dia e tem como objetivo refletir sobre as práticas conduzidas no cotidiano da sala de aula, bem como os impactos emocionais que surgem no ambiente por conta de conflitos pessoais e interpessoais que podem ocultar a identidade do aluno e consequentemente prejudicar o processo de socialização e aprendizagem.

No percurso da minha experiência docente percebi que precisava mudar as estratégias pedagógicas nas atividades propostas em sala de aula, devido aos embates constantes entre os alunos e a minha relação com eles, o que impelia consideravelmente o rendimento das aulas. Foi nesse contexto que percebi a necessidade de dedicar tempo às questões emocionais que emergiam com frequência em sala de aula e fortalecer os laços entre as pessoas. Eu não poderia ignorar os fatos porque estava arriscado a evoluir gradativamente para um problema maior, o que dificultaria uma solução.

Dessa forma, decidi trabalhar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos meus alunos, aferir o comportamento: as emoções e os sentimentos intrapessoais e interpessoais, com o objetivo de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 419 8/12/2019 16:10:32

melhorar os relacionamentos e tornar o ambiente de sala de aula mais caloroso e propício à superação de desafios acadêmicos.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A aprendizagem não ocorre apenas no contexto escolar, mas está presente em diversos contextos sociais como o núcleo familiar, a comunidade em que vive e o local de trabalho. Em todos esses contextos são desenvolvidas competências cognitivas e socioemocionais que vão variar conforme o estágio de vida em que se encontra a pessoa. Não há como negar esta trajetória de muitas experiências e aprendizado envolvidas por relações intrapessoais e interpessoais.

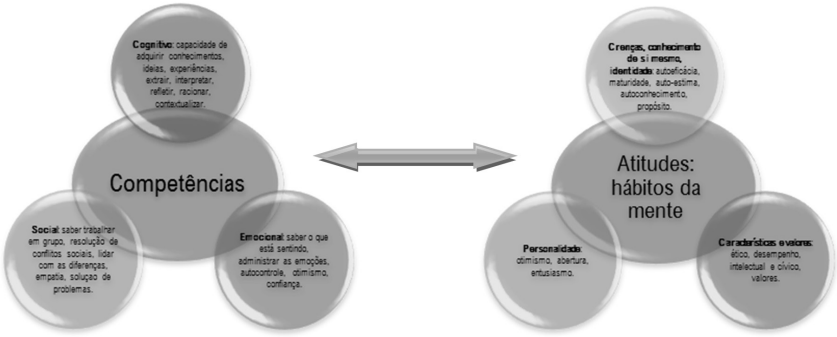
Para uma convivência saudável em sociedade, aprender a administrar as emoções, sejam positivas ou negativas de forma adequada, é desafiador neste novo século. Em se tratando de sala de aula, não é diferente. Quando estamos bem conosco mesmo torna-se mais fácil o engajamento nas atividades em grupo, e o processo de aprendizagem torna-se mais favorável e acolhedor. Dessa maneira, faz-se necessário considerar e desenvolver as habilidades socioemocionais do aluno para que possamos respeitar a identidade de cada um, bem como as diferentes manifestações de sentimentos que eclodem no ambiente de sala de aula seja qual for o momento.

Para melhor compreensão da aprendizagem social e emocional, os autores Jones e Doolittle (2017) destacam na Figura 1 a correlação entre as *competências* que incluem o cognitivo, o social e o emocional; e as *atitudes: hábitos da mente* que envolvem as relações intrapessoais, crenças, autoestima, valores éticos, personalidade, etc.

Conforme a OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*, 2012, p. 38), as competências vão se desenvolvendo desde à infância até a fase adulta, e é evidente que as competências cognitivas e socioemocionais desempenham papéis importantes na nossa vida, podendo ser desenvolvidas e melhoradas neste percurso.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 420 8/12/2019 16:10:32

Figura 1: A correlação entre competências e atitudes na aprendizagem socioemocional



Fonte: OCDE (2012); Jones e Doolittle (2017), adaptado pela autora (2019).

A figura 1 apresenta as competências cognitiva, emocional e social que envolvem as relações com o conhecimento, a família, o social, o trabalho, etc. e que são aspectos importantes da aprendizagem que se manifestam ao longo da vida, concomitantemente são desenvolvidas habilidades intrapessoais referentes aos hábitos da mente, a autoestima, o autoconhecimento, os valores éticos/morais e a formação da personalidade. Investir em competências socioemocionais permite ao aluno o desenvolvimento mais eficaz de sua aprendizagem, garantindo um ambiente de ensino mais acolhedor. Como destaca a OCDE:

> Competências socioemocionais são capacidades que podem ser aprendidas e que habilitam as pessoas a desempenhar com sucesso e consistência uma atividade ou tarefa, e podem ser desenvolvidas e ampliadas mediante o aprendizado.

Para a ampliação das competências socioemocionais pode-se desenvolver técnicas de medição de comportamento da personalidade. Costa e McCrae (1992, apud OCDE, 2012) propõem o *"Modelo dos Cinco Fatores"* referentes aos traços da personalidade classificados em: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 421 8/12/2019 16:10:32

abertura a novas experiências, que podem ser usados para medir as características de personalidade do indivíduo. A *extroversão* diz respeito à socialização, ao entusiasmo; a *amabilidade* é caracterizada pela franqueza, altruísmo; a *conscientização* envolve zelo, esforço, eficiência; a *estabilidade emocional* indica a capacidade de lidar com emoções negativas e estressantes e, por último; a *abertura a novas experiências* refere-se à curiosidade e à imaginação.

A medição desses fatores em um trabalho de grupo por exemplo, pode contribuir para a compreensão do processo de interação entre os alunos, à medida que cada um assume um papel diferente e apresenta reações tanto positivas como negativas. São manifestações que colaboram para o amadurecimento do grupo e permitem relacionamentos mais significativos. Sobre a personalidade humana Costa e McCrae (1992) ressaltam que:

> É invariavelmente expressa em formas culturais, sociais e interpessoais; comportamentos interpessoais e sociais que sempre emanam de seres humanos individuais com suas próprias personalidades (OCDE, 2012).

A medição dos cinco fatores, por ser uma medição subjetiva, também pode ser realizada por meio de relatos individuais que permite avaliar informações singulares e mais profundas. As competências socioemocionais por ser significativa no processo de aprendizagem podem ser medidas por intermédio de tarefas comportamentais tanto individuais quanto coletivas, *"um grupo dificilmente trabalhará como equipe se não desenvolver razoável competência interpessoal. Os processos grupais decorrem de relações de trocas entre as pessoas."* (MOSCOVICI, 2004,p.116).

Portanto, é importante criar uma cultura de aula mais acolhedora em que o professor perceba o momento mais propício para discutir e trabalhar as habilidades socioemocionais dos alunos, que não podem ser relegadas em segundo plano. Deve-se abrir espaço para expressar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 422 8/12/2019 16:10:32

os seus sentimentos por meio de palavras e utilizar os trabalhos em grupo que são perfeitos para desenvolver as habilidades socioemocionais. Ao mesmo tempo precisa considerar os sistemas culturais como: *"atitudes e valores, crenças e ideologias"* e também os fatores morais que envolvem sentimentos sobre o bem e o mal, o certo e o errado. (MOSCOVICI, 2005, p.181)

APLICANDO O INVENTÁRIO PESSOAL PARA AVALIAR SENTIMENTOS

Como já foi exposto anteriormente, me dediquei no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos meus alunos, medindo suas percepções e sentimentos com o propósito de aumentar a autoestima, potencializar o autoconhecimento e melhorar as relações interpessoais.

Assim, apliquei o método de Inventário Pessoal para medição de comportamentos de personalidade, de percepções e sentimentos individuais e em grupo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, considerando os cinco fatores de personalidade associados aos estilos de comportamento proposto por Junqueira (1988).

A experiência ocorreu em uma sala de aula com 25 jovens entre 15 a 22 anos em um curso técnico, durante uma aula de 4 horas de duração. Neste contexto, os alunos apresentavam problemas de autoestima baixa e dificuldades em lidar com os colegas, o que muitas vezes resultava em conflitos.

O processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais foi desenvolvido em cinco momentos (Tabela 1): no *primeiro momento* apliquei um Inventário Pessoal *"Quem sou eu"*, para os alunos identificarem seus estilos de comportamento; no *segundo momento* os alunos se reuniram em grupos, por características de comportamento, e discutiram os pontos negativos e pontos a melhorar no relacionamento com o outro; no *terceiro momento* solicitei um autorrelato para que fossem registrados os sentimentos envolvidos em uma determinada situação, positiva ou negativa; no *quarto momento* fizeram o autorrelato

miolo-cotidianoseducacionais.indd 423 8/12/2019 16:10:32

sobre as percepções e sentimentos em relação ao trabalho realizado em grupo; e para finalizar, *quinto momento*, foi aberto um plenário para expressarem livremente os sentimentos envolvidos e suas conclusões sobre a atividade.

Tabela 1: Processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos

Momentos da Atividade	**Objetivos**	**Descrição das atividades**
1º Momento: Aplicação do Inventário Pessoal (Tabela e Figura 2) – Quem sou eu?	Identificar as próprias características de comportamento a partir do Inventário Pessoal.	Por meio de um Inventário Pessoal os alunos marcaram seus estilos de comportamento na Tabela 2, somaram os pontos e identificaram no gráfico da Figura 2 às suas características mais marcantes de comportamento.
2º Momento: Grupos reunidos por características de comportamento.	Identificar as características que o grupo tem em comum.	- Após a identificação dos estilos de comportamento do grupo, registraram os pontos fortes e os pontos a melhorar na relação com o outro.
3º Momento: Autorrelato sobre Quem sou eu? (foi preservada a identidade do aluno?)	Identificar os sentimentos envolvidos em situações positivas ou negativas.	Individualmente os alunos relataram uma situação que envolveu sentimentos positivos ou negativos e como lidou com esses sentimentos.
4º Momento: Autorrelato sobre Percepções e Sentimentos – análise de coesão no grupo.	Analisar as percepções e sentimentos envolvidos no trabalho em grupo e até que ponto há coesão no grupo.	Individualmente os alunos listaram suas percepções e sentimentos em relação ao que mais atrai/interessa nos outros e o contraponto, o que afasta/desagrada nos outros.
5º Momento: Percepções e Sentimentos sobre as atividades.	Analisar e discutir em plenário as percepções e sentimentos em relação as atividades desenvolvidas.	Em plenário os alunos expressaram livremente as percepções e sentimentos em relação às atividades desenvolvidas: Como foi a experiência do Inventário Pessoal? Como foi a experiência na relação com o grupo de trabalho. O que pode ser melhorado nas relações intrapessoais e interpessoais?

Fonte: A autora (RAMOS, 2019).

Tabela 2: Inventário pessoal Quem sou EU?

O aluno deverá marcar apenas uma opção por linha. Após marcarem suas opções deverão somar apenas as colunas B e D.

Coluna A		**Coluna B**	
Organizado		Improvisador	
Autocontrolado		Espontâneo	
Oculta sentimentos		Expressa sentimentos	
Visão macro (olha apenas o todo)		Visão micro (detalhista)	

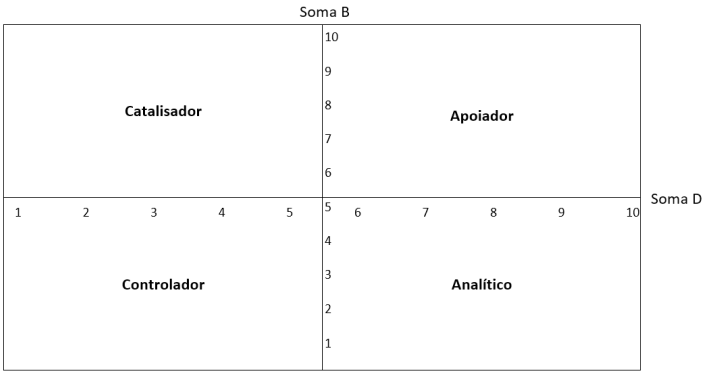
miolo-cotidianoseducacionais.indd 424 8/12/2019 16:10:32

Coluna A		Coluna B	
Frio (racional)		Voltado para pessoas	
Voltado para resultados		Voltado para fora (extrovertido)	
Mantém distância		Aproxima-se	
Realista		Sonhador (idealista)	
Difícil de conhecer		Fácil de reconhecer	

Coluna C		Coluna D	
Faz afirmações		Faz perguntas	
Direto		Sutil	
Prepotente		Ponderado (reservado)	
Age		Reflete	
Toma iniciativa		Espera ser solicitado	
Objetivo (direto)		Subjetivo	
Competitivo		Cooperativo	
Decisões rápidas		Decisões analisadas	
Sentido de urgência		Sentido de paciência	
Desafiador		Encorajador	

Fonte: Junqueira (1988)

Figura 2: Gráfico para medição das características pessoais



Fonte: Junqueira (1988).

Os cinco fatores de extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a novas experiências estão contemplados no Inventário Pessoal que abarcou os seguintes estilos de comportamento conforme destacou Junqueira (1988):

miolo-cotidianoseducacionais.indd 425 8/12/2019 16:10:32

- O catalisador é orientado para ideias e busca reconhecimento, também apresenta características de pessoas extrovertidas, comunicativas, com interesses diversos, persuasivos, porém podem apresentar inconstância, instabilidade e impulsividade.
- O apoiador é orientado para relacionamentos, busca associação é amável e prestativo, é empático, cultiva a cumplicidade, mas precisa de aceitação e tende a fugir do conflito.
- O controlador/dominador é orientado para resultados, busca realização, é decidido, eficiente e gosta de assumir riscos, contudo diz exatamente o que pensa e sente e necessita cumprir o que deve alcançar, metas e objetivos.
- O analítico é orientado para tarefas, busca segurança, é organizado e ponderado, entretanto pode ser teimoso e procrastinador, quer sempre mais informações, o que o torna indeciso.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS EM PLENÁRIO

Ao abrir espaço para os alunos expressarem os seus sentimentos em relação ao Inventário Pessoal e a avaliação em grupo, muitos foram os depoimentos sobre as dificuldades e facilidades de se trabalhar em grupo. A tabela 3 apresenta alguns dos depoimentos dados, pois nem todos quiseram se manifestar.

Tabela 3: Depoimentos sobre as dificuldades e facilidades de se trabalhar em grupo

Minhas dificuldades em trabalhar em grupo	Minhas facilidades em trabalhar em grupo
"Não confio nas habilidades do outro."	"Sou organizada."
"Dialogar com algumas pessoas."	"Sou criativa."
"Expor as minhas ideias."	"Planejar o trabalho."
"Quando discordam de mim."	"Quando ouço o outro."
"Timidez."	"Responsabilidade."
"Fico irritada quando a outra pessoa não participa."	"Gosto de dar ideias e de ajudar."
"Preguiça."	"Sei ouvir."
"Fico sem paciência rápido."	"Sei lidar com o diferente."

miolo-cotidianoseducacionais.indd 426 8/12/2019 16:10:32

Minhas dificuldades em trabalhar em grupo	Minhas facilidades em trabalhar em grupo
"Sempre penso que o trabalho do outro grupo é melhor que o meu."	"Sei me enturmar."
"Dificuldade em aceitar opiniões."	"Tenho facilidade em fazer amizades."
"Querer fazer as coisas do meu jeito."	"Interagir com as pessoas."
"Expressar minhas opiniões."	"Escutar as opiniões."
"Falta de vontade em trabalhar em grupo."	"Facilidade em planejar as coisas rápido."
"Falo muito."	"Colaborar em todas as atividades."

Ao descobrirem os estilos de comportamento, os alunos analisaram suas próprias características e se identificaram com os pontos fortes e os pontos a melhorar, o que facilitou o entendimento entre eles, em como lidarem com as diferenças.

Perceberam também que o desenvolvimento das competências intrapessoal e interpessoal são fatores fundamentais para a maturidade emocional, assim como a manifestação de emoções e sentimentos que fazem parte da interação humana. A composição do grupo envolve diferenças individuais que *"podem ser consideradas intrinsecamente desejáveis e valiosas, pois propiciam riqueza de possibilidades, de opções para melhores e piores maneiras de agir em qualquer situação"* como afirma MOSCOVICI, 2005, p.145.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi refletir sobre as práticas conduzidas no cotidiano da sala de aula, bem como os impactos emocionais que surgem em sala por conta de conflitos pessoais e interpessoais que podem ocultar a identidade do aluno e consequentemente prejudicar o processo de aprendizagem. Neste atual contexto, apresentei a experiência com os meus alunos a partir de conflitos constantes em sala de aula. Levantei algumas reflexões para aplicação de novas estratégias em sala de aula: Como administrar as emoções dos alunos em sala de aula? Até que ponto as emoções interferem nas relações intrapessoais e interpessoais e no aprendizado do aluno? Os métodos e as propostas apresentadas aos alunos levam em consideração suas necessidades emocionais ou atendem apenas às expectativas do professor?

miolo-cotidianoseducacionais.indd 427 8/12/2019 16:10:32

As respostas foram abordadas ao longo do texto, sendo o aluno o protagonista da história que traz consigo experiências, percepções e sentimentos singulares que não podem ser omitidos no ambiente de aprendizagem. As emoções podem e devem ser administradas em sala de aula, mas não podem ser suprimidas, uma vez que fazem parte do desenvolvimento pessoal e coletivo. Neste ponto, há de considerar as diferentes características intrínsecas do indivíduo, características essas que influenciam os aspectos na dinâmica interpessoal.

O desafio do professor é perceber essas manifestações emocionais e desenvolver as competências socioemocionais, deve dispor de dinâmicas intrapessoais e interpessoais com a finalidade de engajar os alunos no ambiente de aprendizagem, propiciando acolhimento, favorecendo à colaboração e consequentemente o aprendizado.

As opções para desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula são inúmeras, um simples autorrelato pode fazer com que o aluno registre seus medos, angústias, frustrações, etc. e alivie as suas emoções do momento. O importante é dar voz ao aluno para que ele se sinta parte do grupo.

Este estudo sugeriu atividades para desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos e teve como resultado o conhecimento de si mesmo e os papéis desempenhados em grupo. Neste âmbito, perceberam as características de comportamento envolvidas nas tarefas em grupo e que o bom relacionamento depende de cada um, exercitando o respeito mútuo. Compreenderam também que a interação humana afeta o funcionamento de cada indivíduo e do grupo como um todo.

Ressalto aqui a relevância do professor em se auto avaliar para que possa sair da rotina e não deixar que o *"fazer todo dia a mesma coisa"* seja uma prática capaz de fazer com que não percebamos as pessoas que estão à nossa volta, que muitas vezes, chama a atenção expressando-se de forma hostil os seus descontentamentos com a vida. Como diz Paulo Freire, *"educar exige querer bem aos educandos"*, significa que a afetividade não deve ser desagregada ao cognitivo.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 428 8/12/2019 16:10:32

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

JONES, Stephanie M; DOOLITTLE, Emily J. Harvard University. EASEL Lab Harvard Graduate School of Education. NCER/IES/DE May 31, 2017. **Disponível em:** https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/05/jones_foc.pdf**. Acesso em: 08/05/2019**.

JUNQUEIRA, Luiz Augusto Costacurta. **Negociação: tecnologia e comportamento**. Rio de Janeiro: COP Editora Ltda., 1988.

JUNQUEIRA, Patrícia. **Henry Wallon** – Hélène Gratiot-Alfandéry. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Coleção Educadores. Coleção Educadores, 2010.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: desenvolvimento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Estudos da OCDE sobre competências. Sobre competências para progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre; Artmed, 2000.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 429 8/12/2019 16:10:32

FORMAÇÃO COLABORATIVA NO COTIDIANO DO ESTÁGIO

Maria do Socorro Estrela Paixão

INTRODUÇÃO

No momento em que prevalecem insatisfações em relação às políticas de formação e de práticas, no campo da formação inicial ou continuada, este texto é um convite para a realização de uma leitura alternativa e propositiva e sem dúvida, inovadora. Gatti (2019) explica que as críticas sobre as políticas, centram-se na profissionalização, a precarização, aligeiramento da formação e sobre a notável fragilização quanto à articulação entre formação inicial e continuada, entre outros. Para às práticas o destaque é para a desarticulação entre teoria e prática, entre escola básica e a universidade, entre conhecimento pedagógico e o conhecimento específico da área da formação. Mediante a realidade descrita, continua na ordem do dia a necessidade da construção de um currículo formativo que supere as insatisfações e que favoreça o exercício da docência comprometido com o respeito à diversidade individual, social e cultural, requerido no atual contexto. No âmbito da formação continuada, urge que as parcerias entre os espaços formativos sejam prioridades, a valorização de experiências, a continuidade de ações exitosas e a definição do perfil profissional se constituam como marca na escolha de princípios orientadores de projetos e programas de formação, propostos por secretarias de educação, centros de formação e escolas.

Embora se reconheça que existem experiências inovadoras, como a formação colaborativa no cotidiano do estágio, entre outras

miolo-cotidianoseducacionais.indd 430 8/12/2019 16:10:33

apontadas pela literatura, a exemplo de Gatti (2019) e André (2016), os resultados e a realidade dominante está aquém do aceitável, se for considerada importância da formação profissional docente para o processo da formação humana, política, ética, técnica, social e cultural. Por julgar necessário é que disponibilizamos uma leitura com subsídios para um pensar e um fazer alternativo e propositivo na licenciatura. O texto produzido é resultado reflexões acerca de situações vivenciadas, desde o ano de 2011, por docentes[1] e estagiários[2] da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Estágio em Formação de Formadores, componente curricular do curso de Pedagogia. Trazemos para o debate as intervenções formativas presentes no estágio, bem como as contribuições destas, para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas dos docentes em formação e aqueles que já exercem a profissão. Essa compreensão é auxiliada por Soligo (2015, p.1) ao lembrar que *formação* é um vocábulo com sentidos distintos, porém relacionados, "[...] *é experiência pessoal, única e intransferível de aprendizagem – que responde a uma necessidade ou mais – e é ação planejada para favorecer esse tipo de experiência no outro*".

Nesse sentido, o estágio desenvolve experiências formativas fundamentadas numa abordagem dialógica (SOLIGO, 2015) e colaborativa (BOAVIDA, 2002). A ideia de colaboração entre estagiários, docentes e pesquisadores para a construção de conhecimentos e mobilização de saberes, inerente à formação e ação profissional (TARDIF, 2014), vem da constatação, do distanciamento entre o lugar do exercício profissional e o da pesquisa que tem por intenção, analisa-lo, interpretá-lo. Como esclarece Ibiapina (2008, p.114) esse tipo de pesquisa acontece "[...] *quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as através da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas*". Desse

1. Docentes da universidade, supervisores-docentes e docentes da Educação Básica inscritos nos cursos de formação continuada, de 40 horas, oferecido no estágio.
2. Neste texto, são denominados "alunos-docentes ou alunos-formadores".

miolo-cotidianoseducacionais.indd 431 8/12/2019 16:10:33

modo, a questão de partida para potencializar a discussão é de como se configura, para formandos e formadores a experiência desenvolvida de forma colaborativa no Estágio, uma vez que a intenção é identificar contribuições das atividades implementadas nele, tanto para a formação inicial de pedagogos como para a formação continuada de docentes que já se encontram no exercício da profissão na Educação Básica. Para responder a indagação inicial, partimos do pressuposto que, pela lógica fundamentada, compartilhada como acontecem às atividades durante o estágio, o conjunto de ações contribuem para o aprofundamento de conhecimentos, potencializa experiências existentes e abre caminhos para a inovação e uso da criatividade em contextos formativos diversos.

FORMA–AÇÃO: MODO DE FAZER NO COTIDIANO DO ESTÁGIO

Forma-ação como um modo de fazer no cotidiano do estágio é um sentido atribuído aos aspectos teórico-metodológicos em uso no estágio. Os aspectos, mantem relação direta com as intencionalidades das mediações pedagógicas realizadas pelos implicados, no objeto tematizado, ou seja, a formação inicial e continuada docente. Sobre a implicação dos sujeitos, Lourau (1975, p.88) afirma que "[...] *estar implicado [...] é ao fim de tudo admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar*". Desse modo, fica reconhecido que as escolhas e proposições contidas em todas as atividades do estágio, exemplificam, de imediato, a implicação dos envolvidos, na medida em que elas são resultantes de trajetórias, marcadas por referenciais que orientam e permitem objetivar um sentir, um pensar, um dizer e um fazer pessoal e profissional. Para Paixão (2015, p.37), a lógica da implicação se assenta em trocas e interferências mútuas "[...] *em que as posições identificadas mesclam opiniões, percepções de uma realidade social*".

Nessa direção, estágio é um espaço de produção que envolve a combinação teórica com experiências e práticas, em uma relação de troca interdependente entre aqueles que aprendem e aqueles que ensinam,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 432 8/12/2019 16:10:33

de modo a se reconhecerem outros conhecimentos, além daqueles dos docentes, confirmando que aprender é uma construção de si mediada pelos outros, em que a intervenção do outro somente é possível se houver abertura e reciprocidade do sujeito em formação ou em construção, pois aprender é uma construção de si pelo outro com ações-intenções recíprocas (CHARLOT, 2001). Nesta conjuntura, o estágio é visto como um dispositivo de formação, cuja base é um currículo *"como texto em constante escrita em que os discursos antinômicos que acabam [...] apartando teoria e prática nos âmbitos do campo e das práticas curriculares perderam suas pertinências e relevâncias"* (MACEDO, 2010, p.34). Essa perspectiva *"sistêmica e processual"* do currículo, da interdependência entre sujeitos e contextos, potencializa o caráter relacional de dispositivos socialmente construídos para dar vida e sentido à formação do pedagogo em questão e dos docentes da educação básica.

Pelas defesas, ousamos afirmar que o princípio central adotado no desenvolvimento das atividades do estágio corresponde à postura epistemológica multirreferencial. Na explicitação de Ardoino (1998, p.7), a abordagem é "[...] *muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica"*. O caráter plural de ver e interpretar as intervenções didático-pedagógicas, em especial, o fenômeno formativo, cria acesso e aproximações com as atividades e as ações sócio pedagógicas de modo não fragmentado e não cartesiano. Nesta compreensão, trata-se de uma postura que pretende não excluir, da lógica da vida dos sujeitos, o complexo enquanto suposição de significação e sentido do fenômeno educativo e seus estruturantes formativos e de ação. O referido recorte metodológico permite a transgressão metodológica no sentido de inventar elementos persuasivos, criativos, inovadores e plurais que induzem a dar respostas na língua em que é perguntada (PAIXÃO, 2015). Esse modo de lidar com o conhecimento, com os saberes e com a docência tem como característica principal a dialogicidade entre quem interpreta e quem é interpretado, entre quem educa e quem é educado, quem ensina e quem é ensinado,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 433 8/12/2019 16:10:33

quem forma e quem é formado. Os primeiros se ressignificam ao elaborarem impressões sobre o outro, quando propõem sentido aos outros, isso porque, por sua condição, *"[...] o homem é um ausente de si mesmo [...] é uma presença fora de si"* (CHARLOT, 2000, p. 52-53), que se constrói nas relações sociais.

Dessa forma, consideramos que cada problemática escolhida e discutida na prática formativa do estágio em pauta, deriva ou se relaciona com pressupostos defendidos nos momentos que o estruturam. Por tanto, a prática formativa acenada, carrega na sua composição, campos de estudos distintos, experiências singulares e complexas que induzem a lidar com rupturas e conjugações para reorganizá-la, porque, a combinação ajuda a realizar a leitura plural e a concretizar uma finalidade específica, uma formação dupla: inicial e continuada, a partir de uma lógica colaborativa e horizontalizada.

Pelas considerações anteriores, podemos interpretar com Marta Souto (2007) que o estágio em formação de formadores é um dispositivo de formação inicial e continuada por comportar um espaço estratégico e revelador de significados, analisador de situações, provocador de aprendizagens e de novas formas de relações, além de organizador de transformações. Na oportunidade é interessante destacar que as mediações pedagógicas realizadas no estágio, definem a qualidade das aprendizagens, sem esquecer que toda ação formadora é única, por esta razão exclui qualquer formato de produção em série de atos pedagógicos. A dedução abriga a ideia que a mediação pedagógica *"é processo e não um ato, ela é a própria relação, que se configura pela ocorrência das relações sociais, harmônicas ou não"* (PAIXÃO, 2015, p.18). O posicionamento indica que nada é ou está isolado e que, por meio de instrumentos distintos, ela guarda como significado estabelecer conexões dialéticas entre os processos sociais da formação. As conexões dialéticas, então, são decisivas para construção do conhecimento, para a apropriação e mobilização de saberes e para o fortalecimento de práxis, por terem como vetor, uma reflexividade reflexa, ou um modo de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 434 8/12/2019 16:10:33

pensar sobre o que reflito sobre mim e sobre o que faço (BOURDIEU, 2001), condição necessária ao se pensar num fazer formativo que ao aprender ensina e ao ensinar aprende.

Qualificamos essa relação como cenário de mediação-formação porque a função dos docentes supervisores do estágio é a de mediar os alunos-docentes e os docentes-alunos, de modo explícito e planejado, por meio de conhecimentos sistematizados/científicos, que englobam conhecimentos da área específica e da cultura profissional. Nessa mediação pedagógica, são compartilhados sistemas conceituais, linguagens, instrumentos, estratégias, posturas, procedimentos, fatos e valores pela mobilização de saberes peculiares a essa cultura. Quando a mesma tem relação com a formação continuada no estágio, concordamos com Barbosa (2004) ao assinalar que é um conjunto de proposições atravessadas por disputas e por tomadas de decisões estratégicas de estagiários e pelos responsáveis pela orientação e o desenvolvimento das inúmeras ações e intenções que demarcam o lugar em que acontece o estágio.

O ESTAGIO E A AVALIAÇÃO COLABORATIVA

O estágio é um componente curricular imprescindível para a formação do pedagogo. É uma oportunidade de o acadêmico vivenciar, no seu campo de atuação profissional, situações que associam teoria e prática (PAIXAO, 2015). Essa aproximação teórica e prática tornam-se fundamental, por contar com a orientação de parceiros mais experientes – neste caso são os supervisores-docentes e docentes da educação básica -, e por viabilizar a percepção do movimento ação-reflexão-ação no desenvolvimento das atividades curriculares em curso. De igual modo, compreendemos que o resultado ou a implicação do estágio em discussão, para a formação continuada docente, está na possibilidade de *"[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade [...]"*, ideia defendida também por Chimentão (2009, p.3).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 435 8/12/2019 16:10:33

As vivências teórico-práticas que o compõe, impulsionam alunos-formadores e docentes a realizarem reflexões em situações reais, bem como, a proporem alternativas coerentes com as demandas que surgem no contexto formativo. Concordamos com Zabalza (2014, p.79) que *"ao menos na educação superior deveríamos nos inclinar sem rodeios a uma visão da formação de sentido amplo, vinculando-a sempre a uma melhoria equilibrada e global das diversas dimensões dos sujeitos"*. O Estágio em Formação de Formadores realiza este movimento, pois os alunos-docentes mobilizam seus saberes científicos elaborados ao longo do curso e os docentes, além destes, socializam experiências e práticas consolidadas no exercício da profissão. Desse modo, a construção, a apropriação e a mobilização de saberes e de estratégias formativas é condição para o estabelecimento do espaço formativo dialógico. Esse modo de um *"fazer-compartilhado"*, reconhece a escola e a universidade como *lugar,* espaço identitário, histórico (AUGÉ, 2012), com significações, capaz de promover parcerias e confrontos cognitivos. Além disso, pode ser lugar de um possível processo coletivo de estudo e elaboração de saberes e fazeres necessários à docência. No caso do estágio em formação de formadores, há uma reunião, uma troca entre diferentes que se completam, por se tratar de aprender e ensinar a fazer algo, ou seja, aprender a ensinar e ensinar a aprender, ambos de forma colaborativa e num contexto situado.

Assim, o cotidiano do estágio figura-se como uma inovação em relação aos outros estágios, pelo fato de segundo Paixão (2012), oportunizar o agir de estagiários em situação desafiadora, uma vez que os induzem a estabelecerem uma relação de troca e de confronto com outros externos a si, entre eles, profissionais que já fazem uso dos diferentes saberes e fazeres no cotidiano da profissão e que, ao mesmo tempo, lidam com problemáticas de ordem objetiva e subjetiva. A partir do cotidiano da escola, especialmente da sala de aula dos anos iniciais e da educação infantil, os estagiários, sob a orientação de um docente da universidade são provocados a pesquisar, organizar e propor

miolo-cotidianoseducacionais.indd 436 8/12/2019 16:10:33

situações didático-pedagógicas que levem os docentes-formandos junto com os demais sujeitos, a refletirem e a encontrarem alternativas para problemáticas atuais das escolas ou das salas de aula, tematizadas e das quais os docentes fazem parte. Esse jogo de ação-reflexão-ação propiciado nos atos formativos mobiliza diferentes saberes, fazeres e quereres, bem como reúne na busca de respostas ou de saídas para as questões levantadas, outras dúvidas, variados conhecimentos e experiências, por ser um evento multirreferencializado.

É oportuno lembrar que, o cotidiano da escola e da formação, se consideradas as ações e intenções instituídas nas políticas e práticas, mencionadas e que causam insatisfações até os dias atuais, concordamos com Duran (2006) que o cotidiano de uma e de outra, se configuram como um *não-lugar*, lugar dos outros sem a presença dos outros (AUGÉ, 2012), que podem ser transformado num *lugar*, espaço de pertencimento e de luta, que conforme Duran (2006, p.117), *"aquele da criação anônima, nascida do desvio no uso dos produtos recebidos, e que reconhece os discursos táticos dos consumidores"*. Esta alegação é pelo reconhecimento que *"o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia. [...] aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior"* (CERTEAU, 2003, p.31). Por isso, viver experiências (LARROSA, 2001) de formação no estágio, pode ser entendido como um processo de invenção cotidiana, invenção que se vale de diferentes lógicas, lugar instituinte em que alunos-formadores e docentes ousam nas maneiras de fazer, de dizer, interpretar práticas, políticas e propostas que são impostas por um sistema instituído, carente de *sentidos sociais* (AUGÉ, 1999). Como ratifica Paixão (2016, p. 02), *"este estágio, é sim, uma atividade integradora de vivências, de experiências e de teorias desenvolvidas em contexto situado e legitimado para o diálogo, para as interações da profissão do pedagogo"*. Pelos motivos descritos, o registro das experiências vividas comporta, conforme Paixão (2012; 2015), sentidos distintos e abre canais para reflexão e valorização pessoal, social e política de uma categoria que há muito convive

miolo-cotidianoseducacionais.indd 437 8/12/2019 16:10:33

com a desvalorização profissional. De modo específico, esse registro cria uma memória, um diálogo entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento científico e a prática cotidiana da escola da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão inicial do ensaio discute como se configura para formandos e formadores a experiência desenvolvida, de forma colaborativa no Estágio em *"Formação de Formadores"*. A resposta pertinente para a indagação é que tanto para formadores como para formandos esse é uma oportunidade de aprendizagem profissional, de interação social e de respeito de culturas sustentadas em bases colaborativas. A experiência é entendida como formação colaborativa por que pressupõe a envolvimento e a troca entre os sujeitos que fazem parte do processo formativo, professores da universidade, professores da educação básica e estagiários. Em algum momento do estágio, estagiários e docentes tornam-se *"co-construtores"* do conhecimento, bem como, dos saberes mobilizados/produzidos, todos oriundos do objeto estudado, problematizado e sistematizado.

Na prática, situações reais do trabalho docente são tratadas como objeto de conhecimento, o cotidiano da escola é o nascedouro das problematizações presentes nas situações de ensino-aprendizagem escolhidas e discutidas nas atividades formativas**.** A interação e o diálogo entre os implicados são pilares básicos e fundantes na condução teórico-metodológica no cotidiano do estágio em questão. Por fim, ele é um componente teórico-prático que agrega o instituído e o instituinte e abre espaço para um fazer-aprender participado e construído com recursos materiais e intelectuais disponíveis. É um lugar de invenção e inversão cotidiana, de deslocamentos com fundamento na inovação, na transgressão e na mudança compartilhadas, sem a extinção daquilo que é dado, que é imposto.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 438 8/12/2019 16:10:33

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 1-34.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: **atualidades da Antropologia**. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Não lugares**: **introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOAVIDA, A M. & Ponte, J. P. (2002). **Investigação colaborativa**: **Potencialidades e problemas**. In GTI (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: A miséria do mundo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-736.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: **artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1.

CHARLOT. Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os Jovens e o Saber**: **perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação docente continuada 4º congresso Norte Paranaense da educação Física escolar**. Disponível em <http://revistaacademiaonline.com/products/a-formacao-continuada-dos-profissionais-docentes/. Acesso em: 23 de jul. 2017

DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.** Cadernos de Educação (UMESP), v. 12, p. 9-39, 2006.

de formação. Brasília, UNESCO, 2019.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: **investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 439 8/12/2019 16:10:33

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos/subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar à formação**: **o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **A prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes.** In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16 **Anais,** Campinas, 2012.

_____**Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados**: **os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA**. Tese de Doutorado – UFRN, Natal, 2015.

_____ **A escrita como dispositivo pedagógico no estágio obrigatório**. In: Encontro Internacional de Pedagogia, FIPED, VIII, ISSN 2316-1086, v 1,2016.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias dialógicas de formação**. Gepec. Unicamp. Julho/2015.

SOUTO, M., BARBIER, J.M. y otros. **Grupos y dispositivos de formación**. Col. Formación de Formadores. No. 10. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: **elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 440 8/12/2019 16:10:33

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CAMPO DA DOCÊNCIA: ENFRENTAMENTOS E EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS TRANSGRESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Rosemary Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de análises de experiências formativas no campo do estágio curricular supervisionado em docência desenvolvidas no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Buscamos situar experiências de práticas colaborativas nos estágios em Gestão do Trabalho Docente, Docência dos Iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Formadores consubstanciam-se em possibilidades de inovação pedagógica. Para tanto, refletimos sobre as interlocuções entre universidade e a escola durante a realização dos estágios, bem como, os enfrentamentos dos agentes sociais no cotidiano escolar ao desenvolverem sua prática social. Neste sentido, destacamos a extensão universitária como ação formadora que se articula ao ensino e a pesquisa no estágio supervisionado em docência, promovendo uma rica experiência no processo de apropriação de saberes em bases colaborativas.

Segundo Larrosa (2014, p.4):

> A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. [...] alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 441 8/12/2019 16:10:33

> essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Assim, este estudo configura-se como experiência formadora fundamentada na pesquisa colaborativa e na extensão/pesquisa desenvolvidos durante o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório no currículo dos cursos de formação de professores. Discutimos o estágio supervisionado em docência no curso de Pedagogia a partir das experiências vividas no cotidiano escolar âmbito de três componentes curriculares, a saber, Estágio em Gestão do trabalho docente E Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que algumas questões nos desafiam a pensar a formação de professores na conjuntura atual, bem como, os enfrentamentos e grandes desafios que as Universidades atravessam nesse momento de mudanças históricas no campo acadêmico, político e socioeconômico.

Para Gatti, (2019, p.17):

> A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas.

O processo de formação inicial e continuada de professores coloca-se como um grande desafio para as instituições de ensino superior. Estamos diante de uma realidade social complexa, contraditória e

miolo-cotidianoseducacionais.indd 442 8/12/2019 16:10:33

com retrocessos no campo político. Assim, entendemos que o fortalecimento das articulações entre a universidade e as unidades escolares do entorno, podem ser o lugar de reconfiguração política e resistência no campo da formação de professores. Para tanto, situaremos experiências relevantes de professores/as e estagiárias na perspectiva da indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão integrada ao estágio em docência e sendo eixo de articulação no currículo. Destaca-se, a escola sendo compreendida como parte do tripé formativo e lugar das aprendizagens, das práticas colaborativas, bem como, lócus para o fazer pedagógico que constitui o desenvolvimento profissional.

Segundo GATTI e et al (2019, p.42):

> O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação.

Nesta perspectiva, estamos convencidas da centralidade dos estágios na formação para a docência, assim como, da relevância do papel da escola enquanto produtora de conhecimento e lugar para o desenvolvimento humano e profissional, sendo lócus privilegiado para aprendizagens significativas. Consideramos importante, nesse processo, o conhecimento sobre as interfaces entre o tripé formativo, MEC/instituições de ensino superior, secretarias estaduais/municipais e a escola ao articular políticas educacionais de grande alcance. Além do tripé ensino, pesquisa e extensão universitária que traz em si um fundamento teórico metodológico dos fazeres pedagógicos no campo acadêmico. Com isto, configura-se um conjunto de relações interdependentes que estruturam as práticas cotidianas dos principais

miolo-cotidianoseducacionais.indd 443 8/12/2019 16:10:33

protagonistas desse processo, estagiários/as, supervisores docentes, supervisores técnicos e gestores educacionais. Na visão da estagiária, Ferreira (2015 p.2):

> O estágio é, em essência, um campo de conhecimentos e de experiências. Um lugar onde nós, alunos/as podemos praticar o olhar ao invés do simples ver. [...] Envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, situado em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. E esse é o olhar que deve ser proposto na ida dos/as alunos/as aos campos de estágio, representando um esforço dos projetos curriculares na direção da valorização de uma experiência de conhecimentos. O estágio precisa ser visto e vivido como ocasião de formação, como experiência de estranhamento. [...] Traçamos novas ideias, ações, estratégias e sentimentos, que levaríamos em nossa bagagem de estagiárias para a escola-campo.

Este fragmento de fala encontra-se no portfólio reflexivo escrito por Ferreira, aponta para a relevância dos estágios, da escola e das instituições de ensino superior num processo formativo.

ESTAGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS MEDIADAS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Sendo a extensão universitária uma das ações formadoras no campo acadêmico, como pode ser mobilizada no estágio supervisionada de forma indissociável com o ensino e a pesquisa?

Um dos maiores desafios nas Universidade, talvez seja esse, construir a indissociabilidade no âmbito de nossas práticas. Assim, situaremos as experiências com o estágio como componente curricular obrigatório e, nessas perspectivas apresentaremos as inovações como forma de transgressões no cotidiano escolar,

Segundo Silva e Rosa(2012), estudar a extensão universitária, a partir de sua inserção no currículo dos cursos de formação de professores,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 444 8/12/2019 16:10:33

requer uma atenção especial sobre os mecanismos que estruturam a construção das práticas profissionais e se constitui, sobretudo, em investigar algo que foi banalizado, sem que a discussão tenha apontado alternativas para a superação da base da problemática, a dicotomia teoria – prática. Outra perspectiva, diz respeito à busca por uma construção de práticas inovadoras que se apresentem como alternativas não só metodológicas, mas, também, como formas de compreender a realidade escolar e, assim, em uma perspectiva colaborativa, desenvolver ações capazes de responder aos desafios apresentados cotidianamente.

O Estágio em Gestão do Trabalho Docente nasceu da necessidade de conhecimento do espaço escolar apresentada pelos discentes do Curso de Pedagogia da UFMA, uma vez que os estágios em docência careciam de familiaridade com a dinâmica e com as relações estabelecidas do espaço escolar. Assim, foram inseridos no currículo dois estágios de caráter investigativo, um em educação infantil e o outro nos anos iniciais do ensino fundamental, com noventa horas cada um, que visam compreender o processo de organização e desenvolvimento da ação docente nos seguintes aspectos: gestão da aprendizagem, gestão do tempo, do ambiente e das relações interpessoais.

Para o desenvolvimento do trabalho optou-se pela pesquisa colaborativa, em que os docentes da escola e da UFMA em conjunto com os gestores e docentes da escola-campo desenvolvem um processo investigativo, embasado na construção de relações sociais de investigação, que problematiza as práticas pedagógicas, as estruturas envolvidas nesse processo, ao mesmo tempo em que são realizadas formações oriundas das demandas que vão sendo evidenciadas e consensualizadas. No entanto, os estagiários não apenas observam e/ou aplicam os instrumentos de investigação, enquanto investigam, atuam como auxiliares de ensino, contribuindo com o trabalho dos docentes da escola, vivenciando o cotidiano, diagnosticando os problemas e realizando atividades com os alunos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 445 8/12/2019 16:10:34

O estágio se desenvolve a partir de estudos conceituais realizados na universidade, seguidos da construção/ reconstrução de um plano de investigação que se divide em três eixos:

1) A relação entre gestão do trabalho docente e gestão da escola – este eixo busca compreender o grau de influência das decisões administrativas na construção das práticas pedagógicas em sala de aula. Aqui investiga-se o critério utilizado para dividir os alunos por sala de aula e a participação dos professores nesse processo, a infraestrutura da escola – como é e como é utilizada, como são tomadas as decisões em relação à sua utilização, como são planejadas as atividades extraclasses, como é decidida a aquisição e uso de materiais pedagógicos, se existe alguma ação que promova a participação dos pais, o suporte dado, pela escola, ao professor (a) para trabalhar com crianças com necessidades especiais, se a gestão da escola se caracteriza como democrática e por fim como ocorre a relação com a comunidade.
2) A formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional dos professores – aqui buscam-se analisar a relação entre a formação inicial e contínua dos professores da escola-campo, as práticas pedagógicas desenvolvidas e o desenvolvimento profissional como forma de compreender as lógicas e conexões entre estes elementos. A investigação neste eixo versa sobre a organização dos espaços de aula, o cotidiano dos alunos e o processo de ensino e sua relação com a formação dos professores, a relação com os programas especiais de apoio ao processo ensino/aprendizagem e sua relação com as aulas regulares, a possível construção de planos de formação próprios ou se seguem a oriunda da Secretaria de Educação e de que forma atendem às demandas específicas.
3) Relação entre Planejamento e Prática Pedagógica – neste eixo busca-se analisar os processos de construção das práticas pedagógicas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 446 8/12/2019 16:10:34

> desenvolvidos na escola campo, relacionando-os com o processo de planejamento e os planos de ensino construídos pelos professores – Aqui investiga-se o real papel do Projeto Político Pedagógico e sua utilização como base para o planejamento das ações de ensino, o nível de autonomia dos professores para as tomadas de decisão em relação ao processo pedagógico, a distribuição do tempo entre os conteúdos e orientação dos alunos e o controle da indisciplina, a fundamentação teórico-metodológica que embasa a prática dos professores, a relação professor-aluno, a inclusão de crianças com necessidades especiais nas atividades regulares e a conexão com as atividades da sala de recursos e, por fim, se os conhecimentos culturais e de conteúdo prévios dos alunos são valorizados no processo ensino-aprendizagem.

Cada eixo gera demandas de formação que após discussão com os gestores e professores são oferecidos pelos docentes da UFMA no âmbito de projetos de extensão, o que amplia o caráter colaborativo do processo investigativo que estrutura o estágio. Ao final os estagiários elaboram os relatórios que além de descrever as atividades desenvolvidas, analisam os dados coletados, narram as vivências e propõem ações que são levadas para os estágios em docência.

Em relação ao estágio dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, este caracteriza-se como um momento em que os estagiários vivenciam a tensão do jogo de forças entre os saberes incorporados e a mobilização de saberes necessários na gestão da sala de aula, dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a complexidade da escola como *lócus* de construção da identidade docente. Assim sendo, uma das tensões está relacionada com o dilema vivido muitas vezes por estes alunos, como evitar a reprodução dos esquemas de ação observados nos professores de sala, e desenvolver atividades criadoras e gerar necessidades de aprendizagens nas crianças. Considerando a ementa do estágio, (PPP, 2017, p.68).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 447 8/12/2019 16:10:34

> A prática de ensino e o desenvolvimento profissional de professores concepções, finalidades e sistematização. O cotidiano escolar e as formas organizativas do ensino. A prática pedagógica e a organização dos espaços e tempos escolares. A prática de ensino e a formação reflexiva e continuada de professores. A sala de aula como espaço de investigação – ação, de perguntas pedagógicas, de construção de narrativas, de análises de casos e trabalhos com projetos.

As fases de desenvolvimento deste estágio estruturam-se a partir do que ele dispõe na ementa, o que é refletido no objetivo geral do programa de ensino, qual seja: desenvolver capacidades teórico-metodológicas para a docência dos Anos Iniciais Ensino Fundamental, por meio de práticas pedagógicas e experiências curriculares fundamentadas em concepções de educação e modelos de intervenção didática que priorizem a sala de aula como espaço para interações e apropriação de saberes com significação e sentido, e, nos objetivos específicos: vivenciar situações de ensino que contemplem a metodologia de projetos de trabalho interdisciplinar, articulando a prática de ensino à construção de conhecimentos e saberes escolares, bem como, desenvolver práticas reflexivas no cotidiano escolar por meio de indagações pedagógicas e de análises de casos sobre situações de ensino em sala de aula. Conteúdos e metodologias apontadas nos objetivos indicam a necessidade de mediações por meio da extensão universitária, tendo a assim a investigação da docência no contexto escolar a prática colaborativa e a observação participante na realidade administrativa e político – pedagógica do campo de estágio e Investigação sobre a realidade pedagógica.

Neste sentido, algumas atividades são mobilizadas nesse processo de investigação da realidade vivida na escola. Tais como, pesquisa de campo; entrevista com a professora de sala; observação participante; identificação de um caso a ser estudado ; registros cursivos no diário de campo; investigação da escola em seus aspectos: Físico,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 448 8/12/2019 16:10:34

Administrativo e Pedagógico; Investigação da gestão de sala de aula, relação professor aluna, aprendizagem das crianças, identificação de crianças com dificuldades, socialmente vulneráveis, entre outros. A escrita de narrativas como dispositivos de formação, são importantes para apropriação de saberes didáticos. Além da escrita de portfólios reflexivos que traduzam as experiências construidos no estágio.

A fase de contrução da docência é o momento de Vivências de práticas de ensino da leitura e da escrita e das áreas de conhecimentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ações coletivas sobre o planejamento de situações de gestão de sala de aula, organização de rotinas, atividades permanentes, diversificadas e avaliativas. Para tanto, a elaboração de projetos de letramento e sequências didáticas são importantes ferramentas no processo de ensino e da aprendizagem das crianças e de professores e professoras emergentes do estágio em docência. Dessa forma, essas práticas acabam tendo uma força especial para amparar a escola contemporânea no enfrentamento dos seus desafios. Os portfólios são registros que nos ajudam a refletir sobre o cotidiano escolar, Oliveira, (2015-2, p.45-46), assim analisa a experiência vivida no estágio em docência,

> No estágio, de maneira alguma, nós apenas ensinamos. Na verdade, acho que nós mais aprendemos com eles do que eles conosco. Tive algumas chateações com uma aluna, a Iara. Ela era muito difícil de lidar, adorava me desafiar, fazer com que eu me sentisse sem graça e desafiar a minha autoridade. Mas, com o passar do tempo e com a realização das atividades ao longo dos dias, com a minha maneira de abordagem a ela e com a minha preocupação na correção de suas atividades, fui conseguindo conquistá-la. No último dia, ela me presenteou com uma pulseira que havia escrito a palavra amor. [...] esta experiência do estágio foi de suma importância para a minha formação. Vivi todos os sentimentos possíveis, descobri que sou capaz de realizar coisas mesmo diante das dificuldades. Este estágio testou a minha paciência e a capacidade de se relacionar com

miolo-cotidianoseducacionais.indd 449 8/12/2019 16:10:34

> pessoas no sentido profissional. Sim, eu venci! Porque conclui o estágio, porque consegui fazer a culminância do projeto, porque ensinei coisas incríveis para as crianças, o que, com certeza trouxe aprendizado a elas, porque aprendi muito com as crianças e os professores com quem me relacionei, tanto no sentido positivo quanto negativo e porque foi uma experiência ímpar para a minha vida.

Com isto, podemos inferir que o estágio supervisionado compreende possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais, sendo, portanto, campo de construção e apropriação de saberes docentes ao considerar a pesquisa como princípio de organização do trabalho. Por outro lado, a atitude investigativa que envolve a análise crítica das situações pertinentes ao contexto escolar, e a construção e o desenvolvimento de propostas de intervenção promovem o pensar a realidade por meio de atividades de extensão universitária, onde futuros professores se apropriam saberes com significado e sentido ao contribuíram uma prática pedagógica humanizadora e crítica.

Um dos estágios mais desafiadores do curso de Pedagogia é o de Formação de Formadores. Visto como uma prática inovadora. Tem a seguinte ementa: A Formação Continuada de professores: modelos, concepções, tendências e políticas atuais. A prática pedagógica, a organização, desenvolvimento e avaliação de Projetos de Formação Continuada para profissionais da Educação a partir do levantamento de necessidades da escola, do sistema educacional e das indicações do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Assim, os objetivos promovam nos agentes sociais, vivenciar experiências formadoras que possibilitem a construção de conhecimentos sobre o processo de promoção de formação continuada para professores da Educação Básica, bem como a apropriação de saberes e habilidades sobre o fazer pedagógico por meio da organização de diagnósticos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 450 8/12/2019 16:10:34

de necessidades de formação, elaboração de projetos, desenvolvimento e organização de ateliês de ensino, mini cursos, palestras e outras formas de socialização de saberes docentes. Como objetivos específicos, compreender a escola como lócus da formação continuada de professores e a importância dos planos de formação se desenvolverem articulados às necessidades evidenciadas coletivamente por professores de língua materna.

Este estágio é uma atividade de ensino voltada para produção de saberes por futuros professores nesse sentido, optou-se por uma concepção crítico-reflexiva que priorize os saberes e fazeres em um contexto situado. Assim sendo, o estreitamento de parcerias com as secretarias e a UFMA, celebra uma relação direta dos estagiários com os professores da rede, orientados e acompanhados pelos supervisores docentes do curso de pedagogia, propiciando vivências de experiências formadoras com significação e sentido.

Exigindo, dessa forma, posturas comprometidas com a realidade social local a partir do conhecimento dos problemas que desafiam os educadores em busca de formação e, um processo de mediação por meio de um plano de intervenção como dispositivos de formação articulados à prática de extensão universitária. Assim sendo, a turma será organizada em grupos de formação e subgrupos que se responsabilizarão pelo diagnóstico, planejamento, organização e desenvolvimento de variadas atividades formativas. Bem com, pela produção de registros e narrativas sobre a experiência formadora que deverão ser organizados e apresentados em um portfólio reflexivo.

Segundo Ayres (2018, p.4):

> O estágio de formação de formadores como uma das várias oportunidades para reorganizarmos nossa prática docente, veio para nos mostrar a excelência em proporcionar vivências, conhecimentos e saberes para os formadores que buscam modificar reflexivamente a sua identidade docente. Buscamos trazer neste portfólio descrever, analisar e registrar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 451 8/12/2019 16:10:34

> nossas experiências formadoras vividas no estágio, mostrando nossas aprendizagens, dúvidas, medos, anseios e contribuições para nossa vida enquanto profissionais da educação. Através deste nos apropriamos de conhecimentos e saberes sobre a dimensão investigativa da prática docente e dos desafios da profissionalidade. A experiência vivenciada contribuiu para um olhar mais atento às singularidades da formação, demandadas, muitas vezes, pela realização dos estágios, bem como uma escuta sensível das vozes sociais que constituem o ambiente da sala de aula, (re) construindo, assim, nossa forma de ver e sentir a docência.

Na condição de professoras formadoras do estágio supervisionado, compreendemos a relevância e a centralidade das práticas colaborativas, criativas e com possibilidades de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a concepção de estágio, extensão/pesquisa supõe o desenvolvimento de atividades de extensionistas articuladas ou ainda, a extensão universitária como uma prática na qual o ensino e a pesquisa se encontram e convergem por meio de fusão e uma reflexão do conhecimento e que produzem saberes articuladamente. Encontram-se alinhadas à relação humana existente na universidade com a sociedade, ocasionando, nos futuros professores, um crescimento interior muito grande. Logo, o processo de formação docente o estágio supervisionado é compreendido como uma atividade dominante, neste caso, em particular, integrador das funções formadoras da universidade em cursos de formação docente.

Como experiência formadora que desenvolve o ensino nessas bases, o estágio supervisionado em formação de formadores, no Curso de Pedagogia da UFMA, consubstancia-se num processo com inovação pedagógica e criativo que possibilita aos futuros professores apropriações/objetivações de saberes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática mais consolidada teoricamente, mais

miolo-cotidianoseducacionais.indd 452 8/12/2019 16:10:34

ética, sensível e humanizada. Promovendo, assim, que estes, aprendem e apreendem um conjunto de saberes, fazeres e modos de ser e estar na profissão que poderão contribuir fortemente para a formação da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional.

O que podemos destaca é que um modelo de formação docente que contemple as práticas extensionistas como articuladora da construção de saberes inova e demarca no campo um princípio formativo importante, qual seja, a apropriação de saberes de forma crítica e a partir da indissociabilidade entre as ações formadoras do campo acadêmico pesquisa, ensino e extensão universitária por meio de uma relação de sentido.

Assim, entendemos que a experiência formadora oriunda dessa indissociabilidade, demonstrou que aprender o ofício da docência requer, além de uma sólida fundamentação teórica, uma relação direta com a escola e com os espaços não formais que demandem conhecimentos sobre o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, D. F.; GOMES, S. do N. M. **PORTIFÓLIO REFLEXIVO "Ciranda de Experiências sob a perspectiva de Formadores no Estágio"**, 2018.

CHARLOT, B. **A escola e o trabalho dos alunos**. In: *Sísifo*. Revista de Ciência da Educação, n. 10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/charlot-bernard-a-escola-e-o-trabalho--dos-alunos-sisifo-revista-de-ciencias-da-educacao-v-10-p-89-96-2009/>. Acesso: 28 nov. 2013.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2006.

FINO. C. N. (2008). **Inovação Pedagógica: Significado e Campo** (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org.). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

FERREIRA, P. C. **PORTIFÓLIO REFLEXIVO – ESTÁGIO NA UEB BANDEIRA TRIBUZZI. UFMA.** UFMA 2016**.**

miolo-cotidianoseducacionais.indd 453 8/12/2019 16:10:34

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia. Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

LARROSA, J. **TREMORES-escritos sobre a experiência**. Autêntica. SP. 2014.

OLIVEIRA**.** L. B. de. **Portfólio Reflexivo.** UFMA.2015.

ROSA, M. M. de C. S. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária**. Tese de doutorado. UNESP/ Marília.2010.

SILVA, R. F. da. E, ROSA, M. M. de C. S. **Extensão universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido.** *Olhar de professor*, Ponta Grossa, **14**(2): 371-380, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor

miolo-cotidianoseducacionais.indd 454 8/12/2019 16:10:34

Educação Infantil

miolo-cotidianoseducacionais.indd 455 8/12/2019 16:10:34

miolo-cotidianoseducacionais.indd 456 8/12/2019 16:10:34

LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOPSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES

Ana Cláudia de Almeida Varão
Inaura Maria de Almeida Silva
José Ilton Lima de Oliveira

INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação infantil tem importância fundamental para favorecer um bom desenvolvimento cognitivo e a psicomotricidade da criança. Nesse sentido, devemos realizar uma reflexão construtiva no âmbito social e educacional, pois cotidianamente podemos nos deparar com uma realidade onde que muitas crianças não costumam brincar, não realizam ações voltadas ao lúdico. É preciso entender que a criança deve aproveitar a sua etapa da infância brincando e jogando em seus diversos espaços sociopolíticos e culturais, desenvolvendo essas atividades tanto em casa como na escola. No cotidiano da educação infantil, as crianças por vezes são impedidas de desbravar o mundo da fantasia por possuírem muitas tarefas escolares, ou porque os docentes que os acompanham desconhecem sobre o papel do brincar, não utilizando a ludoeducação como estratégia fundamental para garantir um processo de desenvolvimento positivo para a criança.

A criança desde muito cedo se desenvolve pelas suas experiências com a família, amigos e professores. Essas experiências são importantes para que as mesmas tenham uma visão maior do mundo em que vive e alcancem uma relação satisfatória na infância, adquirindo novas descobertas. As brincadeiras proporcionam para a criança desenvolver sua cognição, como: a memória, o raciocínio e a criatividade,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 457 8/12/2019 16:10:34

pois segundo Piaget ela aprende brincando, e a cada brincadeira ocorre uma nova descoberta que lhe proporcionará uma nova habilidade, pois isso faz parte do seu processo de desenvolvimento para as demais fases da vida.

O tema em questão faz parte do projeto que desenvolvemos com crianças usando o lúdico, também por ser parte integrante da minha pesquisa para formulação da tese de doutorado, desenvolver atividades no âmbito da Estratégia de Saúde da Família, ser titular da disciplina Saúde da Criança e do Adolescente no Centro de Estudos Superiores de Bacabal, por ser mãe e pelo interesse em resgatar e valorizar as brincadeiras como ferramentas no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. É nessa perspectiva que o trabalho abordará o cotidiano educacional de uma Escola de Educação Infantil, relatando experiências exitosas ao utilizar o lúdico como ferramenta essencial como prática pedagógica de ensino.

O brincar é uma atividade principal desenvolvida e com significados importantes para a criança, pois é por meio da brincadeira que ela constrói seu próprio mundo. Pretendemos abordar a importância das brincadeiras para a construção do desenvolvimento sociopsicomotor da criança na educação infantil. O tema enfatiza que o brincar deve ser parte integrante de sua educação tanto no seio familiar como educacional. Desta forma não podemos esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. É uma experiência humana e complexa. Onde se pode observar na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, comenta os direitos fundamentais da criança: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esses direitos devem ser respeitados pela família, sociedade e também pelo Estado, que deve garantir uma atenção integral às necessidades educacionais da criança, estando pronto para fornecer suporte para a garantia de acesso a um serviço escolar de qualidade.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 458 8/12/2019 16:10:34

As brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento sociopsicomotor das crianças na educação infantil, pois ao brincar, ela aprende de acordo com suas experiências externas. Assim, cada dia é para a criança, uma nova situação de aprendizagem, a mesma aprende experimentando e vivendo uma nova realidade. Teremos a intenção de mostrar que as brincadeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento da criança na educação infantil e abordar alguns aspectos sobre os processos de desenvolvimento, segundo Piaget e Vygotsky compreendendo o processo de ensino-aprendizagem mediante o brincar e valorizando a cultura do brincar resgatada por meio do lúdico.

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO SOCIOPSICOMOTOR DA CRIANÇA

Brincadeiras, jogos e brinquedos são termos que precisam ser bem definidos na hora de realizar uma reflexão acerca da importância destes para o desenvolvimento sociopsicomotor da criança. Nessa perspectiva, Kishimoto (1996), Bomtempo e Cols (1986), Baptista da Silva (2003) e Wajskop (1997) levantam uma discussão acerca desses e nos mostra que o brincar vai muito além de realizar uma atividade por puro entretenimento, ela expande para um conceito que o torna como uma forma de concretizar saberes de uma forma natural e divertida.

Em nossa língua portuguesa, os termos que indicam uma relação com o lúdico geralmente são as palavras brincar e jogar. Baptista (2003) faz uma reflexão acerca da semântica e compara com as palavras associadas ao lúdico em outras línguas. Ele observa que a palavra de origem portuguesa restringe o significado do termo apenas às ações relacionadas a entretenimento, enquanto que no francês e inglês ela adquire novos horizontes e expande seu campo de conceitos para áreas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como uma ferramenta utilizada para promover saberes e produzir conhecimento.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 459 8/12/2019 16:10:34

Nesse contexto, teóricos como Henriot (1989), Brougère (1998) e Baptista da Silva (2003) buscam então realizar uma diferenciação entre a associação que é realizada entre as palavras brincar e jogas. Neste sentido, Henriot relata que a diferença primordial entre esses dois verbos está na definição de regras que ambos carregam. O jogar geralmente está relacionado a uma atividade que possui suas regras e modo de desenvolvimento previamente estabelecido, enquanto que no verbo brincar, entendemos que ela se traduz como uma ação realizada pela criança que possa causar entretenimento durante o desenvolvimento de qualquer ato que se torne uma atividade recreativa.

Observando o verbo brincar, realizamos automaticamente uma associação com um *"brinquedo"*. Nesse aspecto, Brougère e Wajskop (1997) relatam que o brinquedo é um objeto que recebe as ações da criança, que adquiri significado importante para desempenhar ações voltadas às brincadeiras realizadas por elas. O brinquedo, dessa forma, configura-se como um aliado do lazer, da promoção de alegria, tornando-se sujeito primordial para garantir a brincadeira.

De acordo com o sentido dessas palavras no contexto sócio cultural e lúdico, Vygotsky (1991) e Dias Facci (2004) relatam que o brincar pode adquirir diferentes formas no contexto infantil. Isso dependerá da forma com que essa criança se relaciona com o mundo, as pessoas ao seu redor, o que ela vive e em que espaço sociopolíticocultural ela está inserida. Nesse sentido, é importante entender que cada criança possui um contexto social diferente, e que as formas de brincar podem mudar de acordo com essa realidade. As ações recreativas que as crianças executam nada mais são do que um reflexo da realidade que ela vivencia no espaço em que ela está introduzida no mundo, onde possuem um caráter que lhe gera significado na visão de mundo deste pequeno ser e lhe gera satisfação por brincar.

Tanto em Vygotsky como em Piaget se fala numa transformação do real por exigência das necessidades da criança, Piaget diz que a imaginação da criança não é mais do que atividade deformante

miolo-cotidianoseducacionais.indd 460 8/12/2019 16:10:34

da realidade, para Vygotsky a criança cria, pois desenvolve o comportamento combinatório, a partir do que conhece das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências. (VARÃO, 2018).

Friedmann (1996) e Biscol (2005) entendem a brincadeira como uma forma que a criança encontra dentro de si para fantasiar uma realidade em que ela deseja para si. Isso pode ser observado nos diversos espaços sociopolíticos e culturais em que vivemos. Vejamos; é só observar a realidade de uma criança em situação de vulnerabilidade; geralmente as suas brincadeiras se relacionam ao ato de jogar futebol, pois isso serve para alimentar uma fantasia interna de torna-lo um grande jogador de um clube, lhe gerando o anseio de poder lutar pelo seu time e conquistar um futuro digno suficiente para poder ajudar toda sua família. Dessa forma, entendemos mais uma vez que o brincar e jogar vão muito além de atividades que só geram entretenimento, pois a visão de Friedmann e Biscol nos mostra que elas podem ser reflexo até mesmo de um sonho.

Como professora da Universidade Estadual do Maranhão-Campus Bacabal, acompanho alunos com crianças na comunidade e no âmbito escolar, atuando também como coordenadora de projetos de pesquisa e extensão voltadas à utilização do lúdico como estratégia de favorecimento ao desenvolvimento da criança. Foram vivências retratadas que emergiram de forma sucinta a importância da prática do lúdico e a sua validação na construção de conhecimentos, no que se refere à diversificação de hábitos e atitudes como mecanismo de desenvolvimento saudável. Também proporcionou uma maior interação entre as partes, articulador e público alvo, contribuindo para melhor resultado frente às ações e o alcance dos objetivos propostos.

É neste sentido que entendemos a importância de desenvolver um trabalho educativo com uma abordagem ampliada, pois a discussão levantada acerca às atividades lúdicas nos traz evidências de que tais práticas possibilitam uma aprendizagem de qualidade. No âmbito

miolo-cotidianoseducacionais.indd 461 8/12/2019 16:10:34

escolar, as práticas educacionais, que conotam a temática em questão promovem uma boa aprendizagem, levando a um clima de discussão, troca entre professores e alunos, permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros e promovendo a sua análise. (OLIVEIRA, 2011)

Com isto, o lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura, por meio do qual é possível permear suas vivências internas com a realidade externa, afirmando ainda que, por meio do brincar a criança constrói suas relações com o mundo exterior, relações essas que constituem esquemas que ela reproduzirá na sua vida futura. De tal modo, o brincar torna-se um facilitador para a interação com o meio na construção de uma nova percepção, entendido como um processo interativo do indivíduo com o meio em que está inserido. (PEREIRA, 2013.)

Elkonin (1998) e Leontiev relatam que a brincadeira é a principal atividade que a criança exerce durante essa etapa da vida, e que devemos entendê-la como parte do processo do desenvolvimento infantil que pode ser observado nas teorias de desenvolvimento de Piaget. Nesse sentido, praticar atividades lúdicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dentro de um contexto da educação infantil, mais do que contribuir com o aprendizado da criança, favorece o desempenhar de novas ações e a melhora de suas capacidades cognitivas e motoras.

UTILIZANDO O LÚDICO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até aqui, realizamos uma reflexão profunda acerca das atividades lúdicas, observando os elementos que compõe esse conceito de forma individualizada e a importância que ele carrega dentro no que se refere ao contexto sociopolíticocultural da criança. Dito isto, precisamos agora entender a relevância do lúdico dentro de um espaço educacional voltado ao professo de ensino de crianças na educação infantil, observando a importância do brincar como prática pedagógica de ensino.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 462 8/12/2019 16:10:34

Em uma de minhas pesquisas voltadas a importância da utilização de atividades lúdicas no processo de desenvolvimento da criança, pude observar em uma escola do interior do Maranhão a realidade das crianças que estudavam no local, investigando como ocorrem as práticas pedagógicas dos docentes que atuam naquele contexto e analisando – sob uma perspectiva lúdica- como ocorriam o processo de ensino-aprendizagem adotados pelos profissionais

Esta escola localiza-se em um município chamado Vitorino Freire, uma cidade pequena e pacata como geralmente são as cidades do interior do MA. Como em muitos outros municípios pequenos espalhados Brasil a fora, a desigualdade social é explicita nesses locais, existindo muitas famílias em situações de vulnerabilidade que necessitam de um amparo do estado para que obtenham o suporte necessário para garantir sua sobrevivência. Foi neste contexto que presenciei a realidade educacional da Escola Raimunda Bandeira. Uma Escola simples, com pouca estrutura, recursos humanos escassos, e que era composta majoritariamente por crianças em situações de vulnerabilidade, que geralmente vinham da periferia e que dependiam por vezes da merenda escolar para efetivar uma refeição diária no seu cotidiano.

Diante dessa situação, pude efetuar minha pesquisa de doutorado, realizando uma observação participativa daquela realidade e colhendo dados referentes ao cotidiano educacional dessas crianças. Foi neste sentido que ponderei a importância do lúdico para os profissionais que atuavam naquela instituição, realizando encontros com os mesmos, discutindo estratégias para melhorar suas práticas pedagógicas de ensino, e favorecer o processo de desenvolvimento sociopsicomotor por meio da ludopedagogia.

Para poder aplicar os conhecimentos voltados a ludoeducação, primeiramente é essencial conhecer o público que iremos abordar no processo. Com isso, passei a acompanhar essas crianças, observando os seus cotidianos dentro da escola, como costumam agir, o que comem, como se relacionam entre si, e como interagem durante uma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 463 8/12/2019 16:10:34

aula. Percebi que muitas delas gostavam de futebol, e algumas amassavam papel para simular uma bola, brincando com os colegas de turma durante o intervalo. Nesse sentido, entendi que utilizar o futebol poderia ser uma estratégia lúdica para produzir conhecimentos nessas crianças e favorecer o processo de desenvolvimento delas, uma vez que o futebol era uma realidade presente em seu cotidiano e que gerava divertimento ao ser praticado. Porém, existia um fator que me chamava bastante atenção; os hábitos de saúde que elas carregavam em si.

Foi observando então as necessidades educacionais dessas crianças e os hábitos de saúde que elas possuíam que pude estabelecer ações prioritárias naquele cotidiano. Defini que deveria trabalhar com educação voltada à saúde, mais especificamente, à alimentação saudável e a higiene, utilizando as atividades lúdicas para promover saberes e desenvolver capacidades nessas crianças. Idealizamos então um jogo de conhecimentos relacionando-o com a prática de higiene saudável para que a criança pudesse adquirir aqueles conhecimentos de forma divertida e prazerosa. Essa estratégia do jogo lúdico foi idealizada com ajuda de embasamento teórico, pois Kishimoto (1998) relata que:

> O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (KISHIMOTO, 1998, p.140).

A afirmação de Kishimoto nos conduz a exercer práticas pedagógicas de ensino que se alinhem a realidade educacional da criança e a forma que ele se relaciona com o seu meio, adotando uma conduta lúdica que lhe proporcione o aprendizado e leve sentido de conhecimento para o ato de brincar, deixando-a a vontade para expressar suas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 464 8/12/2019 16:10:34

emoções, relacionar-se com os colegas, competir, fantasiar e desenvolver suas habilidades sociopsicomotoras.

Nessa perspectiva, organizamos um cronograma temático de ações que seriam executados com essas crianças durante o período de um ano. Para proporcionar saberes em saúde, adotamos a música como uma ferramenta lúdica que proporciona brincadeiras, divertimento e aprendizado. Percebemos que ao cantar, as crianças exercitam suas capacidades cognitivas, uma vez que passam a observar a melodia, o ritmo e as letras que estão sendo cantadas a fim de decifrar o recado que queremos repassa-la.

Adotamos então a estratégia musical para o desenvolvimento de atividades lúdicas naquele contexto educacional realizando cirandas com as crianças enquanto uma música relacionada à temática trabalhada era tocada. É importante ressaltar que durante a prática de qualquer atividade realizada em sala de aula, devemos estabelecer uma relação com os alunos, proporcionando uma interação com eles durante a prática de suas ações, de forma a conduzi-lo a um caminho de conhecimento de forma organizada, para que a brincadeira não se desvincule do sentido de aprendizado.

Percebemos que com o desenvolver da atividade lúdica utilizando a música em brincadeiras de Ciranda, a criança começava a desenvolver suas habilidades de fala, uma vez que reproduziam aquilo que estava sendo cantado em voz alta e com divertimento. Outro fator a ser ressaltado é que a brincadeira de ciranda com músicas pode ser uma excelente estratégia para promover a interação da criança com os demais colegas de turma e com o próprio professor, pois ela entende que em determinadas atividades ela precisa contar com o seu amigo para desenvolvê-la, e isso requer uma comunicação entre ambas às partes para alcançar um objetivo comum para os dois. Com isso, essas atividades quando executadas no contexto educacional se mostra também uma aliada de inserção social, pois até as crianças mais solitárias passam a se relacionar melhor com o seu meio a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 465 8/12/2019 16:10:35

partir da interação com as brincadeiras executadas em seu contexto educacional.

Nesse sentido, vimos que aplicar a ludicidade nesse cotidiano educacional estava de acordo com as visões Melo e Valle (2005) quando afirmam que o brincar possibilita o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e até as formas de se relacionar com o seu meio (socialização). Isidro e Almeida (2003) relatam sobre a importância de promover a interação das crianças durante seu processo de desenvolvimento infantil, e entende as brincadeiras como uma peça chave para que isso aconteça. Ele relata que estimular as crianças a se relacionarem umas com as outras potencializa as suas habilidades de comunicação e favorece o senso de trabalho em equipe desde pequeno, isso contribui para a formação de uma personalidade que seja capaz de moldar um futuro perfil profissional desta criança, uma vez que, no mundo adulto, estamos cercados de pessoas ao nosso redor o tempo todo, devendo possuir boas capacidades de interação para o desenvolvimento dos mais variados tipos de atividades cotidianas.

Entendendo as afirmações destes teóricos, observamos que as estratégias lúdicas que adotamos para aplicar naquela escola estavam sendo muito relevante para promover saúde naquele contexto, uma vez que enfatizávamos a importância de realizar a higiene bucal, higiene intima e corporal, possibilitando o entendimento delas sobre a temática a partir das canções cantadas de forma conjunta nas cirandas. Para facilitar ainda mais o entendimento sobre o conteúdo abordado e complementar a atividade, elaboramos painéis expositivos contendo figuras de instrumentos importantes para a higiene corporal; como escova de dente, pente, shampoo, sabonete e tesoura, para que, ao final de cada música cantada na ciranda, a criança fosse até o painel e apontasse um desenho e, logo em seguida, expressasse com suas palavras o que aquele objeto significava para a sua saúde física.

A realização desta atividade prática e lúdica condiz com o que afirma Friedmann (1996), onde relata que *"a cognição e o desenvolvimento*

miolo-cotidianoseducacionais.indd 466 8/12/2019 16:10:35

intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito". Nesse caso, esta relação se dá pelo uso da canção para estimular a criança a conhecer o conteúdo abordado (causa), produzindo o sentido de brincar por meio das rodas de ciranda – ao mesmo tempo em que promovia a interação social entre elas – e gerando o efeito fazê-las concretizarem o conhecimento adquirido por meio da atividade lúdico-musical, ao relatar a importância do objeto que ela visualizou no painel expositivo após a brincadeira realizada de forma conjunta com os demais colegas e a interação com o docente.

Cordazzo (2003) já afirmava que as brincadeiras utilizadas em um cotidiano de educação infantil são capazes de estimular a formação de bons hábitos de saúde, enquanto contribui diretamente com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e motoras das mesmas, se tornando então um instrumento de educação capaz de gerar inúmeros benefícios à vida da criança, desde que adotado de maneira pensada para atingir os objetivos que propomos atingir, adequando-se a realidade social que se pretende inserir o modelo de ludopedagogia.

Entendemos então que a metodologia utilizada nessa escola pôde contribuir nos aspectos de desenvolvimento da criança, pois além de fomentar saberes em saúde que serão importantes para um crescimento sadio, com menos riscos de desenvolver patologias e condições de agravo à saúde, a criança também desenvolve outras potencialidades em suas diversas áreas:

Com a música, ela desenvolve sua fala e sua memória (desenvolvimento cognitivo), enquanto adquire os conhecimentos que são relatados durante a sua letra. A música também configura-se como um importante instrumento para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao entendimento de melodias, ao discernimento de ritmos e a formulação de palavras. Observamos então, que em apenas um aspecto fechado, analisando a utilização de uma atividade lúdico-musical, o benefício da aplicação é imenso, pois promove múltipla

miolo-cotidianoseducacionais.indd 467 8/12/2019 16:10:35

expansão de saberes na integralidade da atenção às necessidades de aprendizado da criança enquanto ser social.

Analisando a parte da ciranda, a criança expande suas habilidades físicas e motoras, uma vez que a dança estimula a movimentação do seu corpo, a parte tátil das mãos ao segurar a mão do colega do lado e estimula o seu crescimento, pois nosso corpo depende de movimento para se desenvolver. Ao mesmo tempo em que promove o estímulo para a melhoria das capacidades físicas, a dança também pôde ser caracterizada como um instrumento de interação social entre as crianças, pois mesmo as mais solitárias e isoladas se envolviam com os sons transmitidos pela música e praticavam a ciranda em conjunto com os demais colegas, realizando assim uma melhoria na capacidade de se relacionar com as outras pessoas que estão inseridas no seu meio.

Já a parte expositiva, – com o painel contendo figuras – configura-se como um método de concretizar o aprendizado adquirido com a brincadeira, pois a criança visualiza o que ela criou em seu imaginário com as canções e a dança, e em seguida escolhe um desenho representando um instrumento que ela considera importante para a sua saúde corporal, relatando sobre sua importância. Isso faz parte também do desenvolvimento cognitivo, sendo importante observar que o professor possui papel fundamental na condução da construção desses saberes, pois segundo Souza (2018), ele deve estimular a criança a desenvolver narrativas e conduzi-las a um caminho de conhecimento que lhe gere não apenas uma informação momentânea, mas que seja capaz de lhe conferir sentido dentro do cotidiano sociopolíticocultural dela. Assim, observando o aspecto lúdico da brincadeira envolvendo a música, a dança e a exposição de figuras, podemos obter um resultado magnífico no processo de ensino-aprendizagem, na formação de saberes em saúde que serão carregados por toda a vida da criança, e no desenvolvimento de suas capacidades sociopsicomotoras.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 468 8/12/2019 16:10:35

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, refletimos sobre a importância de aplicar as atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil. Teóricos como Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003) nos ajudam a realizar essa reflexão relatando sobre a relevância de aplicar as brincadeiras de acordo com o contexto social em que a criança está inserida, entendendo o *"brincar"* como um termo mais difuso, não se restringindo apenas ao aspecto relacionado ao puro entretenimento.

Assim sendo, entendemos que o lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança a um universo de saberes, por meio do qual é possível permear suas vivências internas com a realidade externa. Por meio do brincar, a criança constrói suas relações com o mundo exterior, relações essas que constituem esquemas que ela reproduzirá na sua vida futura, e isso se torna um importante aspecto a ser observado, quando compartilhamos a experiência lúdico-musical ao promover conhecimentos relacionados à construção de hábitos saudáveis em saúde.

Desse modo, poder realizar uma observação participativa dentro de um contexto da educação infantil composta por crianças vindas de situação de vulnerabilidade social, nos mostrou que o brincar torna-se um facilitador para a interação com o meio na construção de uma nova percepção e perspectiva de vida, podendo ser entendida como um processo interativo do indivíduo com o contexto em que está inserido. Por meio dessa estratégia, além de poder contribuir diretamente com o processo sociopsicomotor da criança, o lúdico torna-se uma forma de prepará-la para suas outras etapas durante sua vida.

Diante de tais fatos, afirmamos que a realização de práticas pedagógicas que utilizam o lúdico como ferramenta é uma valiosa ferramenta que possibilita a construção de um bom trabalho com a Educação Infantil, já que permite permear as vivências internas com a realidade externa do indivíduo, reforçando a eficácia simbólica do brincar. A utilização dessa ferramenta quando aliada a musical e a confecção de

miolo-cotidianoseducacionais.indd 469 8/12/2019 16:10:35

cartazes, objetos, murais, desenvolvimento de histórias e prática de danças, jogos de competição e cooperação, pode despertar a motivação do educando para o processo de aprendizagem e internalização do que está vivenciando e favorecendo seu desenvolvimento sociopsicomotor.

Portanto, a escola de educação infantil configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações que visem à melhoria das condições do desenvolvimento das crianças, uma vez que nesta etapa da vida elas necessitam aprimorar as suas habilidades para que mantenham seu processo de crescimento de acordo com suas capacidades motoras e cognitivas, sendo este ambiente um setor estratégico para a concretização de iniciativas voltadas para uma aprendizagem significativa, incentivando o desenvolvimento humano saudável com a implementação de saberes de saúde que sejam capazes de construir hábitos saudáveis para sua vida e na contribuição do desenvolvimento de relações construtivas e harmônicas com o meio em que está inserida em seu contexto sociopolíticocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R**. É brincando que se aprende**. Páginas Abertas**.** v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

Baptista da Silva, C. C. (2003). **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo,

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001.** 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

BLATCHFORD, P. The State of Play in Schools. **Child and Adolescent Mental Health**, v. 3, n. 2, p. 58-67, 1998.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

CAVALCANTI, Maria Lucia Ferrari *et al*. **Saúde na escola.** São Paulo: Ibrasa, 1999

miolo-cotidianoseducacionais.indd 470 8/12/2019 16:10:35

CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar.** 2003. FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca** Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Célia M. **Educação — Ludismo: um subsídio na construção do conhecimento :Articulistas, RS.1999**

NEGRINE, Airton da Silva. **A Coordenação Psicomotora e suas Implicações.** Porto Alegre. 1994.

OLIVEIRA, V. M. B.; MILANI, D. **A representação lúdica e gráfica em crianças com síndrome de Down**. Boletim Acadêmico Paulista de Psicologia, Rio de janeiro**,** v. 23, n. 1, p. 34 – 42, 2003.

PEREIRA, A. L. **Educação em saúde**. *In:* Ensinando a cuidar em Saúde Pública. Difusão, 2003.

SANTOS, Leandro Gabriel.**A Importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores**.Projeção e docência, São Paulo, v.7, n.2, p. 23.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 471 8/12/2019 16:10:35

OLHARES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inaura Maria de Almeida Silva
Ana Cláudia de Almeida Varão
Jaimy Paulo da Silva Rego

INTRODUÇÃO

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima *"as pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente."* Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Para se desenvolver, as crianças precisam aprender com os outros com os vínculos que estabelecem. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Partindo do princípio de que a criança aprende brincando, a educação infantil deve privilegiar o tempo e o espaço para que a aprendizagem aconteça, não esquecendo que as brincadeiras proporcionam um contato social e reorganização das relações emocionais, favorece a integração com outras crianças e possibilita que as mesmas superem seus medos e inseguranças.

Distante que querer elaborar as novas diretrizes para a educação infantil, este texto vem trazer uma reflexão sobre como acontece o ator de avaliar as crianças de 3-6 anos na atual realidade brasileira, bem como, discute-se o significado das práticas pedagógicas e a formação do docente para atuarem na Educação Infantil.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 472 8/12/2019 16:10:35

OLHARES AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a Educação Infantil começou a ser levada em consideração a partir do momento em que a mulher passa a exercer um papel mais ativo na sociedade, esquecendo aquela visão tradicionalista de que ela deve estar sempre presente em seu lar, cuidando da casa e dos filhos, enquanto o homem se desloca desse ambiente em busca de trabalho. Felizmente, esse empoderamento feminino em busca de novas perspectivas para a mulher foi o responsável para que se pensasse em discutir estratégias que seriam capazes de organizar esse novo perfil de sociedade que estava se formando, uma vez que a partir do momento que a mulher passa a ingressar no mercado de trabalho, os filhos já não teriam a mãe em tempo integral no ambiente doméstico.

A partir desse ponto, pensou-se na educação Infantil como uma boa alternativa para as mães, pois assim teriam uma opção segura para inserir os seus filhos, com a garantia de que o seu processo de desenvolvimento como ser humano e de formação ética e moral fossem garantidos a partir dessa inserção, uma vez que as crianças nesse contexto estariam sob a tutela de profissionais da educação, participando diretamente do processo de formação de seu filho. Assim estabeleceu-se a Educação Infantil brasileira.

Na década de 1988 que a Educação infantil seria garantida a toda criança de 0 a 5 anos de idade por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9493/96). Essa lei reconhece a EI como sendo a primeira etapa da vida escolar do ser humano, e, para isso, é necessário que o processo de ensino desse nível de atenção seja aplicado de forma estimular o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos psíquicos, físicos, intelectuais, sociais e culturais, complementando o papel da família e do contexto sociopolíticocultural a qual ela está inserida.

Dentro desse contexto, surge as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2010). Essas diretrizes estão em plena articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Atenção Básica. Ela surge de forma a orientar políticas públicas, o planejamento,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 473 8/12/2019 16:10:35

execução e avaliação de propostas pedagógicas da EI. De acordo com Brasil (2010) as diretrizes nacionais da Educação Infantil são regidas por princípios que devem ser respeitados, são eles:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16).

Tais princípios nos mostram a amplitude do saber na Educação Infantil, uma vez que eles direcionam as práticas pedagógicas sempre ao respeito da diversidade, preconizando a harmonia mútua entre as culturas existentes em nosso contexto brasileiro, seja dos povos indígenas, quilombolas, afro-americanos e outros, cada um com sua singularidade.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de avaliar no contexto da Educação Infantil deve se aferido sob a perspectiva da criança, considerando sempre o seu meio social de forma a atender às suas necessidades educacionais de maneira singular, pois nessa fase da vida é importante entender que nossos olhares devem estar voltados a como a criança age, observando seus comportamentos, seu modo de conviver com os demais companheiros de turma, suas capacidades motoras e cognitivas. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil jamais deve conceder critérios avaliativos sobre criança por meio de avaliações formais, como pareceres, relatórios ou avaliações objetivas por parte dos professores, uma vez que não faria sentido impedi-las de acompanhar seu grupo de referência nas seguintes etapas do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 474 8/12/2019 16:10:35

Nesse sentido, a avaliação deve objetivar analisar os aspectos sociopolíticoculturais da criança sob uma ótica individual, entendendo que cada criança se porta de maneiras singulares, de acordo com o que ela vivencia nos diversos espaços em que está inserida. Seguindo essa linha de pensamento, esse contexto educacional não deve possuir um caráter classificatório, determinando as crianças em *"preparadas"* ou *"não preparadas"* para seguir para as demais etapas do ensino, nem podem servir de critério para que o seu ingresso no ensino fundamental seja impedido, pois entendemos que o ato de avaliar na Educação Infantil deve ser centrada na criança, não em padrões pré-estabelecidos que ela deve seguir. Dessa forma, retê-la na etapa da educação infantil sob o argumento de que ela não tenha alcançado determinados objetivos não faz nenhum sentido.

Para isso acontecer de maneira efetiva, devemos levar em consideração que é preciso realizar um planejamento pedagógico que concretize esse olhar centrado na criança a partir das suas necessidades educacionais e interesses. Esse procedimento requer a criação de dispositivos de acompanhamento do trabalho para avaliar se a forma como processo de desenvolvimento infantil está evoluindo. A organização de um planejamento pedagógico centrado na criança, em suas necessidades e interesses, requer a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse modo de avaliar irá fazer com que o professor avalie se suas ações estão em conformidade com aquilo que a criança necessita, e se elas estão se beneficiando das práticas pedagógicas executadas. Brasil (2013, p.100) no artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica afirma a avaliação observacional-crítica e o método de registro como sendo alternativas para realizar o ato de avaliar na educação infantil.

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do

miolo-cotidianoseducacionais.indd 475 8/12/2019 16:10:35

> desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (BRASIL, 2013)

Entendemos que a observação crítico-avaliativa nada mais é do que a forma como o adulto interpreta as atitudes das crianças, uma vez que cada ser possui suas peculiaridades que devem ser levadas em consideração. Por isso, esse olhar crítico deve ser estendido durante todo o período de desenvolvimento infantil, pois é a partir disso que teremos parâmetros para executar atividades pedagógicas que se adequem a realidade peculiar de cada criança, entendendo os seus interesses e necessidades, propiciando a liberdade de pensamento, expressões linguísticas e as formas de como ela se relaciona com o meio a qual está inserida.

O outro aspecto contido no art. 10 sobre o ato de avaliar é a avaliação por registro. Esse registro também pode ser evidenciado no Art. 31 da mesma lei, sob a seguinte afirmativa: *"Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental"* (IBID,2013). Percebemos então que o registro é uma forma criativa de avaliar a criança e ao mesmo tempo é capaz de caracterizar a sua personalidade, registrando seus comportamentos no cotidiano educacional das mais variadas maneiras, entre elas, fotografias, desenhos álbuns e outros.

Passamos a refletir sobre a importância do alinhamento de ambos os métodos avaliativos, tanto na observação crítica – que nos fornece parâmetros para alinhar nossas práticas pedagógicas de ensino às reais necessidades educacionais da criança, propiciando saberes por meio da realidade dela mesma – quanto no registro, que é o ato de poder registrar a forma como essa criança se relaciona com o mundo e suas

miolo-cotidianoseducacionais.indd 476 8/12/2019 16:10:35

habilidades das mais variadas formas. Esses dois métodos são essenciais para que tenhamos conhecimentos sobre cada aluno, de forma a entender a perspectiva de cada um para intervir com ações que gerem benefícios para ela e atenda suas necessidades educacionais de forma integral.

FORMAÇÃO DO DOCENTE DA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para atuar na Educação básica, é necessário possuir curso de nível superior em uma área de licenciatura em instituições de ensino pública estadual, federal ou instituições privadas, desde que sejam reconhecidas pelo Ministério da Educação. As pessoas licenciadas podem atuar em ensino médio, ensino fundamental e na Educação Infantil. Porém, olhando para o contexto da Educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, admite que a formação mínima para atuar nesse nível de atenção educacional é a de ensino médio, ou seja, uma pessoa que possua ensino médio na modalidade normal está apito a exercer para o exercício do magistério na Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

Apesar de estar explícita nas diretrizes de 1996, atualmente ela permanece com a mesma abertura. Kramer (1989) relata que *"Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados."* (KRAMER, 1989, p.95). Com essa afirmativa, ele nos concede o pensamento de que todo humano é um ser em constante desenvolvimento. Estamos sempre aprendendo com as nossas vivencias do cotidiano, experimentando, implementando, buscando estratégias, compartilhando saberes, contando histórias, ouvindo, reestruturando ações, e isso gera uma construção de conhecimentos que nos auxiliará a atingir as metas que desejamos bater, de forma a cumprir com os objetivos almejados por nós.

O processo de formação de professores para a Educação Infantil é entendido como permanente, mantendo-se em um ciclo continuo

miolo-cotidianoseducacionais.indd 477 8/12/2019 16:10:35

de novas descobertas de saberes que influenciam a forma como ele conduz as suas práticas pedagógicas de ensino. Isso acontece porque nós podemos aprender com o que vivenciamos no cotidiano escolar, tendo a oportunidade de desenvolver estratégias para alcançar determinado objetivo, e, logo em seguida realizar uma autoavaliação sobre o benefício que tal prática pode ter gerado para as crianças compreendidas por ela. Isso fará com que você tenha discernimento sobre aquilo que é aplicável na prática de forma funcional e o que não é. Para tanto, é necessário que todo professor tenha em mente que ele precisa conter duas características primordiais que irão lhe auxiliar na prática docente de qualidade, sendo elas; Organização e planejamento. Devemos organizar uma rotina de trabalho que se alinhe com o público que acompanhamos diariamente na Educação Infantil, considerando todo seu contexto sociopolíticocultural, e, em seguida planejar que ações podem ser executadas para atender as necessidades educacionais desse. *"Tratar dos aspectos organizacionais é, afinal, tratar das condições que devemos levar em conta para conseguir desempenhar uma tarefa educativa"*. (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999, p.93).

Com base nessa afirmação, podemos então destacar a importância de um professor com boa formação profissional. Ele será capaz de tratar desses aspectos organizacionais com maestria, uma vez que o docente bem qualificado possui uma visão holística sobre o processo de ensino, observando a criança em seus diferentes contextos, de forma a executar suas práticas pedagógicas centradas somente nela, para que o objetivo principal de gerar nela uma aprendizagem significativa e um melhor processo de desenvolvimento sociopsicomotor dela seja alcançado. O professor, nesse sentido, será capaz de discernir situações que possa melhor se adequar a prática para que os benefícios em prol da criança sejam alcançados. Por esta ótica, observamos então que devemos levar em conta as brincadeiras, o diálogo, a fantasia, as histórias, a cultura, seus mitos, medos, e, assim, organizar o espaço em que ela está contida para promover uma relação harmoniosa com um ambiente social agradável para ela.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 478 8/12/2019 16:10:35

Ao considerar o professor como o profissional responsável pela educação e cuidado da criança pequena em creches e pré-escolas, há um desafio de qualificar esse profissional. Com isso, é ideal que o professor assuma o papel de mediador e estimule, desafie e incentive os alunos para que participem das atividades propostas e que juntos busquem soluções para as situações problemas que se materializam nos cotidianos da sala de aula da educação infantil. Nas brincadeiras a cada tanto surgem problemas que no diálogo com e entre os alunos são capazes de buscar soluções sem que o professor tenha que intervir. Dessa forma, percebemos o protagonismo do docente para garantir que o processo de formação e desenvolvimento de habilidades nas crianças seja garantido de maneira integral, de acordo com a perspectiva dela.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aplicar práticas pedagógicas nada mais é do que concretizar o planejamento idealizado a partir dos aspectos organizacionais executados no cotidiano escolar. Elas são importantes sinalizadores para que o docente acompanhe o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social da criança, pois poderá observa-la executando ações e demonstrando habilidades em suas diferentes etapas. Porém, é preciso considerar que fornece a liberdade para que a criança demonstre suas competências por meio de seus atos, está longe de ser considerada uma tarefa desleixada por parte do professor. Na verdade, quando executada de forma intencional e planejada, esse tipo de prática torna-se uma importante ferramenta para que o professor consiga analisar as potencialidades que cada criança possui.

Perrenoud (1993) acredita que as práticas pedagógicas não podem se aliar a padrões comuns seguidos à risca, nem um conjunto de receitas que, ao ser repetida e aplicada em uma fórmula previamente estabelecida, lhe garantirá sucesso ao seguir rigorosamente o que foi determinado. Ele ressalta a importância do senso criativo do professor no ambiente escolar, traduzindo esse comportamento como uma

miolo-cotidianoseducacionais.indd 479 8/12/2019 16:10:35

"manhã" que devemos adquirir para que as práticas de ensino sejam eficazes para a criança. Com isso, entendemos que é importante estar sempre cientes do que almejamos alcançar com aplicação determinada prática pedagógica, até mesmo quando aderimos ao estilo mais espontâneo, tendo sempre em mente que para tudo que executamos há um propósito definido confirmado na prática.

Com isso, a escolha da forma como deve ser organizado a prática de ensino de cada professor deve ser entendida como algo singular em de acordo com o contexto, pois entendendo o ser humano como um ser social e que possui suas necessidades educacionais de maneira singular, cada situação exigirá do docente uma maneira específica de trabalho que só ele poderá identificar na sua familiarização com o ambiente de ensino em que está inserido. Cabe salientar que as condutas práticas adotadas devem estar sempre alinhadas às concepções teóricas, e que todo o trabalho observacional para a realização de tarefas organizativas e de planejamento tem por finalidade o fortalecimento da aprendizagem da criança e uma evolução positiva do seu desenvolvimento sociopsíquicocultural.

Nesse sentido, é importante levar em consideração o ato de avaliar a criança como uma prática pedagógica que irá proporcionar um melhor desenvolvimento para ela. De acordo com Santana (1998, p.29), a avaliação é *"um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento[...]"*. Corroborando com a afirmação do autor, entendemos que a avaliação não visa apenas estabelecer um juízo de valor sobre determinada pessoa que está sobre a ótica avaliativa de um segundo, mas busca também investigar e analisar as potencialidades do indivíduo como um todo, suas competências como ser humano para a realização das mais diversas atividades que o cercam.

A visão de Alarcão (2001) nos mostra que cada prática realizada deve fomentar uma reflexão que eleve a avaliação e redefinição de novas escolhas, para que assim se evite uma reprodução de atuação costumeira ou tecnicista, que não condizem com a centralidade na

miolo-cotidianoseducacionais.indd 480 8/12/2019 16:10:35

criança. Olhando por esse ponto, a atuação do professor deve ser baseada então de acordo com aquilo que ele consegue absorver de conhecimentos teóricos adquiridos por meio de debates, discussões, teorias, técnicas e as concepções práticas sob análise do contexto sociocultural e histórico de determinado ambiente educacional. Assim sendo, as práticas de ensino estarão firmadas em concepções sólidas que serão geradas a partir da junção de teoria e prática, podendo ser considerada efetiva ou não em prol da criança por meio da avaliação da aplicabilidade da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, percebemos a importância de entender a aprendizagem e o processo de desenvolvimento sociopsicocultural como sendo fruto da interação entre aluno e professor, mas que deve ser construída sempre sob a perspectiva da criança na Educação Infantil. Nesse sentido, o docente possui o papel protagonista de conduzir o conhecimento até a criança entendendo-a como um ser social que possui necessidades educacionais especificas, e, para que isso aconteça, é preciso elaborar ações sob aspectos organizativos, de maneira a conduzi-la a um ambiente educacional agradável que a introduza em um universo de saberes que condizem com suas concepções de mundo e se alinhe aos seus interesses.

Vimos também que realizar um planejamento de ações a partir da realidade vivenciada em determinado contexto favorece uma melhor prática de ensino que culmina em benefícios para o processo de desenvolvimento da criança, visto que temos a oportunidade de avaliar nossos atos e observar se eles estão sendo efetivos ou não para o indivíduo.

Com base nisso, concluímos então que o ato de avaliar a criança no contexto da Educação Infantil é uma maneira de nos aperfeiçoarmos como profissionais, uma vez que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica relatam que por meio dela podemos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 481 8/12/2019 16:10:35

refletir sobre nossas intervenções, ou seja, nossa prática pedagógica no cotidiano através da observação e do registro de comportamento das crianças. Entendemos também que o benefício gerado pela aplicação efetiva da avaliação da constitui-se como uma forma de gerar benefícios mútuos entre ambas as partes.

Portanto, é responsabilidade do professor preparar-se para ensinar seu aluno de forma a entendê-lo como um ser que necessita de atenção integral para o seu processo de desenvolvimento, e assim, proporcionar uma educação de qualidade, oportunizando a brincadeira, a fantasia, e, assim, desenvolvendo a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. – **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 2010.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 482 8/12/2019 16:10:35

VIVÊNCIAS LÚDICAS COM CRIANÇAS: OLHARES SOBRE O COTIDIANO

José Ilton Lima de Oliveira
Ana Cláudia de Almeida Varão
Maria Beatriz Pereira da Silva

"Brincar é o trabalho das crianças."
— Maria Montessori

INTRODUÇÃO

Rotineiramente, quando ouvimos falar de lúdico, ligeiramente formulamos um conceito dentro de si mesmo sobre o sentido desta palavra, que geralmente está relacionado às brincadeiras, descontração ou atividades recreativas. Este conceito previamente elaborado não pode ser considerado uma concepção errônea sobre o real significado dela, uma vez que o próprio dicionário Bueno (2000, p.384) define o lúdico como sendo *"um adjetivo masculino com origem no latim [...] que remete para jogos e divertimento"*.

Neste sentido, entendemos que a palavra por si só carrega dentro de si uma correlação profunda com todos os sentidos lúdicos anteriormente citados. Com isso, é importante salientar que precisamos expandir nossas concepções prévias sobre o lúdico para além das compreensões *"óbvias"*, entendendo a palavra não apenas em um aspecto fechado de seu conceito, mas observando as suas aplicações em diferentes conjunturas da sociedade e os benefícios proporcionados por ela – quando utilizado com sabedoria - para o ser humano.

Falar em lúdico é pensar em brincadeiras. Pensar em brincadeiras é imaginar crianças se divertindo, sorrindo, correndo, pulando,

miolo-cotidianoseducacionais.indd 483 8/12/2019 16:10:35

praticando atividades de lazer. E, assim, mais uma vez concretizamos uma conexão imaginária, aproximando o lúdico com aquilo que fantasiamos sobre um recorte introspectivo do nosso eu, pensando na criança como foco deste imaginário.

Isto não ocorre por acaso. A palavra criança – de acordo com Bueno (2000, p.164) - é definida como um ser *"menino ou menina no período de infância"*, e infância, por sua vez, são conceituadas por ele como sendo um *"período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia"*. (Ibid, p.347). Quando se fala em etapas de desenvolvimento do ser humano, realizamos automaticamente uma relação com as teorias de desenvolvimento do Piaget, (1982) quando relata que o ser humano – enquanto criança – passa por quatro etapas transitórias. Estas etapas abrangem aspectos do desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança em seus diferentes momentos, que, segundo ele, se iniciam desde o nascimento até a fase sensório-motor (de 0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operacional completo (8-12 anos) até a adolescência, na fase operacional formal (a partir de 12 anos). PIAGET (1982). A teoria de Piaget está intimamente ligada ao uso de atividades lúdicas no processo de formação e desenvolvimento de habilidades na vida das crianças, pois ao utilizarmos o brincar como prática pedagógica criou infinitas possibilidades para propiciar um momento de aprendizado com elas, seja utilizando as cores, os números, a arte, a dança, a música ou até mesmo os videogames.

Desta maneira, olhando para os cotidianos educacionais envolvendo as atividades lúdicas na perspectiva da criança, temos em mãos ferramentas poderosas capazes de incentivá-las a descobrirem um universo de experiências totalmente novo, divertido e rico em saberes, que poderão compor parte importante no desenvolvimento de sua cognição, psicomotricidade e visão de mundo. Com base nisso, este artigo abordará questões acerca da aplicabilidade das atividades lúdicas nos diversos contextos sociopolíticoculturais, relatando experiências exitosas com o uso do Projeto Bolsa Cultura no ensino da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 484 8/12/2019 16:10:36

Educação Infantil, enfatizando a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e formação de saberes.

INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS ATIVIDADES LÚDICAS

A educação brasileira é dividida em dois níveis de atenção: Básica e a superior. De acordo com Brasil (2017), a Educação Básica possui três etapas que são organizadas em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasil relata que cada etapa dispõe de objetivos específicos que se relacionam com o processo de desenvolvimento de habilidades de acordo com a idade que a criança possui. Ele considera a educação infantil como sendo a fase que engloba crianças de até cinco anos, relatando que ela "[...] *tem como foco o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. As atividades realizadas são um complemento à ação das famílias e das comunidades*".

Nesse contexto educacional, observamos que a estrutura de ensino do Brasil vai de encontro com o que Piaget idealiza com suas teorias do desenvolvimento, uma vez que a Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças que compõe esta etapa de aprendizado. Piaget acredita que essas habilidades desenvolvidas pelas crianças são adquiridas de forma gradativa, de acordo com o que a criança evidencia e experimenta.

Corroborando com o pensamento de Piaget sobre o cotidiano na educação infantil, Santos (2016) relata que:

> "É neste estágio que a criança começa a reunir objetos por classe, ou seja, por tamanhos, formas e cores e já consegue contá-los, separá-los e diferenciá-los". O jogo simbólico, a fantasia, o faz de conta surgem fazendo com que a criança crie imagens mentais. O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa. "Como, por exemplo, na hora da brincadeira das meninas em que a boneca se torna sua filhinha no mundo imaginário, e que simbolizam momentos da realidade". (SANTOS, 2016, p.26)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 485 8/12/2019 16:10:36

Esta citação reforça a tese de que nessa etapa do desenvolvimento infantil, o uso de atividades lúdicas se tornam importantes para promover a formação de saberes nas crianças, pois é uma fase caracterizada pelo senso de curiosidade delas, ou seja, a vontade de descobrir coisas novas e começar a praticar a suas habilidades cognitivas para o desenvolvimento da linguagem, comunicação e ordenamento de ideias. Para isso, brincadeiras, jogos ou músicas podem ser fortes aliadas às práticas pedagógicas de ensino, considerando que dentro da proposta idealizada por essa fase do desenvolvimento, podemos adequar situações familiares às crianças, de forma a estimular sua capacidade criativa e formular conceitos sobre o que ela vivencia.

A educação básica brasileira, em especial a infantil, está relacionada diretamente com as teorias de desenvolvimento de Piaget, que por sua vez busca evidenciar a capacidade de aprendizado da criança ao se relacionar com o que ela experimenta brincando e fantasiando, utilizando sua cognição para o desempenho de atividades que despertam curiosidade, promovendo também a sua psicomotricidade. Em conformidade com esta ideia, Kishimoto (2001, p.67) afirma que *"Toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo". Neste sentido, o "brincar"* – ou as atividades lúdicas – mais uma vez são colocadas em evidencia, enfatizando o papel grandioso que ela desempenha no cotidiano da Educação Infantil, principalmente no que se refere à formação de saberes.

Tal perspectiva nos mostra as atividades lúdicas como parte importante do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto da Educação Infantil. É essencial, portanto, expandir o olhar sobre o cotidiano educacional, aliando os saberes lúdicos às nossas práticas pedagógicas de ensino, de forma a promover conhecimentos, estimular o desenvolvimento de habilidades e até mesmo combater medos, utilizando a criatividade para que estas se adequem a realidade vivenciada por cada criança, pensando na formação da mesma como um todo, de acordo com o seu contexto sociopolíticocultural.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 486 8/12/2019 16:10:36

A CULTURA E AS ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO MARANHENSE

O Brasil é um país multicultural, com diferentes povos e saberes, marcado por uma diversidade imensa de raças, cores e cultura, cada povo com sua identidade bem definida espalhada ao longo do território nacional. O estado do Maranhão (MA), em especial, possui uma riqueza cultural em danças, ritmos, sons, culinária, literatura e arte. Barros (2007) relata que o Maranhão *"[...] possui uma diversidade de práticas culturais e religiosas, o que se relaciona ao conjunto múltiplo de povos que formaram essa região e à heterogeneidade das interações entre eles estabelecidas"*. Essa afirmação reflete a diversidade de nosso povo, nos mostrando as riquezas que ele possui e a forte herança cultural que carrega.

Observando esse contexto, podemos realizar uma reflexão e olhar em nossa volta como a cultura está presente nos diversos espaços sociopolíticos do nosso dia a dia. Ela é fundamental no contexto educacional, e essa forte ligação que carrega com a educação, é importante para a construção de saberes e desenvolvimento de habilidades do ser humano, sendo capaz também de fazer parte da composição do caráter ético e moral do homem. É nessa perspectiva que Kant (1996) afirma que;

> Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. "A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina". (KANT, 1996, p.16)

A visão de Kant acerca da cultura é ampla, e ele a enxerga como algo essencial na vida do ser humano, considerando o homem como um ser bruto quando não busca pela expansão de saberes por meio dela, comparando-o a um animal selvagem. Porém, ele também nos mostra que sempre é tempo de aprender, e que as pessoas podem se tornar melhores quando conseguem estabelecer essa ligação entre cultura e educação.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 487 8/12/2019 16:10:36

É nessa visão que surge o *"Bolsa Cultura"* da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Este é um projeto de extensão universitária que, segundo a própria Universidade *"[...] visa à promoção de ações e registros artísticos e culturais de forma a integrar saberes, habilidades e expressões literárias, artesanais, musicais, performáticas, visuais e outras, na relação universidade e sociedade."* Além de fornecer a oportunidade de praticar ações voltadas às atividades que fortaleçam os saberes da comunidade, este projeto também possibilita valorizar a cultura do estado demonstrando diversas manifestações artísticas executadas a partir de sua aplicação.

Na interação entre Universidade e Sociedade, notamos um empenho por parte da mesma para fornecer alternativas de qualificação que intensifiquem o processo de formação docente, uma vez que possibilita a oportunidade de executar atividades de cunho cultural que promovam o conhecimento e aproximem a Universidade da comunidade que a cerca.

Assim, o *"Bolsa Cultura"* apresenta-se como uma extensão universitária que, além de promover benefícios culturais na comunidade, também intensificam as práticas pedagógicas de ensino daqueles que o executam, uma vez que as possibilidades de aplicação desse projeto são inúmeras, pois o fator cultural expande os campos de atuação desta proposta.

Desta forma, avaliando o enfoque cultural preconizado pelo projeto *"Bolsa Cultura"* da Universidade Estadual do Maranhão, pode fazer uma relação íntima com as atividades lúdicas e o papel importante que ela desempenha na Educação Infantil, contribuindo no processo de desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança que participa das atividades de forma prática. Na visão de Aguiar (1999, p.22), isso ocorre porque,

> ''A educação e os processos educativos não são isolados das concepções sociais e culturais; ao contrário, entre eles existe uma forte interação, de onde brotam ideias, tipos humanos regras, valores, modos de viver e de interpretar a vida''.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 488 8/12/2019 16:10:36

Percebemos educação e acultura fortemente relacionadas uma com a outra, não podendo haver uma dissociação entre ambas. O papel no cotidiano da Educação Infantil que esta associação possui é muito rico, pois além de proporcionar uma melhora no processo de ensino-aprendizagem, o caráter cultural estabelece suas raízes de conhecimento no processo de ensino da criança.

A contribuição no processo de desenvolvimento infantil aliando as atividades lúdicas à cultura caracteriza-se como importante ferramenta no cotidiano de formação profissional tanto para o docente no fortalecimento das práticas pedagógicas de ensino como para a criança, que participa deste processo de aprendizagem sem "*perceber*" que aprende enquanto brinca. Benjamin (1985) afirma que todo hábito existente na vida das pessoas, entram por meio das brincadeiras, desde o hábito de vestir-se até lavar-se.

No contexto cultural do Estado do Maranhão, junto ao projeto de cultura da UEMA, que compartilharemos ações executadas pelo projeto intitulado; Educação em saúde: a música utilizada na prevenção de doenças e promoção de saúde na escola Raimunda Bandeira em Vitorino Freire, aprovado para execução de atividades pelo curso de Enfermagem Bacharelada da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal.

OLHAR SOBRE O LÚDICO NO COTIDIANO ESCOLAR: APLICANDO PROJETO BOLSA CULTURA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO INTERIOR MARANHENSE

A escola Raimunda Bandeira é um centro de ensino voltado à Educação Infantil localizada em Vitorino Freire – MA, uma cidade do interior da capital do MA com cerca de 30 mil habitantes, de acordo com o IBGE. A referida escola foi estuda em uma tese de doutorado realizada por Varão (2018), onde abordou justamente a utilização de atividades lúdicas nos processos de desenvolvimento infantil, e as contribuições em saúde que esta pode trazer à vida das crianças.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 489 8/12/2019 16:10:36

As atividades do projeto de extensão *"Bolsa Cultura"* executadas nessa escola deram continuidade na produção de conhecimentos científicos abrangidos neste espaço sociopolítico e cultural estudado por Varão, e também objetivaram gerar impactos de transformação com as ações executadas, uma vez que a maiorias das crianças que estudam nessa instituição estão inseridas em contexto de vulnerabilidade social, precisando de amparo e de ações que sejam capazes de fomentar hábitos que melhorem sua qualidade de vida e promovam o seu desenvolvimento sociopsicomotor.

Varão destaca a importância de se trabalhar as atividades lúdicas nesta escola, pensando na promoção de saúde para o processo de formação de hábitos saudáveis na vida dessas crianças. Foi nesta perspectiva que nossa equipe do projeto *Bolsa Cultura* elaborou um cronograma de atividades a serem executadas ao longo de um ano (2018 a 2019), utilizando a música como uma ferramenta lúdico-didática que pode ser utilizada para transmitir mensagens e promover saberes, de acordo com aquilo que se proponha a fazer.

Como o projeto tinha duração de um ano, dividimos as ações realizadas por meses. Cada mês possuía uma ação específica a ser executada, proporcionando olhares diferentes sobre o cotidiano lúdico vivenciado pela equipe, pelos professores da instituição e as crianças. As ações foram definidas a partir dos resultados obtidos na tese de Varão, onde observou que nesta escola eram necessárias – prioritariamente - práticas lúdicas voltadas à alimentação saudável e desenvolvimento de bons hábitos de higiene corporal. Isso ocorreu, porque em seu estudo, Varão observou que,

> No recreio os alunos merendavam salgadinhos e muitos lanches não muito saudáveis vendidos dentro da própria escola. Então, foi que nos chamou muito atenção e resolvemos realizar atividades em educação em saúde com vários conteúdos". (VARÃO, 2018, p. 108)

miolo-cotidianoseducacionais.indd 490 8/12/2019 16:10:36

A presente afirmação nos forneceu uma ideia de quais conteúdos deveriam ter um foco no contexto da educação infantil destas crianças. Uma vez que estão em processo de desenvolvimento, é essencial fomentar hábitos saudáveis na vida delas, para que quando cresçam se tornem adultos com saúde. Pensando nessa (trans) formação de hábitos, aliou-se o lúdico à cultura, executando as atividades que foram inseridas no cronograma de ações do projeto.

Passamos a desenvolver o projeto com as dinâmicas lúdicas, enfatizando sobre a importância da higiene corporal. Para isso, utilizamos músicas recreativas que tratavam do tema, e elaboramos paródias adequadas à realidade da criança, utilizando termos que elas entendam, estimulando seu imaginário e fazendo-a compreender sobre as situações de riscos as quais ela está inserida. Elaboramos um painel expositivo com ilustrações de higiene corporal e bucal para exemplificar como realizar sua limpeza pessoal, estimulando o autocuidado.

As crianças eram orientadas a manter uma ciranda uma com as outras, enquanto a música tocava. Era nítida a satisfação que uma brincadeira tão simples podia proporcionar em cada olhar dos pequeninos. Com essa brincadeira, buscamos demonstrar que as crianças estão constantemente em contato com micro-organismos, e elas precisam eliminar esses *"bichinhos"* lavando as mãos, tomando banho, escovando os dentes e cortando as unhas.

Ao final de cada música, elas eram indagadas sobre os desenhos ilustrativos que continham no painel. Cada uma delas era convidada a ir até o quadro para exibir as figuras aos colegas de turma e falar sobre a importância daquele objeto para a sua saúde, de acordo com aquilo que aprendeu de forma lúdica com a música cantada com os demais colegas que participavam da ciranda. Essa abordagem nos permite avaliar se a estratégia lúdica está sendo eficaz para fomentar conhecimentos às crianças, pois com a atividade do painel ilustrativo, temos a oportunidade de observar o que a criança aprendeu, e de forma espontânea e criativa.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 491 8/12/2019 16:10:36

Essa maneira de avaliar e de conduzir o aluno aos saberes afasta tais práticas pedagógicas do *"aprendizado mecânico"* citado por Ausubel (1976), quando relata que esse tipo de conhecimento não é capaz de proporcionar saberes, uma vez que ele não é fixado na criança deforma significativa, pois ele é armazenado de forma isolada, e isso faz com que o aluno esqueça o conteúdo de forma muito rápida.

O projeto obteve bastante êxito no sentido de promover saúde, proporcionar saberes e estimular a criança em suas capacidades cognitivas e psicomotoras, tudo isso sendo fomentado de forma conjunta a ludopedagogia, propiciando um ambiente educativo que se encaixe no universo de linguagem dos pequeninos, ao aliar a música como fator artístico e cultural para tal feito. Dessa forma, o trabalho pôde proporcionar às crianças uma nova forma de olhar sobre o seu cotidiano, favorecendo uma aprendizagem significativa capaz de gerar transformações de hábitos de saúde em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, percebemos a importância de aplicar as atividades lúdicas no cotidiano educacional de crianças da educação infantil, entendendo a sua forte relação com as teorias de desenvolvimento de Piaget, e a capacidade que ela tem de estimular as habilidades cognitivas e psicomotoras das crianças.

O relato com enfoque prático dessas atividades nos faz refletir sobre a aplicação prática da abordagem lúdica no contexto infantil, sendo essencial para que os decentes que atuam diretamente no processo de desenvolvimento da criança elaborem práticas pedagógicas de ensino que se aliem às reais necessidades educacionais do contexto social em que os alunos estão inseridos.

Realizando um olhar sobre o cotidiano da escola onde o Projeto *Bolsa Cultura* com abordagem lúdica foi executado, percebemos um engajamento muito grande das crianças, que se divertiam aprendendo sem nem mesmo perceber, pois toda a linguagem e brincadeira

miolo-cotidianoseducacionais.indd 492 8/12/2019 16:10:36

utilizadas faziam parte do seu universo imaginário e contexto sociopolíticocultural. Assim, antes de tudo, é preciso entender a realidade social de que as crianças estão inseridas, estabelecer uma relação de confiança com elas e só então conduzi-las a uma atividade que agregue conhecimentos à sua vida e favoreça o seu processo desenvolvimento.

Por fim, ressaltamos que a prática do lúdico no contexto educacional vai muito além de apenas *"brincar"*. Quando entendemos o lúdico só por esta ótica fechada, temos uma concepção de que as brincadeiras não terão sentidos e serão apenas para puro entretenimento. Porém, ela abrange um significado mais amplo quando conhecemos as necessidades de aprendizado das crianças. Assim, entendemos como uma forma de aprender de maneira criativa que desperta a sensibilidade das crianças, estimula seu imaginário e proporciona conhecimentos sólidos para sua vida, sendo essencial para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e motoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. M. **Procedimentos lúdicos e cultura**. Motriz, São Paulo, v.5, n.1, p. 1-6, ano 1999.

BUENO, S. **Mini Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Ed. Trillas. México, 1976.

BARROS, A. Evaldo A. **O Pantheon Encantado: culturas e heranças étnicas na formação de identidade maranhense**. 2007. 317 p

BENJAMIN, W. **A Criança, O Brinquedo, A Educação**. São Paulo: Ed. Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens**. Governo do Brasil, 23 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens. Acesso em: 01/05/2019.

IBGE

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 493 8/12/2019 16:10:36

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.

PROEXAE. Bolsa Cultura, 2017. Disponível em: http://www.proexae.uema.br/coordenacao-de-cultura/bolsa-cultura/. Acesso em: 02/05/2019

SANTOS, L. G. **A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores**. Projeção e Docência, Brasília, v.7, n.2, p. 1–12, 2016.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: UNIMEP, 1996. Tradução de Francisco Cock Fontanella.

VARÃO, A. C. **Utilización de actividades lúdicas en la educación y la promoción de la salud con niños: una experiencia con alumnos de la escuela Raimunda Bandeira en el município de Vitorino Freire** – MA. 2018. Tese (Doctorado en Educación) - Universidad Nacional de Rosario – UNR/Rosario,Santa Fe - Argentina, 2018.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 494 8/12/2019 16:10:36

BILINGUISMO: LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdeth Rodrigues Pereira

"Lo que todos tenemos de igual, es que somos distintos."
— Carlos Skliar

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa para estudantes surdos no cotidiano das escolas de educação infantil é um desafio real materializado em quase todas as escolas brasileiras que tem como objetivo a inclusão**.** Neste contexto, buscamos evidenciar a problemática acerca do trabalho com metodologias que possibilitem uma melhor aquisição de conhecimento por estudantes surdos em relação à Língua Portuguesa. Ressaltando que o público alvo da pesquisa são os estudantes da Educação Infantil.

Partindo da hipótese de que o estudante surdo para chegar à escrita alfabética, deverá ser explorado o campo visual, sendo esse um processo que torna-se mais demorado do que com os estudantes ouvintes exigindo uma maior atenção e um trabalho diferenciado por parte do educador. Para tal abordagem os objetivos deste trabalho visaram explicitar e compreender, pelo estudo bibliográfico, as principais metodologias que podem ser utilizadas no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa com os estudantes surdos na Educação Infantil, Realizando uma breve abordagem histórica acerca do aluno surdo no contexto educacional, discutindo as especificidades da proposta de ensino por meio do bilinguismo e relatando as principais

miolo-cotidianoseducacionais.indd 495 8/12/2019 16:10:36

dificuldades na aplicação de metodologias eficazes para que ocorra o aprendizado dos estudantes surdos.

É importante que os estudantes surdos participem de maneira ativa de todas as aulas, junto aos demais estudantes ouvintes, pois os resultados no que concerne ao ensino aprendizagem deve ser o mesmo para todos os estudantes. Ocorrendo a inclusão de todos, quando inclusos, desde a etapa infantil, certamente o estudante surdo chegará ao ensino fundamental com possibilidades maiores de interação social, obtendo sucesso em seu aprendizado.

Por determinação legal, todas as escolas regulares devem receber todos os estudantes, inclusive os estudantes surdos, que sendo incluso na sala de aula, devem contar com um intérprete de Libras, ressaltando que, mesmo antes da escolarização é fundamental que a criança surda seja incentivada a observar as expressões das pessoas que a cercam, adquirindo a capacidade de leitura de expressões, gestos e sinais. Iniciando assim o estimulo ao aprendizado da Libras, como sua língua materna.

Nessa perspectiva buscamos alcançar os objetivos propostos para esse trabalho, investigando pelo estudo bibliográfico, descrevendo quais são os importantes instrumentos de ensino para o estudante surdo na educação infantil.

HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS

De acordo com Franco (2009), a questão do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deveria ser amplamente discutida, tendo em vista todo o contexto de inclusão que se percebe tão em voga na sociedade contemporânea.

Entretanto antes de adentrarmos em âmbito como conceitos e práticas metodológicas, sentirmos a necessidade de fazer uma sucinta abordagem histórica acerca da história da Língua Brasileira de Sinais.

> A história conta fatos surpreendentes sobre o surdo, até o século XV quando começam a surgir às primeiras escolas especiais para surdos.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 496 8/12/2019 16:10:36

> Antes de surgirem discussões sobre a educação, os surdos eram rejeitados pela família e sociedades eram isolados, escondidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua "anormalidade", ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, vistos como "anormais", "doentes" (ROSA, 2009, p. 4).

É notório, por meio dos textos históricos, que a trajetória do indivíduo surdo seja como estudante ou como ser social, não pode ser considerado fácil. Desde tempos antigos são relatadas situações em que pessoas, de uma maneira geral, que possuía algum tipo de necessidade especial, eram discriminadas e excluídas da sociedade. Com relação à educação então não tinha absolutamente nenhuma possibilidade de acesso. Em determinadas civilizações, como exemplo a grega, quem nascia surdo tinha sua vida ceifada por ser considerada uma aberração da natureza.

> Em 637 d.C., o bispo John of Bervely ensina um surdo a falar de forma clara, e o acontecimento é considerado um milagre. No entanto, assim como a autoria de muitas metodologias e técnicas ficaram perdidas no tempo, esta também se perde, e a igreja toma para si a autoria do feito. (No século XVIII, surgem os primeiros educadores de surdos: o alemão Samuel Heineck (1729-1970), o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). (BRASIL, 2004, p.50)

De acordo ainda com o Ministério da Educação, (2004), em 1755, na cidade Paris – França foi criada a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. Ainda na França um português de nome Jacob Rodrigues desenvolve um método que envolve exercícios de desenvolvimento da fala. Jacob Rodrigues foi reconhecidamente exitoso em seu método na época. Esse método consistia na crença de que a

miolo-cotidianoseducacionais.indd 497 8/12/2019 16:10:36

configuração da mão designava a posição e os movimentos dos órgãos de fala quando da produção do som, além das letras usadas na escrita para representar o som.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

No contexto da educação para surdos a Língua Brasileira de Sinais é uma ferramenta de ensino preponderante para o sucesso do ensino aprendizagem. Entretanto antes da LIBRAS ser implantada foi um processo longo até o reconhecimento da necessidade de uma Língua específica para os indivíduos surdos.

> A língua de sinais não é composta somente pelo alfabeto manual e sequer por palavras soltas, ela é composta de sinais com significados que dentro de um contexto podem traduzir toda e qualquer situação. As pessoas acreditam que a língua de sinais são somente conjuntos de gestos que interpretam as línguas orais. Contudo, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários como novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas assim a cada necessidade surgem um novo sinal desde que se torne aceito pela comunidade. (ROSA, 2009, p.11)

Em se tratando de Brasil a educação para surdos é iniciada a partir da chegada do francês Ernest Hued no ano de 1855. Esse professor desembarca no Rio de Janeiro e organiza uma escola para estudantes surdos, diga-se de passagem, em um momento em que os surdos eram excluídos socialmente.

Franco (2009), afirma que, não se pode deixar de relatar que no ano de 1880 realizou-se na Itália na cidade de Milão um congresso denominado "Congresso Internacional de surdo-Mudez", onde ficou definido que o melhor forma de trabalhar com o aluno surdo seria o método oral deixando claro a preponderância da visão oralista. Tal conceito enaltece a linguagem oral e a torna condição imprescindível

miolo-cotidianoseducacionais.indd 498 8/12/2019 16:10:36

para o pleno convívio social. Entretanto com o passar dos tempos já está comprovado que a maioria absoluta dos surdos submetidos a esse processo não desenvolve bem a fala e a leitura labial.

> A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com surdos e por surdos oralizados, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não veem mérito nessa vitória para a comunidade surda. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.584)

O autor supracitado atribui esse contexto de fracasso a uma série de pensamentos e atitudes que perpassam pela história do país, pela cultura e pela política, tudo isso reforçada por uma concepção deturpada de que o surdo deve transpor sua deficiência em função de se igualar aos tidos *"normais"*. Diante desse quadro de fracassos começaram a ser levadas em conta as questões do bilinguismo como proposta para alicerçar a educação para a pessoa surda.

O bilinguismo é pautado numa concepção de que o estudante tenha acesso a duas línguas dentro do âmbito escolar, partindo do ensino das LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como língua natural, seria inserido o ensino da língua escrita. O grande trunfo da língua de sinais é que o estudante surdo é valorizado tendo sua língua natural aplicada sem exclusões, deixando nítido o direito social e cultural da pessoa surda que deve desenvolver-se naturalmente de acordo com suas especificidades. Salles et al. (2004, p.54.) acrescenta ainda que:

> [...] um marco na educação da pessoa surda encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994, documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão. Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar

miolo-cotidianoseducacionais.indd 499 8/12/2019 16:10:36

> essa noção: 'Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca tem como referência a educação inclusiva fazendo jus à importância que a mesma tem para toda a sociedade. No que concerne à educação dos estudantes surdos é importante ressaltar que a citada declaração discorre sobre um aspecto alvo de discussão quanto o assunto é inclusão, que são as especificidades de cada indivíduo, incluindo os surdos deveriam ter mais políticas públicas que os beneficiassem inclusive na garantia do acesso à Língua Brasileira de Sinais, como disciplina obrigatória nos currículos escolares desde a educação infantil.

Dizeu e Caporali (2005) afirmam que o ideal seria que os surdos adotassem a LIBRAS como primeira língua e a como uma segunda opção a língua que é usada pela maioria da sociedade. Tal fato, de acordo com os autores, é primordial para a inserção desses indivíduos na comunidade surda e entender todo o contexto em que estão inseridos.

> Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais (FRANCO, 2009, p.18).

Dependendo do tipo de visão que se tem acerca da condição do surdo ao mesmo é relegado a oportunidade de socialização que é tão

miolo-cotidianoseducacionais.indd 500 8/12/2019 16:10:37

preconizada na sociedade oral. Ou seja, acorre uma discrepância entre o que é pregado e as ações tomadas.

É compreensível que mesmo com todos os avanços tecnológicos a surdez ainda é ponto de exclusão quando não é bem entendida e aceita. É necessária a aceitação das diferenças que existem entre os surdos e os ouvintes principalmente no que concerne ao modo como cada um se comunica.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica de fundamental importância para a formação da criança. Esse é um período base para que a criança se desenvolva de forma plena e saudável.

A criança é um ser social e como tal traz consigo suas histórias, sua cultura e suas particularidades. Portanto, é preciso conhecer e entender as particularidades de cada criança como ser humano passível de respeito e entendimento.

> Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de "talentos", nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p.42-43).

A criança necessita ter uma educação de qualidade que abordam os aspectos físicos, psicológicos, social afetivos e cognitivos. Atualmente existem abordagens importantes presente nas discussões acerca da educação, objetivando, desenvolver as habilidades e respeitar as especificidades do estudante desde a educação infantil. Quando se trata de respeito às especificidades requer uma atenção especial, pois nem

miolo-cotidianoseducacionais.indd 501 8/12/2019 16:10:37

todos possuem o entendimento adequado acerca da atenção a todas as crianças independente de suas condições físicas ou intelectuais.

Nesse aspecto se encontra a questão do atendimento à criança surda. Para além da matrícula em escola regular é necessário que sejam aplicadas metodologias pertinentes ao ensino dessas crianças, inclusive no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Rosa (2009), a surdez é caracterizada pela condição da impossibilidade ou dificuldade de ouvir tornando a comunicação difícil com pessoas que ouvem.

> Os estudantes e as estudantes surdos devem ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, de transgressão, de subversão das identidades de fronteira denunciando a artificialidade". Isto porque a cultura surda sempre tem uma oposição às particularidades da cultura ouvinte e encontra sua forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na visão. Ela aceita as particularidades decodificando e codificando-as novamente. Por definição a cultura surda é um espaço contraditório, um local de contestação estratégica. (SILVA, 2000, p.100)

A Educação Infantil deve preparar o indivíduo para inseri-lo na concepção e compreensão de mundo emergente na sociedade, ao mesmo tempo em que ele possa participar agindo nas mudanças e transformações dessa mesma sociedade.

O estudante surdo inserido na Educação infantil deve ter a oportunidade de comunicar-se socialmente promovendo experiências de cunho não só intelectual, mas também emocional. Neste sentido a proposta bilíngue torna possível esse desenvolvimento possibilitando experiências diretas que favorecem a criança surda em vários aspectos.

Para além da aplicação do bilinguismo para os estudantes surdos existe ainda a questão da metodologia de ensino que será abordada em função de um ensino aprendizagem com êxito para ambas as partes alunos e docentes.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 502 8/12/2019 16:10:37

> Atender às diferenças, atender às necessidades especiais, ressignificar, mudar o olhar da escola, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torná-lo múltiplo, rico de experiências e possibilidades, pronto para viver, conviver com o diferente, rompendo barreiras humanas e arquitetônicas, criando novos conceitos, dando novos sentidos, ressignificando a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento humano. Se o processo de inclusão atingir este feito – repensar a escola – ele é muito bem-vindo. Como nos fala Marcel Proust: "uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo" (ROSA, 2009, p.9).

A metodologia de ensino a ser trabalha seja em qualquer âmbito educacional deve ser respaldada por uma abordagem teórica. Existem muitas abordagens que podem contribuir para o ensino de alunos surdos, sendo as principais abordagens: Estruturalista; Funcionalista; Interacionista. Entretanto, antes de relatar os principais conceitos que envolvem tais abordagens é necessário que haja uma definição, para um melhor entendimento, do que seria abordagem, método e técnicas.

> A abordagem é considerada um conjunto de suposições teóricas acerca da natureza da língua, e da aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico. A abordagem é axiomática; ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado. O método é um conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material linguístico e que segue uma determinada abordagem. O método é procedural. Uma abordagem pode gerar inúmeros métodos. [...] Técnica é qualquer variedade de exercícios, atividades, estratégias ou recursos usados para a realização de um objetivo imediato. As técnicas devem estar de acordo com o método e, consequentemente, em harmonia com a abordagem. A técnica é implementacional; é o que acontece na sala de aula. (RICHARDS; RODGERS, 1986 apud BRASIL, 2004, p.97).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 503 8/12/2019 16:10:37

De acordo com Salles et al. (2004), a abordagem estruturalista tem por principal objetivo o domínio dos elementos linguísticos, sendo a língua elemento de código e decodificação. É ainda uma abordagem que defende condicionamento, o reforço positivo e a formação de hábito como base de aprendizagem. A abordagem funcionalista concebe a língua como meio para a competência comunicativa, incluindo além das estruturas e itens lexicais as regras pragmáticas e sociais da língua. É enfatizada ainda a questão semântica e comunicativa. A abordagem interacionista tem por ideia principal a aprendizagem por meio da interação valorizando a vivência em sala de aula associada à sua realidade social em todos os aspectos.

Todas essas abordagens quando aplicadas necessitam de técnicas, ou seja, uma metodologia a ser aplicada para que seja alcançado seu objetivo. Em se tratando de estudantes surdos da educação infantil esse contexto deve ser cuidadosamente observado, pois além de todas as questões que envolvem o trabalho com o estudante surdo o lúdico deve ser impreterivelmente aplicado. Principalmente porque o estudante da educação infantil está numa fase de descoberta de tudo que o rodeiam inclusive as letras e números, no entanto ainda não é a leitura etapa em que desenvolvem a plena leitura de palavras e textos, mas um reconhecimento das letras, números e uma diferenciação entre ambos, além é claro, das leituras de imagens, percepção visual entre outros. Esse é um momento de preparação do aluno para a alfabetização propriamente dita. Neste sentido, o professor e intérprete devem estar atentos ao tipo de metodologia que usaram em função de desenvolver no estudante todas as capacidades almejadas.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da

miolo-cotidianoseducacionais.indd 504 8/12/2019 16:10:37

> realidade cultural e social (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.23).

De acordo com Shimiedt e Quadros (2006, p.40), *"As atividades sugeridas aos professores objetivam chegar à leitura [...] assim as atividades sempre são antecedidas pela leitura de sinais"*. Percebemos então que todo o trabalho com os estudantes surdos desde a educação infantil deve estar contextualizado provocando o interesse dos alunos em aprender, pois a criança surda deve entender o porquê de ter que aprender. Isso não significa que o estudante necessite que se traduza absolutamente tudo para a língua de sinais o professor deve conversar na língua de sinais sobre o que ele quer seja feito na atividade aplicada.

> [...] pensar em educação de surdos é levar em conta, entre outros tantos possíveis aspectos que representam as experiências visuais das pessoas surdas, a sua língua de sinais. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Assim, há várias linhas de atuação possíveis para a produção de conhecimentos por pesquisadores envolvidos na educação de surdos. (SHIMIEDT; QUADROS, 2006, p. 46).

Podem ser muitas as opções de atividades para crianças da educação infantil que são surdas, entretanto em se tratando é preciso levar em conta aspectos como as experiências das crianças e ainda o fato de que muitas escolas públicas têm dificuldades com materiais, isso é sempre lembrado pelos profissionais da área, principalmente no âmbito municipal. Tais dificuldades vão desde o planejamento até o trabalho conjunto de toda a escola no sentido de facilitar a inclusão desse estudante. Por vezes *"o planejamento pedagógico é realizado com foco na maioria dos estudantes fazendo com que as especificidades dos estudantes surdos sejam relegadas"* (SHIMIEDT; QUADROS, 2006).

miolo-cotidianoseducacionais.indd 505 8/12/2019 16:10:37

São inúmeros os fatores que podem facilitar ou dificultar o acesso à língua portuguesa pelos alunos surdos. Entretanto, o trabalho com LIBRAS é extremamente pertinente nesse contexto, pois, vem reforçar a inclusão do estudante surdo com os demais além de ser uma ferramenta de inclusão sócio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das crianças na educação infantil tem ganhado muito espaço nas discussões e estudos acerca das questões que envolvem a aprendizagem. Observadas no presente ensaio percebe-se que a criança passa por uma construção de personalidade de acordo com o ambiente em que está inserida. Sendo a hereditariedade, considerada como fator de relevância para o desenvolvimento humano.

A Educação Infantil configura-se em uma vertente do cuidado na primeira infância, sendo a base inicial do processo educativo, devendo ser vivenciada plenamente, contemplando o entendimento do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Neste contexto é imprescindível a compreensão do comportamento da criança diante do mundo que a rodeia e para tal o educador deve estar preparado para trabalhar com as crianças, objetivando suprir as suas dificuldades, respeitando sempre as especificidades de cada estudante.

No caso da criança surda, esse pensamento não se difere em quase nada. A diferença primordial está no fato de que essa criança não tem contato com o mundo oral, tendo sua língua materna à língua de sinais. Sendo assim, o educador deve atender essa criança de forma que ela se sinta incluída no contexto educacional e social de forma igualitária sendo sempre respeitadas suas particularidades incluindo entre elas a surdez.

Assim sendo, acredita-se que os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico quanto no processo de formação continuada dos profissionais, garantindo os direitos

miolo-cotidianoseducacionais.indd 506 8/12/2019 16:10:37

básicos à educação e um cuidado atencioso às crianças. Para que isso aconteça, é necessário que se tenha profissionais habilitados para que esse atendimento ocorra com eficácia, inclusive no atendimento dos estudantes com necessidades especiais, nesses casos específicos dos surdos.

Uma das principais, se não a principal causa de preocupação na educação de surdos é o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Historicamente, esse ensino está marcado por insucessos e fracassos educacionais que justificam debates, discussões e pesquisas com o objetivo de encontrar o caminho para o surdo aprender a língua portuguesa.

A dificuldade do ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos muito está pautada no fato de que o método de junção das letras para formação das palavras por meio da oralidade por vezes, acaba por "*impo*r" uma determinada dificuldade na escolha da metodologia para o ensino dos estudantes surdos, desprovidas da oralidade.

Existem várias propostas no Brasil de se implantar o bilinguismo no âmbito educacional, tornando a escola inclusiva e adequada para o atendimento aos estudantes surdos. Há uma prática em que se busca a construção de sentidos e a valorização do conhecimento que o estudante traz consigo, mas que com frequência depara na valorização da estrutura da língua.

Espera que todas as instituições de Educação, inclusive de Educação infantil, bem como os profissionais dessa área estejam aptas a receber as crianças com necessidades educacionais especiais, oferecendo condições de proporcionar a todos uma educação de qualidade inclusive os estudantes surdos. Ressalta-se a relevância do aprendizado adquirido pelo estudante surdo, por meio da utilização de metodologias voltadas para o bilinguismo, desenvolvidas no contexto escolar, implementando possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa junto aos demais estudantes.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 507 8/12/2019 16:10:37

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Brasília, 1998 v. 2.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito, CAPORALI, Sueli Aparecida (2005). **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf Acesso em 22 de abril de 2016.

FRANCO, Monique. **Educação bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 1, jan./abr. 2009.

RESENDE, Carlos Alberto. **Didática em Perspectiva**. São Paulo. Tropical, 1999.

ROSA, Maria José Araújo (2009). **Inclusão: a importância do uso da LIBRAS (língua brasileira de sinais) nas escolas públicas regulares para alunos surdos**. Disponível em: http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos/Maria_Jose_Araujo_Rosa Acesso em 20 de abril de 2016.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, [et al.] – **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica**. _ Ministério da Educação Brasília: MEC/ SEESP, 2004. 2 v (Programa nacional de apoio à educação dos surdos).

SHIMIEDT, Magali L. P. QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. MEC/ SEESP – Governo Federal, 2006. Disponível em: http://www.revistaescola.abril.com.br. Acesso em 03/11/2015.

miolo-cotidianoseducacionais.indd 508 8/12/2019 16:10:37

miolo-cotidianoseducacionais.indd 509 8/12/2019 16:10:37

Este livro foi composto em Dante MT
pela Editora Autografia e impresso
em papel offset 75 g/m².

miolo-cotidianoseducacionais.indd 510 8/12/2019 16:10:37