

Maria Aparecida Guedes Monção
Adriana Varani
Claudia Amoroso Bortolatto
Adriano Salmar Nogueira e Taveira
Nima Imaculada Spoligon
(Orgs.)

Cenários da Escola:

Ensino, Formação e Pesquisa

Cenários da Escola:

Ensino, Formação e Pesquisa

Maria Aparecida Guedes Monção
Adriana Varani
Claudia Amoroso Bortolatto
Adriano Salmar Nogueira e Taveira
Nima Imaculada Spoligon
(Organizadores)

Cenários da Escola:
Ensino, Formação e Pesquisa

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Aparecida Guedes Monção; Adriana Varani; Claudia Amoroso Bortolatto; Adriano Salmar Nogueira e Taveira; Nima Imaculada Spoligon [Orgs.]

Cenários da Escola: Ensino, Formação e Pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 452p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1566-2 [Impresso]

978-65-265-1567-9 [Digital]

1. Mestrado profissional. 2. Pesquisa. 3. Formação de formadores. 4. Escola. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carla Kühlewein, Claudinei Moreira Junior, Erika Moreira Dias, Joelma Castelo, Juliana de Barros Souto, Renata Vanzella dos Anjos, Renata Cristina Luiz e Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Palavras de apresentação	11
Adriana Varani Maria Aparecida Guedes Monção	
Prefácio	19
Daniel Mario Carceglia	
O trabalho com o aprofundamento curricular (itinerários formativos) em uma escola de ensino médio integral da Secretaria de Educação-SP: possibilidades para uma prática reflexiva	23
Almir Rogerio Breguedo de Souza Nima Spigolon	
Programa Dinheiro Direto na Escola: preposições sobre a qualidade de participação e execução dos serviços prestados pelos gestores educacionais (da rede municipal de ensino) no âmbito do experimentalismo democrático	35
Elisângela Mazini Maziero Breganoli Roberta Rocha Borges	
Ação e reflexão: desafios, políticas e práticas docentes na trajetória do educador de jovens e adultos	47
Lucas Sávio Gomes Nima Imaculada Spigolon	
Formação continuada das coordenadoras pedagógicas: em foco as práticas democráticas na Educação Infantil	59
Rute de Paula Ramos Maria Aparecida Guedes Monção	

Ensino-aprendizagem de português, ensino fundamental: pode a docência aproximar escrita e oralidade?	79
Aline Rodrigues Dias Planet Adriano Salmar Nogueira e Taveira	
Recursos digitais nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa: vivências docentes	91
Danielle Lima de Vasconcelos Rogério Adolfo de Moura	
Narrativas na perspectiva Benjaminiana e o desenvolvimento de cinema de animação: uma abordagem inclusiva na educação	103
Dulce Mirian Zorzenon Rodrigues Claudia Amoroso Bortolato	
Crianças, cinemas e passarinhos	115
Mauro Antonio Guari Claudia Amoroso Bortolato	
Intersecções entre a Educação e o Audiovisual – Relatos de uma experiência sob a luz de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Walter Benjamin	125
Fabício Borges Pereira da Fonseca Claudia Amoroso Bortolato	
Aprendizagem criativa, tecnologia digital e Educação Infantil: um caminho possível	141
Sérgio Amaral Giselle Cristina Avelar	

Cultura escolarizante e o ensino híbrido que veio para ficar	149
Laura Maria Rodrigues Oliveira Kretly Adriano Salmar Nogueira Taveira	
O corpo na cena da escola pública	159
Giuliana Trazzi André Luiz C. Gonçalves de Oliveira	
O Slam como prática de liberdade e o engessamento curricular	167
Michel Marcelo Monteiro dos Santos André Luiz C. Gonçalves de Oliveira	
Branquitude na escola	175
Carolina de Mattos Spagnol Claudia Amoroso Bortolato	
Quando me descobri: negras narrativas de uma professora de Educação Infantil	191
Tânia Alves da Silva Adriana Carvalho Koyama	
Orientador (a) Pedagógico: profissão de esperar?	205
Fabírcia Martins Gomes Adriano Salmar Nogueira e Taveira	
Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação na, com e pela escola	217
Karine Rezende Inês Ferreira de Souza Bragança	

Os fios de formação da professora-pesquisadora-alfabetizadora no Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos (GRUPAD/GEPEC/UNICAMP)	233
Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima Ferrasin Guilherme do Val Toledo Prado	
A construção do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita a partir das narrativas dos alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental	247
Regina Maria Nascimento de Souza Rosemary Passos	
Poéticas do absurdo nas narrativas infantis	257
Polyana Cristofoletti Custódio Adriana Varani	
Um corpo pandêmico na pesquisa narrativa	271
Mônica Menezes Santos Liana Arrais Serodio	
A técnica da respiração Yogue na educação aplicada em sala de aula	283
Rosângela Maria Bassoli Assumpção Orly Zucatto	
Ciclo investigativo, gráficos estatísticos e conhecimento dos alunos: uma perspectiva de desenvolvimento do pensamento estatístico	293
Mariana Neves Correa Miguel Ribeiro	

Alfabetização científica e letramento estatístico: um estudo sobre uma Sequência de Ensino na perspectiva do Ciclo Investigativo	311
Alexandre Coa Miriam Cardoso Utsumi	
Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): uma abordagem no ensino de Geometria	333
Franciely Machado Dutra Cezar Sergio Aparecido Lorenzato	
Regularidades de crescimento: uma abordagem com foco no conhecimento de alunos do 3.º ano do ensino fundamental	347
Ligia Bagio Espitti Alessandra Rodrigues de Almeida Miguel Ribeiro	
O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: superando o PFC de Matthew Lipman	363
Giovani Trentin Rene José Trentin Silveira	
As relações étnico-raciais na literatura infantil: estudando o acervo de uma biblioteca escolar	379
Carina Rosa Domingues Heloísa Helena Pimenta Rocha	
Impactos da pandemia na pós-graduação: o que nos contam mestrando(a)s do PROFLETRAS	389
Luiza Helena Oliveira da Silva	

O ensino de filosofia com crianças: desafios e oportunidades	409
Daniel Moraes Carlos Adriana Mattar Maamari	
Reflexões para definir um projeto de pesquisa	421
Cláudia Fonseca Baldini Adriano Salmar Nogueira e Taveira	
Sobre as autoras e os autores	437

Palavras de apresentação

Ao longo dos anos temos cada vez de forma mais intensa, defendido que professores e professoras, educadores e educadoras são pesquisadores, produzem saberes e conhecimentos no interior de seu trabalho pedagógico. O Mestrado Profissional em Educação Escolar da Unicamp é uma iniciativa de incrementar este processo de reconhecimento e sistematização do conhecimento produzido cotidianamente. Ele possibilita um tempo e espaço em que professoras e professores podem, de forma intencional e sistematizada, tomar para si um tema de pesquisa com relevância social para sua atuação, para o seu contexto de trabalho e desenvolver pesquisa, integrado ao projeto de pesquisa do orientador.

E a universidade, neste caso o Mestrado Profissional em Educação Escolar do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, tem papel crucial de ser espaço de acolhida destes temas, espaço de diálogo com profissionais da educação e espaço de potencializar os estudos e as práticas no sentido de produzir conhecimento pedagógico.

Os espaços dos grupos de pesquisa, dos coletivos, das disciplinas, dos momentos de orientação colaboram com a formação continuada e com a formação de profissionais da educação pesquisadores e pesquisadoras.

Os saberes de profissionais da educação que se dirigem para a universidade para realizarem suas pesquisas complexificam os conhecimentos produzidos pela universidade, deslocam formas sedimentadas de fazer ciência.

Os estudos que abordam o cotidiano escolar evidenciam que muito se tem produzido no interior das escolas, mas pouco tem sido socializado. Isso se dá especialmente pelas condições precárias de trabalho que não favorecem aos professores e professoras, tempo na jornada para sistematizar e socializar o trabalho realizado

com as crianças, a comunidade e com a Universidade. Assim, os saberes constituídos no chão da escola permanecem no seu interior sem possibilidade de partilha e debate.

Dentro deste espírito de dar a ver as produções investigativas potencializadas a partir dos cotidianos de diferentes instituições educativas, é que o curso de pós-graduação do Mestrado Profissional na modalidade de Educação Escolar tomou a iniciativa de publicar os textos das pesquisas em andamento através da materialização do trabalho de finalização da disciplina obrigatória de Seminário de pesquisa: Formação de Formadores¹, ofertada no segundo semestre do curso. Desta forma a composição deste livro resulta do trabalho realizado junto com profissionais da educação neste contexto do curso, dando a ver cenários das escolas em diálogo com os vários contextos que interferem e constituem seu cotidiano. Os textos indicam caminhos percorridos, especialmente no primeiro ano do curso, uma vez que estudantes são impulsionados a pensar e repensar seus projetos e a dizer dos caminhos trilhados. Neste livro trazemos as produções sistematizadas pelos estudantes e egressos nos anos de 2021, 2022 e 2023.

Os textos publicados aqui, foram primeiramente apresentados e debatidos nos Seminário Anual do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, momento em que os estudantes socializam suas pesquisas e um professor do programa é convidado a tecer considerações e levantar problematizações. Após o encontro os estudantes realizam as alterações sugeridas e enviam o texto para publicação junto com seus orientadores.

Todos os textos abordam a prática pedagógica ou a gestão e utilizam de abordagens metodológicas em que os professores, professoras são protagonistas e as práticas pedagógicas e de gestão são narradas e analisadas à luz dos referenciais teóricos adotados em cada estudo.

¹ O curso de Mestrado Profissional em educação escolar contempla quatro disciplinas obrigatórias: Memórias, narrativas e formação docente; Metodologia do trabalho acadêmico; Seminário de pesquisa: Formação de Formadores; . EPO - Encontros de pesquisa e Orientação Pesquisa. Além de duas eletivas

O livro está organizado tomando como referência as linhas de pesquisa e seus respectivos eixos temáticos. A linha um, “Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Básica”, tem um eixo com mesmo título da linha. A linha dois “Práticas Pedagógicas na Educação básica”, é composta por três eixos: Arte, corpo e tecnologia da educação; Formação de Professores e Profissão Docente; Saberes docentes e práticas de ensinar e aprender na Escola básica.

O conjunto de textos que compõem o eixo “Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Básica” da linha um do programa trazem temáticas pertinentes para o campo e que surgem das inquietações vividas pelos estudantes do Mestrado Profissional que atuam em cargos de gestão ou como docentes no interior das redes de ensino. Nele há um artigo “O trabalho com o aprofundamento curricular (itinerários formativos) em uma escola de ensino médio de ensino integral” que objetiva investigar e pesquisar mais sobre alternativas didáticas e pedagógicas e de formação de professores relacionadas à aplicação das habilidades dos itinerários formativos na escola de tempo integral da rede estadual paulista. A pesquisa sobre “Programa Dinheiro Direto na Escola” aborda, no âmbito do experimentalismo democrático, a qualidade de participação e execução dos serviços prestados pelos gestores educacionais com a intenção de identificar as fragilidades e dificuldades enfrentadas pelas escolas na gestão dos recursos do PDDE. O artigo “Ação e Reflexão: Desafios, políticas e práticas docentes na trajetória do educador de Jovens e Adultos” consiste numa pesquisa que pretende dentre outros objetivos, identificar propostas pedagógicas no campo das políticas públicas e da formação de professores e educadores fundamentada nos processos de humanização das classes populares no exercício da EJA. O último texto que compõe este eixo é “Formação continuada das coordenadoras pedagógicas: em foco as práticas democráticas na educação infantil” que tem como perspectiva em que medida a função formativa da coordenadora pedagógica contribuem para o desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil.

No eixo “Arte, corpo e tecnologia da educação”, há diferentes temas problematizados por professoras e professores de escolas públicas. O primeiro é “Ensino-aprendizagem de português, ensino fundamental: pode a docência aproximar escrita e oralidade?” que objetiva pesquisar como os estudantes dos anos finais do ensino fundamental se relacionam com o estudo da língua portuguesa, especialmente no que tange ao tema das metodologias e tecnologias de ensino. Também com a preocupação sobre o ensino da língua “Recursos digitais nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa: vivências docentes” problematiza as tecnologias digitais circulantes nas aulas. Três textos centram suas discussões na arte do cinema: “Narrativas na perspectiva Benjaminiana e o desenvolvimento de cinema de animação”, que explora experiências de estudantes com cinema no cotidiano escolar; “Crianças, cinemas e passarinhos” que registra a trajetória do professor pesquisador sobre cinema junto com crianças de educação infantil; e “Intersecções entre a Educação e o Audiovisual – Relatos de uma experiência sob a luz de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Walter Benjamin” que pauta na experiência de realização coletiva, na aprendizagem em áudio visual e na relação escola-comunidade.

As tecnologias digitais também são focos deste eixo através dos textos. “Aprendizagem Criativa, tecnologia digital e Educação Infantil: um caminho possível” e “Cultura Escolarizante e o Ensino Híbrido: Que veio para ficar”. Primeiro aborda as questões que envolvem a tecnologia e criatividade na educação infantil, pelos jogos. O segundo tem intenção de investigar junto a profissionais da rede de ensino de Campinas, como o ensino híbrido impactou em sua atuação pós pandemia. E por fim, neste eixo, dois artigos focam a dimensão do corpo no ensino. São eles: “O corpo na cena da escola pública” que escuta narrativas de professores das suas vivências e reflexões sobre o corpo como elemento na relação entre os sujeitos na escola; e “O Slam como prática de liberdade e o engessamento curricular”, em que o professor pesquisador se

propõe o desafio de aproximar os estudantes da literatura, área de sua atuação, através desta arte.

O eixo “Formação de Professores e Profissão Docente” centra, especialmente, registros de professoras e professores sobre o seu trabalho em diferentes dimensões. “Branquitude na escola” e “Quando me descobri: negras narrativas de uma professora de educação infantil” vão tratar das questões das relações étnico raciais no interior da escola. O primeiro com a intenção de ouvir estudantes negros e negras e a relação que estabelecem com professoras brancas e o segundo é o registro do trabalho antirracista realizado na educação infantil.

Ainda nesse eixo, os textos “Orientador (a) Pedagógico: profissão de esperar?” e “Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação na, com e pela escola” colocam o foco no trabalho de formação continuada realizado pela professora orientadora pedagógica realizado pelas próprias autoras. O primeiro coloca a discussão nesta profissão no lugar de construir uma educação com professores mais humanizada. O segundo se propõe a pensar no trabalho com escritas narrativas como potente na formação de professoras de creche e na produção de conhecimento pedagógico no cotidiano escolar.

Há três textos que trabalham com a perspectiva da pesquisa narrativa da professora pesquisadora na relação com outras professoras e crianças que narram. Em “Os fios de formação da professora-pesquisadora-alfabetizadora no Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos”, a professora narra os professores formativos colaborativos no cotidiano escolar no contexto do trabalho com a alfabetização. Também no contexto da alfabetização, a pesquisa “A construção do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita a partir das narrativas dos alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental” traz a narrativa da professora que escuta as narrativas das crianças e produz modos de ensinar/aprender ler e escrever. E “Poéticas do absurdo nas narrativas infantis”, a professora pesquisadora narra os encantamentos e estranhamentos que as crianças trazem no

contexto do chão da escola. Os dois últimos textos deste eixo problematizam o corpo da professora na educação. “Um corpo pandêmico na pesquisa narrativa” é registro de narrativas da professora que volta para a escola após o período pandêmico de COVID19. “A técnica da respiração Yogue na Educação aplicada em sala de aula” é a proposição e reflexão de uma proposta de yogue na escola.

O terceiro eixo “Saberes docentes e práticas de ensinar e aprender na Escola básica” traz para o programa de Mestrado Profissional pesquisas que se desenvolvem a partir da reflexão das áreas de conhecimento específicos. Há quatro trabalhos que problematizam a área da matemática. Dois deles discutem o ensino de estatística. São eles: “Ciclo investigativo, gráficos estatísticos e conhecimento dos alunos: uma perspectiva desenvolvimento do pensamento estatístico” “Alfabetização Científica e Letramento Estatístico: Um estudo sobre uma Sequência de Ensino na perspectiva do Ciclo Investigativo”. O segundo é “Sala de aula invertida aprendizagem baseada em problemas (ABP): uma abordagem no ensino de geometria” que registra a experiência do trabalho com geometria numa escola de tempo integral. O texto “Regularidades de crescimento: uma abordagem com foco no conhecimento de alunos do 3.º ano dos anos iniciais” é uma pesquisa que propõe uma prática com sequências crescentes para identificar e descrever o conhecimento de alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais sobre o tema. Neste eixo ainda há uma pesquisa no campo do ensino de filosofia: “O ensino de filosofia para crianças na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando o PFC de Matthew Lipman”. E um no campo da literatura infantil “As relações étnico-raciais na literatura infantil: estudando o acervo de uma biblioteca escolar”.

Os estudos apresentados são vinculados aos projetos de pesquisas dos docentes, o que garante a organicidade do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar. A articulação das pesquisas dos estudantes com o projeto de pesquisa do docente e com a linha de pesquisa promovem a composição de um mosaico

de estudos sobre a escola pública e seus sujeitos, retratando-a em sua complexidade e em suas potencialidades.

Contamos também nesse livro com dois textos de professores de Universidades parceiras que colaboraram no Seminário de Formação de Formadores e redigiram um capítulo para esse ebook. O primeiro texto “Impactos da pandemia na pós-graduação: O que nos contam mestrando (a)s do PROFELETRAS, trata-se de uma pesquisa cujo objetivo é coletar dados sobre os impactos da pandemia da Covid-19, junto aos mestrandos matriculados no ano de 2020, para atender inicialmente, a uma das questões da Plataforma Sucupira. O segundo texto “O ensino de filosofia com as crianças desafios e oportunidades” tem como objetivo do estudo produzir alguma forma de recurso ou material didático que contribua para a prática do ensino de filosofia, com centralidade na compreensão de quem são as crianças.

E por último apresentamos o texto elaborado por uma aluna especial que participou do Seminário Formação de Formadores e redigiu um capítulo intitulado “Reflexões para definir um projeto de pesquisa” em que a autora apresenta uma narrativa sobre sua experiência como professora da rede pública de São Paulo e como estudante especial no Mestrado Profissional em Educação Escolar.

Busca-se com esse livro além da socialização do conhecimento produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Escolar, possibilitar que os profissionais da educação possam acessá-lo e discutir as pesquisas aqui apresentadas. Tendo em vista a dificuldade que os sujeitos da escola têm em acessar os conhecimentos produzidos no âmbito da Universidade, divulgar os estudos aqui relatados é uma forma de criar espaços para que circulem as vozes de professores e de gestores das escolas, como também dar visibilidade aos projetos de pesquisas coordenados pelos docentes dos programas. Assim, buscamos ficar cada vez mais perto da educação básica e garantir um diálogo profícuo e profundo sobre o cotidiano e os desafios da escola na atualidade.

Convidamos cada uma e cada um para conhecer parte do programa do Mestrado Profissional através dos trabalhos produzidos e publicados neste livro.

Adriana Varani
Maria Aparecida Guedes Monção

Prefácio

El poeta, el educador, la educadora y la Arana

En su libro *La Maquina de leer los pensamientos*, el poeta venezolano,
Gustavo Valle reza:

Montejo disse que
El poeta y la arana
tienen en comum
el arte de crear forma.

Uno y otra alumbran la red
Deambulan sus quícios.

Tenaces dígitos segregan
la matéria y la técnica.

La trama, la celada, el ardid
son sus senorios.

Enmascarados veloces desaparecen
hacia calles nacidas de sus salivas
se precipitan.

Cuando leo este poema no puedo dejar de pensar en la tarea de Educadores(as). Como el poeta y como la arana la tarea educativa tiene algo de eso: crear formas, alumbrar redes y deambularlas punto por punto en cada uno de sus nudos; segregar matéria, técnica y dígitos; usar tramas y ardidés para provocación, para encuentro entre palabras; proponer recorridos por las calles que nacen de esa tarea, nacen de esas salivas para transformar realidades.

El oficio de educar, que algo tiene de poeta y de aracnido en su orfebrería, se hace práctica, habitualmente, en sitios que conocemos: es casi siempre una práctica situada. Ocorre en comunidades, en espacios de trabajo, territorios. Muy rápidamente, cuando hemos derasollado la capacidad de prestar la necesaria atención al latido del barrio en que actuamos –y que nos habita– logramos identificar y percibir - casi como una escucha– las cuestiones vitales que lo pueblan. Lo hacemos para ponerlas en escena y proponer, desde ese punto de partida, reflexión y ordenamiento con antecedentes y consecuencias, la posibilidad esperanzada de construir una realidad distinta, mas justa para todos y todas.

Es la construcción de formas y redes, tematiza el mundo como materia a ser apreendida, la vida de cada participante del proceso educativo es contenido a ser narrado para el aprendizaje. Concretamente, es educación como acto político, pero también poético.

Es tarea local, artesanal, encarnada en geografías que tienen límites determinados y nombres concretos –barrios, favelas, región, ciudades; se presenta como contenido para reflexión y análisis en procesos que tramitamos para –asi– mejorar las prácticas. Distintos trayectos en universidades o institutos docentes, tanto en la formación de grado como en posgrados, tematizan estas áreas.

Estas propuestas también están contenidas, además de la geografía, por las culturas. Algo más amplio que la práctica personal. Desde la coincidencia de regiones o provincias, incluyendo por supuesto el idioma, los sistemas formales propuestos por estados, las variaciones que involucran presupuestos y políticas públicas ... todo ello da un punto de encuentro sobre el cual pueden construirse situaciones diferenciales y proximidades. El territorio alcanza allí más amplitud que las calles por las que transitamos para la tarea educadora.

Pero: que ocurre cuando esas prácticas, esos territorios, los latidos y la escucha antepuestos para reflexión trascienden las barreras del idioma, atraviesan culturas y límites establecidos por estados?. Es decir, las

preguntas son: cuan extensa puede ser la red que tejan el Poeta, la arana y el Educador(a)?. Soporta, ese tejido, la forma mas abarcativa que permitira segregar la matéria pertinente, los ardidés necesarios para el debate?. Y, claro, cuan transitables seran las calles nacidas de esas salivas, de esos encuentros?.

Ese es el desafío ´plasmado en ese libro. Relata el encuentro de dos âmbitos de formacion y reflexion docente/discente separados por la distancia, separados por nacionalidades, por el idioma. A traves de encuentros articularan hilos que vinculan experiências en cada punto de la red; exponen aprendizajes desde practicas compartidas, hay comprensiones que superan las barreras de idioma y localia.

En esa publicacion encuentra un modo de expresion. – concreta, pero provisional—la construccion que se materializó em 2022, las interacciones entre la disciplina Seminario de Pesquisa (Programa Mestrado Profissional en Educacion Escolar, Facultad de Educacion, UNICAMP – São Paulo, Brasil) y la Catedra Educacion Popular y Comunicacion Popular del trayecto comum de las licenciaturas de Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina). Del encuentro entre dos disciplinas, encuentro entre Estudiantes de posgrado y grado, encuentro entre idiomas y culturas diferentes, separados por 2267 kilometros se logró construir un território, una red que permitiera alimentar a las investigaciones de cada participante; la vocacion seria una mirada latino-americana, hacia los horizontes de una Patria Grande, calificando la escucha y interpretacion en cada tarea.

Ese es el marco de esa publicacion. Reúne produccion de posgrado, investigaciones en educacion desde el cine, cuestiones étnicas, filosofia, lenguaje, matemáticas y estadística focalizando la practica pedagógica. El dialogo con estudiantes argentinos focalizo investigar biografias de educadores(as) para, desde ahi, realzar politicades y sentidos del acto educativo a traves del compromiso comunitário. En encuentros se construye - podriamos arriesgar- una tercera disciplina, amalgamante, com potencia inédita para

profundizar hallazgos, desafíos reflejados. Eso es, creo, lo que estamos celebrando.

Por supuesto, la producción académica y intelectual presente en cada trabajo es motivación y alegría para proseguir. Pero hay algo en esa propuesta que trasciende contenidos inmediatamente identificables en la riqueza de cada texto: se trata de trazar nuevas miradas, se trata de construir escenarios, superficies que perforan distancias, consoliden identidades que - sin desdibujar localías y particularidades - encuentran representaciones en continentes mayores para ensanchar y profundizar dimensiones de la tarea educativa. Así logramos vínculos y trascendencias mayores, posicionando hilos con diversidad de matices y colores constitutivos, todos, de la necesaria trama para vitalizar las redes.

Agradecer y felicitar la publicación de este libro implica, entonces, no solo de haber discutido la exposición — en los Seminarios— sino, más profundamente, celebrar la articulación de horizontes, miradas que aporten a contribuciones desde la educación latino-americana. Práctica situada, territorio educativo, latidos, escucha, superar límites y barreras evidentes: hábitos de Poeta, de Educadores(as) y de arañas creando formas, alumbrando redes y precipitando tramas.

Se toda educación es acto político, también toda educación es poesía y ²²trabajo artesanal. Por más redes, por más orfebrerías, por más trayectos y horizontes nacidos de estas salivas.

Prof. Daniel Mario Carceglia
(Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)

O trabalho com o aprofundamento curricular (itinerários formativos) em uma escola de ensino médio integral da Secretaria de Educação-SP: possibilidades para uma prática reflexiva

Almir Rogerio Breguedo de Souza

almircat@hotmail.com

Nima Spigolon

nima@unicamp.br

Introdução

Sou professor na rede pública há quinze anos e, em 2018, fui aprovado em concurso público para Diretor de escola da rede pública paulista. Desde então estou como Diretor na E.E. PEI Prof. Vitorino Pereira – escola de ensino Fundamental II e Médio pertencente ao programa de ensino integral (PEI). As escolas do PEI da Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), criadas em 2012, apresentam particularidades em relação a seus espaços, metodologias, abordagens, jornada de trabalho do professor, baseada num modelo pedagógico e de gestão.

Uma visão geral sobre o assunto é que a educação integral parte de uma formação total do indivíduo, percebendo suas multiplicidades e pluralidades dentro de seu meio social e sua participação ativa nele, defendendo uma permanência do indivíduo em maior tempo na escola para que, assim, a integralidade se torne de fato (Paro, 2012; Teixeira, 2007).

Compreendemos que a escola do programa de ensino integral visa um trabalho do indivíduo em suas esferas cognitiva, afetiva, física, social, histórica e ética. O que se busca nesse tipo de formação é uma totalidade e não vertentes separadas de estudo. Todas essas

esferas, pela complexidade, juntas dialogam entre si e com o coletivo, ampliando de forma qualitativa e reflexiva. Entendemos que as ações dos professores e profissionais da escola, nesse contexto, precisam de uma sólida formação contínua, contribuindo para pensar, planejar, agir e refletir sobre sua práxis docente na escola de ensino integral.

Diante do exposto, numa tentativa de construção de relações democráticas entre as pessoas da comunidade escolar, compactuamos com a perspectiva de o ensino integral oportunizar os saberes formais e não formais, em que não se descartam os saberes prévios do indivíduo; ao contrário, considera-se de extrema importância as múltiplas semelhanças e diferenças que fazem de cada um de nós indivíduos históricos e sociais (Teixeira, 2007).

Em 2016, o então presidente Michel Temer, por meio da substituição da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, estabeleceu por meio de um texto normativo, uma nova regulamentação para o Ensino Médio. A reforma do Ensino Médio foi aprovada através da Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017; que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), e definindo uma nova organização curricular mais flexível, contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os *itinerários formativos*, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Para assegurar as aprendizagens na formação geral básica e nos *itinerários formativos*, o Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade e aos anseios do estudante, fortalecendo seu interesse, protagonismo e engajamento, cujos

objetivos são: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais; consolidar a formação integral do estudante, desenvolvendo a sua autonomia para a realização do seu projeto de vida; desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal.

Uma das primeiras questões a serem abordadas na formação de professores para os itinerários formativos é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Os estudantes têm a oportunidade de explorar áreas do conhecimento de maneira mais flexível, o que exigido dos educadores a capacidade de integrar diferentes disciplinas em suas práticas pedagógicas. A formação de professores deve, portanto, incluir a discussão e o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares que permitam aos docentes colaborar e construir pontes entre áreas do conhecimento.

A dinâmica da educação está em constante evolução, e os itinerários formativos do Ensino Médio refletem essa mudança. Portanto, a formação de professores não deve ser vista como um processo estático, mas sim como uma jornada de aprendizado contínuo. Os educadores precisam estar atualizados em relação aos avanços em suas áreas de atuação e em pedagogia. Isso implica a participação em cursos, seminários e outras atividades de formação ao longo de suas carreiras. Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica e a adaptação constante são cruciais para o sucesso na implementação dos itinerários formativos.

A formação de professores para os itinerários formativos também deve enfatizar a importância da prática pedagógica reflexiva. Os educadores precisam ser capazes de avaliar constantemente suas aulas, identificar pontos de melhoria e ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos estudantes. A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é fundamental para garantir que os itinerários formativos atinjam seus objetivos de proporcionar uma educação de qualidade e alinhada com as inspirações dos jovens.

Diante do exposto acima, no decorrer do período em curso do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP, terei a oportunidade de investigar e pesquisar mais sobre alternativas didáticas e pedagógicas e de formação de professores relacionadas à aplicação das habilidades dos itinerários formativos, de uma forma que ressignifique minha prática, que contribua para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, e que atenda às necessidades do mundo contemporâneo. Pois, a formação docente para a educação contemporânea deve fornecer aos futuros professores uma base sólida de conhecimento pedagógico, combinada com habilidades de adaptação e inovação. Os professores precisam estar atualizados com as últimas pesquisas em educação, entender as necessidades individuais dos alunos e serem capazes de utilizar diferentes abordagens pedagógicas para atender a diversidade de estilos de aprendizagem.

Além disso, a formação docente deve preparar os professores para lidar com o uso efetivo das tecnologias educacionais. A educação contemporânea está cada vez mais incorporando recursos digitais e ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem ser capazes de utilizar essas ferramentas de maneira significativa, integrando-as ao currículo e promovendo a aprendizagem ativa.

Itinerários formativos

De acordo com D'Maschio (2022), os itinerários formativos possibilitam ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento e são compostos por diferentes arranjos curriculares; permitindo ainda que esse estudante vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã.

A organização curricular dos itinerários formativos deve propiciar ao estudante o desenvolvimento e fortalecimento de sua autonomia, considerando seu projeto de vida.

Nos termos da Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional, segundo o parágrafo 2º do Artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes:

- I – Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II – Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
- III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos,

promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – Empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Desde o início do ano letivo de 2022, as escolas estaduais da rede pública paulista oferecem o ensino regular ou ensino integral, como parte do currículo e um modelo de aprendizagem guiado pelos itinerários formativos. Esse novo processo de aprendizagem entrou em atividade nas escolas para alunos da 1ª série do Ensino Médio de forma gradual e ainda está em fase de implementação.

Diante da relevância, é indiscutível que gestores, coordenadores e professores adquiram informações sobre a transformação do Ensino Médio. Hoje, ainda em período de pandemia, vivenciando muitas mudanças na sociedade, com as transformações no “chão” da escola, na ciência, tecnologia, e principalmente diante do enorme desafio de incluir e resgatar nossos jovens que não veem uma perspectiva de futuro e crescimento com a escola.

Para atuar no Ensino Médio, além da sua formação nas áreas do conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores precisam ter um perfil mediador para os novos momentos estruturados a partir dos Itinerários Formativos. Isso é fundamental para que a aprendizagem tenha articulação entre a teoria e a aplicação prática, sempre relacionada ao contexto dos alunos.

A articulação entre as áreas do conhecimento também é outro fator que propicia aprendizagem integral ao aluno, desenvolvendo os aspectos cognitivos e socioemocional.

Essas características são potencializadas com o uso de ferramentas que estimulam o protagonismo do aluno dentro e fora da sala de aula, para despertar o gosto pelos estudos e promover atividades educacionais que façam sentido para os educandos.

O trabalho com os itinerários formativos requer dos professores e demais profissionais do quadro do magistério uma atuação mais dinâmica, por haver necessidade de realizar os seus planejamentos e ministrar as suas aulas em formato integrado entre distintas áreas do saber e disciplinas. Esse trabalho proporciona o desenvolvimento de diversas competências e habilidades que levam à formação integral do aluno; dessa forma o trabalho com a formação continuada deve ser focado nos conhecimentos pedagógicos, assim como nas metodologias ativas, pois os professores devem estar preparados para lidar com o grande número de mudanças e a celeridade com que acontecem no mundo contemporâneo.

Além desses fatores, o educador precisa estar disponível a desenvolver as suas competências no que se refere à transformação digital, que cresce continuamente no contexto escolar.

Diante do exposto, entendemos que o trabalho com os itinerários formativos relacionado com o ensino integral requer uma formação contínua ancorada em atividades formativas pautadas em relações democráticas e coletivas, considerando-se sua realidade escolar e processos interdisciplinares.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo: estudar o trabalho com os itinerários formativos em uma escola de Ensino Médio de ensino integral da SEDUC-SP. Especificamente, pretendemos: (1) Identificar as concepções de itinerários formativos presentes no currículo do “Novo Ensino Médio”; (2) Mapear as atividades desenvolvidas para a formação continuada de professores, gestores e coordenadores tendo em vista a implantação dos itinerários formativos; e (3) Refletir acerca da construção/reconstrução de práticas docentes advindas da implantação dos itinerários formativos.

Nessa direção, partimos de um referencial teórico que define a atividade docente como práxis (Pimenta, 2002), em que se valoriza a unidade entre teoria e prática e o processo de reflexão individual e coletiva do professor, identificando-se a flexibilidade como importante estratégia para a formação contínua como um processo

coletivo, que precisa situar as necessidades formativas do professor (Lima, 2004; Pimenta, 2012). Consideramos nesse cenário a formação contínua como um processo coletivo, que precisa situar as necessidades formativas do professor e da escola em que atua, em que o docente se torna produtor de conhecimentos sobre sua práxis docente (Lima, 2005).

Metodologia

Para o desenvolvimento deste projeto, realizaremos um estudo de natureza qualitativa, pois conforme apontam Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa possibilita a reflexão sobre o objeto pesquisado, atribuindo-se qualidade e significado aos dados coletados. Além disso, iremos recorrer a um estudo de caso como opção metodológica, levando em consideração a análise de um contexto específico: a formação contínua de docentes e profissionais que atuam em uma escola de Ensino Médio da rede estadual paulista de ensino, realizando o trabalho curricular dos itinerários formativos.

Através dessa coleta de dados pretendemos fazer uma análise sobre as concepções e relações que o currículo do “Novo Ensino Médio” se constitui para os docentes do Ensino Médio da escola E. E. Prof. Vitorino Pereira; pesquisar os processos de formação contínua no Programa de Ensino Integral, da E.E. Prof. Vitorino Pereira, onde atuam 41 professores e profissionais da gestão e coordenação; situando necessidades e perspectivas para construção/reconstrução de práticas docentes que considerem a reflexão sobre a atividade docente com a aplicabilidade dos itinerários formativos; apresentar produto técnico que auxilie na organização de estudos e atividades formativas para os docentes público alvo deste estudo, considerando o cenário de atuação desses professores.

Com isso, espera-se que essa coleta forneça dados significativos do caso; e que, a partir do que foi obtido, criem-se interpretações plausíveis; testem-se a confiabilidade das

interpretações; constroem-se histórias ou narrativas que tenham valor; relacione-se, histórias ou narrativas às pesquisas relevantes da literatura; comuniquem-se, de forma convincente, essas histórias ou narrativas; forneçam-se pistas de modo que os outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construam interpretações alternativas.

Considerações finais

Os processos de reflexão docente são essenciais para que esse profissional produza novos conhecimentos, mobilize saberes e reconstrua práticas docentes. Focalizaremos, nesta pesquisa, especialmente o diálogo com professores partindo da ideia de que a formação contínua é uma ferramenta capaz de subsidiar trocas constantes entre os atores que estão inseridos no espaço escolar, instigando a interação, o compartilhamento, a avaliação e os processos formativos. Através desse processo de investigação dialógica, com a mediação da coordenação pedagógica da escola, construir, após diagnóstico de necessidades formativas, para, por conseguinte, elaborar o planejamento da escolha de temas, traçar metas e objetivos, tempo disponível e estratégias que serão utilizadas. Pretendemos, com isso; valorizar a participação ativa dos próprios professores e outros atores desse processo nessas atividades, reconhecendo-os como agentes de problematização, tanto no diálogo com o campo teórico como a das suas demandas da prática docente.

Questionamos a necessidade de se repensar o que significa o aprofundamento curricular (itinerários formativos), em uma escola de ensino médio integral, o que representa o tempo estendido na formação escolar e qual sua contribuição para o ensino de qualidade que se requer. A partir dos dados levantados, pretendemos destacar a importância da formação contínua para professores e profissionais, considerando a ideia de uma escola que seja espaço de aprendizagens e que promova aos 41 professores e

profissionais essa oportunidade, contribuindo para tornar efetiva uma educação de qualidade para todos.

O tema desta pesquisa ainda é pouco explorado e o desafio ainda é que professores e as escolas não sejam meros executores e cumpridores de decisões, mas que se invistam em ambientes formativos, que estimulem a análise crítica permanente de suas práticas. Dessa forma, a análise de dados decorrentes da pesquisa também visa fomentar propostas, programas e ações voltadas para formação contínua para os professores e profissionais em nível de unidade escolar e diretoria de ensino.

Por último, sustentamos a importância de se acreditar na formação contínua como potência nos processos de formação de professores de tempo integral, apostando que esta se coloca em favor do desenvolvimento profissional do professor, de um trabalho coletivo e da aprendizagem do estudante, quando mediado por processos de reflexão coletiva sobre a práxis do professor.

Referências

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial de 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 23 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n^o 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

D'MASCHIO, A. L. Protagonismo do estudante ganha força quando refletido no currículo. Porvir -Inovações em Educação, 2022. Disponível em: <https://porvir.org/protagonismo-do-estudante-ganha-forca-quando-refletido-no-curriculo/?gclid=CjwKCAjwmJeYBhAwEiwAXlg0ARZ17VRXEIX_m7x9QRLDSuIQ89YLKBjebDuxZM-KvsJys2HVAvTjDRoC6-AQAvD_BwE> . Acesso em: 02 ago. 2022.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/fatin>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de Professores**. Boletim 13. agosto, 2005. Disponível em: <<https://cdnbi.tv-escola.org.br/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso 18 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-54.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

Programa Dinheiro Direto na Escola: preposições sobre a qualidade de participação e execução dos serviços prestados pelos gestores educacionais (da rede municipal de ensino) no âmbito do experimentalismo democrático

Elisângela Mazini Maziero Breganoli

elis_maziero@hotmail.com

Roberta Rocha Borges

borgesrrocha@gmail.com

Introdução

Meu interesse em pesquisar sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem suas raízes na minha experiência como coordenadora pedagógica, vários anos atrás, quando desempenhei o papel de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais. Nessa função, fui testemunha da importância vital da gestão dos recursos destinados à educação para escola e da necessidade premente de administrá-los de maneira transparente e democrática.

Compreendi, de forma clara, que a efetiva utilização desse recurso é essencial para promover melhorias substanciais na execução direta do projeto educativo do município. Isso inclui a capacitação de professores, a aquisição de materiais didáticos, a melhoria das instalações escolares e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. O PDDE é uma ferramenta valiosa para alcançar esses objetivos.

Minha trajetória profissional me permitiu identificar inúmeras dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares na administração dos recursos do PDDE. Com frequência, essas decisões eram

tomadas de maneira unilateral, sem a devida participação da comunidade escolar. Além disso, era comum que a divulgação sobre como os recursos foram investidos acontecesse somente após a utilização completa dos fundos, deixando professores e pais à margem desse processo.

Foi a partir dessa constatação que comecei a refletir sobre como poderíamos promover investimentos direcionados de forma mais eficaz para a execução do projeto educativo do Município e, ao mesmo tempo, fortalecer a participação da comunidade. Essa reflexão motivou a nossa pesquisa, que tem como objetivo identificar as fragilidades e dificuldades enfrentadas pelas escolas na gestão dos recursos do PDDE.

Através desse trabalho, almejamos não apenas destacar as limitações existentes, mas também criar soluções práticas para superá-las. Desejamos contribuir de maneira significativa para a promoção de uma educação de qualidade, onde o PDDE seja utilizado de forma mais eficiente, e onde a participação da comunidade seja uma parte integral e ativa do processo de tomada de decisões na escola.

Nosso compromisso é não apenas identificar os obstáculos, mas também criar caminhos para superá-los, buscando, assim, fortalecer o sistema educacional e garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação de excelência. Acreditamos que a pesquisa é uma ferramenta poderosa para impulsionar essas melhorias e para assegurar que a voz de todos os envolvidos na educação seja ouvida e valorizada.

Através dessa pesquisa, meu objetivo é contribuir para a construção de práticas de gestão eficazes, que maximizem o impacto desses recursos no desenvolvimento educacional. Busco promover uma cultura de transparência, onde a comunidade escolar participe ativamente das decisões relacionadas ao uso do PDDE, tornando o processo mais democrático e representativo.

Acredito que a educação é o alicerce de uma sociedade próspera, e a gestão responsável dos recursos educacionais é fundamental para alcançar esse objetivo. Portanto, minha pesquisa

é uma expressão do meu compromisso em fortalecer o sistema educacional, garantindo que cada aluno tenha acesso a uma educação de qualidade e que as escolas desempenhem seu papel crucial no desenvolvimento da comunidade.

Nossa abordagem sobre a utilização do recurso sob a luz da gestão democrática na escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na eficácia do sistema educacional. Ela envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos, na tomada de decisões relacionadas à administração e ao funcionamento da escola. O envolvimento da comunidade na gestão democrática permite que a comunidade escolar, incluindo pais e alunos, participe ativamente das decisões relacionadas à educação. Isso promove um senso de pertencimento e responsabilidade, criando um ambiente de colaboração e apoio mútuo. Quando as partes interessadas têm a oportunidade de contribuir com suas ideias e perspectivas, as decisões tomadas tendem a ser mais bem informadas e relevantes. Isso pode levar a melhorias na qualidade do ensino, na definição de metas educacionais e na seleção de práticas pedagógicas eficazes.

A gestão democrática incentiva a inclusão de diferentes perspectivas e vozes, o que é fundamental para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica, habilidades ou deficiências. Ela ajuda a evitar a exclusão e a discriminação.

Exige também transparência na administração escolar e na alocação de recursos. Isso ajuda a garantir que os recursos sejam usados de maneira eficaz e que as decisões sejam justas e éticas. Além disso, torna mais fácil responsabilizar os envolvidos por suas ações.

A escola oferece oportunidades para os alunos, bem como para outros membros da comunidade, desenvolverem habilidades de liderança, tomada de decisões e participação cívica. Isso os prepara para desempenhar um papel ativo na sociedade.

Quando os alunos têm a oportunidade de participar das decisões que afetam suas vidas na escola, eles tendem a se sentir

mais motivados e envolvidos em sua própria educação. Isso pode melhorar seu desempenho acadêmico e seu bem-estar geral.

É fundamental que exista um ambiente de trabalho mais colaborativo e de cooperação entre os membros da equipe escolar. Em resumo, a gestão democrática na escola não é apenas uma abordagem equitativa, mas também uma maneira eficaz de melhorar a qualidade da educação e de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e informados em uma sociedade democrática. Ela valoriza a participação, a inclusão e a responsabilidade, promovendo uma educação mais justa e igualitária.

Conceber a escola pública no contexto da prática democrática é um corajoso desafio e requer um estudo crítico que envolve pais, professores, gestores e administração política local. Um discurso que vai da micro para a macro política educacional, buscando responder em que medida a gestão educacional pautada no experimentalismo democrático influencia no processo de execução e desenvolvimento do programa dinheiro direto na escola? Um questionamento que sempre pautei nas minhas reflexões enquanto gestora escolar, professora e agente político, pois em todas as esferas de experiências profissionais acompanhei o investimento do recurso pautado sempre na decisão unilateral do gestor e principalmente não considerando as necessidades do projeto educativo.

Marinheiro (2016), em seu estudo, traz todo o debate que o PDDE trouxe em torno da utilização dos recursos no espaço escolar introduzindo práticas mais participativas, mas ao mesmo tempo, representações de caráter privado. De acordo com a pesquisa, a democratização da gestão escolar, um elemento essencial do programa, tem enfrentado obstáculos decorrentes dos princípios técnicos e operacionais baseados no modelo de gestão gerencial, amplamente presente nas escolas públicas.

A presente pesquisa pretende contribuir para os meios de captação, planejamento e utilização dos recursos financeiros que as escolas recebem através dos programas do governo federal. Para Adrião e Peroni (2007), é fundamental ressaltar os aspectos

positivos do PDDE. Primeiramente, destaca-se a transparência na distribuição dos recursos, garantindo uma alocação mais clara e objetiva. Além disso, é digno de destaque o papel essencial que esse repasse financeiro desempenha nas escolas. Igualmente importante, a autonomia de gasto representa um avanço significativo em direção à tão almejada gestão financeira autônoma nas escolas públicas.

O objetivo é fortalecer uma abordagem participativa e democrática, que reconhece o espaço educacional como um ambiente colaborativo de ações políticas voltadas para a promoção do desenvolvimento dos alunos e profissionais, sem quaisquer restrições. Busca-se, assim, consolidar práticas voltadas para o design participativo, que valorizam a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

O espaço escolar deve ser concebido como patrimônio público humanizado, fazendo-se responsabilidade de todos. A participação comunitária nas decisões e ações educacionais consolida um processo educativo e democrático que reconhece o valor do trabalho de todos, com todos e para todos. O ambiente educativo é um lugar de encontros, vivências, trocas e aprendizagem. Integra o desenvolvimento humano marcado pelo diálogo igualitário. Por conseguinte, para que a escola cumpra seu papel social e democrático, toda comunidade deve assumir uma consciência política capaz de gerir boas decisões em prol do bem comum.

A prática democrática é constituída de valores e elementos de participação da sociedade civil que não se limita apenas a decisões orçamentárias, mas que pensa a escola como organismo de emancipação humana. O caminho para construção dessas diretrizes perpassa pelo valor da escuta, do diálogo e da participação coletiva como característica Institucional. Para Moss (2009, p. 417):

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais

eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas.

O aprofundamento dessa reflexão e o processo de formação, atrelados ao projeto educativo municipal, certamente resultarão em importante conquista para toda Educação no Município.

Objetivo geral

Estudar o Programa Dinheiro Direto na Escola, no âmbito da gestão democrática, trabalhando através da pesquisa para aprimorar ações participativas da comunidade escolar de maneira que haja efetividade e qualidade no emprego de verbas oriundas de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a serviço do Projeto Educativo Municipal, como forma de melhorar a qualidade de ensino.

Objetivos específicos

- Identificar fatores que versam a respeito da prática democrática como valor conceitual para da gestão escolar.
- Analisar de que maneira o recurso do PDDE vem sendo empregado pela gestão das escolas.
- Identificar como é realizada a implantação e execução dos programas financeiros governamentais e educacionais na Rede Municipal.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem metodológica da pesquisa-ação com o objetivo de compreender e explicar o impacto do PDDE

na Escola. A pesquisa-ação permitirá uma abordagem participativa, engajando ativamente os participantes e colaboradores do programa, a fim de identificar problemas e implementar mudanças para aprimorar a eficácia do programa.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar e explicar os efeitos do PDDE no contexto educacional. Especificamente, buscamos compreender como o programa influencia na gestão e a participação da comunidade escolar.

Os participantes desta pesquisa serão os gestores de seis Escolas Municipais de Educação Infantil de Mococa, dentre elas priorizaremos uma diversidade tanto de atendimento (integral e parcial), quanto de localidade, sendo: uma escola de zona rural, uma escola em um distrito, duas centrais e duas de periferia. Todas as escolas escolhidas atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Serão utilizados dois principais métodos de coleta de dados neste estudo: entrevistas semiestruturadas e oficinas semi-participativas.

Entrevistas semiestruturadas: Serão conduzidas entrevistas individuais com diretores escolares. As entrevistas seguirão um roteiro semiestruturado, permitindo a flexibilidade para explorar questões específicas relacionadas ao impacto do PDDE. As entrevistas serão gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise, serão realizadas com diretores das Unidades Escolares, sendo que todas as entrevistas ocorrerão no próprio local de trabalho desses profissionais. Ludke e André (1986) destacam a importância desse instrumento, visto que:

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza mais complexa e de escolhas nitidamente individuais (Ludke; André, 1986, p. 34).

Oficinas semi-participativas: Serão realizadas oficinas com grupo de gestores escolares. As oficinas terão um formato interativo, promovendo discussões e atividades colaborativas para coletar percepções, experiências e sugestões relacionadas ao programa. O conteúdo das oficinas será registrado por meio de anotações, gravações e registro fotográfico, garantindo a captura abrangente das contribuições dos participantes.

A análise dos dados coletados será realizada de forma qualitativa que “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson *et al.*, 1999, p. 79). As entrevistas e oficinas serão transcritas e codificadas para identificar temas, padrões e insights relevantes relacionados ao impacto do Programa Dinheiro Direto na Escola. A análise dos dados será orientada pelos objetivos da pesquisa e pela abordagem explicativa, permitindo uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam o programa.

Andamento do projeto

Este projeto encontra-se em processo inicial de construção, aguardando aprovação do Comitê de Ética para iniciar a coleta de dados. Foi delineado, considerando uma narrativa introdutória sobre a relevância do tema e a experiência da pesquisadora com políticas públicas para Educação Básica. O projeto vem se desenhando com um panorama de três capítulos e conclusão final:

Capítulo I - Histórico político e implantação do PDDE.

Capítulo II - Prática democrática como um critério importante de democracia.

Capítulo III - Desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados: funcionamento das escolas, estrutura, participação das famílias, construção do processo de formação para a gestão democrática e uso do recurso em consonância direta com o projeto educativo municipal.

Consideração final: pretende-se apontar uma síntese dos resultados e benefícios obtidos através da pesquisa para escola.

Tem-se pretensão de qualificar em agosto de 2024, quando encerra-se o cumprimento das disciplinas.

Considerações finais

A introdução de novos paradigmas sobre o papel da gestão escolar frente ao desenvolvimento de ações técnico-administrativas dos recursos do PDDE, suscita relevante pesquisa no contexto do experimentalismo democrático. O estudo levará à comprovação da realidade atual de atuação dos gestores da Rede Municipal de Mococa, no que tange à execução dos recursos financeiros que a escola recebe dos programas do FNDE.

Acredita-se que este projeto incitará os gestores a refletirem sobre os mecanismos e princípios da gestão democrática como viés de qualidade educativa. É imprescindível, para uma Rede Educacional que afirma a prática como movimento que requer previsão, reflexão, troca, comunicação, experiências e estudos dialógicos, um projeto político-pedagógico que se constitua na participação da sociedade civil e na expansão dos valores da escuta e do diálogo.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 253-267, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHEIRO, E. de L. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a democratização da gestão escolar no município de Londrina**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**, São Paulo: USP, vol. 20, n. 3, p. 417 – 423, jul./set. 2009.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

Ação e reflexão: desafios, políticas e práticas docentes na trajetória do educador de jovens e adultos

Lucas Sávio Gomes
proflucassavio@gmail.com

Nima Imaculada Spigolon
nima@unicamp.br

Introdução

Em 2018, após um tempo afastado da sala de aula, retornei para a escola, minha primeira aula foi em uma turma da 2ª série,¹ do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, na periferia da Cidade de São Paulo. A trajetória nesta escola e as dificuldades enfrentadas deram origem a esta pesquisa. Como professor de Física, dessa turma, encontrei algumas dificuldades para lecionar. Na busca por propostas pedagógicas que pudessem ajudar-me, percebi que podia ensinar os conceitos de Física através de experimentos. Durante uma aula no laboratório da escola, lugar este que, até então nunca frequentado pelos alunos da EJA, pudemos estudar o conceito de gás Hidrogênio, através de um experimento que resultava na combinação do gás com energia. Foi uma troca de experiências e vivências indescritíveis. Vi adultos voltarem a ser crianças. Vi jovens descobrindo o significado da palavra laboratório. Vi estudantes com anseio de querer aprender.

Também foi com essa turma de EJA, que vivi a experiência que me marcou como educador, como relato nesta primeira narrativa realizada no início do Mestrado Profissional da Faculdade de

¹ A oferta da EJA é feita em etapas, sendo a 1ª etapa correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); a 2ª etapa equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e a 3ª etapa ao Ensino Médio (1ª a 3ª série).

Educação na Unicamp, na disciplina de Memórias, Narrativas e Formação Docente.

A aula começa às 19h. Sonia² trabalha a 25km da escola numa casa de família na região de classe média alta na cidade de São Paulo. Sua escola fica na zona periférica da cidade. Ela é oriunda da Região do Nordeste, não teve a oportunidade de concluir o ensino básico, pois teve que trabalhar ainda criança. Emigrou-se para São Paulo com o desejo de conseguir oportunidades. Conseguiu o emprego e a possibilidade de terminar sua formação escolar através da EJA. Sonia terminava seu trabalho às 18h, não conseguia chegar ao colégio às 19h, chegava sempre às 19h15. A gestora da unidade escolar não permitiu os atrasos de Sonia. Eu não fiz nada para ajudar Sonia a lutar pelos seus direitos. Sonia desistiu. Seu Sonho fracassou. Sonia foi novamente excluída por 15 minutos.³

Com a Sônia vivenciei a experiência que me fez olhar para os problemas enfrentados pelos alunos na EJA e o que me levou a aprovação no Mestrado Profissional da Unicamp, em dezembro de 2022.

Desafios da EJA

A proposta de educação de pessoas jovens e adultos no Brasil caracteriza-se como importante modalidade de ensino, principalmente às classes trabalhadoras que não tiveram acesso na infância ou na juventude, aos conhecimentos formais que a sociedade letrada tem à sua disposição. Sob a dimensão político-pedagógica, compreender a educação de jovens e adultos significa refletir sobre inclusão social, sobre como inserir de fato uma população numa sociedade de direitos. Significa também a

² Sonia é o nome fictício.

³ Narrativa Produzida na disciplina “Memórias, Narrativas e Formação de Professores”, do Curso de Mestrado Profissional da Unicamp, ministrada pela Profa. Liana. A narrativa tem como título: “Motivo da Minha Pesquisa de Mestrado”.

compreensão e a busca de formas de superação para as discriminações de classe, de gênero, etnia ou cor e também de idade, produtos de modelo econômico, social e político individualista e segregador (Arelaro; Kruppa, 2002).

Um aspecto importante a ser considerado, no estudo da educação de jovens e adultos, situa-se na relação entre a demanda para essa modalidade de ensino e o ensino fundamental regular, pois, embora tenha alcançado amplos segmentos da população, a ampliação da oferta de vagas nas escolas não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, fato que, associado às condições desfavoráveis de vida de um número importante de pessoas, contribui para produzir experiências de fracasso, repetência e abandono. Di Pierro (2001) define esse quadro como um novo modo de exclusão educacional, no qual as pessoas são excluídas não mais por ausência de vagas, mas por ingressarem nas escolas e não obterem aprendizagens exitosas, sendo, portanto, excluídas antes mesmo de finalizar um nível de ensino.

É importante observar que, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 1996 (LDB 9.394/1996), o poder público deve promover ações integradas e complementares entre si, com o objetivo de viabilizar e estimular a permanência e o incentivo do aluno trabalhador na escola. Nesse aspecto, Haddad (2000) é categórico ao afirmar que não é a oferta que deve responder à demanda, pois em grupos desprivilegiados economicamente, excluídos de condições sociais básicas, com experiências escolares mal sucedidas, além da oferta de vagas, é imprescindível a criação de condições de frequência. Xavier (2019) recorda que o acesso não é condição de permanência e tampouco de qualidade, ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir condições para que ele permaneça, considerando que as altas taxas de evasão, muitas vezes, têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, no conteúdo sem significado, nas metodologias que não respondem as necessidades dos alunos e no despreparo de muitos professores para atuar junto à educação de jovens e adultos.

Práticas pedagógicas no ensino da EJA

A EJA em sua grande maioria, se tornou lugar de complementação de horário de professores das redes públicas de ensino, pouco se encontra professores formados e preparados para atuar diante de um público diferenciado, pois é preciso prática e experiência. Di Pierro e Graciano (2003) contribuem para compreendermos as lacunas na formação dos professores que trabalham na EJA. Segundo as autoras, os professores que lecionam para a EJA são, em suas maiorias, os mesmo que lecionam para as crianças e os adolescentes no ensino regular, que utilizam de sua experiência da Educação Infantil e do Ensino fundamental para ministrar suas aulas na EJA. As autoras demonstram que o problema se torna maior ainda quando a EJA é utilizada apenas para complementar carga horaria, o que contribui com a rotatividade de professores e a falta de pessoas preparadas, residindo aí, a dificuldade de se construir na escola, um corpo técnico especializado e a construção de projetos pedagógicos voltados especialmente para a EJA, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, nº 01 de 28 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, estabelece:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2021).

O Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, desenvolve juntamente com os professores das redes municipais e estadual, o papel de formador de professores, conforme CNE/CEB. O encontro desses educadores, a fim de discutir suas experiências e a troca de informações, torna-se um momento significativo para reconhecer a complexidade presente nos contextos de cada participante, proporcionando trocas, vivências e ensinamentos, como nos mostra Tadif (2002), que defende a ideia de que o saber docente é um “saber social porque é partilhado por todo um grupo de agente – os professores [...]”.

Apresento uma narrativa construída numa das disciplinas do Mestrado Profissional, onde pude refletir sobre minha prática e vivência dentro da EJA.

Após uma semana do início das aulas na turma do 2º ano da EJA, resolvi explorar o conceito de Dilatação e as Leis de Newton com os alunos. Preparei uma aula com dedução da fórmula, como costumava administrar para os alunos do regular.

Minhas aulas aconteciam na sexta-feira à noite. Cheguei animado para demonstrar as fórmulas na lousa. Após os 30 minutos de aula e ao terminar a demonstração, percebi que toda a sala não havia entendido o que eu acabara de fazer. Sai da aula decepcionado com minha prática pedagógica, achando que realmente a EJA era formada por pessoas “burras”, como alguns colegas do magistério relatava.

No final de semana, aquela situação me incomodou, pensava eu que não podia passar despercebido na vida daqueles alunos, nem podia fingir de ensinar e eles de aprender. Durante o início da semana, fui observando na sala dos professores e na gestão escolar, como aquela turma da EJA era discriminada e excluída do colégio. Eu como Professor Negro, fui criando mais empatia pelos alunos, talvez porque já tinha sentido o peso da discriminação.

Na segunda semana após a minha frustrada aula, os alunos não compareceram. O sentimento de frustração aumentou. No final de semana seguinte, enquanto pesquisava alguns arquivos no computador, encontrei umas fotos de feira de ciências que realizava

com os alunos do Ensino Regular, resolvi então, trabalhar experimentos para ensinar os conceitos da Física para aqueles alunos da EJA.

Na aula seguinte, eles puderam pela primeira vez ir em um laboratório. Realizamos o experimento da produção de Gás Hidrogênio + Calor o que resultava numa explosão. “Que atividade Fantástica professor”; “Nunca tinha ido num laboratório. Estou muito feliz”; “Agora entendi professor quando o senhor explicou sobre a densidade”; “Professor é por isso que uso soda caustica para desentupir a pia de casa”. Essas foram as falas dos alunos após aquela aula. Aprenderam de maneira significativa o conceito e eu compreendi que a Educação de Jovens e Adultos precisa de empatia, respeito e experiências para poder ensinar.⁴

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar do projeto Atividades Curriculares de Incentivo ao Estudo e Pesquisa (ACIEPE), na Universidade Federal de São Carlos, onde juntamente com os professores da rede municipal e estadual, podíamos discutir práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem nos contextos escolares de cada educador. Nessa realidade, já ouvia sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos, o mesmo acontece com o GEPEJA da UNICAMP.

Essas parcerias que se espalham nos campos universitários do Brasil tendem a contribuir de maneira significativa para a formação dos professores da EJA, como Tadif (2002) nos afirma, contudo, nas cidades e povoados onde a universidade não se faz presente, a fim de promover os grupos de estudos e reflexão, os educadores da EJA são deixados à mercê das formações continuadas cedidas pelas redes de ensino. Vale lembrar ainda, que se o professor trabalha na EJA, apenas para complementação de carga horária, a sua formação continuada se dará no ensino de maior carga, ficando a EJA esquecida.

⁴ Narrativa Produzida na disciplina “Memórias, Narrativas e Formação de Professores”, do Curso de Metrado Profissional da Unicamp, ministrada pela Profa. Liana. Trabalho intitulado “Desafio da Minha Carreira de Professor”.

Políticas públicas da EJA

Desde 2003, a EJA atingiu avanços no campo da democracia, como nos exemplifica Carreira (2014); Instituição da CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2003); Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (2005); inclusão da EJA no Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (2007); a criação do PAR – Plano de Ação Articuladas (2007) contemplando a EJA; lançamento do PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (2009); reconhecimento da modalidade em vários programas do MEC, que antes se restringiam ao ensino regular (Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Acessibilidade, Transporte etc.), e o entendimento da alfabetização como parte da política de educação de jovens e adultos.

Grandes foram os avanços da EJA na agenda educacional do Brasil, sobretudo, a partir de 2002, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo o primeiro Presidente a ter experimentado a discriminação, o preconceito e a exclusão social por não ter completado os estudos. Lula e seu governo deram esperanças para tantos jovens e adultos discriminados por falta de diploma. Com a sua eleição, foram trazidas para o Brasil a esperança que a EJA pudesse ser valorizada e de fato foi, o governo Lula aumentou os investimentos federais na EJA, procurando criar programas característicos para a área, com o objetivo de atender públicos específicos, conforme destacado, acima por Carreira (2014).

Negros, pobres, empregadas domésticas, lésbicas, gays, bissexuais, transgênicos, transexuais, homens e mulheres, sobretudo, aquelas violentadas por seus companheiros, trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda, juventude periférica, indígenas, membros do MST, encarcerados e encarceradas. Essa é a cara da EJA no território brasileiro, muito deles excluídos do ensino regular, que após um período, retornam aos bancos escolares na esperança e na

busca de seus direitos, de serem reconhecidos como sujeitos por uma sociedade excludente e racista, como Richieri (2016, p. 24) afirma: “a Educação de Jovens e Adultos está ligada diretamente com a ideia de justiça, de garantia de direitos e oportunidades iguais num país onde o analfabetismo ainda é visto como causa e não como efeito da sua situação econômica, social e cultural”.

Este rosto caracterizado da EJA representa uma sociedade que busca por seus direitos, é o negro que luta contra o racismo, o pobre que batalha contra uma sociedade capitalista que o torna “escravo” do seu trabalho e dos seus patrões, são as mulheres que diariamente se inventam e reinventam, lutando para manter o sustento das famílias, é o público LGBTQIAPN+, que cotidianamente luta para sobreviver numa sociedade que os discrimina e os mata por serem quem são. Estes e outros constituem o rosto da EJA no Brasil, rosto de uma população que além de lutar pelos seus direitos como cidadãos, buscam através da Educação, a possibilidade de passarem de objetos para sujeitos, uma população que têm suas lutas entrelaçadas com a história do racismo no Brasil. Racismo negado pela condição do outro, seja por sua característica física ou herança cultural. Racismo que contribuiu para retardar, ao longo do século XIX e começo do século XX, a emergência de um projeto nacional e republicano de educação, justificado pelo fato de a maioria da população ser negra (Carreira; Souza, 2013).

Carreira (2014) nos ajuda a compreender como a luta por políticas públicas para a EJA, pode contribuir para superar a herança racista e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Avançar rumo a uma educação de qualidade para todos e todas é superar a herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades que ainda marcam a sociedade e o Estado brasileiros, sejam elas de gênero, renda, região, campo/cidade, idade, sexualidade, deficiências etc. É apostar em políticas que efetivamente garantem o direito humano à educação para todas e todos. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma das faces mais explícitas do desafio educacional e da afirmação dos direitos humanos no país (Carreira, 2014).

Não basta refletir sobre políticas de incentivo, fomento, permanência e práticas pedagógicas, a fim de contribuir com a EJA, são urgentes ações afirmativas e reparadoras com a Educação de Jovens e Adultos, articuladas com seus direitos sociais.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada neste estudo, será a pesquisa Narrativa e (auto) biográfica, as quais sustentam as minhas experiências de educador da EJA, com objetivo de criar um olhar profundo e analítico a respeito dos desafios, políticas e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Prado (2013b, p8-9) nos afirma que a narrativa é um

Gênero do discurso privilegiado para que educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e a própria reflexão – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional.

As Narrativas (auto) biográficas não se caracterizam por um gênero puro, mas, por pluralidades discursivas que entretêm relações diretas com a dimensão temporal da existência e da experiência humana (Delory-Momberger, 2008).

Primeiramente, será realizada a análise documental e bibliográfica, olhando para minha prática enquanto professor da EJA, analisando os desafios desta modalidade de ensino, pensando sobre fatores que contribuem para a evasão dos alunos; políticas de incentivo da EJA, promovidas no Brasil, sobretudo, no estado de São Paulo, e as práticas pedagógicas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos.

No segundo momento, a partir do meu ingresso no Mestrado Profissional, refletirei como a formação continuada pode contribuir para repensar a minha prática de educador; refletir com base nas

disciplinas cursadas sobre as políticas de fomentação e as dificuldades dos educadores em promover práticas pedagógicas para o ensino de jovens e adultos.

Este trabalho se ancorou no método crítico, na medida em que, através de um processo auto reflexivo do conhecimento produzido, busco identificar como a temática EJA possibilitou a construção de propostas pedagógicas no campo das políticas públicas e da formação de professores e educadores, fundamentada nos processos de humanização das classes populares. O método crítico “é um caminho para se teorizar como e por que a ciência, de qualquer espécie, pode ser uma atividade libertadora para a humanidade” (Bauer; Gaskell; Allum, 2010, p. 34).

Por último, refletirei sobre o meu papel de educador da EJA, durante o Mestrado Profissional, subdividido em três momentos: a função do educador com o objetivo de realizar a inserção dos alunos numa sociedade de direitos; a ação como propósito de promover condições de inclusão e permanência dos alunos na EJA e a contribuição para promover práticas pedagógicas construtivas e emancipatória na educação e jovens e adultos, orientadas por Paulo Freire, ao compreender a educação como prática da liberdade.

Andamento do projeto

Com a conclusão das disciplinas obrigatórias e optativas previstas para o 1º semestre de 2024, e a proficiência concluída em maio/2023, juntamente com o andamento do Mestrado Profissional, concluo a Especialização em Programa de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de São Paulo. No decorrer deste ano, ambos os cursos foram conversando, dialogando e me levando a refletir sobre Políticas Públicas e Legislação Educacional Brasileira; Dinâmica Social e Racial no Brasil e Didática do Ensino Básico Integrado na EJA. Ao término dessas disciplinas em ambos os cursos, consolido o meu referencial teórico com a supervisão e orientação da professora orientadora, tendo embasamento para

pensar e refletir sobre os desafios, políticas e práticas pedagógicas, sobre minha atuação como Educador da EJA, a fim de impactar a permanência do aluno na EJA; atuação enquanto professor e as contribuições na formação continuada através da pós-graduação.

Considerações finais

Pensar na desistência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos a partir de uma experiência vivenciada na prática, refletir sobre políticas públicas de permanência, fomentação e incentivo, a fim de inserir na sociedade uma população com direitos sociais e pensar sobre as práticas pedagógicas dos educadores, da EJA, olhando para a minha trajetória enquanto professor, me fez refletir sobre minha caminhada antes do ingresso no Mestrado Profissional e refletir sobre os impactos do processo de formação continuada, fazendo com que eu promova novas ações dentro da Educação de Jovens e Adultos, bem como desenvolva uma conscientização sobre minha prática, motivando uma outra prática.

A partir do MP, deixo a postura de professor simpatizante para ser educador militante da EJA. Sou um negro lutador, que já sofreu as marcas do preconceito, que chega ao Grupo do GEPEJA para, ao lado dele e com ele, lutar por aqueles a quem lhes é negado a voz, vez e lugar. Lutar por uma Educação pública de qualidade para todos e todas que buscam a EJA.

Referências

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. A educação de jovens e adultos. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2007, p. 84-107.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento- Evitando confusões. *In*:

Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 17- 36.

CARREIRA, D. Gênero e Raça: A EJA como Política de Ação Afirmativa. *In*: CATELLI Jr.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (org.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 195-230.

CARREIRA, D. (coord.). **Informe Brasil – Gênero e Educação.** São Paulo: Ação Educativa/Ecos/Cladem, 2011.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola.** São Paulo: Ação Educativa/Unicef/MEC/Seppir, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2008.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, nº 55, p. 58-77, novembro 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 25 jun. 2023.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe.** São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/#>. Acesso em: 25 jun. 2023

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. *In*: CAMPOS, C. M.; PRADO, G.V.T. (org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b.

- RICHIERI, E. M. V. A contribuição do Projeto Educativo de Integração Social na trajetória de escolarização de jovens, adultos e idosos.** 2016. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- RODRIGUES, R. (org.). A contribuição da Escola na trajetória de escolarização de Jovens e Adultos.** Curitiba: CRV, 2009.
- TADIF, M. Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Vozes, 2002.
- XAVIER, M. do P. S. R. Estudo sobre persistência e evasão escolar em EJA no Nordeste, Castanhal-PA: análise e proposições.** 2019.141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.

Formação continuada das coordenadoras pedagógicas: em foco as práticas democráticas na educação infantil

Rute de Paula Ramos
r271084@dac.unicamp.br

Maria Aparecida Guedes Monção
maguedes@unicamp.br

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa em andamento sobre a formação contínua das coordenadoras pedagógicas. A pesquisa, inicialmente, se concentrava nas práticas democráticas na educação infantil. A alteração do tema ocorreu devido à nova atribuição como coordenadora técnica na Unidade Gestora Municipal de Educação. Dessa forma, surgem outras responsabilidades e preocupações e optei por focar o estudo no desenvolvimento da coordenadora pedagógica que atua na educação infantil.

As minhas experiências profissionais e estudos fundamentam o objetivo da pesquisa para o Mestrado Profissional, em formação continuada com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil. O meu processo de formação na área de educação começou no curso de magistério e o encontro com a educação infantil ocorreu através de um estágio e observação do trabalho desenvolvido com as crianças.

Iniciei minha atividade profissional na rede municipal em 2002, na pré-escola. A experiência de vinte anos permitiu-me conhecer valores, crenças, dilemas, conflitos e diversas ideias presentes no cotidiano escolar.

Ao longo da carreira docente, surgiram questionamentos sobre como contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Os desejos individuais e coletivos da criança são

atendidos? Como lidar com os conflitos cotidianos entre as crianças, com o objetivo de melhorar as relações entre elas? A rotina, o tempo e os espaços consideraram as necessidades... e a individualidade das crianças? As relações com a família estimulam a formação de parcerias para o desenvolvimento da criança?

Como professora, observei... conflitos na unidade escolar, sobretudo nas relações entre os profissionais, a gestão, as famílias e as crianças. Sempre procurei compreender o motivo de tantos atritos nas relações que ocorrem em um ambiente educacional. Dessa forma, ao conversar com outros professores, percebia que essas diferenças interferiam no desenvolvimento das propostas pedagógicas e, conseqüentemente, no bem-estar das crianças.

No início do ano letivo, durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar, nos dias de planejamento, os temas são divididos entre os professores para que respondam às questões elaboradas pela direção. Nessas ocasiões, há controvérsias e, muitas vezes, o assunto é desviado para discutir as insatisfações profissionais e pessoais da equipe em relação à gestão da escola, o que muda o foco da pauta e, conseqüentemente, não finaliza o planejamento. Essas insatisfações e lamentações ocorrem ao longo do ano e, nas reuniões, surgem como obstáculos aos temas discutidos. Assim, a proposta de desenvolver o PPP e o planejamento acaba sendo desperdiçada.

Este cenário do dia a dia demonstra a necessidade de proporcionar espaços de formação com a presença da CP, de forma a colocar as temáticas relevantes para reflexão e as questões a serem debatidas no âmbito da organização do trabalho em outros espaços estabelecidos para esse fim.

No município em questão, antes da publicação do estatuto e plano de carreiras dos servidores públicos e municipais, havia uma diretora para até três escolas de educação infantil, além de três CPs da secretaria da educação responsáveis pelas creches e pré-escolas. Em 2008, cada unidade passa a ter uma diretora, que também exerce a função de CP na educação infantil.

Em 2015, iniciou-se a função de CP na educação infantil, sendo uma para três escolas, incluindo creches e pré-escolas, ou apenas pré-escolas. Como havia uma grande quantidade de escolas, a CP acompanhava semanalmente as práticas e rotinas das professoras. Dessa forma, organizava-se para estar uma semana em cada uma delas ou, de acordo com a necessidade, participar das reuniões e formações oferecidas pela secretaria de educação. Contudo, tais demandas sobrecarregavam as coordenadoras pedagógicas e algumas delas renunciavam ao cargo. No último processo seletivo para a função de suporte pedagógico, no qual fiz parte da comissão organizadora, a UGME propôs uma CP para cada creche e pré-escola, e, no máximo, uma CP para duas creches. A inclusão de gratificação funcional atraiu novas candidatas para o cargo.

Em 2023, existem 22 unidades escolares municipais que se denominam Centro Municipal de Educação Básica (CEMEB), divididas em creches (de 4 meses a 3 anos e 11 meses); e Educação Infantil (de 4 meses a 5 anos). As creches contam com coordenadoras pedagógicas, enquanto as outras quatorze unidades contam com uma CP, de acordo com o número de alunos de cada escola.

O processo de formação continuada no município pesquisado é desenvolvido há vários anos através de programas universitários, empresariais e de formação oferecidos pela Unidade Gestora Municipal de Educação. Contudo, essas formações atendem à necessidade de promover a reflexão sobre a prática pedagógica e, assim, aumentar o conhecimento das professoras. Além disso, não há um acompanhamento sistemático das atividades docentes na escola e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento em que ocorrem trocas de experiências e estudos.

Atualmente, na função de coordenadora técnica, percebo a necessidade de pensar na formação das coordenadoras pedagógicas, pois elas têm um papel relevante nas creches/pré-escolas. Considero necessário desenvolver processos formativos com as CPs, de forma a fortalecer a formação continuada dos professores nas unidades de educação infantil. A CP é, muitas vezes, dominada pelo dia a dia, através de uma rotina com

atividades que não são de sua responsabilidade, o que causa dúvidas em relação ao seu trabalho e impede que ela possa exercer sua função formativa junto às professoras.¹ Compreende-se que o “coordenador pedagógico exerce uma tarefa importante no contexto das unidades de educação infantil como formador dos educadores e parceiro do diretor compondo a equipe de gestão, portanto colaborando também para a formação de toda a equipe institucional” (Bruno; Abreu; Monção, 2012, p. 78).

Ao participar das reuniões mensais que as coordenadoras técnicas da Unidade Gestora Municipal da Educação (UGME) promovem com as coordenadoras pedagógicas, fui motivada a propor encontros formativos e, assim, desenvolver instrumentos e reflexões para compreender o papel dessas profissionais nas unidades escolares no acompanhamento pedagógico.

Dessa forma, meu percurso pessoal, político e profissional me leva a escolher este tema, com o objetivo de contribuir para a formação das CPs para atuarem nas escolas como promotoras de processos formativos, tendo em vista as especificidades da educação infantil.

É um desafio incentivar a escuta atenta desses profissionais para assegurar a sua participação e envolvimento nessa pesquisa-formação, acolhendo as angústias e incertezas de forma a proporcionar mudanças nas suas ações cotidianas na escola. Dessa forma, faço as seguintes perguntas: o que a coordenadora pedagógica pensa sobre o trabalho desenvolvido na escola? Como está se sentindo na função de coordenadora pedagógica? Qual a rotina diária e semanal da escola da CP? Quais as contribuições da CP para a formação continuada das professoras no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)? Qual é o papel da CP em relação aos tempos, espaços, crianças, famílias, rotinas e ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar? Qual a

¹ O cargo de professor na educação infantil do município pesquisado é ocupado por mulheres, na maior parte, por isso será utilizado o termo professora, para me referir a essas profissionais.

contribuição da CP na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no acompanhamento do seu desenvolvimento durante o ano letivo? Essas indagações contribuem para aprofundar sobre a questão norteadora desta pesquisa: Em que medida a função formativa da coordenadora pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil?

Papel da coordenadora

A coordenadora pedagógica da educação infantil deve se concentrar no desenvolvimento das crianças e reunir os conhecimentos necessários para orientar as professoras sobre o currículo e as práticas docentes. Sendo assim, é responsável pela educação... contínua para a formação e desenvolvimento profissional através do diálogo e da reflexão.

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deve ser compreendida como um espaço de formação contínua que auxilia as professoras a organizarem as ideias e as dificuldades que enfrentam para desenvolver suas atividades. Segundo Christov (2012, p.9),

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de educação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação como na literatura recente sobre formação em serviço.

A coordenadora pedagógica deve, dentre outras funções, convencer sua equipe, coordenar ações e arbitrar as situações que surgem no ambiente escolar, o que requer uma constante busca de informações, estudos, reconfigurações de saberes e práticas.

A formação em serviço vai além do conhecimento teórico, uma vez que o acompanhamento das atividades educacionais e a mobilização das professoras requerem percepção e sensibilidade para identificar as necessidades da equipe e auxiliá-la na superação dos

obstáculos. Consideramos que deveria ser assim, pois isso terá um impacto direto na sua identidade profissional.

A citação de Mate (2012) afirma que existem diversos estilos de coordenadoras, bem como os trabalhos nas escolas que estão em processo de construção, corrobora a necessidade de definir a identidade da coordenadora pedagógica, cujo espaço parece não estar garantido e está sendo ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Em seguida, Villela e Guimarães (2012) apresentam as ações tomadas em relação às atividades da CP conforme descrito:

A atuação do professor coordenador deve se pautar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executada na escola ou na orientação e no acompanhamento das atividades que já estejam em curso, sejam aquelas de responsabilidades direta dos professores (as aulas, por exemplo), as de sua responsabilidade, e as de responsabilidade da equipe técnica (Villela; Guimarães, 2012, p. 51).

As funções da coordenadora pedagógica são bastante distintas devido às diversas atividades que ocorrem no dia a dia escolar. Isso, às vezes, pode impedir a atuação dessa profissional na formação continuada.

Os conhecimentos das CPs que atuam na área da educação infantil apresentam características próprias, uma vez que é o primeiro espaço social com o qual as crianças têm contato depois da família. Dessa forma, o planejamento das interações entre cuidar e brincar, bem como a organização do espaço e do tempo, deve considerar a cultura infantil e os direitos da criança, que ainda estão distantes do cotidiano de uma instituição pré-escolar.

No cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do trabalho pedagógico ainda está distante da cultura infantil e dos direitos fundamentais das crianças. Na maioria das instituições, prevalece a organização de tempos e espaços centrada nos adultos, explicitada por meio de rotinas padronizadas que não levam em conta a subjetividade das crianças pequenas e que favorecem o

estabelecimento de relações de dominação do adulto sobre a criança (Monção, 2022, p. 35).

Dessa forma, tendo em vista que a organização do trabalho e da rotina educativa deve considerar a subjetividade das crianças, conforme Monção (2022), não há dúvidas de que esses temas devem ser trabalhados na formação continuada das coordenadoras pedagógicas.

As instituições devem estar atentas aos processos que melhorem a experiência, planejando atividades diárias na escola, organizando espaços e relações que considerem as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas do processo de aprendizagem, dando prioridade às necessidades das crianças, e não dos adultos. De acordo com o que afirma Paro (2012, p. 25):

há duas vertentes a serem destacadas: uma trata da racionalização do trabalho, que envolve os recursos objetivos; a outra se refere à coordenação do esforço humano coletivo, que inclui a subjetividade dos envolvidos no trabalho. Ao tratar da mediação entre os diferentes atores sociais presentes na escola, nos aproximamos da vertente que se refere à coordenação do esforço humano coletivo, que, revestida por seu caráter político, associa-se a uma concepção de educação que busca respeitar o sujeito e, para isso, tenta se afastar de qualquer prática de dominação.

Desse modo, a CP, poderá apoiar as professoras na reflexão sobre sua prática e possíveis mudanças. Sendo assim, para desempenhar esse papel, de acordo com Bruno, Abreu e Monção (2012, p. 84), “o coordenador pedagógico educacional precisa também cultivar em si mesmo o exercício permanente da busca de autoconhecimento e do desenvolvimento de sua percepção de si e do mundo”.

Nesse movimento, a CP deve assumir-se como articuladora das relações, principalmente entre as professoras e as crianças, sem deixar de lado as relações com a equipe gestora da unidade.

Christov (2012, p. 9) afirma que “[...] a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. Trata-se, assim, da observação e reflexão da prática educativa, tomando como ponto de partida as experiências do cotidiano escolar, para que nesta perspectiva possa contribuir para as reflexões necessárias à autonomia, ao diálogo e à escuta das crianças.

Sobre o relacionamento profissional no âmbito escolar, Almeida (2008) explica que: “[...] o coordenador pedagógico precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar”. Nesse sentido, a autora fala sobre “um olhar ativo, de prestar atenção”:

Um olhar atento, um prestar atenção no outro, em seus saberes, nos saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, no seu momento, enfim. Um olhar sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças (Almeida, 2010, p. 15).

Dessa forma, nos relacionamentos interpessoais, os envolvidos se relacionam, se ouvem, se expressam, se dedicam, trocam informações e conhecimentos, aceitam os diferentes pontos de vista, o que é crucial para um diálogo reflexivo.

A CP e os demais profissionais devem promover mudanças significativas no ambiente escolar, de modo a construir uma educação de qualidade que atenda a todos. Nesse contexto, é essencial que as professoras sejam preparadas e confiantes nas suas decisões no dia a dia escolar. Como aponta Christov (2012, p. 12),

estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensar e para intervir nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espaço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia/relógio por semana para reflexões coletivas.

Com o diálogo contínuo, a troca de conhecimentos e experiências, todos são considerados parceiros que potencializam a formação e, conseqüentemente, têm influência na prática educativa através da pesquisa, da comunicação, da aprendizagem e de espaços para reflexão, em conjunto com os pares, em prol da melhoria da qualidade na educação infantil.

Desse modo, o objetivo geral é investigar as necessidades das coordenadoras pedagógicas em termos de suas atribuições e papéis.

Os objetivos específicos estão definidos: identificar as concepções das coordenadoras pedagógicas sobre o trabalho em creches e pré-escolas; investigar as limitações e as potencialidades da coordenadora pedagógica no acompanhamento do trabalho das professoras de educação infantil; e criar um documento com as diretrizes para a sua atuação nas creches e pré-escolas.

Procedimentos metodológicos

Os desafios para promover a formação das CPs levaram a uma pesquisa qualitativa, de acordo com Batista e Gomes (2023, p. 207):

A abordagem qualitativa permite recolher informações mais detalhadas, que expresse a complexidade do objeto analisado, dando condições ao pesquisador de uma análise mais profunda de determinado fenômeno, sem, no entanto, ser possível elaborar generalizações.

Para contemplar os objetivos apresentados faz-se necessário a participação das CPs na pesquisa, assim optou-se pela pesquisa-formação. De acordo com Bragança (2009), a pesquisa-formação enfatiza o movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que é produzido, assim,

A pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes. Não busca a produção de um saber

dicotomizado, que, futuramente, 'poderá ser aplicado' socialmente. Mas o desenvolvimento da pesquisa pressupõe a mobilização de saberes, experiências e práxis vitais (Bragança, 2009, p.42).

Dada a natureza desta pesquisa, o trabalho reflexivo é composto por estratégias formativas com o objetivo de promover espaços de formação junto às CPs. Dessa forma, criamos condições para o estudo e a reflexão em grupo a partir de encontros formativos, sem deixar de lado a prática e os seus diferentes contextos. A pesquisa será realizada em uma rede municipal de educação infantil localizada no interior do estado de São Paulo.

Ao todo, serão realizadas oito reuniões de formação, com duração de quatro horas, nas quais teremos a oportunidade de refletir sobre situações recorrentes no ambiente de trabalho da CP, articulando os referenciais teóricos com as experiências de atuação profissional das participantes.

A coleta de dados será realizada durante os encontros formativos, com a colaboração de quinze coordenadoras pedagógicas de educação infantil da rede municipal. Os encontros serão documentados através de gravações de áudio, que serão posteriormente transcritas. De acordo com Batista e Gomes (2023, p. 209), a gravação em áudio permite capturar as falas completas dos sujeitos pesquisados, o que, para determinadas pesquisas, é bastante satisfatório, tendo em vista o referencial escolhido para análise dos dados. Além disso, os autores também enfatizam que,

Nesse sentido, podemos dizer que o diário de campo consiste num conjunto de narrações que refletem condutas, nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da ação. A utilização do diário possibilita descrever a evolução das situações vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo caracterizá-las ao longo do trabalho (Batista; Gomes, 2023, p. 209).

A revisão de literatura foi realizada até o presente momento, com base em dissertações e teses publicadas entre 2016 e 2021, disponíveis no banco de dados CAPES – Catálogo de teses e dissertações. Os

descritores de busca foram: formação contínua; coordenadora pedagógica e educação infantil. São vinte e seis pesquisas, das quais dez foram selecionadas para análise, uma vez que se considerou a metodologia desenvolvida a partir das subjetividades dos sujeitos, das ações formativas, da interrelação entre teoria e prática e do processo de formação da CP na educação infantil.

Para organizar os dados obtidos nesta busca, analisamos cada dissertação de acordo com os seguintes tópicos: referencial teórico utilizado, problemas, objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos e resultados.

Dentre as pesquisas encontradas, destacamos a predominância de estudos qualitativos e colaborativos, estudos de caso, pesquisas participativas e análises documentais. As técnicas mais utilizadas foram o questionário (com perguntas fechadas e abertas), grupo focal, entrevista, histórias de vida, narrativas, análise documental e gravações de vídeos. O *locus* da pesquisa foi o ambiente escolar, em particular as escolas públicas da rede municipal de ensino.

Quadro 4: Pesquisas analisadas em base de dados da CAPES

Autor	Título da dissertação	Origem	Ano
BARTHOLOM EU, Fabiana	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2016
DEUS, Maria do Carmo Meireles de	Desafios, rotinas e práticas de coordenadoras pedagógicas que atuam na educação infantil	Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho	2021
FRANCO, Rita Maria Sousa	Os saberes e fazeres dos coordenadores	Universidade Federal do	2021

	pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil	Maranhão, São Luís	
GIAVONI, Regina de Fatima Arraes	Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2020
KARINE de Abreu Melo	Formação contínua e possibilidades para o Coordenador Pedagógico da educação infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	2020
MACHADO, Vivian de Andrade Torres	A atuação do coordenador pedagógico na formação das escolas municipais de educação infantil de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2021
MATOS, Priscila Conceição Gambale Vieira	Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2020
SCHIESSL, Marlina Oliveira	Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó	2017

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2020
ZAN, Aline Maria de Faria Borborema	Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo	Universidade Nove de Julho, São Paulo	2020

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleta de dados bibliográficos e a revisão da literatura foram realizadas por meio de uma pesquisa de artigos, livros, teses e dissertações. Os principais estudos encontrados foram: Almeida (2001), Almeida, Placco (2012), Almeida, Bruno e Christov (1998), Abreu, Bruno, Monção (2012), Christov (2012), Dias (2012), Freire (1996), Furnaletto, Monção (2016), Mate, (2012), Pacitti, Passos (2018), Paro (2012), Placco e Souza (2012) e Villela e Guimarães (2012).

O encontro com os referenciais teóricos, especialmente com dois artigos, contribuiu significativamente para a elaboração deste artigo. "Gestão escolar: organização pedagógica e mediação no espaço escolar" (Furnaletto; Monção, 2016) e "Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível" (Almeida, 2010).

Os dados serão analisados de acordo com os referenciais teóricos que surgiram nos encontros formativos, de modo a compreender e interpretar os sujeitos, as situações, as expressões, as práticas pedagógicas, as experiências e os saberes, bem como as relações da CP com os espaços escolares, as crianças, famílias, professores, educadores e gestores.

A seguir, apresentamos a proposta de formação continuada a ser desenvolvida com as coordenadoras pedagógicas da educação infantil da rede municipal de ensino.

Quadro 1: Primeiro encontro.

OBJETIVOS	ATIVIDADES
1. Apresentar a proposta de pesquisa-formação; 2. Orientar o preenchimento do TCLE; 3. Estabelecer o cronograma; 4. Solicitar a rotina das coordenadoras pedagógicas por escrito para o próximo encontro.	1. Momento reflexão; 2. Apresentação do programa mestrado profissional; 3. Apresentação da pesquisa: questão-problema, objetivo geral e específicos e metodologia; 4. Entrega da cópia dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para serem assinados pelos participantes; 5. Explicação da atividade a ser realizada sobre a rotina da coordenadora pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Segundo encontro.

OBJETIVOS	ATIVIDADES
1. Compartilhar experiências coletivas sobre a atuação da coordenadora pedagógica; 2. Refletir sobre os desafios da atuação da coordenação pedagógica.	1. Momento reflexão; 2. Roda de conversa compartilhamento de experiências na atuação como coordenadora; 3. Questões norteadoras para a conversa: que ações e atividades desenvolvem a Coordenadora Pedagógica (CP) no contexto escolar? Quais desafios enfrentam as coordenadoras pedagógicas no exercício da função? Quais fatores facilitam o trabalho da coordenação pedagógica? 5. Cada coordenadora responderá a três perguntas: Quais os principais desafios que você enfrenta como CP da Educação Infantil? Como você enfrenta esses desafios? O que você sente falta para superá-los?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Terceiro encontro.

OBJETIVOS	ATIVIDADES
<ol style="list-style-type: none">1. Retomar a discussão sobre os desafios do trabalho da coordenação pedagógica;2. Elencar três desafios para serem discutidos/trabalhados nos próximos encontros;3. Sistematizar as discussões sobre a importância da organização da rotina e levantar encaminhamentos.	<ol style="list-style-type: none">1. Momento reflexão;2. Apresentar as categorias e analisar as falas sobre o enfrentamento dos desafios da CP;3. A reflexão desenvolverá a partir das questões norteadoras: quais ações e atividades desenvolvem a coordenação no contexto escolar? Quais desafios enfrentam as CPS no exercício da função? Quais fatores facilitam o trabalho da CP?4. Atividade: sistematização da discussão sobre o planejamento da rotina;5. Discussões e reflexões a partir da leitura do texto e questões norteadoras descritas acima.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sextos, sétimos e oitavos encontros de formação têm como objetivo elaborar o documento que contém as diretrizes de atuação da CP, a partir das reflexões realizadas a respeito de seu papel. Em um dos encontros, a orientadora será convidada para conversar... com as coordenadoras pedagógicas do município.

É importante salientar que, para a realização deste estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, na plataforma Brasil, e, assim que o projeto for aprovado, a investigação será iniciada.

Considerações finais

A escuta atenta e as contribuições da CP podem contribuir para a compreensão do papel da CP na educação infantil municipal, tendo em vista as condições objetivas oferecidas pelo município para as CPs. Além disso, acredita-se que, ao propiciar a reflexão e a discussão sobre a articulação entre a teoria e a prática

da CP, pode-se contribuir para a qualificação da sua atuação nas creches e pré-escolas.

Referências

AGUIAR, M. J. de M. A. **Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil**. 2021. 304p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/tas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11280976. Acesso em: 11 out. 2023.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. *In*: PLACCO, V. M. N. de S. *et al.* (org.). Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 9-23.

BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de educação infantil**. 2016. 115p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3796923. Acesso em: 10 out. 2023.

BATISTA, M. C.; GOMES, E. C.; Diário de campo, gravação em áudio e vídeo e mapas mentais e conceituais. *In*: JÚNIOR, C. A. de O. M. *et al.* (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa -PR: Atena, 2023, p.207-209.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes>.

unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRAGANÇA, I. F. de S.; PRADO, G. do V. *et al.* Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. **Revista - Educação Unisinos**, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262> Acesso em: 21 dez. 2023.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. *et al.* Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 77-98.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: CAPES, c2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, E. B. G. *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-13.

DEUS, M. do C. M. de. **Desafios, rotinas e práticas de coordenadoras pedagógicas que atuam na educação infantil**. 2021. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfp?opu=true&id_trabalho=11193100. Acesso em: 10 out. 2023.

FURLANETTO, E.; MONÇÃO, M. A. G. Gestão escolar: organização pedagógica e mediações no espaço escolar. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016, p. 55-70.

FRANCO, R. M. S. **Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na formação continuada dos Educadores da Educação Infantil**. 2021. 214 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade

Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11507413. Acesso em: 10 out. 2023.

GIAVONI, R. de F. A. Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional. Dissertação. 2020. 92p. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8692555. Acesso em: 10 out. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP; Atlas: 2002.

MACHADO, V. de A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação das escolas municipais de educação infantil (EMEIS) de São Paulo**. 2015. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2465380. Acesso em: 10 out. 2023.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, E. B. G. *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 19-23.

MATOS, P. C. G. V. **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades**. 2020. 99p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10164812. Acesso em: 10 out. 2023.

MELO, K. de A. **Formação contínua e possibilidades para o coordenador pedagógico da educação infantil**. 2020. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9798491. Acesso em: 11 out. 2023.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2022.

PARO, V. H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. *In*: LUCENA, C.; JUNIOR, J. dos R. (org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 19-46.

REGO, L. F. M. E. **A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições**. 2021. 221p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11477751. Acesso em: 11 out. /2023.

SCHIESSL, M. O. **Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. 2017. 113p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5713633. Acesso em: 11 out. 2023.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. 2020. 136p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>

sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9290969. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, M. da. Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo. 2021. 122p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10798831. Acesso em: 11 out. 2023.

ZAN, A. M. de F. B. Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. 2020. 234p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9848456. Acesso em: 11 out. 2023.

Ensino-aprendizagem de português, ensino fundamental: pode a docência aproximar escrita e oralidade?

Aline Rodrigues Dias Planet

aline.rodrigues131@gmail.com

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

palavramundo@gmail.com

Introdução

O fato de que os alunos das séries finais do ensino fundamental aparentam mais timidez, receios e até mostram desgostar das práticas de língua portuguesa, da produção, leitura e interpretação de textos, nos causa estranheza, em nossa prática em sala de aula.

Prado (2019) pode ter identificado algumas das possíveis causas para esse fato, pois revela que:

Em geral, a voz dos alunos revelou que à medida que eles avançam de seguimento, as aulas de português se tornam mais tradicionais, mais mecânicas, mais centradas no ensino exclusivo de gramática normativa, classificações e nomenclaturas (Prado, 2019, p. 94).

Ouvimos diversas vezes, frases como: “Não sei fazer texto, professora”, “Não gosto de escrever”, e “Professora, português é chato”. Essas falas nos incomodam, já que são alunos fluentes que estão usando a língua em sua complexa estrutura para se comunicar, mas ainda assim dizem não saber. Prado (2019) teve a mesma percepção sobre esse distanciamento ao pesquisar sobre esta questão.

Tendo em vista que, por estarem na segunda etapa do ensino fundamental, os estudantes já adquiriram mais ferramentas do que os estudantes das séries iniciais, para essas práticas. Tal fato nos

incomoda e gostaríamos de descobrir o que acontece no trajeto curricular de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, que faz com que tenham e se sintam apreensivos diante do ato de se comunicar por meio da palavra escrita.

Como contraponto à situação apresentada nos anos finais, vemos que Prado (2019) identificou que nos anos iniciais, o ensino de português, manifestado no discurso dos estudantes, tende a se aproximar de um trabalho mais interativo com a linguagem. Mas, como isso se manifesta na prática? Quais fatores causam essa impressão e afastamento dos nossos estudantes nos anos finais? Em outras palavras, como diria Paulo Freire (2020, p.71), o que está desesperançando nossos estudantes? Quais os motivos dessa mudança?

Para Nunes e Silva (2022), estudiosos de Paulo Freire, o educador brasileiro compreende a palavra não só como um ato mecânico e decorado, mas como ferramenta de realização e transformação:

[...] a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica, e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita (Nunes; Silva, 2022, p. 74).

Esse é o motivo de tamanha importância dessa pesquisa: o ensino-aprendizagem de português precisa se concretizar para que os estudantes possam usá-lo para se colocarem no mundo de maneira crítica e autônoma. Sendo assim, tem-se como objetivo principal, pesquisar os fatores que afastam nossos estudantes do estudo da língua portuguesa e assim trabalhar para minimizar tal situação.

Metodologia

A abordagem metodológica empregada, neste estudo, é a pesquisa qualitativa. Segundo Dourado e Ribeiro, “os pesquisadores que adotam esse modelo metodológico praticam o exercício de escuta e observação com o objetivo de compreender como ‘consciências’ diferentes das suas, distintas das que conhecemos” (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 14-15).

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que fará um estudo de campo e usará como instrumentos de constituição de dados um questionário, que será aplicado em uma turma do 5º e uma do 7º ano da escola *locus* da pesquisa, seguindo os critérios de inclusão/exclusão abaixo descritos e uma entrevista com dois alunos de cada turma para maiores esclarecimentos, sendo que um deles deverá ter apresentado mais afinidade com o estudo de português enquanto o outro, mais distanciamento de acordo com as respostas do questionário que serão interpretadas pela pesquisadora em diálogo com os referenciais teóricos.

Os instrumentos de coleta de dados trarão perguntas sobre a relação do estudante com as aulas de língua portuguesa e os pareceres deles sobre as práticas curriculares. Os alunos serão convidados e após ciência dos mesmos e autorização dos responsáveis, o questionário será aplicado no mesmo dia agendado para ambas as turmas, porém em períodos distintos: 7º ano, período da manhã e 5º ano, período da tarde.

Para a análise de dados, após a leitura de todos os questionários, construiremos uma tabela para visualização e releitura. A partir de então, serão selecionados os quatro alunos para a entrevistas e depois de autorizados serão entrevistados, ambos também em períodos distintos como na etapa anterior da coleta.

A entrevista será gravada e transcrita na íntegra. Outra tabela será construída para a organização das respostas. Logo faremos novamente a leitura dos dados, comparando e refletindo sobre as respostas.

Andamento do Projeto

Já aviso de antemão que esse texto contém “sujeito” em excesso. Trata-se do processo de construção não apenas de um trabalho escrito, mas da formação e trajetória de uma professora-pesquisadora e seus estudantes, isto é, muitas cabeças pensantes, que através das trocas e compartilhamentos foram (estão) aprendendo juntas.

Por isso, não existe a possibilidade de os sujeitos não aparecerem por aqui. Não consigo e nem quero um texto impessoal, considerado muitas vezes como a única ciência. Quero dizer interpessoal. Sinto-me amparada por Hissa (2013), em suas notas sobre compreensões do processo de pesquisa, que descreve sobre essa inconformidade e maneira de pensar:

Refiro-me à razão que, constitutiva da ciência moderna, faz imaginar a existência do texto de ciência a partir da inexistência do sujeito do seu próprio texto. Nisso, sim, há razão; mas razão da ciência moderna: haveria um excesso de sujeito no texto ensaístico. Mas como poderíamos pensar a inexistência do sujeito do texto a partir da evidente existência do texto? O sujeito do texto é o seu próprio texto; e se ele se esconde atrás de suas palavras, gesto inútil, o texto perde a sua capacidade de diálogo. A recusa do eu transforma-se em rejeição do outro (Hissa, 2013, p. 24).

Concordo ainda com o autor quando diz que “a pesquisa é compartilhamento” (*Idem*, p. 17). Desempenhando-me através de inquietações e perguntas, para que haja esse compartilhamento e entendimento, penso em um texto dialógico, que converse com o leitor, que torne comum a todos envolvidos nos saberes construídos, não apenas nos resultados colhidos dessa pesquisa, mas também durante esse percurso:

Há, portanto, uma questão que se impõe e que diz respeito à capacidade dialógica da escrita. O texto científico convencional, hermético, não dialoga como deveria com outros saberes, com

leitores, com o mundo. Ele não é trabalhado para isso. A ciência, que deseja ser só ciência e nada além disso, produz seu texto que, contraditoriamente, não precisa ser compreendido por muitos para ser científico e incorporar poderes. Caso pudéssemos dizer que a ciência é saber, seria preciso perguntar: de que saber se fala? De saberes que nada dizem? De saberes que dizem para poucos? Para ser exato, em ciência, é preciso pensar um encontro de palavras que não comunicam? (Hissa, 2013 p. 25).

Os saberes compartilhados, neste capítulo, foram percebidos por mim durante o processo da elaboração das perguntas para o questionário e para a entrevista da pesquisa. Servirão como instrumentos para entendermos melhor (eles e eu), sobre a aula de língua portuguesa e sobre a importância da utilidade da língua para a vivência cotidiana, para analisar o quê, em relação aos conteúdos e às práticas docentes, podem afastá-los do ensino da língua materna.

Elaborar essas questões se mostrou uma atividade muito mais complexa do que eu imaginava. Sempre que respondi a esse tipo de material ou auxiliiei meus estudantes nessa tarefa nunca havia pensado no outro, no leitor e no processo de construir perguntas.

Sempre suspeitei de que seria no diálogo com os alunos que viriam as respostas para meu problema de pesquisa, mas ao preparar a documentação para aprovação do Comitê de Ética, chegara a hora de colocar isso formalmente no papel.

Que tarefa difícil! Como colocar no papel, de forma clara, disparadores para as conversas? No fundo seriam entrevistas através da docência em língua portuguesa. Perguntas que incentivem os estudantes a escreverem e me ajudarem a entender para que eu possa melhor desempenhar-me como professora?

Quisera eu dispor de tempo hábil para entrevistar, em roda de conversa, cada um dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, poder conversar, com a possibilidade de réplicas e tréplicas. E poder olhar para as expressões de dúvidas quando não entendessem minhas perguntas, quando surgirem dúvidas na hora

de responder, ares de esclarecimentos quando compreendessem e rugas entre os olhos quando não concordarem com algo. Então, como dialogar de forma efetiva e através do papel, com esses estudantes?

Como professora-pesquisadora que reconhece os alunos sujeitos do conhecimento e da construção da pesquisa, sempre busquei demonstrar como e por qual motivo aquilo era importante para mim e também para eles. Com aqueles dados eu poderia produzir material para melhorar minha prática e nossas aulas. Também tinha como princípio que eles se auto formassem, ao fazer uma autoavaliação enquanto respondessem ao questionário.

Ao responder às perguntas, queria que eles refletissem sobre suas posturas e participações nas aulas de português para que essa trajetória fosse formativa e significativa também.

Então eram muitas as preocupações para elaborar as questões: comunicar-me com os estudantes, incentivá-los a escrever livremente para refletirmos e aprendermos com as respostas.

A escola em foco é muito querida por mim. Atuo nessa unidade escolar há dois anos e fui recebida de braços abertos, tanto pela gestão e docentes quanto pelos alunos curiosos e atentos, que me acompanharam e torceram por mim, desde o processo seletivo de ingresso no mestrado. Ainda assim, tive que me preocupar com a linguagem que usaria no material de pesquisa, pois como pesquisei com alunos do 5º e dos 7º anos, queria as mesmas perguntas para ambas as séries, a fim de poder comparar as opiniões, posteriormente. Assim, tinha que pensar em uma linguagem que conseguisse conversar com as turmas, pensar em um modo ou jeito de dizer, ou seja, que relação estaria me colocando com eles/as? Pensando nessa questão da linguagem apresento para a reflexão um diálogo que aconteceu no primeiro semestre, em uma das minhas turmas, desse ano letivo:

Quadro 1: Registro de um diálogo com a turma.

Estava contando para meus estudantes, que sabem da existência da variedade linguística, da importância de reconhecê-la, respeitá-la e valorizá-la, que esses dias atrás errei a conjugação do verbo suar na primeira pessoa do singular no presente do indicativo (cuja forma verbal apropriada segundo a gramática normativa seria 'Eu suo') confundindo-a com a mesma conjugação, modo e tempo do verbo 'soar'.

Enquanto corrigíamos uma atividade que trazia verbos irregulares, eu disse para eles para eles que falei 'Eu souo muito com esse calor'.

Ao perceber que nem todos entenderam a piada, escrevi a forma do infinitivo dos dois verbos (suar/soar) e expliquei que um era transpirar enquanto o outro era emitir som. Logo, finalmente, veio um "ahhhh" coletivo que sinalizava entendimento geral, seguido de risos. Quando a Sônia falou:

-Ah, professora, mas na nossa língua a gente entende o que você falou, só não entendemos no português.

Não poderia haver fala mais provocativa que essa. Sorri, aparentei curiosidade e provoquei:

-Mas Sônia a sua língua não é português?

Ela nem precisou de tempo para responder:

-Mas é diferente né?! A que vocês falam é mais chique... certa, sabe?!

Antes que eu pudesse perguntar a quem ela se referia com esse "vocês", quem ela achava que falava "certo" e até mesmo o que era certo ou errado, ela apontou para a lousa que exibia vários verbos no exercício e me perguntou:

-Você usa todos esses verbos, professora?

A sala toda acompanhava ao diálogo com curiosidade. Como já são meus desde o ano passado, já temos muita familiaridade.

-Não sei... uso todos os que preciso. - logo pensei em retomar comigo e pensar para a próxima atividade verbos que eles utilizassem com mais frequência, mas aproveitei para não perder a oportunidade - Sônia, estou intrigada, na sua língua como você falaria a frase que eu "errei"?

-Eu tava suando muito. - ela respondeu sem dificuldade.

-Mas isso é no passado. Ação que já aconteceu. E no presente? E se tivesse acontecendo agora?

-Eu suei muito.

-Sônia, isso ainda é passado.

-Eu tô suando muito. - ela tentou novamente.

-Esperta! Usou uma locução verbal. Eu também faço isso as vezes quando estou com dúvidas.

Escrevo na lousa o exemplo que ela deu usando a locução verbal.

-Muito bem, Sônia! Mas agora quero que você elimine a locução verbal e utilize somente o verbo suar.

Ela pensa durante um tempo e o clima de expectativa dos outros me encanta.

-Eu suo muito!

-Isso! Isso aí, garota! Você acertou! Mas preciso dizer que acertou desde o começo, porque você conseguiria se comunicar! E de várias maneiras diferentes!

15/06/2023.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim, ao começar redigir meu questionário levei em conta o perfil da escola, descrito no Projeto Pedagógico, a minha experiência enquanto professora da unidade escolar, a variedade linguística dos estudantes do 7º ano, com os quais eu já convivía, pois eram meus alunos, e também da variedade linguística dos alunos dos 5º anos, que são da mesma escola. Pude observá-los (as) enquanto substituí as professoras deles em algumas ocasiões.

Considerando essas observações, cuidados e preocupações, sentei-me para escrever. E o fiz. Demorou. Reescrevi algumas das questões mais de duas vezes tentando me fazer entendida. Sempre com duas telas abertas: a da redação e a tela com os objetivos da minha pesquisa, para que houvesse concordância.

Feito isso, tive a oportunidade de contar com a ajuda da minha turma de companheiros do Mestrado Profissional em Educação, na disciplina “Seminário de pesquisa: formação de formadores”, para juntos analisarmos as questões que preparei.

Para isso, comecei lendo o relato da minha aula para que eles entendessem o contexto e o perfil da turma. Gostaram da dinâmica da aula, da relação professor-aluno e da curiosidade da turma, mas

questionaram a quantidade de questões. Sugeriram-se privilegiar algumas para usar na entrevista. Levantaram também sobre o nível de complexidade das questões. Achavam que algumas estavam difíceis de entender. Me ajudaram a reformular algumas, trocar a ordem de outras e substituir algumas palavras. Alguns colegas que têm filhos com a mesma idade dos alunos “pesquisantes” (que pesquisam e são pesquisados) oferecem-se para levar as questões para os filhos testarem.

O professor Daniel Carceglia sugeriu que eu planejasse a entrevista, segunda etapa da coleta de dados, dentro da escola, mas em uma roda de conversa mais informal, para que os alunos se sentissem mais à vontade, com menos timidez e a conversa fluísse melhor.

A experiência desse momento com a turma do mestrado me trouxe um misto de emoções: gratidão, aos professores que abriram esse espaço tão importante de compartilhamento e ajuda na construção da minha pesquisa e aos colegas pela participação, pois pensavam, repensavam, palpitavam, questionavam e se envolviam de tal maneira que, algumas vezes, eu nem precisava responder ao questionamento levantado por alguém, outro colega mesmo o fazia. Aprendi a desconstruir parte do que tinha feito e pensar em maneiras de refazer. Isso se mostrou desafiador, bom e me ajudou a perceber que em algumas questões eu não estava conseguindo passar a mensagem que realmente queria; e por fim, forças para continuar, e continuar agora com mais propriedade e esclarecimentos.

Como foi valioso e útil esse pensar junto. Me fez sair da zona de conforto e ousar maneiras diferentes. Mais uma vez consigo entender outra preciosa nota de Hissa: “Pensar a pesquisa, a universidade, a nós mesmos que procuramos construir um lugar diferente para fazer diferente o que já acostumamos a fazer” (Hissa, 2013, p. 9).

Sempre fazemos isso na minha turma do Mestrado Profissional. Pensamos a nós mesmos quando analisamos nossas práticas, desafios, propostas e possíveis soluções. Possíveis porque são tentativas, são aproximações hipotéticas experimentais.

Através de uma roda de conversa na disciplina de “Metodologia do Trabalho Acadêmico”, no primeiro semestre de 2023, descobrimos que a maioria de nós está nesse processo de formação, por conta de algum dilema enfrentado em nossa vivência na educação. Viemos aqui tentar fazer diferente do que fazemos para tentar solucionar esses dilemas. Juntos.

Esse “juntos” faz muita diferença em todo esse processo. O olhar do outro, que me vê diferente, trazendo a sua bagagem e experiências consigo, traz riqueza e maior aproximação.

Enfim, tomei nota de tudo e depois de dois dias olhando vez ou outra para as anotações voltei para o texto. Reescrevi. Achei que ficou muito bom. Quase. Queria a opinião dos meus estudantes.

Projetei as questões em uma sala do 6º ano e pedi ansiosa para que eles lessem e opinassem. Eles sabem da minha pesquisa e expliquei qual era a função daquele instrumento. Fiquei apreensiva esperando o parecer deles, pois poderia ter que mudar tudo se eles falassem que não estavam entendendo, pois o objetivo do instrumento era conversar com os alunos. Eles opinaram. Foram firmes. Apontaram e disseram não entender algumas palavras. Mudei na hora. Eles ficaram satisfeitos e eu mais ainda. Meus queridos estudantes! Tão críticos, solícitos e queridos.

Tive ainda a oportunidade de assistir à gravação da aula em que compartilhei com os colegas do mestrado a elaboração das questões. Meu orientador acertou em cheio ao me encaminhar e sugerir que eu revisitasse o registro. Que perspectiva singular. Como disse anteriormente, temos o hábito no mestrado profissional de refletir e estudar nossa própria prática, mas poder assistir a isso, rever as colocações dos colegas, rever meus discursos, poder repensar sobre eles e ver se tinham fundamento e atendiam aos meus objetivos foi um exercício singular. Como é bom e útil ter a tecnologia a nosso favor.

Costumo conversar com meus textos escritos no processo de releitura e reescrito, mas com o exercício anterior pude fazer isso com a minha imagem e com minhas falas. Pude me ver um pouco como meus colegas me viam, minha imagem, postura e colocações.

E aproveitei para fazer perguntas para mim mesma. Levantar questionamentos sobre minhas falas. Anotei. Quando fui redigir a versão final do questionário e da entrevista considerei, além das trocas com os colegas e com os meus alunos, todas essas conversas que tive comigo mesma também.

Termino essa etapa do trabalho como comecei, ainda conversando as notas introdutórias de Hissa (2013), que me lembram a todo o momento da importância da desconstrução/construção, da importância da minha própria transformação para que também possa conviver a realidade em transformação, não apenas através de discursos, mas principalmente, por meio de ações e práticas, com esse exercício que fazemos ao longo do Mestrado Profissional: “Pensar a nós mesmos que procuramos nos transformar para sermos dignos do discurso que proferimos em prol da transformação” (Hissa, 2013 p. 9).

Questões para o questionário e para a entrevista prontas. Elaborados por mim, meus professores, meus colegas de mestrado e meus estudantes. Eu já tinha dito que haveria muitos sujeitos.

O material foi encaminhado para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, no momento, aguardo a aprovação para iniciar a coleta de dados.

Considerações finais

De acordo com as Diretrizes Curriculares da rede municipal em que a escola se encontra, o aluno precisa ser protagonista para participar ativamente da sociedade em que vivemos: precisa ser crítico, reflexivo, capaz de tomar iniciativas e resolver conflitos para ser autônomo e exercer sua cidadania, mas com o distanciamento do estudante com as aulas de português, que causam as dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa e o desinteresse, as chances de sucesso ficam menores. Desta forma, identificar as causas e assim poder intervir é importante para que haja a concretização do processo de ensino aprendizagem.

Ao final desse estudo, espera-se que se possa ter clareza dos fatores que causam esse distanciamento e assim poder melhorar minha prática, além de dialogar com professores e estudantes sobre esses fatores, para juntos pensarmos em maneiras de superarmos essas causas.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde/SAS/CNS/PNDST-AIDS. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia de pesquisa em educação e ensino de ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2023, p. 12-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. da. Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 71–86, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/z3kdbbtMtMGpKkqDKgJmVfB/?lang=pt#> Acesso em: 25 jun. 2023.

PRADO, A. A. de O. **Concepções de língua(gem) e de ensino de língua portuguesa na perspectiva do aluno**. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BB5Q8A/1/arthur_angelo_de_oliveira_prado__concep__o_de_linguagem_e_de_ensino_de_lngua_portuguesa_na_perspectiv.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

Recursos digitais nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa: vivências docentes

Danielle Lima de Vasconcelos
d235587@dac.unicamp.br

Rogério Adolfo de Moura
rogermou@unicamp.br

Introdução

Os professores reconhecem o quanto a cultura digital afetou diretamente a educação em todas as áreas. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa não foi diferente. Se, antes, os professores deste componente curricular já enfrentavam problemas para mediar a compreensão do caráter normativo da língua aplicado à leitura, oralidade e produção escrita; na atualidade, somos desafiados a usar as tecnologias da informação para estimular a comunicação em suas diversas formas de expressão, incluindo os meios digitais. Da reflexão sobre essa problemática, emergiu o seguinte questionamento: Como o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica tem usado os recursos digitais para melhorar suas práticas educativas de modo a promover o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem?

Ao longo de nossa experiência de dez anos como docente de Língua Portuguesa, pudemos vivenciar significativa evolução das concepções de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, das metodologias de ensino. Nas últimas décadas, temos assistido ao crescente letramento dos estudantes no mundo digital, exigindo que as instituições de ensino se adequem à nova conjuntura imposta pelo uso, cada dia mais intenso, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esse processo evolutivo, entretanto, gerou novas demandas de ensino e aprendizagem,

exigindo de professores e estudantes o desenvolvimento de competências específicas necessárias ao domínio dessas TICs, para uso pessoal, acadêmico e profissional.

A imersão nesse universo digital e o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos estudantes na área Língua Portuguesa constituíram elementos motivadores do nosso interesse em pesquisar sobre as contribuições do uso de ferramentas digitais para o ensino, a partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Outro aspecto que influenciou na escolha do problema de pesquisa foram as consequências, ainda em enfrentamento, decorrentes da recente crise sanitária mundial, no que concerne aos sistemas de ensino.

Em 2019, por causa da pandemia da Covid-19, as escolas suspenderam suas atividades presenciais, os estudantes foram obrigados a permanecerem confinados em suas casas (isolados socialmente) e o ensino passou a ser oferecido na modalidade remota. Apesar de já ter incorporado recursos digitais à nossa prática, ver a escola fechar as portas e funcionar através de dispositivos eletrônicos não foi fácil. Os níveis de fluência dos estudantes e professores no uso dessas tecnologias digitais são heterogêneos. Isso sem mencionar que os estudantes as usam muito mais para entretenimento. Do outro lado, nós, professores, de uma hora para outra, fomos desafiados a dominar esses recursos para garantir educação de qualidade aos nossos estudantes, ainda que de forma remota. Além disso, foi preciso planejar aulas para ministrá-las em ferramentas on-line como o *Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*, sem uma formação prévia que, minimamente, nos oferecesse sugestões de como interagir com nosso alunado à distância, motivando-o a participar das aulas, identificando e administrando as principais dificuldades e avaliando os progressos. Pensar em formas de engajar e garantir a participação dos estudantes e, orientar os familiares, que se precisaram contribuir com a dinâmica das aulas remotas, transformou-se em um desafio diário.

Em nossa experiência docente, percebemos e acreditamos que o estudante aprende mais e de forma mais significativa quando pratica o que está aprendendo. Explicando melhor, assistir a uma aula expositiva, com uma apresentação, não gera tantos resultados positivos e duradouros quanto deixar que o aluno crie um mapa conceitual em um recurso digital, para organizar e sintetizar o que está aprendendo. Quando refletimos, especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa, os estudantes veem pouco significado em aprender, por exemplo, o gênero textual carta, pois todo mundo já está mais acostumado a enviar e-mails. Tornou-se difícil organizar diários, uma vez que a rotina das pessoas normalmente é publicada nas redes sociais. Ou seja, a cultura digital afetou diretamente o ensino do componente curricular, pois em nossas salas de aula, seja presencial ou no modelo híbrido, nossos alunos são nativos digitais: nasceram com a *internet* e as TICs já fazem parte de sua rotina. Dessa forma, torna-se pertinente analisar o uso dos recursos digitais na prática educativa; verificar que impacto provocaram na forma de nos comunicarmos e que ganhos podem proporcionar à aprendizagem.

Metodologia

Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa, usando a pesquisa-ação e as narrativas como opções metodológicas. Realizada com professores de uma escola pública da cidade de Fortaleza, Ceará, a investigação teórica da pesquisa envolverá estudiosos como Galvão (2005) e Bolívar (2002), que ressaltam que as narrativas permitem ao pesquisador investigar o significado que o professor dá às suas experiências, no contexto de sua formação e de sua prática profissional. Desse modo, pretendemos utilizar como técnica de produção de dados o memorial reflexivo.

Como fundamentação teórica da pesquisa, contaremos com contribuições como as de Prensky (2001) e Reimers *et al.* (2017), no que se refere aos estudos sobre educação com uso de recursos

tecnológicos. Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), Galvão (2005), Prado e Soligo (2005), entre outros, embasarão teoricamente o percurso metodológico da investigação.

Para a realização desta investigação, buscou-se suporte no método biográfico, tendo como metodologia a pesquisa narrativa. De acordo com Galvão (2005, p. 329),

Os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa.

Ou seja, a crise paradigmática imposta pelo momento em que vivemos, de construção de práticas educativas que atendam às demandas educativas geradas pela ressignificação no uso de recursos digitais no âmbito escolar, potencializadas pela pandemia, vem provocando conflitos de toda ordem e, nessa perspectiva, a pesquisa narrativa atende perfeitamente às expectativas deste estudo, por estar sempre associada a um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

Para tanto, pretendemos que os dados da pesquisa sejam produzidos através de memoriais reflexivos sobre a prática docente antes, durante e pós-pandemia, que serão tratados através da técnica de análise de conteúdo, com base na proposta de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Segundo os autores, o “fim da análise de conteúdo é pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999, p. 107).

Os interlocutores da pesquisa serão professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede pública do Ceará, localizada na capital. Por meio do método biográfico, buscamos um maior aprofundamento e melhor

compreensão das vivências dos professores sujeitos da pesquisa, a partir de suas narrativas pessoais, como sugerem Nóvoa e Finger (2010). E, nesse sentido, reconhecemos o caráter essencial do método biográfico, por sua unicidade e historicidade profunda.

Sabemos que a história de vida de um professor, sua formação pessoal e profissional, é fortemente marcada pela subjetividade. Logo, exatamente por atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, o método biográfico apresentou-se como caminho viável à análise do fenômeno em estudo. Entretanto, temos ciência de que todas as narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana e, como tal, são reveladoras do modo como os indivíduos se apropriam das relações e das estruturas sociais (Bueno, 2002; Lima, 2009). Ou seja, embora o professor tenha características próprias e individuais, as relações que ele estabelece no meio social em que vive, tanto transformam sua própria história como, também, podem transformar a história dos outros (Ramos, 2017, p. 69).

Além disso, os professores participantes responderão um formulário auto avaliativo sobre as competências digitais docentes, com o intuito de identificar seu nível de apropriação (matriz de competências do CIEB, 2018) e integração (modelo SAMR de Puentedura) dos recursos digitais. Toda a interlocução com os participantes da pesquisa será na escola, em momentos previamente agendados com a direção e coordenação da escola.

A análise da produção dos professores será apoiada pelas anotações no diário de bordo da pesquisadora, pelas narrativas elaboradas pelos participantes e gravações das videoconferências. A análise qualitativa das respostas será de modo a identificar de que forma os professores utilizam em sua prática docente recursos digitais para promover o protagonismo estudantil.

Os participantes da pesquisa farão parte de duas ações formativas envolvendo o uso de recursos digitais na perspectiva das metodologias ativas, que têm como premissa o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem. Essas intervenções estão de acordo com o que propõe a pesquisa-ação. Conforme

dispõe Abdalla (2005), este método composto por três etapas essenciais: a observação, quando se reúnem informações para se compreender o contexto/cenário; o pensamento, momento de exploração, análise e interpretação dos fatos; e, por fim, a ação, quando se executa uma intervenção com o intuito de resolver o problema identificado.

Sob essa ótica, esta pesquisa pretende usar o formulário de autoavaliação, as observações e as narrativas como ferramentas da primeira etapa da pesquisa-ação. Já as ações formativas funcionarão como intervenção para resolução do problema. Por fim, o portfólio de práticas tem por objetivo divulgar o trabalho realizado pelos professores participantes ao longo desse processo.

Considerações finais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde o final do ano de 2017, propõe que sejam utilizadas “[...] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Brasil, 2017, p. 9). Segundo o documento, devemos “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 9). A BNCC não foi escrita prevendo a pandemia e a adoção do ensino remoto. Na verdade, seu texto reconhece, ao enfatizar as dez competências gerais, a necessidade de aprimorarmos nossa interação comunicativa de forma ética, reflexiva, crítica e criativa.

Para tanto, pode-se afirmar que a BNCC prevê a elaboração de propostas pedagógicas transformadoras que, conforme Prensky (2001), proporcionem aos estudantes experiências de aprendizagem envolvendo tecnologias que não se limitem a fazer as mesmas coisas, de uma nova maneira (escrever, pesquisar, calcular, assistir vídeos etc.). Nessa perspectiva, é preciso avançar,

buscar a fluência digital, oportunizando a conexão em tempo real, criação de recursos digitais úteis, análises complexas, simulações, criação de vídeos, com vistas em contribuir para o desenvolvimento do cidadão do século XXI. Nesse sentido, é importante considerar a sociedade grafocêntrica digital e o fenômeno da convergência midiática, reconhecendo as transformações nas relações educacionais, conferindo a elas um perfil dinâmico e pluridirecional. Esse processo fez surgir uma nova configuração nos papéis dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento, confirmando a ruptura do papel do professor como expert, aquele que é o detentor de todo o conhecimento, num redimensionamento em que o processo ensino-aprendizagem passa a ser centrado no aluno.

O espaço educacional, por sua vez, vem ganhando novos ambientes, ultrapassando as barreiras das salas de aula, para se tornar mais interativo e, ao fazer uso de recursos digitais, expandir o tempo de aprendizagem e redesenhar a relação professor-aluno e aluno-aluno (Calixto; Maneira, 2015). Reimers *et al.* (2017) ressaltam a importância de pensar a educação em prol da cidadania global. Dessa forma, essas relações educacionais precisam “adotar uma abordagem autocrítica, [...] engajar-se em diversidade e em perspectivas interculturais, e reconhecer e usar a autoeficácia para promover a mudança” (Reimers *et al.*, 2017, p. 28).

Todo esse contexto de transformações demanda do professor uma postura investigativa, para que possa se apropriar de novos conceitos, como o de inteligência coletiva e de aprendizagem recíproca. A primeira diz respeito à aquisição de conhecimento por meio de trocas, na concretização da relação humana, para o enriquecimento e reconhecimento mútuo das pessoas. É a aprendizagem através do trabalho em conjunto, que Lévy (1998) chama de *inter legere* e que, segundo ele, demanda cooperação e competição agindo conjuntamente – sendo esta para gerar conhecimento ao confrontar pensamentos. Do equilíbrio entre esses dois elementos é que surge a inteligência coletiva. Já a aprendizagem recíproca relaciona-se com três aspectos intrínsecos:

a colaboração, a participação e o compartilhamento. Com a superação do ensino centrado no professor, fez-se espaço para um novo paradigma: cada pessoa tem algo a contribuir. Assim, professores e alunos fazem uso de suas habilidades para proporcionar uma aprendizagem partilhada e compartilhada, contribuindo para a sinergia de competências, favorecendo o florescimento da imaginação e da criatividade, estimulando a comunicação universal.

Por último, vale a reflexão sobre a tecnologia educativa, cujo uso ampliou o acesso à educação e oportunizou a aprendizagem em rede com ênfase no trabalho colaborativo (em grupo), no qual o conhecimento é construído por meio da contribuição de pares (Calixto; Maneira, 2015). Daí a necessidade de pesquisar sobre convergência midiática, transmediação, gamificação, movimento *maker*, *STEAM*, ensino híbrido e outras temáticas que favoreçam a aprendizagem do professor de metodologias e estratégias que ressignifiquem sua atuação em sala de aula, para promover a aprendizagem ativa e protagonista de seus estudantes. A validade dessas temáticas é confirmada por Camargo (2016), quando este cita a educação híbrida como uma abordagem de aprendizagem que “[...] oferece potencial para aperfeiçoar a forma como lidamos com o conteúdo, com interação social, com a reflexão, com o pensamento de ordem superior, com a resolução de problemas, com aprendizagem colaborativa e com uma avaliação mais autêntica [...], o que poderia levar o estudante a um melhor senso de engajamento” (Camargo, 2016, p. 39).

Como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, reconheço que a produção textual sempre foi pensada na perspectiva do aluno, em suas produções, para atender as especificidades dos gêneros textuais. O que o professor escreve, seja em avaliações, em um plano de aula ou planejamento, nunca foi alvo de muita reflexão, atendendo meramente aos processos burocráticos da instituição de ensino. Entretanto, pensar na mídia escrita para educação precisa ser muito mais que cumprir formalidades acadêmicas e institucionais.

Tomemos como exemplo a produção de textos narrativos. De acordo com Pereira e Ferreira (2018, p. 5-6), “[...] a narrativa transmídia melhora alfabetização digital e permite um envolvimento dos estudantes nas atividades escolares mais ativo e participativo do que o habitual”. Segundo os autores, a narrativa é uma boa ferramenta para a integração das tecnologias de informação e comunicação nos conteúdos curriculares, assim como para o desenvolvimento de práticas de alfabetização digital (Pereira; Ferreira, 2018, p. 5-6).

Kenski (2007, p. 34) também destaca o papel importante da produção de textos midiáticos. Ele afirma que “Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual”. Por isso iniciamos nossa pesquisa com essas considerações, sabendo que, durante seu desenvolvimento, surgirão novos questionamentos e hipóteses, fazendo com que o trabalho ganhe corpo com outras contribuições teóricas e, sobretudo, com a voz e o fazer docente dos professores partícipes.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. A Pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set., 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.
- CALIXTO, A. V. dos S.; MANEIRA, S. Corresponsabilidade na construção do conhecimento: inversão do protagonismo na educação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 2015, vol. Extr., n. 13. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1bb1/2e3950cbc9879062611b62f7afae5b08a2d3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CAMARGO, D. W. F. de. Qualidade na educação: convergência de sujeitos, conhecimentos práticas e tecnologias. *In*: MILL, D.; REALI, A. M. de M. R (org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EduFSCar, 2016.

CIEB. **Competências digitais na formação inicial de professores**. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

<http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

PEREIRA, S. L. P. de O.; FERREIRA, G. R. A. M. **Narrativas transmídia e gamificação**: criação de novos cenários educativos através da intermediação tecnológica no ensino médio, 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/10849.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida**. Teoria e Prática. 2 ed. Piauí/Oeiras: Celta, 1999.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.) **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, **MCB University Press**, vol. 9, n. 5, october, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

PUENTEDURA, R. R. **Transformation, Technology, and Education**, 2006.

RAMOS, S. L. de V. **A tecitura da Educação Inclusiva na docência superior:** uma trama colorida por narrativas de formação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2017.

REIMERS, F. M.; VIDUR, C.; CHUNG, C. K. *et al.* **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global:** fundamentos e programa com atividades e referências, da Educação Infantil ao Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

Narrativas na perspectiva Benjaminiana e o desenvolvimento de cinema de animação: uma abordagem inclusiva na educação

Dulce Mirian Zorzenon Rodrigues

d021002@dac.unicamp.br

Claudia Amoroso Bortolato

claamoro@unicamp.br

Introdução

A narrativa Benjaminiana, inspirada nas ideias do filósofo Walter Benjamin, valoriza a experiência e a memória. Neste projeto de pesquisa, exploraremos as narrativas benjaminianas, história de experiências dos alunos no desenvolvimento de cinema de animação na escola, visando uma escola de educação inclusiva.

Pesquisas têm sido realizadas e publicações produzidas para se refletir sobre o cinema na educação. Há políticas públicas que determinam o uso do cinema e de outras mídias nos currículos escolares, por exemplo: a Lei 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade da exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica brasileira; a Lei 14533/23 que institui a Política Nacional de Educação Digital, com eixos sobre educação digital escolar.

As diversas experiências de formação para professores, por meio do programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE), especialmente pelo "Programa Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de Educação Básica", resultou em projetos com o cinema nas escolas. Porém, há a necessidade de se compreender ainda

mais as potencialidades do cinema de animação no contexto escolar visando à educação inclusiva.

Sobre o cinema na educação, em diálogo com Paulo Freire “A leitura de um filme implica em que as pessoas entendam de que maneira as imagens se relacionam” (Freire, 2022, p.122).

Walter Benjamin, filósofo, crítico literário, sociólogo entre outros atributos, viveu no início do século XX e deu uma nova forma de compreender a sociedade, a política, a ciência e a arte. Suas teorias sobre as relações estabelecidas entre história e linguagem, imagem e pensamento, apresentam o conceito de experiência (*Erfahrung*) diferente de vivência. A experiência para Walter Benjamin se dá por meio da participação ativa do indivíduo no mundo, a experiência individual e coletiva desenvolve a sensibilidade e a capacidade crítica.

Para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” Deste modo não pode ser transmitido e ensinado, mas é algo que cada pessoa constrói a partir de vivências e reflexões. Larrosa apresenta a íntima relação entre experiência e alteridade ao mostrar que é preciso “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros”, cultivar a arte do encontro” (Larrosa, 2002, p. 24).

Benjamin alerta para os perigos da perda da experiência na era da modernidade, como os avanços da tecnologia, do capitalismo e da cultura de massa têm levado a uma alienação do indivíduo, essa experiência chamada de fantasmagoria é marcada pela perda de autenticidade e conexões humanas significativas. Pois, as pessoas podem vir a se tornar espectadoras passivas em meio de imagens e estímulos marcados pela fragmentação, alienação e ilusão. Benjamin não critica a tecnologia e seu avanço, mas sim o uso dado a ela, numa referência ao cinema como propaganda nazista. Ao refletir sobre o conceito de experiência na perspectiva de Walter Benjamin e Jorge Larrosa, pretende-se refletir sobre as ações de ver, de conversar e de produzir cinema de animação na escola, reconhecendo nesta

ação a importância do ato de narrar no contexto escolar, narrativas na perspectiva benjaminiana.

Segundo Walter Benjamin, a arte de narrar está em vias de extinção, é como se estivéssemos privados da faculdade de “Intercambiar experiências”, está se perdendo a profundidade das experiências com a modernidade, e deste modo perdendo a capacidade de narrar. “As experiências estão em baixa, não somente sobre a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético” (Benjamin, 1985, p. 198).

Outro conceito importante de Benjamin é a ideia de aura na obra de arte, que pode ser perdida com a mera reproduzibilidade técnica da arte. Apresentou a ideia da “experiência de choque” ou “choque estético”, seu argumento é de que a arte contemporânea deveria buscar chocar e perturbar o espectador a fim de provocar uma reflexão crítica sobre a sociedade e a cultura (Benjamin, 1985, p. 173).

Neste sentido pretende-se estudar e discutir as narrativas benjaminianas, histórias de vida, que tornam possíveis resgatar a autenticidade e a singularidade das “experiências” dos alunos a partir do desenvolvimento de cinema de animação. Benjamin diz:

Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das invenções humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (Benjamin, 1985, p. 174).

As reflexões sobre a produção de cinema de animação na escola demonstraram que esta ação pode estimular a criatividade, buscar a compreensão mais profunda e autêntica da realidade. O cinema de animação tem o potencial de proporcionar experiências lúdicas e artísticas, atuando como um jogo, que por sua vez desenvolve relações sociais e culturais. “Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem cuja

contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?” (Benjamin, 2002, p. 102). Segundo Benjamin, é por meio da brincadeira que a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade, expressa suas emoções e desejos para seu desenvolvimento autêntico. No livro *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*, Benjamin aborda a memória do brincar e alerta para o apagamento da singularidade por causa da massificação da indústria do brinquedo, própria do capitalismo.

Sobre a essência lúdica e criativa do cinema, temos os estudos de Cezar Migliorin, que apresenta uma abordagem que foge aos padrões tradicionais da indústria cinematográfica, cujo objetivo é estimular a imaginação e a criatividade. “O Cinema de Brincar” de Cezar Migliorin busca romper com a passividade do espectador transformando-o em um cocriador da obra cinematográfica.

A pesquisa como cinema de animação na escola, pretende-se ações para que os alunos conheçam a história do cinema de animação, que remonta ao final do século XIX, com a invenção dos aparelhos ópticos: zootropo e do praxinoscópio, dispositivos que criaram a ilusão de movimento a partir de uma sequência de imagens em um disco rotativo. Estes dispositivos foram precursores das técnicas utilizadas no cinema, especialmente no cinema de animação.

Atribui-se ao francês, Émile Reynaud, o primeiro filme de animação projetado publicamente em 1892, ao usar um dispositivo, conhecido como Praxinoscópio, que projetava imagens animadas em uma tela. Georges Méliès, pioneiro do cinema, usou ocasionalmente animações em seus filmes. O francês Émile Colh, considerado o inventor do desenho animado cinematográfico, criador do primeiro filme de desenho animado: *Fantasmagorie*,¹ projetado pela primeira vez em 1908.

¹Disponível em: [Ahttps://pt.wikipedia.org/wiki/Fantasmagorie](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fantasmagorie). Acesso em: 10 nov. 2023.

Desde então grandes mudanças no cinema de animação ocorreram com o desenvolvimento da técnica de animação em celuloide. O pioneiro da animação tradicional foi o americano Wilson McCay, que criou o filme *Gertie, a Dinosaur*². Em 1914, ele nos apresenta uma metodologia de estudo para a construção de personagens.

Ao longo do século XX, o cinema de animação continuou a evoluir, com novas técnicas e estilos. O Gato Feliz³ (1919), ainda no cinema mudo e Mickey Mouse (1928). Betty Boop (1932), um símbolo do jazz, das melindrosas e de uma era de ouro da arte, da música e do cinema nos Estados Unidos. Pernalonga (1940) e o Piu-Piu (1940), e no final do século a *Pixar Animation Studios*, pioneira na animação em computação gráfica.

As narrativas, na perspectiva benjaminiana, presentes no desenvolvimento de cinema de animação podem despertar no espectador uma experiência estética que vai além do mero entretenimento, levando a refletir sobre a própria realidade e a sociedade.

Outro motivo para a produção de cinema de animação na escola tem a ver com os estudos de Alain Bergala, especialista

² *Gertie the Dinosaur* é um curta metragem de animação de 1914, escrito e dirigido pelo pioneiro da animação, Winsor McCay. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=32pzHWUTcPc> - Acesso em: 09 nov. 23.

³ O Gato Félix é um personagem de desenho animado, criado em 1919, pelo cartunista australiano, Pat Sullivan e o animador americano, Otto Messmer durante a era do cinema mudo. Surgido no estúdio de Sullivan. Mickey Mouse é um personagem de desenho animado e que se tornou o símbolo da Walt Disney Company. O personagem foi criado em 1928, por Walt Disney e o desenhista Ub Iwerks e dublado por Walt Disney. Betty Boop é uma personagem de desenho animado criado por Max Fleischer e desenhado por Grim Natwick. A personagem apareceu na série de curtas de animação Talkartoons, produzida pelo Fleischer Studios e distribuída pela Paramount Pictures. O Pernalonga surgiu em 1940, criado por Tex Avery, é o protagonista das séries de TV animadas Looney Tunes e Merrie Melodies. É o personagem mais popular de ambas as séries e a mascote da Warner Bros. Piu-Piu é um passarinho, personagem de desenho animado criado por Bob Clampett em 1940. Faz parte da série Looney Tunes, produzida pela Warner Bros.

francês defensor da arte cinematográfica na escola, ele acredita que há uma relação intrínseca entre cinema, educação e alteridade.

Bergala argumenta que o cinema é uma forma de arte que pode abrir novas perspectivas e promover a compreensão mútua, permitindo que o espectador experimente a alteridade, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro e ver o mundo a partir de outra perspectiva.

O autor acredita que o cinema tem o potencial de promover a compreensão, a empatia e a alteridade. Ele vê o cinema na escola como uma forma de arte que pode expandir horizontes, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

Uma abordagem de educação inclusiva, significa romper com a visão tradicional de escola. “Educação inclusiva é antes de tudo, um imperativo ético, um direito fundamental, inalienável, que se realiza pelas vias da experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo” (Mantoan, 2022).

A escola para todos segundo Mantoan implica em promover a igualdade de oportunidades e combater o preconceito⁴. O cinema de animação é um importante artefato cultural, e desenvolvê-lo no contexto escolar significa promover experiências, autonomia e consciência contra as influências de uma vida para o consumo.

Partindo desta compreensão, a pesquisa utilizará o desenvolvimento de cinema de animação visando uma educação inclusiva, uma experiência vivida como base da narrativa. Pois, é por meio dela que histórias, conhecimentos e valores são transmitidos. A narrativa tem o poder de preservar a memória coletiva, mantendo viva a experiência humana.

Diante destes estudos surge a questão para a pesquisa: Quais as implicações das narrativas na perspectiva benjaminiana pensadas a partir de cinema de animação produzidos por crianças

⁴ Animação *Quem manda é quem manda*, de Gustavo Tomazi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-3dqLBeNf0>. Acesso em: 10 nov. 2023.

dos anos iniciais do ensino fundamental contribuem para uma escola de educação inclusiva? Pretende-se atingir os objetivos:

- Apontar as implicações das narrativas benjaminianas no desenvolvimento de filme de animação na escola;
- Demonstrar como o cinema de animação contribui para a lógica da experiência benjaminiana;
- Explorar as intersecções entre as narrativas benjaminianas e o cinema de animação na construção de uma escola de educação inclusiva.

Metodologia

As narrativas dos alunos na perspectiva benjaminiana, no desenvolvimento de cinema de animação na escola, são a base deste estudo. Elegemos o trabalho de ver, conversar e produzir cinema de animação a partir de dispositivos de criação, segundo Alain Bergala e Cezar Migliorin, pensar em dispositivos como desafios para utilizar o cinema na escola para estimular a criatividade e o interesse do aluno.

O projeto conta com a realização de oficinas: história do cinema de animação; confecção de brinquedos óticos (taumatrópio, zootropo, flipbook/folioscópico; dobradinha animação); a elaboração de roteiro, de *storyboard*; técnicas de *stop motion*; aplicativos de animação e montagem de filme.

Trata-se de uma pesquisa exploratória quanto aos seus objetivos, com base no referencial teórico de Walter Benjamin. Os dados serão analisados qualitativamente. Pelo envolvimento da pesquisadora é pesquisa-ação. Pelo delineamento é pesquisa de campo. Incluirá entrevistas semiestruturadas com crianças, que participam de projetos de cinema de animação em uma escola de educação integral da prefeitura de Campinas/SP.

As narrativas serão gravadas e os fragmentos das narrativas, o qual chamamos de lampejos, serão adensados a pesquisa a partir das concepções de Walter Benjamin. Durante todo esse processo se dará importância nas narrativas dos alunos, por meio de uma

pergunta disparadora: Pode me contar sua experiência com cinema de animação na escola?

A pesquisa irá desenvolver um Produto Técnico Tecnológico (PTT): um filme de animação com temática de educação inclusiva, que poderá ser apresentado em eventos nacionais/internacionais com Anais com ISSN, na Área de Educação, produção de artigos, livros, filmes e outros.

Andamento do Projeto

O presente projeto de pesquisa teve como fase inicial o levantamento bibliográfico, para compor o referencial teórico da dissertação, escolhemos a metodologia narrativa de pesquisa baseada no referencial teórico de Walter Benjamin, elegemos os sujeitos da pesquisa, que serão alunos do quinto ano de uma escola de educação integral na cidade de Campinas, São Paulo.

Daremos continuidade a pesquisa exploratória, somente com ciência do colaborador de pesquisa, materializada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados

O estudo sobre as narrativas e o desenvolvimento do cinema de animação na escola, foi pensado a partir do projeto de cineclube já existente na escola, no qual a pesquisadora é professora articuladora, nele percebemos o desenvolvimento dos alunos tanto no aspecto educacional quanto no cultural. Por meio das ações de ver, conversar e produzir filmes na escola é possível se discutir experiências estéticas pela obra de arte. O cinema de animação é entendido como uma forma de arte que não apenas proporciona entretenimento, mas também transmite mensagens políticas e sociais.

As narrativas dos alunos durante o projeto são expressões valiosas se suas vivências e percepções de mundo. Eles se envolvem com seus roteiros e saem filmando pela escola a partir de dispositivos de criação: minuto Lumière, minuto poesia, filme ambiental, filme brincante, filme literatura, filme documentário, filme objeto, filme carta e outros. Realizam suas produções,

assistem aos filmes, conversam sobre eles e esperam a mostra Kino e Mostra de cinema estudantil de Campinas para enviar suas produções.

O tempo estipulado para conclusão da pesquisa e consequentemente elaboração da pesquisa, será de até 30 meses, sendo os primeiros quatro meses para coleta, leitura e interpretação de material teórico e prático selecionado junto ao grupo, quatro meses para revisão e aperfeiçoamento do pré-projeto sob a orientação do professor orientador.

Considerações finais

O cinema de animação é uma forma de arte que encoraja a expressão criativa, pode desafiar as ideias de Benjamin sobre a perda de aura da obra de arte reproduzida em massa, ao mesmo tempo proporcionar experiências estéticas de singularidade e autenticidade. Ao confeccionarem os brinquedos ópticos: taumatropo, fenacístoscópio, colposcópio, lanterna mágica, zootrocópio os alunos atuam na elaboração de uma forma de arte, uma forma de entretenimento que permite às crianças uma experiência visual e tátil única.

Segundo Walter Benjamin os brinquedos proporcionam uma experiência de encantamento, permitindo uma forma de brincar que escapa às restrições e limitações do mundo adulto, uma experiência de liberdade e criatividade, “e assim, juntos, brincando descubram novos segredos, pois onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado” (Benjamin, 2002, p. 168).

Para esta pesquisa utilizaremos o cinema de animação, o diálogo proporcionado pela confecção de brinquedos ópticos, uma epistemologia na construção de novos saberes por meio de experiências e narrativas, visando a educação inclusiva.

A construção de experiências para a compreensão mais profunda de se ver, conversar e produzir cinema de animação na escola, como uma metodologia visando uma escola de educação inclusiva.

Este estudo tem o potencial de identificar elementos dialéticos, por meio de narrativas das crianças e produção de cinema de animação na escola, que possam implementar ações de respeito às diferenças.

Evidenciar elementos que contribuam para investigar processos narrativos dos estudantes, valorizar suas experiências e contribuir na produção de novos saberes.

Pretendemos que a pesquisa, a produção de documentos escritos e o filme de animação provenientes dela, colabore para a qualidade da educação e valorização da prática pedagógica, que contribua para a formação humana, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidade para todos, independentes de suas características para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária.

Referências

BENJAMIN, W. **A Hora das crianças**: narrativas radiofônicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015

BENJAMIN, W. **A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: L&PM, 2014

BENJAMIN, W. O Narrador. *In: Obras escolhidas I*. Magia e técnica, arte. SP: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. *In: Obras escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. SP: Brasiliense, 1987. p. 91-107.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcos Vinicius Mazzari; Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).

BERGALA, A. **A Hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Monica Costa Neto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Brooklink: Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.533/23 de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

FREIRE, P. **Educar com a Mídia:** Diálogos sobre educação. 5. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação Digital:** A Lei 14. 533. Reflexões, perspectivas e propostas. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2023.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e educação:** a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./abr. 2002.

LINS, H. A. de M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, vol. 30, n. 01, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yfvmnDvWQvNL7pxG8WCMwDP/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte, MG: Relicário, 2018.

Crianças, cinemas e passarinhos

Mauro Antonio Guari

m011893@dac.unicamp.br

Claudia Amoroso Bortolato

claamoro@unicamp.br

Introdução

Depois de tantas tentativas, finalmente cheguei ao mestrado. E não foi uma caminhada fácil. Também creio pertinente acrescentar que não está sendo fácil agora. Estou com 61 anos e isso tem seu peso. Quando entrei para o serviço público municipal, em 2011, uma nova etapa em minha vida começou, pois fui cuidar de bebês e a única experiência que tinha, nessa área, era a de cuidar da minha filha enquanto bebê. Um homem em um berçário não é pouca coisa. Escolas são ambientes considerados femininos, quem dirá uma creche! O preconceito existe e, na escola em que fui trabalhar, existiam muitas educadoras que, em um primeiro momento, não aceitaram muito bem essa *invasão* de seu espaço.

Devo explicar que não eram todas as educadoras que não me aceitaram, mas a maioria. Eu também tinha alguma espécie de bloqueio. Eu também não me considerava pertencente àquele lugar. Esse bloqueio só começou a desaparecer quando observei que as crianças não tinham preconceito. Percebi então que podia ser amado por elas da mesma forma como amavam as outras educadoras. Arrisco dizer que, nessa época, eu tive que me reinventar como homem, como ser humano. Naquele tempo, eu mal sabia que a entrada no serviço público iria mudar todo o rumo da minha vida.

Cursei Ciências Sociais no IFCH e já tinha tentado o mestrado outras vezes. Chegava até a entrevista e era eliminado. Agora, já

mestrando, lendo os textos de Walter Benjamin, lendo e escrevendo narrativas, descobri uma coisa que já suspeitava. Eu posso contar histórias. E para isso existem algumas técnicas que eu não sabia, mas já aplicava na escola. Quando ia contar histórias para as crianças, lia antes a história que iria contar, pegava o livro, pois esse era o pretexto usado para chamar as crianças para a leitura. Tentava interpretar as histórias de forma que prendesse a atenção das crianças. Chamava as crianças para participarem da narrativa que eu estava lendo. Teatralizava as histórias e as envolvia a participar.

Muitas vezes, contava histórias que haviam acontecido comigo ou mesmo inventava histórias. Sempre gostei muito de observar e fotografar passarinhos, então contava a história de como o gênio malvado da floresta prendia os bichinhos e o menino bonzinho os soltava. Depois de ler “O Narrador” de Walter Benjamin comecei a pensar em como fazer e transmitir as narrativas. Não apenas as já escritas, mas as que eu também posso construir, pensando narrativas como transmissoras de conhecimentos, que podem ser inclusive, científicos.

Comecei a pensar na minha posição como escritor e leitor. Pretendo escrever um livro infantil para 2024. Foi a partir de 2018, quando solicitei transferência para outra escola, que o cinema entrou em minhas narrativas, pois na nova escola havia um cineclube bem estruturado e isso me possibilitou novas formas de pensar a educação.

Imagem 1: Contando histórias às crianças.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Em setembro de 2022 iniciei a trabalhar no Museu da Cidade de Campinas, um espaço que procura atrair todas as formas artísticas existentes, seja sobre cultura material ou imaterial. Em seus dois andares, circulam exposições sobre pintura, escultura, fotografia, literatura, arqueologia, música, dentre outras mídias. Estão presentes ali, as mais diferentes narrativas artísticas, de diferentes agentes que produzem cultura. Desde as primeiras visitas, notei a grande distância que separa os visitantes, principalmente as crianças, do mundo museólogo. Tentamos, ao receber e conversar com as crianças, preencher esse vácuo.

O museu possui um pequeno auditório onde pretendo fazer as entrevistas com os profissionais da educação e compartilhar filmes já feitos com e pelas crianças da rede pública municipal, através do Programa Cinema & Educação da Secretaria Municipal de Educação e a Lei 13.006/2014.

Metodologia

Essa dissertação baseia-se em narrativas, principalmente na perspectiva de Walter Benjamin. Pela finalidade, é uma pesquisa

aplicada. Pelo objetivo, é exploratória. Pela análise de dados é qualitativa e, pelo envolvimento dos pesquisados, é uma pesquisa-ação. Pelo delineamento, é uma pesquisa de campo na forma de realizações de entrevistas semiestruturadas, a partir de um dispositivo disparador (perguntas). As entrevistas serão captadas em áudio e vídeo, transcritas e textualizadas em formulário próprio. O adensamento se dará a partir da observação de fragmentos das narrativas, que chamaremos de lampejos, numa perspectiva benjaminiana.

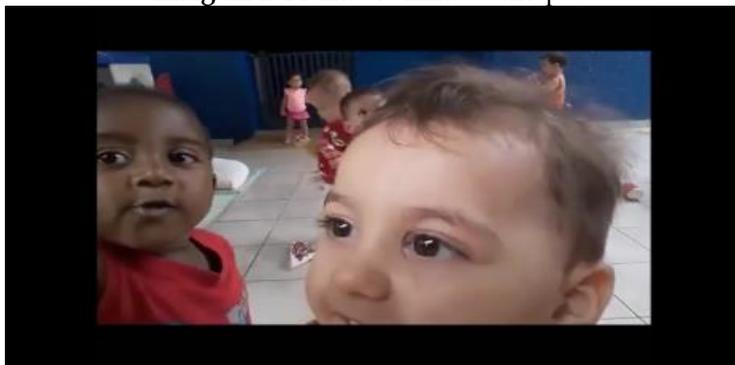
Andamento da pesquisa

A pesquisa ainda está mais no mundo das ideias. Sei que vou fazer entrevistas, falar sobre cinema, exhibir filmes. Mas ainda não comecei a fazer nada disso. Portanto creio ser importante escrever um pouco sobre a pesquisa com as experiências que já possuo, uma vez que foram essas que me levaram a escrever este projeto. Sempre gostei de cinema. Mas gostar é uma coisa, fazer é outra. As primeiras oportunidades surgiram em 2016, frequentando as oficinas sobre cinema oferecidas pela Faculdade de Educação da Unicamp e pelo CEFORTEPE da Secretaria Municipal de Educação. Fazendo as oficinas e cursos foi que percebi que poderia fazer filmes. Em 2018, pedi transferência para uma escola que tinha um cineclube estruturado, inclusive fazendo parte de seu Projeto Político Pedagógico e isso é fundamental para se pensar em cinema na escola. Também foi um fator crucial a chegada do professor da Faculdade de Educação, Wenceslao de Oliveira Júnior, que implantou na escola o Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas. O cineclube realizou muitos filmes na escola e expôs a possibilidade de as crianças realizarem seus próprios filmes – e esse é um dos problemas – que pretendo abordar em minha pesquisa: as crianças produzindo suas próprias obras.

De todos os filmes que ajudei a produzir na escola, especialmente um me chamou a atenção. Chama-se “Solhepse”, e foi feito em um Agrupamento I, ou seja, foi feito em um berçário e

com a ajuda dos bebês. A realização desse filme foi um grande desafio! Eu colocava a câmera celular nas mãozinhas das crianças para filmarem; elas colocavam os dedinhos em frente da lente, o que resultava em imagens fantásticas que foram exploradas posteriormente em outro filme, mas elas não se filmavam. Foi então que, com a câmera ligada em modo *selfie*, descobri que assim havia maior interação entre crianças e câmera, dando a entender que as crianças se viam em espelhos. Essa também foi a origem do nome do filme: “Solhepse”, ou *Espelhos*, escrito ao contrário. Todavia, esse é um ponto de discussão. Será que se enxergavam mesmo, como em um espelho, ou viam outra coisa? Será que somos nós, adultos, que vemos a câmera como um espelho? Isso já rendeu bastante discussão e posso usar no andamento da pesquisa.

Imagem 2: Frame do filme "Solhepse"



Fonte: Acervo do pesquisador.

Outro momento importante que me levou a pensar nessa pesquisa foi quando, em uma exibição de um filme no cineclube, uma das crianças, quando se viu aparecendo na tela, não se conteve, começou a rir, pular e gritar “ó eu lá”. Isso me levou a pensar: será que produzir obras audiovisuais, participar de filmes, ser filmado, pode contribuir para o aumento da autoestima dentro da escola?

Por fim, o título do projeto é “O cinema como instrumento pedagógico”. Pode o cinema, principalmente, autoral, contribuir no

papel da escola na educação das crianças? Pode o cinema ser mais um instrumento pedagógico?

Considerações finais

Desde 2018, participo da Mostra Cinema, Educação, Patrimônio em Ouro Preto – CineOp – e alguns filmes do cineclube da escola foram selecionados como participantes de vários momentos dessa Mostra. A Mostra CineOp impressiona, com filmes em pré-estreias nacionais e internacionais, retrospectivas, homenagens, seminários, debates, oficinas, sessões cine-escola, mostrinha de cinema, exposições, cortejos, shows musicais e atrações artísticas e ainda realização de Encontros Nacionais de Arquivos e Acervos Audiovisuais Brasileiros e do Encontro da Educação: Fórum da Rede Kino. Exatamente em números não sei o quanto isso representa, mas sei que é algo grandioso em nível nacional e internacional.

Imagem 3: Cartaz da 18ª CineOP



Fonte: Acervo do pesquisador.

Ouro Preto, uma história à parte

Quando criança, já ouvia sobre Vila Rica, depois Ouro Preto em histórias sobre a Inconfidência Mineira, Aleijadinho, Tiradentes, barroco. Sempre foi um sonho meu conhecer essa cidade e a oportunidade apareceu devido ao cinema.

Participar dessa Mostra me faz um bem danado. Em junho de 2023, participei de diversas mesas sobre conservação de arquivos e educação. Muito se conversou, discutiu, debateu sobre diversos assuntos. Durante os debates sobre educação, me recordei de Benjamin (1935), em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, pois se discutiu muito questões sobre cinema e diferentes práticas pedagógicas e as formas como a arte se aproxima dos alunos, suas formas de reprodução e implicações estéticas, políticas e éticas, assim como o papel do cinema como presença e reprodução digital. Buscamos respostas para desafios como o uso da Inteligência Artificial, a ferramenta CHATGPT, o conceito de metaverso, o uso dos algoritmos aplicados à vida cotidiana.

Os debates não chegaram a nenhuma resposta conclusiva sobre esses temas, pois são muito novos e não sabemos exatamente como lidar com eles. Mas sabemos que estão na ordem do dia e formular dúvidas sobre isso também é uma forma de aprender com eles. Como postulado por Freire, 2003, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Temos muito que aprender com as novas tecnologias. Meu projeto de pesquisa visa exatamente à formação de professores usando o cinema em sala de aula. Não o cinema convencional estadunidense, europeu, comercial. Mas um cinema que eu chamo de “Cinema de Inventar”. Um cinema feito pelas crianças nas escolas. Um projeto decolonial, que ajude a formar produtores de arte e não apenas expectadores ou espectadores.

Respira-se cinema durante a CineOp.

Ouro Preto é uma cidade belíssima, construída sobre a dor. Existe um lugar lá que me atrai e que em todas as edições da CineOp

procuro visitar, o Morro da Forca, que fica perto do Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, onde acontece a maior parte dos eventos da CineOp. Apesar de interdito desde 2021, em virtude dos desabamentos, não tem muro, então fica fácil o acesso. Como o próprio nome já diz o Morro da Forca foi utilizado para enforcamentos, sendo um ponto facilmente visualizado por toda a cidade por ser um mirante. No passado, a posição geográfica do local era um aviso para o povo em geral.

Em 2018, eu percebi a enorme quantidade de pássaros que voava para lá. Em uma pesquisa rápida, descobri como fazer para chegar ao morro e, desde então, sempre que vou para Ouro Preto eu visito esse local. Apesar de ser um dos lugares mais tristes da cidade, também é belíssimo. E com pássaros para todo lado. Não sei exatamente o que me leva a ir lá, seja a vista magnífica, os passarinhos, a história... talvez um pouco de tudo isso. Talvez eu veja nele uma fantástica tela de cinema.

Imagem 4: Vista do Morro da Forca.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Pretendo voltar em 2024 para Ouro Preto, na próxima edição da CineOp. Dessa vez, no entanto, já não me contento em mandar filmes. Gostaria e vou lutar para que, no ano que vem, eu vá para

lá abandonando um pouco o papel do *flâneur* vadio, errante, caminhante, observador, para outro tipo de *flâneur*, se é que isso é possível. Aquele que além de fazer tudo isso, também vai levar seu projeto de pesquisa para lá. Pretendo apresentá-lo ano que vem na CineOp.

Referências

- BECK, K. L. **Um convite ao labirinto:** experiências cinematográficas na educação infantil. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- GUIMARÃES, Cao. **Ver é uma fábula.** 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n88Ieqcy1Rw>. Acesso em 01 nov. 2020
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário, 2019.
- OLIVEIRA, J. P. S; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Sombra, luz, ação! Experimentações e potências do cinema na educação infantil. **LINHA MESTRA:** Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 15, n. 43, p. 81-92, 2021.

Intersecções entre a Educação e o Audiovisual – Relatos de uma experiência sob a luz de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Walter Benjamin

Fabício Borges Pereira da Fonseca
F981120@dac.unicamp.br

Claudia Amoroso Bortolato
claamoro@unicamp.br

Resumo

A partir do exame e realização de experiências audiovisuais no ambiente escolar, busca-se indicar modos de tornar possíveis novos experimentos fílmicos. O objetivo é a realização de curtas metragens, enquanto arte, e o processo de realização audiovisual coletivo, enquanto liturgia arte-educadora, que podem ser compreendidos dentro da visão da educação contemporânea. Busca-se uma relação entre a experiência de realização coletiva, a aprendizagem em audiovisual e o empenho na relação escola-comunidade ao pensamento de Paulo Freire. Ana Mae e Walter Benjamin. O processo de realização audiovisual coletivo é a ferramenta base desse projeto, tanto no trabalho desenvolvido pelo pesquisador anteriormente, quanto na experiência aplicada a esse projeto, a metodologia de organização, o desenvolvimento e mediação para a concretização das obras audiovisuais serão descritas como forma de se ilustrar pontos significativos para uma prática artístico-pedagógica potencialmente transformadora da realidade, que legitima os preceitos contemporâneos sobre arte/educação, dos quais a arte e a cultura assumem papéis fundamentais e constitutivos no processo educativo e com inflexões na comunidade do entorno escolar.

Palavras-chave: Cinema & Educação; Arte-Educação; Realização Audiovisual; Coletivo Realizador.

Introdução: Reflexões sobre as potencialidades da educação audiovisual na educação básica

A existência, no sentido épico, é um mar. Não há nada mais épico que o mar. Naturalmente podem-se ter os mais variados comportamentos em relação ao mar. Por exemplo, deitar na praia, escutar o rebarbear das ondas, e apanhar as conchas arrojadas à areia. É o que faz o poeta épico. Também se pode navegar o mar. Com muitas finalidades ou sem objetivos. Pode-se fazer uma viagem marítima, e, lá entre céu e mar, sem terra à vista, percorrê-lo. É o que faz o romancista. Ele é o verdadeiro solitário, o autêntico mudo (Walter Benjamin).¹

O mundo contemporâneo, prenhe de imagens e de imagens em movimento, exige uma enorme capacidade de saber se expressar e saber compreender o audiovisual. Alfabetização e letramento midiático. A realização de curtas metragens contribui significativamente para a formação deste repertório prévio e essencial à formação humana. O cinema pode ser visto, num ambiente de construção e discussão e não apenas de consumo passivo. A educação audiovisual tem sido bastante estudada nos últimos anos, como destacado por Bortolato (2015), porém precisamos tornar a realização da obra fílmica melhor compreendida dentro do ambiente escolar, ainda que em um espaço, muitas vezes, precário de recursos técnicos e humanos neste campo do conhecimento.

Bevort e Belloni (2009) afirmam que a mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização tanto das novas gerações em um contexto de educação para a vida. Deste modo, sua apropriação de forma crítica e criativa se faz necessária na cultura contemporânea. Em diálogo com as autoras, podemos afirmar que as mídias são aprimoradas, constituem-se *dispositivos técnicos* de

¹ Benjamin (1986).

comunicação presentes nas mais diferentes esferas da vida social, não apenas, como dispositivos de controle social (político, ideológico), mas também gerando novos modos de perceber e apreender a realidade, de produzir e difundir conhecimentos e informações funcionando como uma *escola paralela*.

Marlene Blois (2004) *apud* Bortolato (2015, p.85) reflete que:

A utilização de meios diversos para fins educativos no Brasil não conseguiu, ainda, demonstrar todo o seu potencial, isso pensando nos desafios de escolarizar um número muito grande de pessoas, que buscam por melhores resultados, numa corrida contra o atraso econômico e tecnológico de alguns setores.

Paulo Freire, na sua obra, discute modelos de alfabetização que promovam uma leitura crítica do mundo. O cinema, enquanto linguagem própria constitui-se de elementos verbais, sonoros e visuais, que conjugados, tomam sentido próprio e, de certa forma, a linguagem audiovisual possui necessidades semelhantes ao processo pedagógico do letramento, mas carece de um processo de “alfabetização” (ou letramento audiovisual) acerca de sua especificidade e complexidade: a começar pela forma como são estruturadas as atividades audiovisuais no ambiente escolar. Será que as atividades realizadas hoje, majoritariamente, representam um modelo semelhante ao da produção cinematográfica, elegendo diretores/as que subordinam tarefas para outros participantes, separando assim, a arte da técnica de forma hierarquizada ou buscam uma horizontalidade, um diálogo equilibrado, igualmente participativo entre os realizadores?

Não há dúvida de que no teatro o desempenho artístico do ator é apresentado ao público pela sua própria pessoa; pelo contrário, o desempenho artístico do ator de cinema é apresentado ao público por um equipamento, o que tem dois tipos de consequências. Não se espera do equipamento que transmite ao público a atuação do ator de cinema, que respeite essa ação na sua totalidade. Sob a direção do operador de câmara, esse equipamento toma constantemente

posição perante essa mesma atuação. A sequência de cenas que o montador compõe, a partir do material que lhe é fornecido, é que constitui o filme acabado. Este engloba um determinado número de momentos de ação, reconhecidos como tal pela câmara, para não falar de planos especiais, de primeiros planos. Assim, a representação do ator é submetida a uma série de testes ópticos. Esta é a primeira consequência do fato de a representação do ator de cinema ser apresentada pelo equipamento. A segunda assenta no fato de que uma vez que o ator de cinema não representa perante o público, não pode adaptar, durante a atuação, o seu desempenho à reação do mesmo, possibilidade reservada apenas ao ator de teatro. Por essa razão, o público assume a atitude de um apreciador que não é perturbado pelo ator, uma vez que não tem qualquer contacto pessoal com ele. A identificação do público com o ator só sucede na medida em que aquele se identifica com o equipamento. Assimila, pois, a sua atitude: testa. Isto não é atitude a que se possam expor valores de culto (Benjamin, 2019, p.80).

Na busca de uníssono nas relações de expressão coletiva, entra o conceito de *coletivo realizador* voltado à prática documental, que se integra perfeitamente aos ideais de Paulo Freire e busca minimizar o já apontado por Walter Benjamin. A filosofia educacional de Freire é comprometida com a promoção da consciência crítica. Para Freire, a educação é um processo essencialmente político – ou promove a mudança pela reflexão e análise ou reforça os padrões existentes, corroborando valores que não se nutrem de mudanças. Benjamin aponta para a retirada do caráter de culto como obra de arte e aponta para o uso do cinema como expressão de si mesmo. Neste sentido, a elaboração documentarista, a aproximação com a comunidade, a valoração do entorno do que lhe é próprio, seja aos seus aspectos elogiáveis ou denunciativos, trazem ao fazer artístico um tempero que restitui à arte sua função crítica, restabelecendo vínculo com sua tradição transformadora.

Refletindo sobre seus códigos e processos - da prática da realização, da concepção da ideia até o momento da exibição da

obra planejada, mas que só se completa com a relação e reação do espectador, o audiovisual, enquanto linguagem, vem sendo melhor compreendido na educação. Antagonicamente, seu uso, muitas vezes irrefletido e indiscriminado nos meios midiáticos restringem suas potencialidades. E o que mais temos, a todo instante, sobretudo nas mídias sociais, é o uso da linguagem audiovisual para reforçar valores alienantes.

Adorno (1995) destaca a cultura como mercadoria, nesta sociedade de consumo com relações que forçam relações de subjetividade social e de dominação de classes socialmente menos favorecidas pela classe dominante. A Indústria cultural alienante por essência, exerce a função de apropriação pública e justifica as relações de poder. Em diálogo com Horkheimer, Adorno (1991), e a Teoria Crítica, busca-se uma sociedade sem exploração ou opressão dos meios de produção material e aqui expresse os de produção cultural, tendo como perspectivas as modificações econômicas, políticas e sociais. Ainda na *Escola de Frankfurt*, nos apropriamos de Benjamin (2019) que coloca o cinema como um meio de aproximação do homem ao domínio da técnica, vista por ele como natural ao ser humano na busca constante de maneiras de expressar a si mesmo.

Na contramão dessa contemporaneidade que trata o cinema como ampliador da massificação cultural esse projeto visa a projetar o cinema e a produção audiovisual à ótica de compreensão da sociedade, que além de disciplina de cursos superiores ou técnicos na área de antropologia, sociologia, história ou jornalismo, entre outros, seja para a formação técnica-prática cultural mais ampla, posto que acreditamos ser a realização audiovisual uma poderosa arma contra a opressão cultural e pressuposto para a efetivação da liberdade contra os valores impostos massivamente pelas culturas dominantes. Ana Mae Barbosa, no contexto de sua obra atual e contemporânea, também nos lembra da consciência de cidadania fortalecida pela prática artística, que não só favorece o crescimento individual como incita um comportamento cidadão, muito mais consciencioso em sua inserção social.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. ‘Relembrando Fanon’,² eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.³

O trabalho com a comunidade do entorno possibilita o reconhecimento – Esta relação estabelece associações com a paisagem social: se ver na tela, naturalmente suscita autorreflexão e autoanálise. Trata-se de algo completamente diferente do que a exibição de um filme de um país distante, ou sobre uma outra realidade. A produção em pequena escala e regionalizada direciona os espectadores para um lugar comum, em que o sentimento de comunhão é revitalizado. Todos querem fazer parte desta criação, pois precisam reconhecer seus vizinhos, parentes e amigos, que muitas vezes só distinguimos superficialmente. É uma nova chance de entrar no universo do outro, que está ao seu lado, cotidianamente.

Metodologia

A proposta deste projeto baseia-se no exame de experiências audiovisuais no ambiente escolar. A pesquisa, de objetivo exploratório, será um estudo de caso com abordagem qualitativa a partir da investigação de arquivos documentais, sobretudo, arquivos públicos em vídeos e fotos. Ainda serão disponibilizados materiais de arquivo como *makings of*, fotos, roteiros, *storyboards*, desenhos e áudios contemplando cerca de 150 projetos

² Frantz Omar Fanon, um influente pensador do século XX, sobre o tema da psicopatologia da colonização.

³ Barbosa, A. M. *Arte, Educação e Cultura: Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais* (p. 3).

audiovisuais voltados para estudantes do ensino médio e anos finais do ensino fundamental realizados pelo pesquisador, entre 2006 a 2023.

A ideia é levantar um panorama sobre as obras e escolher algumas que sejam especialmente representativas dentro do ponto de vista do referencial teórico: os curtas “Liberdade, Mas Nem Tanto” (Manaus, 2009), o documentário “Vidas Que Correm” (Jundiaí, 2020) foram sugeridos em destaque para esta pesquisa pela maneira que explica no modo de se fazer audiovisual presentes em ambos e também pelo didatismo no pensar a arte cinematográfica: dentro da perspectiva da produção documental amadora, impossibilitada de viabilizar produções audiovisuais mais intrincadas, mesmo assim de grande valor artístico. Ao mesmo tempo em que trabalham a complexidade do pensamento da linguagem de modo significativo, os projetos acima apresentam uma singeleza no processo de se captar as imagens, sons e o editar (manusear) os conteúdos com cortes simples – contribuindo como um modelo possível de ser realizado em diversos âmbitos. Como se os vídeos consagrassem um gênero documental preocupado substancialmente em narrar histórias cotidianas, em uma linguagem coloquial sem formalismos, sem o anseio da exposição global e acabamento de um produto comercial que convence pela aparência e não pelo conteúdo e considera o público como consumidor, contrapondo-se a ideia de sujeito consciente inserido no contexto histórico e cultural da trama narrativa.

Considerações iniciais sobre o andamento da pesquisa

Considerando a partida da investigação de elementos constitutivos e distintivos das oficinas de realização audiovisual, das quais o pesquisador participou como orientador de professores/as e mediador de coletivos realizadores audiovisuais, nos últimos anos, sob a luz da fundamentação teórica de Paulo Freire, Ana Mae, Walter Benjamin, entre outros/as não relacionados/as nesse roteiro, mas que virão a ocorrer na pesquisa

e, a partir deste exame, visamos a apontar elementos teóricos para que esta prática seja aproveitada e aplicada em sala de aula por professoras e professores de diversas áreas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, ainda que não haja um espaço técnico desejável no ambiente escolar, assim como conhecimentos sólidos em audiovisual e suas técnicas.

Dentre os objetivos e metas a se desenvolver, o cronograma inicial de pesquisa visa a:

a) Estudos de Caso: Através das diversas obras audiovisuais realizadas no contexto escolar, investigar o coletivo realizador e o narrador coletivo como formação artística, cultural e social (sob a luz de Paulo Freire, Ana Mae, entre outros).

b) A realização e mediação e registro de uma oficina de audiovisual com alunos do ensino fundamental II, durante o percurso inicial do mestrado. Passando pela introdução à linguagem audiovisual, concepção coletiva e democrática da escolha de um tema, desenvolvimento do roteiro, produção, realização e exibição do curta metragem gestado a partir do coletivo realizador.

c) Analisar a relação da escola e comunidade no entorno escolar nas realizações audiovisuais, especialmente nas obras documentais, assim como a potência desta ação para os jovens e professores/as, dentro e fora da vida escolar.

d) Explorar a força da realização fílmica e suas transversalidades em diversas áreas do conhecimento e também o processo contrário, o que a caracteriza e o diferencia - conceituando a “alfabetização audiovisual” como forma distinta do conhecimento.

e) Investigar técnicas simplificadas de gravação e edição que possam ser condizentes com a situação e a realidade das escolas públicas da região de Campinas/SP e apontar dificuldades e lições tiradas de exemplos de realização em oficinas para professores/as (dos quais participei ativamente) em diversas regiões do Brasil.

f) Investigar casos de realização audiovisual no ambiente escolar, dos quais vivenciei ou não, que possam ser exemplares para os objetivos acima descritos. Assim como buscar novos referenciais teóricos e práticos para abalizar os objetivos.

g) Dissertação: A partir do exame e da troca relacionada à experiência da produção acima (item "b", assim como os itens "a, c, d, e, f"), descrever, analisar e cooperar com o desenvolvimento das técnicas de ensino da educação audiovisual, tornando público e notório (na medida do possível) os conhecimentos descritos e adquiridos com a experiência.

O audiovisual colaborativo pressupõe a coautoria criativa e produtiva entre os sujeitos construtores. A ideia do coletivo realizador constitui-se em um modelo do qual cada participante interage e exerce diversas funções ao mesmo tempo dentro de um grupo com propósitos definidos. O coletivo realizador implica igualdade de direitos entre os participantes, partindo de uma lógica não hierarquizada. Porém, entende que a imersão, entrega e a dedicação de cada sujeito em cada etapa do processo artístico é distinta e assimétrica. Devendo este ser um fator de soma e compreensão das pluralidades e diferenças entre os sujeitos e uma das características naturais das construções artísticas coletivas.

Figura 1: *Brainstorming* (tempestade de ideias) apresentado pelos participantes da oficina de cinema. A proposta “08 Híppie” recebeu dez pontos e conseguiu ficar entre as três que seriam realizadas. Oficinas Tela Brasil, Manaus, 2009.

01	PAJÉ - BETE	<input checked="" type="checkbox"/>	1	
02	GUARDIÁS DA FLORESTA - RONISE			
03	VENDEDOR DE SONHOS - RONISE			
04	AMIGOS, 1ª opção - RONISE	<input checked="" type="checkbox"/>	L	
05	1º EMPREGO DE PAULO - RODRÍGO		1	
06	ABORTO - IRLANE	<input checked="" type="checkbox"/>		
07	LIMPADOR DE VIDRO - KALINE	<input checked="" type="checkbox"/>	L	
08	HÍPPIE - VALENTINA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10
09	PASSEIO SEM RUMO - GRACE	<input checked="" type="checkbox"/>	1	
10	AMANHA (DIA DE CHUVA) - JAIR		L	
11	Ze' do Ponto - JAIR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	L
12	A SALVAÇÃO - ANDRÉZA		1	
13	CÉU E INFERNO - ROSEANE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
14	CATADOR DE LIXO e o SONHO - ERLINS		L	
15	PROSTITUTA DE LUXO - INGRID		L	
16	A DANÇA DA NOITE - GEORGE		L	
17	OLHAR CAUZADO - RICARDO	<input checked="" type="checkbox"/>		
18	ARREPENDIDA - SANDRA			
19	VINGANÇA - MARCELO			
20	SOBREVIVÊNCIA - MATIAS		L	
21	LENDAS - DOC	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
22	SUSTO NA FLORESTA - ROSEANE	<input type="checkbox"/>		
23	VITÓRIA REGIA - IRLANE		L	
24	FOGO FATO - ERLINS			

Fonte: Acervo do pesquisador.

A exibição dos filmes realizados, na escola e para a escola, é também parte fundamental deste processo pedagógico. A exibição dos curtas é diferente do exibir filmes vindos de fora. Práticas que não se excluem, existe a prática comum nas escolas há muitas décadas, infelizmente, muitas vezes, sem uma proposta paralela de atividade pedagógica ou apenas para cobrir aulas vagas, outras vezes, em programas específicos e fundamentados como o Programa Cinema & Educação da SME de Campinas.

Observa-se que, muitas vezes, as exibições se dão sem um aparato técnico suficiente para uma razoável exibição, barulho, luz externa etc. Pode estar aí uma possível causa da desvalorização e descrédito do uso do audiovisual em sala de aula, por parte dos próprios professores e alunos que acabaram adjetivando o cinema como passatempo, enquanto seu potencial sempre foi muito maior (Bortolato, 2015). Neste sentido, a exibição de filmes feitos pelos alunos, pode ser vista como um agente ativo na relação comunidade-escola, ocupando um espaço central nesta relação e reorientando parte do papel do audiovisual na educação. Quando a comunidade participa, ela reflete parte deste reconhecimento.

Os projetos documentais podem ser bastante flexíveis e proporcionam muitos debates, mesmo quando há a necessidade curricular de se abordar um determinado assunto e com objetivos específicos. O tema também pode ser uma questão social trazida pelo coletivo, por exemplo, a gravidez na adolescência; bullying; exemplos de vida; casos de superação; além das pessoas atuantes nas áreas da: ecologia, biologia, química, física, matemática, entre tantos outros temas possíveis, em todas as áreas do conhecimento.

Os mais de 150 curtas metragens produzidos dos quais participei no contexto cinema/educação estão relativamente bem documentados em vídeos, fotos e relatos dos participantes. Um dos motivos que, inicialmente, me fazem sugerir trabalhar conceitualmente em cima destes projetos é pelo fato de ter conhecimento amplo sobre a metodologia de realização destes curtas e acesso aos participantes, se preciso. Este vasto material poderá ser qualificado e analisado para dar seguimento na pesquisa. Sobretudo, o curta metragem “Liberdade, mas nem tanto”, realizado em Manaus (2009), que foi objeto de uma pesquisa mais aprofundada para minha monografia em Arte Educação, ECA-USP, e também para o artigo intitulado *O Documentário Escola-Comunidade: Relatos De Uma Experiência* que foi selecionado para compor o livro *Experiências e reflexões da Educação Audiovisual*, pela UFF.

O curta mais recente, *Vidas que correm* (Documentário, 10 min, 2020, selecionado para a mostra Ecofalante de cinema ambiental de 2020), também poderá oferecer um espaço novo para a análise, foi realizado totalmente no processo que intitulo como coletivo realizador e/ou coletivo narrador – envolvendo um grupo do ensino médio da Cooperativa Educacional Colégio Paulo Freire, Jundiaí, trabalhando em parceria com diversos alunos da rede pública e moradores do bairro novo horizonte, na periferia de Jundiaí. Também ressalto, como possibilidade de enfoque, a experiência ocorrida em 2014, quando fui coordenador de ações on-line do projeto piloto das “Oficinas Tela Brasil”, voltadas exclusivamente para o suporte à distância, cuja proposta era oferecer conteúdo teórico e prático para que professores/as e gestores/as de escolas públicas explorem diversas possibilidades de se utilizar o audiovisual como ferramenta para o educar. O projeto, realizado pelo Instituto Buriti, foi descontinuado no final de 2014, por falta de patrocinadores.

O site oficial das *Oficinas Tela Brasil*, bem como os acessos aos arquivos foram apagados com o tempo, mas salvei em arquivos pessoais a experiência específica com os professores/as do programa piloto envolvendo 10 escolas, bem como dezenas de guias e textos tutoriais elaborados por mim na época em um site cópia do primeiro. Este material, (guias técnicas de pouco aprofundamento e embasamento teórico, mas com aprimoramento prático) está disponível para a pesquisa – bem como vários relatos dos profissionais da educação que passaram pela formação, em todas as regiões brasileiras.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BARBOSA, A. M. (org.) **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M. **Arte, Educação e Cultura: Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais.** Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?selectaction=&co_obra=84578&co_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownLoad.do?selectaction=&co_obra=84578&co_midia=2) > Acesso em: dez. 2016.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2019.

BENJAMIN, W. **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie:** escritos escolhidos. Seleção e apresentação Willie Bolle. Trad. Celeste H. M. Ribeiro Sousa *et al.* São Paulo: Cultrix, 1986.

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Midia-educação – conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > acesso em: 20 nov. 2023.

BORTOLATO, C. A. **Narrativas Docente sobre o Uso do Cinema em Aulas da Área de Ciências da Natureza.** 157p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, PECIM, Campinas, SP, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Teoria Cultural e Teoria Crítica. *In:* HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (org.). **Textos Escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVA, A. A. da. **A estética da infância no cinema:** poéticas e culturas infantis. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1729886059396>

Filmografia

LIBERDADE, MAS NEM TANTO: Oficinas Tela Brasil, Manaus - AM, 2009. (10min01s). Disponível em: < <https://youtu.be/ieFJw0vJmPo> >. Acesso em: 02 set. 2022.

VIDAS QUE CORREM: Colégio Paulo Freire / Tewapa Cinema Educação, Jundiaí SP, 2020. (10min). Disponível em: < <https://youtu.be/FkrYuuqfCmo> >. Acesso em: 02 set. 2022.

Aprendizagem Criativa, tecnologia digital e Educação Infantil: caminhos possíveis

Sérgio Amaral
amaral@unicamp.br

Giselle Cristina Avelar
g216090@dac.unicamp.br

Aprendizagem Criativa (AC) é uma abordagem educacional que busca desenvolver conexões pessoais, na qual o professor cria um ambiente propício ao estímulo da criatividade, da imaginação e da colaboração, buscando, assim, despertar os interesses dos estudantes.

O criador deste conceito é Mitchel Resnick, professor do MIT (Technology Media Lab) e diretor do Grupo Lifelong Kindergarten (Jardim de Infância para a vida toda). Para Resnick (2020), a maior invenção dos últimos mil anos foi o Jardim de Infância. O modo como as crianças aprendem neste espaço, se tornou a principal fonte de inspiração de seu trabalho. De acordo com o autor, as crianças tornam-se mais propensas a criar e a construir quando são envolvidas em atividades lúdicas e imaginativas, o que acontece nessa proposta educacional.

O Jardim da Infância foi criado em 1837 por Friedrich Froebel na Alemanha. Amante da botânica, ele defendia que a criança é como uma flor que desabrocha, por isso precisa de cuidado e nutrição, daí tal expressão. A proposta pedagógica desse formato de ensino é baseada em brincadeiras livres mediadas pelo educador, contudo a criança é protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Froebel defendia a aproximação dela com a natureza e a ampliação de atividades inventivas como principal fonte de conhecimento. Assim desenvolveu 20 brinquedos (formas

geométricas, blocos, prismas, esferas, entre outros), com os quais podiam criar, interagir, aprender e brincar.

A AC é um conceito relativamente novo, trata de práticas pedagógicas onde o professor sensivelmente descobre o interesse das crianças em situações cotidianas e as transforma em grandes campos de pesquisa e aprendizagem. Tais práticas já existem no dia a dia de educadores e aprendizes que se aventuram no universo da experimentação e descoberta. O conceito de AC deve ser visto como um movimento que busca uma educação mais relevante para todos, sem paredes, como um grande laboratório de experimentação e aprendizagem.

Tal abordagem baseia-se no construcionismo de Seymour Papert (2008), o mais importante pensador sobre o uso de computadores na educação, e nas propostas do Massachusetts Institute of Technology (MIT), o qual se inspirou nas ideias de Piaget, Paulo Freire, Montessori e outros grandes pensadores.

Ao conhecer Papert, Mitchel Resnick se encantou com seu potencial e com o leque de possibilidades de criação que a tecnologia pode propiciar à educação. Os dois começaram então a trabalhar juntos no MIT e criaram o *Scratch*, uma linguagem de programação inspirada nas peças de LEGO (empresa parceira), as quais possibilitam ao usuário a elaboração de histórias, jogos, animações, compartilhamento de criações (códigos abertos e games). Através desta linguagem tecnológica foram criadas redes de colaboração por todo o mundo. Nesse espaço compartilham-se até hoje códigos, ideias e novas possibilidades de aquisição de aprendizado.

A AC prevê que o processo educativo ocorra de forma não linear, ou seja, segue um movimento espiral, em que a criança imagina, cria, brinca, compartilha, reflete e recomeça o ciclo novamente a partir de onde parou. “A espiral de aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo” (Resnick, 2020, n.p.).

Os quatro pilares desta abordagem, chamados de “quatro Ps”, são: `Projetos, Paixão, Pares e Pensar brincando.

Os quatro Ps não representam exatamente novas ideias, ou seja, eles se baseiam em décadas de trabalho de diversos pesquisadores do mundo todo, mas eu vejo esses quatro Ps como uma estrutura valiosa para guiar meu trabalho. Em meu grupo de pesquisa, estamos sempre pensando em projetos, paixões, pares e pensar brincando, quando desenvolvemos novas tecnologias e atividades (Resnick, 2020, n.p.).

Através de projetos, a criança pode planejar o que deseja construir e selecionar os recursos necessários para essa construção lúdica. A fonte da paixão é exatamente a liberdade de construir o que se deseja. Por último (e não menos importante), toda criação e todo projeto se torna ainda mais divertido e produtivo quando existem pares trabalhando, pensando e brincando juntos.

Atualmente há divergências e preocupações com o uso de tecnologia por crianças, principalmente em relação ao tempo de exposição frente às telas. De um lado há pensadores entusiastas por seu uso, de outro há crítica dos céticos. Entre essas duas perspectivas transitam as políticas públicas de acesso ou restrição às tecnologias e uma história docente de falta de recursos e capacitação, de modo que:

O foco não deve ser quais tecnologias as crianças estão usando, mas o que elas estão fazendo com as ferramentas. Alguns usos de novas tecnologias promovem o pensamento criativo, enquanto outros o restringem, e o mesmo se aplica às tecnologias antigas. Em vez de tentar escolher entre muita tecnologia, pouca tecnologia e nenhuma tecnologia, pais e professores deveriam procurar atividades que envolvam as crianças no pensamento e expressão criativos (Resnick, 2020, n.p.).

O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica amplia o leque de possibilidades de aprendizagem criativa, motivadora e colaborativa no processo de desenvolvimento infantil.

Um caminho possível para ampliar a perspectiva dos professores em relação a seu uso pode ser trilhado a partir da

criação de condições para que a equipe pedagógica, de forma descentralizada, autônoma e estruturada financeiramente, busque soluções e propostas condizentes com suas realidades.

De acordo com a pesquisa TIC Kids on-line Brasil (2021), mediante declaração de pais ou responsáveis por crianças, cerca de 80% delas, na faixa etária de 9 e 14 anos, utilizam o celular para acessar a *internet*.

Nesta linha de pensamento, considerando que as crianças já utilizam a *internet* em suas vidas fora da escola como forma de entretenimento, aprendizagem, comunicação e interação, a gamificação pode ser uma ferramenta pedagógica potente considerando o conceito de AC.

“Gamificação” é uma palavra derivada da língua inglesa (games - em português “jogos”), e sua prática consiste na utilização de recursos tecnológicos que simulam elementos dos jogos. Todo game tem um objetivo que precisa ser cumprido e sua essência é a busca pelo envolvimento e motivação dos jogadores para atingir uma meta.

O desenvolvimento de games no ambiente escolar proporciona uma nova forma de brincar, de modo que:

A brincadeira digital propõe uma reformulação da brincadeira tradicional, os jogos e softwares destinados às crianças tornaram-se os novos brinquedos contemporâneos, alterando também a forma pela qual essas se inserem no mundo adulto (Amaral, 2003, p. 47).

O objetivo dos games na Educação não se restringe à aprendizagem de conteúdos estáticos, delimitados e imutáveis. Seu potencial está exatamente na construção de todo um processo de interação, exploração, comunicação, construção que leva à uma aprendizagem mais significativa. Processo esse onde a figura do professor é fundamental como mediador de todas as conexões construídas.

Compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

constrói sua identidade pessoal e coletiva, considera-se que ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009). Por isso não cabe às escolas, mesmo a de Educação Infantil, ignorar a tecnologia e a gamificação como linguagem presente e atuante na vida cotidiana das crianças.

Os caminhos para utilizar esse recurso na Educação Infantil, seguindo a premissa da AC, é um potente desafio criativo e de construção de novos conhecimentos para as escolas. Trilhando esse percurso, desconhecido para a maior parte dos professores, talvez seja possível transpor barreiras e vivenciar, enquanto corpo docente, o enfrentamento das falhas e propor uma educação mais relevante para todos, sem paredes.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Infantil é o alicerce da vida escolar de todo indivíduo e tem como eixos estruturantes, das práticas pedagógicas, o brincar e a interação. De acordo com a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p.37).

Sendo a brincadeira digital uma forma lúdica contemporânea, a escola não pode abster-se de trazê-la para a sala de aula, mas sim assumir a utilização de tal recurso como um desafio para toda equipe pedagógica, buscando incluir na vida escolar aquilo que já pertence ao ambiente cotidiano das crianças.

Resgatando o conceito de Jardim da Infância, de acordo com Froebel, a criança é protagonista do processo de ensino e aprendizagem, logo a linguagem da gamificação pode exercer o papel de ampliação das atividades inventivas, aproximando o

espaço escolar do ambiente atual em que as crianças vivem, repleto de estímulos visuais e de comunicação tecnológica.

Envolver o corpo docente na proposta de gamificação para Educação Infantil significa incluir pais, professores, gestores e crianças nos quatro pilares dessa abordagem: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Conforme indica Paulo Freire (1987, n.p):

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em 'círculos de segurança', nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo.

A Educação Infantil brasileira precisa estar comprometida com a libertação das formas de aprendizagem, que os educadores desbravem seus círculos de conhecimento rompendo paredes estáticas e transformem suas rotinas, abrindo espaço para a tecnologia. Nesse sentido a gamificação é um recurso que pode viabilizar a imaginação, criação, reflexão e paixão, desde o jardim de infância. O quadro a seguir divulga as etapas sobre essa temática.

Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi aplicada durante o segundo semestre do ano de 2022. O processo de aplicação exigiu adaptações para sua realização. Inicialmente a proposta envolvia a utilização do notebook. No entanto as crianças demonstraram, na grande maioria, dificuldade em utilizar o *mouse*, coordenando o movimento da mão a resposta dos games em tela. A resposta para essa questão foi indicada pelo próprio grupo, durante o uso dos jogos as crianças tocavam a tela com o dedo indicador (tentando movimentar os personagens como nas telas do celular). Também foi observado pelo professor pesquisador o uso recorrente do *mousepad* do notebook, evidenciando a necessidade de adequação

do recurso tecnológico para *touchscreen*. Inicialmente foram desenvolvidas atividades com o objetivo de promover o Letramento Digital. Novos jogos foram criados com a linguagem *Scratch* e oferecidos para que a turma utilizasse mais o *mouse* e o notebook. Concomitante ao processo de desenvolvimento da pesquisa atividades desplugadas, fora das telas, foram propostas ao grupo com a finalidade de apresentar determinadas habilidades a serem trabalhadas posteriormente nos games. Frente a recorrente dificuldade de utilização do *mouse*, surge um novo recurso: o *tablet*. É importante ressaltar que apenas a ferramenta tecnológica foi substituída, ao invés de desenvolver os games no *notebook* as crianças passaram a utilizar o *tablet (touchscreen)*. A partir desta análise surge a primeira conclusão da pesquisa. O recurso *touchscreen* se mostrou, nesta situação, mais acessível e intuitivo para desenvolvimento de atividades com crianças na faixa etária de 3,5 a 5,5 anos. Outras dificuldades surgiram no desenvolvimento da primeira fase de pesquisa, durante a aplicação de games previamente construídos pelo professor pesquisador na linguagem *Scratch*, e estão descritas na dissertação. A análise dos dados demonstrou ganhos significativos para as crianças e para os professores através da utilização da linguagem de gamificação *Scratch* e *ScratchJr*. A análise completa sobre as dificuldades e benefícios do uso de gamificação com *Scratch* e *ScratchJr* pode ser consultada na dissertação de Mestrado disponível através do link <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16378>.

Referências

- AMARAL, S. F. do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. da. (coord.) **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo, Cortez: 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2022.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2017** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2017/>. Acesso em: 28 mai. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAEMER, M. L. **Aprendendo com criatividade**. Campinas: Autores Associados, 2010.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. ed. Rev. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

TOMÁS, T. K. E.; CARVALHO, C. R. Crianças X Tecnologia: o que diz a pesquisa TIC kids online? **Perspectivas em diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 7, n. 12, p. 245-273, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9185> Acesso em: 21 out. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Cultura escolarizante e o ensino híbrido que veio para ficar

Laura Maria Rodrigues Oliveira Kretly
l093994@dac.unicamp.br

Adriano Salmar Nogueira Taveira
palavramundo@gmail.com

Introdução

Em março de 2020, todo o planejamento e organização escolar para aquele ano foram colocados em pausa. A pandemia de Covid-19 fez com que as escolas ficassem fechadas por tempo indeterminado, e, no primeiro momento, pensava-se na sociedade que seria algo temporário e curto. Já havia suposições, inclusive, a respeito das medidas “para quando tudo normalizar”. Como a pesquisadora, no momento ocupava um cargo de gestão na Educação Básica, suas preocupações com o planejamento, o cumprimento do calendário e a organização foram as questões de primeira ordem. Por afinidade com tecnologias educacionais, a organização do ensino remoto emergencial foi rápida e as aulas nesse formato começaram na semana seguinte ao decreto de fechamento. Muitas escolas, no entanto, adiantaram férias, na esperança de ganhar tempo e voltar ao normal. Já outras precisaram de longos períodos para encontrar o caminho, por vários motivos, mas em especial pela revelada desigualdade acentuada entre os alunos. Após um período de ajustes, de uma quase aclimação ao mundo novo em que estávamos vivendo, outros questionamentos, mais relevantes, surgiram e foram desencadeadores da escolha da temática desta pesquisa.

A preocupação com a saúde mental de todos, o emocional, a motivação e a proximidade com os alunos começaram a tomar uma

certa centralidade, mas ainda disputando espaço com uma preocupação técnica; a de dominar ferramentas tecnológicas. Era necessário achar um culpado para tantas frustrações. As tecnologias, para muitos, tornaram-se um rival, eram elas que impediam a boa aula, a distância era impossível para uma boa aula. Paulo Freire, em seu livro *Professora Sim, Tia Não*, dizia:

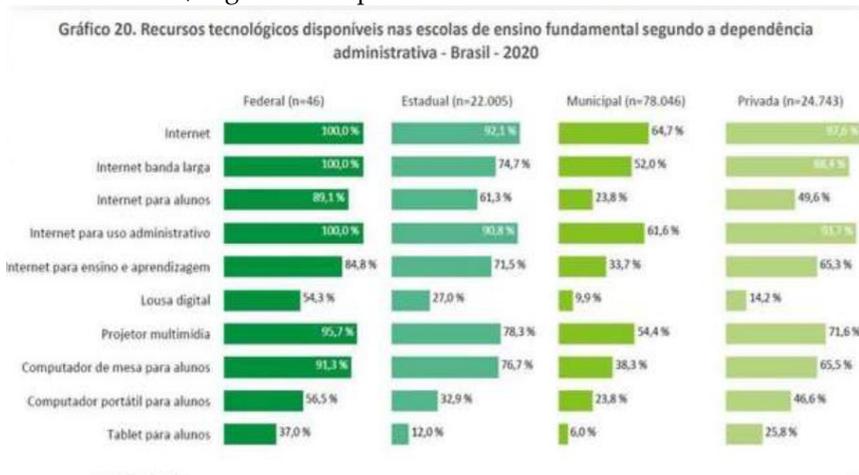
Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos (Freire, 2015, p. 21).

O termo "longe" refere-se a uma distância emocional, não física, que mesmo no formato presencial, continuávamos experimentando. Ou seja, a preocupação cega com conteúdo, cumprimento de metas e apostilamentos nos afastava da mesma maneira. A escola em que estávamos trabalhando desde antes da pandemia estava polarizada, enquanto havia um foco no conteúdo, outras questões, como o "luto", estavam assolando nossas vidas e comunidade e sendo deixadas de lado. As leituras contribuíam então para nos revelar: será que não havíamos avançado em nada em relação à educação que o Paulo Freire chamava de "Bancária", na qual a escola e os professores apenas depositavam conteúdo? Essa cultura, que chamaremos aqui de "escolarizante", formata, exclui, padroniza, e não percebe que a escola e a vida são indissociáveis. No entanto, parece-nos que em meio a uma tragédia, poderia haver espaço para mudança e transformação.

O que de fato as escolas no Brasil descrevem como "ensino híbrido" é a reabertura das instituições, onde passa a ser obrigatório o retorno presencial dos educadores e alunos, estes com a autorização de suas famílias. Assistir de forma remota (para aqueles que têm condições) à aula de casa é uma realidade muito mais comum na rede privada do que na pública, devido à desigualdade de infraestrutura. Deve-se lembrar que apenas 18,6%

das nossas crianças e adolescentes estão matriculadas na rede privada, segundo o censo escolar de 2020. O gráfico ilustra com precisão a diferença de recursos nas quatro estâncias responsáveis pela educação:

Gráfico 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020 (Brasil, 2021a).

A expressão "ensino híbrido" foi amplamente difundida e discutida nos bastidores educacionais durante a pandemia de Covid-19, em 2020. Agora tem sido usada com conforto pelo marketing das escolas privadas, que afirmam ter adotado a metodologia. Isso também tem ocorrido de outras formas nas escolas públicas. A questão é que esse modelo, frequentemente confundido com híbrido, tende a desagradar a todos os envolvidos no processo educacional. Os professores enfrentam um grande aumento da carga de trabalho e culpa ao sentir que não podem oferecer atenção de qualidade aos seus alunos em casa e em sala de aula.

Além disso, os alunos ficam desmotivados com uma aula mais engessada, não apenas em termos de conteúdo, mas também no espaço em que o professor se enquadra na câmera. A família e a sociedade parecem desconfiar da proposta, mantendo sempre um

preconceito com o ensino remoto. Segundo o pesquisador Ronei Ximenes Martins, pioneiro do EAD no Brasil, em um artigo publicado em 2020, intitulado “A COVID-19 e o fim da educação à distância: Um Ensaio”, ele mostra o preconceito com o on-line e como a divisão imposta pela nomenclatura de modalidade educacional ao EAD implica em uma hierarquização entre o bom – o presencial tradicional – e o inferior – o EAD. Nesse sentido, para o autor, tem-se que:

Ao observar criticamente estes movimentos de reaproximação dos protagonistas do processo educacional, realizada por meio de recursos educacionais digitais, percebi a crescente anacronia de aplicação dos critérios utilizados para criar a ‘modalidade’ EAD. Tal categoria de prática educacional é vista com desconfiança pela população leiga, alvo dos sistemas educacionais, pois acreditam ser a educação ‘normal’ que oferece ‘qualidade’ (Martins, 2020, p. 247).

O preconceito da sociedade com uma educação vinculada a recursos digitais não se dá apenas pelas razões de Martins. A lógica mercadológica que assumiu o EAD, a ampliação dos cursos sem aprovação do MEC, nos quais a quantidade tomou o lugar da qualidade no Ensino Superior, fez com que a sociedade e núcleos educacionais olhassem de forma mais crítica e com devida cautela, especialmente a Educação Básica.

Antes da possibilidade de reabertura, foi adotada a portaria divulgada pelo MEC de nº 544, de 16 de junho de 2020, que nomeou o modelo como “Ensino Remoto Emergencial”, autorizando a transferência total do presencial para meios digitais enquanto durasse a pandemia. O nome escolhido também conota uma clara diferenciação do EAD, que já é uma metodologia consolidada. Com a possibilidade de retorno, o nome adotado é “Híbrido”, mas o modelo de ensino não corresponde à nomenclatura, sendo mais apropriado o termo “HOT”, ou “Here or There” (Zydney *et al.*, 2019), no inglês, que significa “aqui ou ali”, onde os alunos podem acompanhar presencialmente ou on-line de forma síncrona.

Em um material disponibilizado para as escolas no 1º semestre de 2021, o governo do estado de São Paulo classificou o “ensino híbrido” de forma limitante. O material intitulado “Guia Ensino Híbrido” foi lançado trazendo a seguinte ideia:

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançou neste mês o ‘Guia Ensino Híbrido’, com sugestões para o atendimento de estudantes em regime de revezamento de aulas e atividades presenciais e mediadas por tecnologia (Secretaria do Estado de São Paulo, 2021).

Em contraponto, o Ensino Híbrido definido por um dos grandes nomes sobre o assunto no Brasil, a autora Lilian Bacich, é entendido como:

O Ensino Híbrido é uma abordagem que está inserida no rol de metodologias ativas. Isso quer dizer que há uma concepção de aluno protagonista, de aulas que valorizam o aprender a aprender, de identificação das necessidades dos estudantes com foco na personalização, que parece ficar em segundo plano quando se trata do tema. Essas concepções requerem um estudo um pouco mais aprofundado e uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais nesse processo (Bacich, 2020).

Ao entender que a proposta do Ensino Híbrido vai muito além da mescla do presencial com on-line, compreende-se que essa metodologia é pautada por uma proposta pedagógica antagônica à educação bancária:

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, (nesta a melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação (Freire, 1997, p. 62).

Ao enxergar o inevitável avanço de uma metodologia como a do Ensino Híbrido, na qual as tecnologias são aparatos para privilegiar os tempos, as individualidades, as curiosidades e exercitar o trabalho entre pares, o foco voltou-se para a tecnologia como vilã ou salvadora da pátria. Contudo, o foco do Ensino Híbrido está no fator humano, em que repensar a educação em conjunto, com os professores como protagonistas do ensino e os alunos da aprendizagem, desenvolve, em conjunto com a comunidade escolar, uma escola democrática, redefine a cultura escolar e distancia-se da educação bancária. O reducionismo da metodologia e a falta de compreensão da mesma representam um risco para o momento de repensar e redesenhar a educação no país. Enxergar o inevitável avanço de uma metodologia como a do Ensino Híbrido, na qual as tecnologias são aparatos para privilegiar os tempos, as individualidades, as curiosidades e exercitar o trabalho entre pares, o foco voltou-se para a tecnologia como vilã ou salvadora da pátria. Contudo, o foco do Ensino Híbrido está no fator humano, em que repensar a educação em conjunto, professores como os protagonistas do ensino e os alunos, da aprendizagem, desenvolve em conjunto com a comunidade escolar uma escola democrática, redefine a cultura escolar e distancia-se da educação bancária. O reducionismo da metodologia e a falta de compreensão da mesma representam um risco para o momento de repensar e redesenhar a educação no país.

Metodologia

O formulário (*survey*) e uma revisão bibliográfica serão os principais instrumentos para a realização desta pesquisa. Os participantes serão convidados a participar por meio do *LinkedIn*, uma rede social profissional. A pesquisadora postará em sua rede o convite para a participação de professores de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio da rede pública e/ou privada no Brasil que tenham atuado no período de pandemia. O questionário foi elaborado com a ferramenta *Google Formulários*, contendo

questões abertas e interativas, convidando os participantes a dialogar e não apenas a responder perguntas. O teor e a quantidade de questões não se resumem a uma coleta de dados, mas a um espaço para compartilhamento de experiências e depoimentos. A pesquisa possui um caráter fenomenológico e qualitativo, utilizando mais de uma linha metodológica, de modo a fazer uma investigação que contemple as questões levantadas no projeto e que proporcione o surgimento de outras no decorrer desse processo. Nenhuma das perguntas no formulário tem caráter obrigatório; o docente que decidir participar tem o questionário como uma ferramenta para relatar as suas experiências de período e expectativas de futuro. Todos esses relatos serão reunidos e divulgados com a pesquisa, tecendo um diálogo entre teoria, relatos docentes e a experiência da pesquisadora.

Além da metodologia acima descrita, durante o percurso de construção da tese surgiram oportunidades de contato com docentes da Educação Básica em espaços de formação e seminários com docentes e gestores das escolas municipais EMEF Professora Sylvia Simões Magro e EMEF Professora Clotilde Barraquet Von Zuben, que abriram as portas para receber e dialogar com a pesquisa. Outra oportunidade de construção dialógica da pesquisa, com encontros com docentes, foi o intercâmbio educacional na Argentina, onde foram visitadas as cidades de Buenos Aires, Lomas de Zamora, Quilmes, Florencio Varela e Berazategui. O intercâmbio foi a convite do Prof. Daniel Carceglia, da Universidade de Quilmes.

Considerações finais

Um dos pioneiros do conceito de *Blended Learning* (“Ensino Híbrido”, em português), Graham (2006, p. 5, tradução nossa), diz o seguinte:

O BL faz parte da convergência contínua de dois ambientes de aprendizagem arquetípicos. Por um lado, temos o ambiente

tradicional de aprendizagem presencial que existe há séculos. Por outro lado, distribuímos ambientes de aprendizagem que começaram a crescer e a se expandir de forma exponencial à medida que novas tecnologias expandiram as possibilidades de comunicação e de interação distribuídas.¹

O verbo “expandir” aparece mais de uma vez em sua definição do que é o *Blended Learning* (BL), pois a ideia que traz o híbrido é de ampliar a educação para além dos muros da escola e alcançar a curiosidade de nossos alunos e os contextos reais que vivemos. Existe uma possibilidade de mudança, de uma sala de aula com agentes ativos, alunos com motivações intrínsecas, avaliações que sejam “autoavaliações” e um professor curador de conteúdo. Durante a pandemia de COVID-19, os docentes se reinventaram mais uma vez, afinal, formam a profissão da reinvenção; a cada turma e a cada ano o professor se desdobra para criar estratégias de ensino que permitam a aprendizagem de seus alunos.

Pretende-se, ao dar espaço de fala para os profissionais que viveram esse momento e estão construindo o futuro das escolas nesse ‘novo normal’, compreender o que veio para ficar dessa metodologia e entender o seu real impacto, trazendo, através do diálogo e das experiências docentes, a potencialidade de mudança da Educação Básica por meio do Ensino Híbrido, de forma consciente e humanizada. O estudo, ainda em fase inicial, abre possibilidades para que novas questões sejam levantadas, novas hipóteses sejam formuladas e um referencial dialógico do híbrido tenha a oportunidade de emergir.

¹ “BL is part of the ongoing convergence of two archetypal learning environments. On the one hand, we have the traditional F2F learning environment that has been Around for centuries. On the other hand, we have distributed learning environments that have begun to grow and expand in exponential ways as new technologies have expanded the possibilities for distributed communication and interaction”.

Referências

BACICH, L. **Ensino híbrido**: esclarecendo o conceito. Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BACICH, L. **Ensino híbrido**: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/>. Acesso em: 6 set. 2021.

BACICH, L. **Presente e distante**: pesquisas que abordam a transmissão ao vivo de aulas presenciais. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/08/21/presente-e-distante-pesquisas-que-abordam-a-transmissao-de-aulas-presenciais/>. Acesso em: 28 out. 2021.

BACICH, L.; NETO, A. T. *et al.* **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso Editora, 2015.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOVERNO DO BRASIL – Gov.br. **Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-epesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020>. Acesso em: 6 set. 2021.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (org.). **The handbook of blended learning**: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2006.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

HRASTINSKI, S. What do we mean by blended learning? **TechTrends**, v. 63, n. 5, p. 564-569, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>.

IMPRESSA NACIONAL. **Portaria no 544, de 16 de junho de 2020** - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 28 out. 2021.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Educação SP lança guia para auxiliar professores com estratégias voltadas ao ensino híbrido**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-lanca-guia-para-auxiliar-professores-com-estrategias-voltadas-ao-ensino-hibrido/>. Acesso em: 13 out. 2021.

ZYDNEY, J. M. *et al.* Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. **TechTrends**, v. 63, n. 2, p. 123–132, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0344-z>.

O corpo na cena da escola pública

Giuliana Trazzi

g235588@dac.unicamp.br

André Luiz C. Gonçalves de Oliveira

andrelcg@unicamp.br

Corpos na escola: um cenário e atuações diversas

Apresento, neste texto, minhas reflexões, no âmbito do diálogo com a universidade, sobre as relações entre os corpos dos sujeitos que compõem a escola pública, incluindo todos os seus profissionais e estudantes, com o olhar especialmente voltado para as possibilidades de elaborações artísticas. Destaco o meu lugar de fala, uma vez que ele está inserido no contexto escolar e será usado para analisar os dados. Sou artista, bailarina, educadora, diretora de escola pública e mestranda - pesquisadora do grupo Abacaxi, parte do grupo Laborarte, na Faculdade de Educação UNICAMP.

O interesse pelo estudo do corpo em uma abordagem social, filosófica e artística tem sido marcante em minha trajetória de estudante, profissional, artista e docente, bem como de apreciadora das artes que permeiam os espaços escolares e também esferas sociais para além das formais, como teatros, museus e galerias. O corpo na escola é, portanto, um recorte do cenário, que merece destaque por sua relevância e suas singularidades.

Percebo, ao longo de minha trajetória como educadora, que abordar a temática do corpo dentro da escola é uma tarefa complexa e densa em diversos aspectos. Como bem nos traz Michel Foucault (2002), essa instituição pode ser compreendida historicamente como aquela que preza pela permanência da “educação para docilidade dos corpos”, do corpo obediente, com o qual se lida, se molda e que é submetido com facilidade.

Ainda relacionado ao que Foucault traz, observo na história da educação e nas concepções e práticas da escola, uma tendência à padronização do corpo e também do que se implica a ele, ao exemplo dos mobiliários escolares que formatam as posturas do sujeito, o uso de filas para disposição de crianças em situações em que nada se assemelham ao uso social dessa; organização dos espaços e ambientes, entre outros.

Há um padrão arquitetônico na escola, muitas vezes, similares aos demais equipamentos públicos, que visam a homogeneização, contenção, punição e padrão de relação entre poderes, postos pela hierarquia entre os sujeitos. Como instituição, ela reflete, nesta análise, alguns padrões sociais.

Ao mesmo tempo, existem tendências opostas a essas. Há forças diversas no interior das escolas que se projetam em sentidos múltiplos, no intuito de proporcionar educação como prática da liberdade, com princípios para a emancipação dos sujeitos, remetendo ao pensamento freiriano. Trago, em minhas vivências como profissional da educação, as observâncias sobre as forças opressoras e também as libertadoras e, em ambas, enxergo os corpos em atuação.

Recorro aos legados de Paulo Freire (1967; 1983; 1992; 1996), para os conceitos que trago sobre corpos e corpos conscientes, fazendo a análise de que a constituição física e mente são indissociáveis e que criticidade e autonomia se constroem social e fisicamente entre os sujeitos. Em Freire (1983), também encontro menções sobre os métodos escolares que, na perspectiva da educação tecnicista, tendem a dominar os corpos. Propõe, no entanto, que nas pedagogias progressistas, os sujeitos poderão assumir-se em transformação junto ao mundo, com e pelos seus corpos, em um ideário de libertação e emancipação.

E ao afunilar o olhar para a relação dos corpos nas artes, compreendo que a relação destas com a educação se faz inerentemente com o ser, e então pergunto: qual o olhar é posto para os sujeitos que ensinam e aprendem, e quais conexões podem ser estabelecidas entre eles?

Marcia Strazzacappa (2001) colabora com o pensamento quando defende que a educação do corpo pode ocorrer de duas formas: uma que estimule a comunicação entre e suas expressões, e outra que os cale, a educação para o não movimento, não havendo, portanto, estruturas neutras.

Pretendo trazer para a reflexão a construção narrativa das relações corporais estabelecidas entre as pessoas no ambiente escolar com fundamento teórico na tríade: educação, corpo e arte, considerando os anseios para a proposição de relações que visem a autonomia individual e coletiva. Enxergo o valor deste estudo, pois com ele vejo aberta a possibilidade de efervescer inquietações, indagações e reflexões acerca das relações artísticas educativas entre os corpos pela voz e vez das autoras das práticas.

Percebo a importância do diálogo entre a instituição acadêmica e as profissionais da escola, uma vez que são os sujeitos que constroem o ambiente educacional e as práticas educativas. Nesse sentido, é interessante saber quais concepções sobre corpos pensantes, conscientes, produtores e reprodutores de arte e cultura estão postas na formação individual e coletiva das educadoras e educadores.

Finalmente, há o desejo, valorado em práxis pedagógica, de que se registre em texto as relações corporais construídas nessa perspectiva. Por meio da dissertação, que será o resultado da presente pesquisa, poderemos ter documentada a percepção individual e coletiva por parte das profissionais. Neste movimento de reflexão, elas tornam-se colaboradoras ativas do estudo e poderão ter, por meio da escrita de suas narrativas, possibilidades de fortalecimento de suas práticas.

Com os corpos, cenas em elaboração

A opção metodológica vem sendo desenhada, considerando a literatura em diálogo com as narrativas das pessoas que comporão o eixo central da pesquisa: profissionais de escola pública do Ensino Fundamental do município de Jundiaí.

Vislumbro realizar a pesquisa em escola pública, pois é o meu lugar, minha escolha de atuação profissional e mais do que isto, a vejo como um local de pertencimento, encontro, possibilidade de tecer, juntamente aos pares que aderirem ao convite para compor o estudo, caminhos de encontros dos nossos saberes, com e pelos nossos corpos em voz ativa.

Nas tessituras entre autores que se debruçaram a considerar o corpo nas relações sociais, em arte, e especificamente nas relações escolares, opto por iniciar com uma pesquisa bibliográfica mais abrangente. Recorro então, aos estudos da fenomenologia, pelo viés de Maurice Merleau-Ponty, principalmente por meio de sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1994), entrecruzando com os pensamentos freirianos sobre fenomenologia e pedagogias progressistas.

Exploro também autoras como Ana Mae Barbosa e Marcia Strazzacappa, que compõem os estudos iniciais. A escolha dessas pensadoras se justifica pelo fundo ideológico que perpassa suas ideias: enxergar na escola a potência do fazer artístico com criticidade, e o desenvolvimento de proposições de ensino aprendizagem em arte que considerem sujeitos críticos em prática da liberdade.

Ainda nessa seleção de pensadores, incorporo, ao diálogo, Luiz Rufino. Minha intenção é fortalecer a característica deste trabalho como autoral, fruto do cruzamento entre a pedagogia, a arte, os sujeitos e as relações, com desejo de elaboração de uma pedagogia que nasce e se fortalece na diversidade e na decolonialidade.

Trazer para a investigação as narrativas das professoras tem sido uma escolha pautada na alteridade e na não indiferença, como discorre Mikhail Bakhtin (2003), bem como na relação ética e na disposição para narrar e refletir sobre os textos autorais dos sujeitos da pesquisa que se estabelecerão no decorrer do estudo.

Considerando também J. Bruner (1991) e Wanderlei Geraldi (2014), ao consolidar a abordagem narrativa como fonte de materialidade e fortalecimento de saberes, tenho, nesse campo, a

possibilidade de ofertar, aos participantes, a escrita reflexiva sobre suas práticas com relação aos seus corpos e aos dos outros, em território escolar.

Serão convidadas profissionais que tenham o desejo de comunicar, em texto narrativo, suas vivências e reflexões sobre o corpo como elemento fundamental na relação entre os sujeitos na escola e suas potencialidades sob uma perspectiva artística, criadora e promotora de conhecimento.

Almejo convidá-las para o exercício da escrita reflexiva por meio das narrativas pedagógicas, lançando mão inicialmente apenas do tema da pesquisa. É intencional que não ocorra o direcionamento de questões e que possamos tecer os rumos ao cruzar dos textos, conforme sejam construídos e apresentados no coletivo das participantes.

Meu corpo se põe em cena compartilhada

Estes meus escritos apresentam-se na metade do segundo semestre do programa do Mestrado Profissional. Ao ingressar, mesmo sabendo do curto tempo para finalização da pesquisa, abri-me para as possibilidades que o encontro com pessoas tão diversas poderia me proporcionar. As trocas, que compreendo por aprendizagens e construção de novos saberes, vão me constituindo como pesquisadora e ao mesmo tempo, constituindo a pesquisa.

São várias as janelas abertas desta casa corpo que abriga a pesquisa embrionária sob minha autoria. No grupo de estudos Abacaxi, do Laborarte/FE/Unicamp, as discussões sobre arte, corpo e emancipação enredaram o primeiro semestre sob a luz da fenomenologia. Uma jornada hercúlea foi o estudo coletivo da primeira parte da obra *Fenomenologia da Percepção*, a qual atribuo o mesmo grau de importância dos textos autorais de cada membro do grupo, incluindo o meu.

O Abacaxi, grupo de estudos do Laborarte, proporciona potência justamente pela proposta de sua horizontalidade. Cartas postas na mesa, viradas uma a uma, lidas sob a ótica da curiosidade

e perspicácia que só acontecem no ato, na presença e nas possibilidades do momento. É na multiplicidade do projeto que encontro com *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino. O estudo do autor se alinhava por essência com as proposições acadêmicas que consideram as pedagogias diversas, não lineares e genuinamente brasileiras, propondo possibilidades de corpos em pensamento de liberdade, ressaltando as construções de saberes de nosso território ao invés da réplica daquelas impostas pelas culturas eurocêntricas. É o início de um olhar para o corpo sob leituras e interpretações decolonialistas.

Nos encontros das disciplinas de “Escola e Cultura”, “Oficinas Pedagógicas I e II”, as quais cursei no primeiro semestre de 2021, a escrita narrativa e a validação dos contextos da e na escola ganharam força descomunal. Não foi preciso convencimento dessa validade, mas lapidação. Ao silenciar perante as certezas, abriu-se a possibilidade genuína para que o falar sobre os corpos na escola cedesse espaço aos corpos que falam por si. E assim, percebo a primeira curva sinuosa que percorri no caminho da pesquisa, a qual entra em harmonia com o trajeto que se almeja.

O retorno presencial para a escola ocorre aos poucos e em meio a tantas incertezas e interrupções impostas pela pandemia. Sinto que, nesse período, todo e qualquer gesto ou encontro entre corpos em território escolar ganha brilho e força. Ganha calor e emociona. Almejo que com a chegada do próximo ano, tenhamos possibilidades de concretizar os rumos e métodos da composição do campo da pesquisa para consolidar os lampejos em ebulição.

Referências

- BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXIII-XXXIV.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011;

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

BARBOSA, A. M. **A Abordagem Triangular no Ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. **Critical Inquiry**. 18(1), p. 1-21, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes. 2002.

GERALDI, J. W. **Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa**. Pernambuco [s.n], 2014. Texto de aula magna proferida em 17 mar. 2014 nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1482808/da-l%C3%Adngua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-jo%C3%A3o>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento – uma palestra performance**. Trad. Jéssica Oliveira. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradução_para_o_Português_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra-Performance_de_Grada_Kilomba>. Acesso em: 30 abril 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [on-line], vol. 21, n.53, p.69-83. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005> 2001

O Slam como prática de liberdade e o engessamento curricular

Michel Marcelo Monteiro dos Santos

m235975@dac.unicamp.br

André Luiz C. Gonçalves de Oliveira

andrelcg@unicamp.br

Introdução

Desde o princípio da minha carreira docente, um problema me despertou preocupação: Por que os jovens do Ensino Médio não gostam de estudar literatura clássica? Eles continuamente falam, “Prô, você é muito legal, mas a sua matéria é muito chata”. Por mais que eu tentasse elaborar aulas diferentes, utilizando TED/ED e metodologias ativas, realizando leitura de poemas de maneira contextualizada (comparando raps nacionais com Castro Alves, ressaltando a luta negra do passado e atual), fazendo uso de listas de exercícios de vestibulares, empregando a literatura como uma possibilidade de ler a vida, o desinteresse permanecia. Questionava-me em como transpor este amor que tenho pela literatura aos jovens, mas um dia me deparei com o Slam. Pensei: isso pode ser algo que atraia meus alunos para uma nova experiência com a literatura.

Conheci o Slam na FLIP (Festa Internacional do Livro de Paraty), em julho de 2018. Havia uma mesa, organizada pelo SESC, com a escritora Conceição Evaristo, as poetas, ou “slamers”, Memei Bastos e a Bell Puã. A potência daquele momento me tomou de assalto e fiquei muito emocionado. Então, quando voltaram às aulas daquele ano, decidi dividir com os alunos da escola minha experiência, e organizei um sarau com poesias parecidas. Em novembro do mesmo ano, fizemos a apresentação do evento e, para

a minha completa surpresa, a minha emoção se reacendeu ao ver meus alunos recitando poemas tão fortes, impactantes e relevantes, pois no Slam, as performances são majoritariamente sobre temas da atualidade, relacionadas ao social, racial, ou sobre questões de gênero.

Nos anos seguintes, continuamos a fazer saraus e, muitos deles, com poesias próprias. Diversos alunos, com desempenho considerado abaixo da média, começaram a participar escrevendo poesias autorais e aquilo me motivou, pois, esses alunos buscavam na literatura clássica, disciplina que ministrava na escola, repertório para as suas construções poéticas. Observei que a turma começou a ver sentido em estudar literatura, pois ela era aplicável em suas vidas práticas.

Em 2020, tivemos a implantação da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Como Professor Coordenador em uma escola pública, fiz alguns cursos sobre a Base Nacional Comum Curricular e deparei-me com o seguinte trecho:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017. p. 15).

Observei as diversas manifestações artísticas dos estudantes e a potência que elas significavam para eles, acompanhando saraus e slams desenvolvidos pelos alunos e aferindo suas transformações em questões caras a BNCC, como o autoconhecimento e autocuidado. Além disso, o protagonismo e emancipação do sujeito desenvolvidos pela apropriação da poesia, como uma possibilidade de expressar seus sentimentos, sofrimentos e angústias, ou até mesmo de participação em atividades políticas, como grêmios estudantis e campanhas eleitorais. Formei jovens interessados no cenário micro e macro político nacional, a partir do

seu sentimento de pertencimento e sua percepção de que a poesia não é datada ou algo que só poderia ser praticada por pessoas adultas e muito escolarizadas, ou até mesmo por acadêmicos ou sujeitos provenientes de classes mais abastadas. Ao contrário, mostrei que a poesia serve de meio de transformação social e cultural (Bosi, 2002), como acontece com o Rap e o Funk nas periferias do Brasil (Oliveira, 2018).

Com tudo isso, pensei em pesquisar poesia como ferramenta para o protagonismo juvenil, aferindo se os discentes que participam do projeto possuem melhor engajamento escolar, e se conseguem ver a aplicação à vida real da educação, a partir da poesia escrita por eles, além de analisar se esses sentem-se parte da sua escola através da percepção dos seus corpos e vozes vistos e ouvidos.

Metodologia

A pesquisa é, de acordo com os seus objetivos, participativa-descritiva (Gil, p. 42). Na escola onde realizaremos o trabalho haverá um Projeto de Slam (campeonato de poesias faladas com até três minutos de apresentação, sem a utilização de fundo musical ou figurino).

O projeto “Slam” escolar terá duração de três meses. Primeiramente faremos a apresentação do projeto com a apresentação das poesias que são da “cena” do “Slam” nacional e do interescolar para os alunos. Após isso, iniciaremos a inscrição dos interessados, junto do envio das autorizações aos responsáveis e a assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos. Em seguida, faremos as oficinas de escrita criativa com duração de 4 aulas.

Após essas etapas, teremos a produção e leitura das poesias para marcarmos os saraus ou Slams da escola. Acompanharemos os alunos desde a apresentação do projeto, a saber, à descrição sobre o funcionamento das apresentações, como são elaboradas as

poesias, oficinas de escrita criativa e saraus organizados pela escola para a apresentação dos discentes no acolhimento de 2022.

Em cada etapa dessas descritas acima, solicitaremos um texto dos alunos a fim de saber sobre suas experiências com o projeto, ao todo estão inscritos 30 (trinta) alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Aqui, nos debruçaremos sobre esse material produzido pelos discentes em nossa pesquisa, refletindo sobre a apropriação da poesia por eles, bem como quais mudanças essa apropriação trouxe em cada etapa, para sabermos se será possível afirmar que a poesia é capaz de mobilizar o jovem ao protagonismo, ou não.

Os textos serão lidos de acordo com a análise do discurso proposta por Bakhtin, além de serem aferidos a partir do referencial teórico mencionado na bibliografia a exemplo de: Maurice Merleau-Ponty, Paul Zumthor, Hans Gumbrecht, dentre outros.

É importante salientar que, na visão de Bakhtin, entre arte e a vida há uma “unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo”. Uma vez que analisaremos os relatos de experiência dos alunos [CCT1], acreditamos que seja relevante observá-los, pautados em seus discursos, já que são poesias brotadas de suas vivências, precisamos atentar em como isso se tornou unidade em suas existências e na importância de ter voz através de suas produções poéticas, muitas vezes, silenciadas em ambientes escolares.

Um pouco de história

Podemos entender por *poetry slam*, ou apenas Slam, um campeonato de poesia falada, com poesias autorais de no máximo três minutos cada, sem o uso de acompanhamento musical ou figurino. São três rodadas, ou seja, o poeta precisa de três poesias para competir, os jurados são escolhidos na hora, sendo eles parte do público presente.

Este projeto nasceu em 1986, no bar Green Mill Jazz Club, na área da classe trabalhadora branca, ao Norte de Chicago. Foi

idealizado por um trabalhador da construção civil e poeta, Mark Kelly Smith, juntamente com o grupo Chicago Poetry Ensemble. O projeto “pegou” (Somers-Willett, 2009, p. 4) e se espalhou pelo mundo. Aqui no Brasil, chegou com o ZAP (Zona Autônoma da Palavra), de Roberta Estrela D'Alva, em 2008, artista e pesquisadora do tema. Até o presente momento, era uma competição feita em espaços fechados, mas começaram a surgir os movimentos de rua, como o Slam da Guilhermina, feito na praça que rodeia o metrô Guilhermina-Esperança, na Zona Leste de São Paulo, o Slam e Resistência de São Paulo e Rio de Janeiro, além dos Slams das Minas, organizados por Mel Duarte, em São Paulo, Memei Bastos, em Brasília, Bell Puã, em Recife, Laura Conceição, em Belo Horizonte, entre outros.

Das ruas para o ambiente escolar nasceu o Slam interescolar de São Paulo, um projeto do Slam da Guilhermina, em conjunto com a Prefeitura de São Paulo que possui o “Grito”: “Da rua para as escolas, das escolas para as ruas”. Instituições de ensino de todo o estado de São Paulo podem se inscrever, sejam municipais, estaduais, federais ou privadas. Elas recebem um poeta formador para ajudar e explicar o funcionamento do campeonato de poesias faladas. O poeta formador faz três encontros com os alunos, oferecendo-lhes oficinas de escrita criativa, performance artística e noções de palco, além de conversar sobre as regras da competição, as mesmas do Slam convencional, ou seja, poesias autorais de até três minutos, sem acompanhamento musical ou figurino, em três rodadas com notas de 1 até 10.

Andamento do Projeto.

O projeto seria aplicado em uma escola pública estadual localizada na Zona Norte da capital paulista. Conforme sabemos, os currículos das escolas paulistas possuem uma (falsa?) flexibilidade e podemos, em tese, apresentar projetos de cunho pedagógico durante o ano letivo e executar dentro de um cronograma colocado para a gestão. Mas, precisamos seguir na

íntegra o material apostilado criado pela SEE/SP, em virtude de contarmos “com fiscalização por parte de professores coordenadores e supervisores de ensino, os quais corroboram o discurso da secretaria de que o currículo fornece uma base comum de conhecimentos e competências de forma que todas as unidades funcionem como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos” (Viana, [cc2], p. 23). Conforme salientado acima, o Slam brasileiro nasce nas ruas e o Slam interescolar possui o seguinte slogan: “Das ruas pras escolas, das escolas pras ruas”. Será que uma poesia de rua seria bem aceita em uma escola pública?

Antes do início do ano letivo, no planejamento, enviamos um projeto para a aprovação da gestão. Esse documento foi discutido com a diretora, o professor coordenador geral, os professores coordenadores de área de Ciências Humanas e de Linguagens, além de uma professora de Geografia que ajudaria na construção do projeto. Conseguimos a aprovação com algumas ressalvas: os alunos não poderiam utilizar impropérios em suas poesias e precisávamos informar a gestão todo e qualquer passo, ou seja, datas e horários de reuniões com os discentes, tema de cada conversa, datas precisas para cada aplicação. Mesmo concordando com esses termos, a autorização para iniciarmos as reuniões com os estudantes não acontecia, pois, segundo a diretora da escola, precisaria da autorização da dirigente regional de ensino.

Reformulamos o nosso calendário para a aplicação das atividades, mas até o início de setembro não conseguimos a autorização, o que gerou diversos desgastes com a gestão e inviabilizou o projeto.

Com esse cenário fomos obrigados a mudar de escola e já conseguimos a aprovação em outra, da Diretoria de Ensino Centro. Enviamos o projeto para a professora coordenadora geral da escola e discutimos o projeto com a Vice-diretora. A intenção é desenvolver o projeto no início do ano letivo e coletar os dados.

Considerações finais

Acreditamos que um projeto de poesia pode ajudar os discentes da escola a ter a sua voz ouvida, além de proporcionar um sentimento de pertencimento. Dessa forma pensamos, inicialmente, que não haveria maiores resistências, mas não foi essa a realidade encontrada, uma vez que as práticas de rua ainda não são bem aceitas na escola paulista, que considera somente o erudito e a literatura canônica como essenciais para a experiência poética dos alunos. É desafiador propor uma atividade que não atenda a isso, mas continuaremos lutando por uma educação que faça sentido aos nossos discentes, mesmo encontrando barreiras para a implementação de nossos projetos.

Referências

- BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018;
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre o azul, 2004.
- D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**, nº 9, São Paulo, p. 119-126.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.
- DUARTE, M. **Querem nos calar: poesias para serem lidas com voz alta**: São Paulo: Planeta, 2019.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUMBRECHT, H. U. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- GUMBRECHT, H. U. **Serenidade, Presença e poesia.** Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento – uma palestra performance.** Trad. Jéssica Oliveira. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradução_para_o_Português_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra-Performance_de_Grada_Kilomba. Acesso em: 30 abr. 2019.
- RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno/Racionais MC's.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SOMMERS-WILLET, S.B.A. **The Cultural Politics of Slam Poetry: race, identity and the performance of popular verse in America.** Michigan: The University of Michigan Press, s.d.
- SOUSA, M. Z. S. **Uma experiência de oficina pedagógica de poesia Slam em prol da educação étnico-racial,** UEMS, Campo Grande, 2018.
- VIANA, L. **Poetry slam na escola: embate de vozes entre a tradição e a resistência.** São Paulo: Editora da Unesp, 2018.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: UBU, 2018.

Branquitude na escola

Carolina de Mattos Spagnol

c031720@dac.unicamp.br

Claudia Amoroso Bortolato

claamoro@unicamp.br

Introdução

No ano de 1998, eu cursava a antiga oitava série do Ensino Fundamental, em uma escola particular. Na aula de Língua Portuguesa, a professora apresentou a proposta de escrita de uma redação que fazia parte de um concurso nacional promovido pela Associação Nacional de Jornais. O tema da redação era “O que eu espero do meu futuro presidente”. Em casa, minha mãe contou que assistiu, do seu trabalho, no centro da cidade, uma passeata organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), e chamou-lhe a atenção a voz de uma menina, “que regulava idade com a minha”, cantando e falando sobre a condição de falta de moradia.

Iniciei meu texto com uma narrativa em primeira pessoa explicando como era minha casa, que apesar de pequena, era bonita e tinha um quintal que eu gostava muito. Na sequência, criei uma simulação de uma matéria jornalística contando sobre a passeata e a fala da menina que minha mãe ouviu. Fiz esse jogo no decorrer do texto: contava sobre um probleminha de saúde e de poder marcar bons médicos pelo convênio e, na sequência, criava um trecho jornalístico fictício falando sobre as filas e falta de atendimento médico para a população em geral; depois, trouxe outros elementos sociais, sempre comparando com minha vida. Concluí o texto dizendo que o que eu esperava do meu futuro presidente é que eu não fizesse mais parte de um grupo privilegiado, que outras meninas como eu pudessem ter acesso à

moradia, saúde, educação, alimentação, lazer e outros direitos, como eu tinha.

Eu ganhei o concurso, minha redação foi eleita uma das cinco melhores do Brasil. Para mais, eu ganhei uma consciência sobre privilégios que já vinha sendo formada em mim pela minha família: mesmo passando por dificuldades financeiras, éramos brancos, com acesso à serviços e qualidade de vida. Essa consciência foi mais bem estruturada no meu esforço de escrever um bom texto com o objetivo de reclamar por justiça social para todos.

Imagem 1: Registro do concurso de redação.



Fonte: *Jornal Correio Popular*, Caderno Cidades, 26/11/1998, p. 08. Acervo pessoal.

Formei-me em Pedagogia e trabalhei por quatorze anos em duas grandes escolas particulares na cidade de Campinas. Minha apreciação pela cultura e estética africana e afro-brasileira já me acompanhavam desde menina, e por isso sempre levei para a sala de aula representações negras e uma preocupação em combater o racismo. Mas foi em 2018, quando entrei na rede pública como professora, que percebi que não bastava admirar as manifestações culturais da população negra e nem querer o fim do racismo, eu precisava estudar para entender a complexidade das relações étnico-raciais no território brasileiro. Não bastava eu estudar a

cultura do outro, eu precisava também resgatar aquela menina de vinte anos atrás que tinha consciência que fazia parte de um grupo privilegiado e estudar esse grupo social do qual faço parte e, assim, encontrar o meu lugar, o meu papel, na luta antirracista.

Foi desse estudo e dessa necessidade para atender, sem equívocos, a heterogeneidade das crianças da minha sala de aula, que surge o presente projeto de pesquisa dentro do programa do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, no qual ingressei no ano de 2023.

A ideia do projeto veio três anos antes, em 2020, quando participei do Concurso *Selo Diversidade Cultural*, idealizado e promovido pela Professora Solange Elizabeth Pereira da Silva. O concurso contava com *lives* semanais via *YouTube* para formação de professores. Um desses vídeos foi feito com a participação de três jovens negros do Ensino Médio, com eles contando suas histórias de racismo vividas na escola. Eu perguntei para eles como abordar conteúdos como escravidão e racismo sem que crianças negras se sentissem constrangidas, e um dos meninos respondeu que se sentia incomodado em ser colocado em evidência nesses assuntos, que sentia falta dos professores apontarem para colegas brancos como os herdeiros daqueles que escravizaram. Essa aula me mostrou que são os próprios alunos e alunas negros e negras que precisam nos apresentar seus incômodos e suas demandas para uma formação docente consciente e comprometida com a educação antirracista.

O projeto de pesquisa propõe investigar como é a relação de professores e professoras brancas com seus e suas estudantes negros e negras. Entretanto, como uma reparação histórica ao silenciamento sistemático das vozes negras nas pesquisas acadêmicas, pretendo trazer jovens negros e negras para que esses sejam sujeitos na pesquisa, e que sejam suas percepções a respeito de suas próprias histórias os elementos para observar as atitudes de professores e professoras brancos e brancas.

O silenciamento das vozes dos indivíduos negros foi uma estratégia colonial fundamental para o controle e opressão da população negra que perpetua até os dias de hoje, quando a

estrutura da nossa sociedade não proporciona espaço para que as vozes de quem faz parte de grupos oprimidos sejam ouvidas.

Não significa que nós não conseguimos articular a fala ou que não podemos falar em nosso próprio nome. A teórica, ao invés disso refere-se à dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo (Kilomba, 2019, p.47).

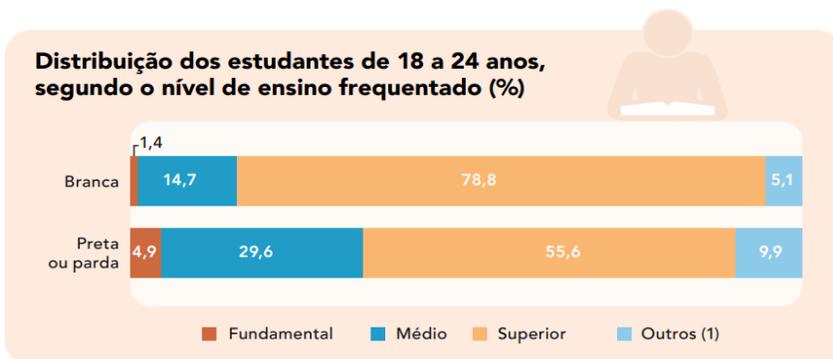
O grupo GETICEC (Grupo de Estudos em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação) composto pelos/as orientandos/as da Professora Dra. Claudia Amoroso Bortolato, que integra o grupo de pesquisa LOED da Faculdade de Educação, adota Walter Benjamin como seu referencial teórico principal, que afirma que todas as pessoas em suas trajetórias têm experiências que os constituem (1986). As narrativas da população negra que abordam o racismo e as resistências são importantes sob a ótica da teoria de Walter Benjamin (2012), que valoriza a narrativa como uma forma de transmitir experiências e conhecimentos de forma autêntica. Essas narrativas carregam uma autenticidade única, pois emanam de suas experiências vividas e das lutas que enfrentam diariamente. São narrativas genuínas com uma visão íntima das realidades e desafios enfrentados pelas pessoas negras em uma sociedade marcada pela discriminação racial.

Opto por participar do processo seletivo ao mestrado, com este projeto, pois não acredito que seja possível transformar a realidade da escola e de seus integrantes sem estudo. A divisão entre teoria e prática pode ser prejudicial, e na educação, reforçar essa cisão é negar o potencial da educação libertadora para desenvolver consciência crítica. Teoria acadêmica e prática real não são distintas e estão interconectadas.

Reforçando a ideia de uma cisão ente a teoria e a prática ou criando essa cisão, ambos os grupos negam o poder da educação libertadora para a consciência crítica, perpetuando assim condições que reforçam nossa exploração e repressão coletivas (hooks, 2019, p. 95).

Na prefeitura do município de Campinas, cidade em que atuo e resido, não existe um dado que apresente como os/as docentes se autodeclararam com relação à sua identidade étnico-racial; dessa forma, não podemos afirmar qual a porcentagem de professores/as autodeclarados/as brancos/as. Entretanto, a leitura que faço a partir da minha observação, combinada com o acesso de alunos/as negros/as ao Ensino Superior (observando o dado no Gráfico 1, é de que a maioria desses/as profissionais são brancos/as.

Gráfico 1:Dados étnico-raciais dos estudantes



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Partindo dessa premissa, nota-se que o/a professor/a branco/a se relaciona diariamente com a diversidade étnico-racial em sua sala de aula, porém, pertence a um grupo que não se entende parte de uma identidade étnico-racial. O racismo é estrutural em nossa sociedade e está presente nas instituições. O indivíduo branco que cresce em uma sociedade racista é forjado, mesmo que inconscientemente, nas relações étnico-raciais desiguais. E por isso, é fundamental que entenda qual lugar ocupa nessa sociedade.

Conceituando branquitude

O termo branquitude refere-se ao grupo étnico-racial ao qual pertencem as pessoas brancas. Um grupo historicamente, socialmente e filosoficamente construído pautado em privilégios

para com pessoas não-brancas. A branquitude não se refere apenas à cor da pele, mas às relações de poder e normas sociais que são associadas à raça branca e à forma como essas normas afetam a imagem que se tem dos indivíduos brancos e suas interações com outros grupos étnico-raciais.

Os estudos da branquitude datam do início do século XX, e no Brasil, temos Alberto Guerreiro Ramos como pioneiro nessas pesquisas. “A primeira publicação que abordou o branco enquanto tema foi o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos em 1957. Esse mesmo texto, republicado em 1995, um artigo pioneiro em problematizar a branquitude no Brasil” (Cardoso, 2010, p. 618).

Os estudos da branquitude são fundamentais para romper com a ideia de que toda a cultura e a estética que envolve pessoas brancas são a norma da sociedade ou o ponto de referência neutro. É comum ouvirmos que as características relacionadas aos brancos são “normais”. A análise crítica da branquitude busca desconstruir essas normas e entender as dinâmicas raciais presentes na sociedade.

O intuito dos trabalhos sobre branquitude é preencher a lacuna nos estudos sobre as relações raciais que por muito tempo ajudou a naturalizar a ideia de que quem tem raça é apenas o negro (Schuman, 2020, p. 59).

Almeida (2019) defende que o indivíduo branco também tem raça, e fazer parte desse grupo é uma construção social pacientemente construída. E apesar de alguns estudiosos da branquitude, como Edith Piza (2002) concluírem que brancos não têm consciência a respeito da branquitude, Cardoso (2010) afirma que a pessoa branca sabe que é branca, pois desde a colonização o lugar de supremacia foi demarcado pela própria branquitude. Para além, aceitar que a pessoa branca não tem consciência do lugar que ocupa na sociedade a desresponsabiliza, permitindo-lhe o privilégio de viver alheio às questões étnico-raciais.

Para atuar na escola na perspectiva da educação antirracista, é necessário que docentes brancos/as se vejam como pertencentes a

uma raça pautada em privilégios, pois não se combate racismo sem entender o que é a branquitude e seus mecanismos para a manutenção de uma sociedade desigual. O racismo é um problema estrutural que vitimiza pessoas negras e deve ser combatido por toda a sociedade, mas acredito que aqueles que pertencem ao grupo que oprime é que devem se responsabilizar e ver o racismo como um problema seu a ser resolvido.

Educação antirracista

Nos desenvolvemos como ser humano em uma sociedade estruturalmente racista; isso significa que o ser humano foi classificado em raça de acordo com as suas características físicas e geográficas em uma construção da modernidade para determinar a hierarquização entre os povos (Almeida, 2018). No Brasil, crescemos acreditando que exista uma democracia racial, pois foi vendida a ideia de que no nosso país a escravização do negro africano não foi tão cruel como em outros países, sendo muito disseminada a ideia que os senhores de escravizados tenham sido benevolentes com esses trabalhadores. Diferentes justificativas foram utilizadas para que sejamos levados a crer que brancos convivem harmoniosamente com povos negros e indígenas, como a miscigenação, as trocas culturais, a liberdade religiosa, entre outros (Nascimento, 2016). Esse chamado “mito da democracia racial” presta o serviço de esconder o racismo e alienar o povo, mantendo um sistema em que os indivíduos brancos são sistematicamente beneficiados por todos os movimentos da sociedade.

Na escola, é fundamental abordar e combater a discriminação racial e os estereótipos negativos associados a determinados grupos étnicos. Isso implica em promover uma educação que valoriza a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças, trazendo o protagonismo negro através de representações positivas.

Ou bem se nega a discriminação racial e em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro”

aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra no período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (Bento, 2002, p. 46).

É importante que o currículo escolar inclua uma análise crítica da história para garantir uma compreensão completa das desigualdades raciais e seus efeitos persistentes na sociedade. É crucial que a educação aborde não apenas as injustiças históricas, mas também os privilégios presentes que estão enraizados na estrutura social.

No Brasil, a ideia de que a população branca e não-branca convive historicamente de maneira harmoniosa e com igualdade de acesso foi uma construção ideológica cujo objetivo era apresentar uma imagem justa e democrática do país para o exterior e alienar a população quanto ao racismo estrutural e estruturante da nossa sociedade. Oriunda do projeto de branqueamento da população brasileira, a miscigenação foi um dos argumentos utilizados para justificar essa ideia de democracia racial. A mistura de culturas e etnias teria contribuído para a construção de uma sociedade integrada e tolerante (Nascimento, 2016).

A escola, por ser uma instituição dentro de uma sociedade estruturalmente racista, reproduz e reforça estereótipos raciais. Ribeiro (2019) afirma que foi ao iniciar sua vida escolar que o racismo passou a ser evidente no seu cotidiano, onde lhe foi apresentada a história do negro como passiva, os retratando como seres que aceitaram a escravidão. Desde a Educação Infantil é possível perceber que crianças demonstram uma interiorização negativa relacionada às questões raciais e que professores e professoras estão despreparados para lidar com conflitos étnicos no cotidiano escolar (Cavalleiro, 2021). A identidade negra de uma criança pode, portanto, ser reforçada pela escola de forma negativa ou positiva.

Identidade é definida por Gomes (2005) como uma construção relacionada ao modo de existir no mundo e com os outros. Ela é formada através de traços culturais, expressões em práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentais, alimentares e tradições populares. A identidade não é apenas cultural, abrangendo também aspectos socioeconômicos e históricos. É invocada quando um grupo busca visibilidade social, especialmente se historicamente marginalizado. A ênfase na identidade ressalta diferenças e semelhanças entre grupos. A identidade é influenciada pelo reconhecimento obtido dos outros por meio de interações e diálogos, tanto externos quanto internos, ao longo da vida.

A oferta de diversidade de histórias, de pontos de vistas e de protagonismo pode fazer da escola um local de representação para todos e todas que frequentam esse espaço; se as narrativas estereotipam um povo, elas também podem libertar.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 31).

O ensino de História tradicional que é apresentado traz a narrativa dos colonizadores como protagonistas, heróis e detentores de saberes e civilidade. Esse ensino negligencia toda a contribuição histórica e os processos civilizatórios das populações racializadas pela branquitude. Walter Benjamin (2012) denomina essa apresentação da história como a visão dos vencedores e dos grandes acontecimentos. O termo vencedor refere-se ao grupo das classes dominantes. Para o autor, a história precisa ser escrita a “contrapelo”, ou seja, contra essa empatia com o vencedor, em uma abordagem crítica e subversiva à narrativa histórica tradicional.

Em 1977, o intelectual Abdias Nascimento denunciou o racismo no Brasil e as diversas formas de genocídio da população

negra. Nascimento reflete sobre práticas necessárias para que o país alcançasse de fato uma democracia racial, e uma dessas propostas seria a de implementar o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas. Somente 26 anos após essa sugestão, em 2003, é que o país conquistou a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Metodologia

Grada Kilomba realizou sua pesquisa de Doutorado, que resultou no livro *Memórias da Plantação*, de 2019, utilizando entrevistas com mulheres negras na Alemanha, buscando colocar essas personagens como protagonistas de sua pesquisa, pautada na ideia de bell hooks, de que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks *apud* Kilomba, 2019, p. 28). A autora argumenta que quando se é colocado em posição de objeto de pesquisa, sua realidade é definida por outros e o que transforma objetos em sujeitos é a marca de uma escrita como ato político (Kilomba, 2019).

Foi quando li o livro *Memórias de Plantação* que despertei e me encantei com a potência da pesquisa realizada com narrativas e defini meu projeto de pesquisa, visando colher entrevistas e retirar os trechos que pudessem dialogar com a bibliografia. Serão realizadas entrevistas com jovens autodeclarados/as negros/as a partir de uma pergunta disparadora que provocará que esses/as contem suas histórias na escola.

Walter Benjamin (2012) destaca a importância da narrativa oral e do narrador tradicional que transmitia histórias para ouvintes que passariam para outras gerações. O narrador para Benjamin possui autenticidade e experiência transmitida através de suas narrativas, incorporando experiências humanas, transmitindo conhecimento e sabedoria adquiridos durante a vida. O autor

observa que com a ascensão da modernidade e as diferentes formas de comunicação em massa, a arte de narrar foi se perdendo, ou se transformando, sendo substituída por uma narrativa mais distanciada. O autor não critica a modernidade, mas propõe um retorno à narrativa oral e à autenticidade na era contemporânea.

Posto isso, será feito um adensamento nas narrativas dos/as jovens entrevistados e serão retirados lampejos, ou seja, trechos que oferecem material para observar qual a percepção desses jovens a respeito de seus/as professores/as brancos/as. A proposta é discutir a branquitude na escola, entendendo como professores/as brancos/as lidam com questões étnico-raciais na perspectiva dos/as estudantes/as negros/as.

A proposta para os entrevistados é que eles sejam filmados, e os participantes que autorizarem participarão de um filme documentário que será o Produto Técnico Tecnológico (PTT) da presente pesquisa.

Considerações do processo

A decisão de tentar entrar e iniciar um curso no mestrado só se deu quando acreditei em um tema que considerei de extrema relevância social, que traria contribuições não apenas aos meus conhecimentos e práticas, mas que eu pudesse contribuir para a sociedade de alguma maneira.

O processo de estudo das disciplinas, as leituras, a construção do projeto para aprovação do Conselho de Ética e o aprofundamento no referencial teórico foram e vêm sendo atividades que eu acreditava serem relativamente solitárias. Entretanto, encontrei na turma de alunos/as ingressantes no Mestrado Profissional do ano de 2023, no grupo de estudos da minha orientadora e na pessoa da orientadora, parceiros/as que me estimularam nessa trajetória, enriquecendo-me com seus saberes e considerações. Não me senti solitária em nenhum momento, principalmente por conta das trocas entre esses grupos. As pesquisas e os/as pesquisadores/as apresentaram temáticas que

dialogavam entre a urgência do que se propunham a pesquisar e a mais pura poesia, capaz de encantar quem estivesse ouvindo.

O projeto que será enviado ao Conselho de Ética foi construído durante a disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico, com considerações dos/as colegas e a correção atenta da professora da disciplina. A escrita do memorial, também realizada em uma disciplina do primeiro semestre, contou com a leitura acolhedora e crítica dos/as colegas. Minha orientadora esteve sempre presente, atenciosa e atendendo minhas demandas e até mesmo me acolhendo na minha ânsia de entender e tentar escrever o que considerava necessário.

Tenho certeza que acesso uma posição de privilégio na sociedade por conta da cor da minha pele, mas não só por isso. Sou privilegiada por também ser parte de uma minoria com acesso à pós-graduação em uma Universidade Pública e poder conhecer e me apoiar em um grupo de professores/as e estudantes que torcem pelo sucesso um/a do/a outro/a. Vivemos em uma sociedade capitalista e colonizada por europeus, que visa o individualismo e o sucesso pessoal é atribuído ao mérito, independente das condições que rodeiam o indivíduo. Entretanto, de alguma forma nesse ano, algo da cultura africana que valoriza a colaboração e o trabalho coletivo resiste e consigo senti-la, pois não realizei nenhuma construção de saberes sozinha nessa trajetória no Mestrado Profissional.

Pode-se entender o conceito de branquitude como

um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo (Frankenberg, 1995 *apud* Piza, 2002).

Piza (2002) continua a explicação sobre branquitude afirmando que ser branco é estar em uma posição confortável, por não precisar representar nada além da própria individualidade. Ser

uma pessoa branca nos dá a passibilidade de não precisar se preocupar com as relações étnico-raciais, e isso pode estar presente na prática escolar quando a equipe pedagógica, quando branca, se beneficia desse privilégio e ignora que as relações étnico-raciais influenciam na formação, no desempenho e na permanência dos/as estudantes não-brancos/as.

A Lei 10.639/2003 completa neste ano 20 anos de existência, e apresenta um texto coerente que é fundamental para reparar a história de alienação a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, fortalecendo a autoestima da população negra a partir do resgate da história de seu povo. Entretanto, apesar de ser lei, ela por si só não resolve o problema, pois há a resistência e a dificuldade de implementação nas escolas (Rodrigues, 2023). Por isso insisto que professores/as necessitam urgente de estudo, pois apenas na boa intenção, não é possível realizar uma educação antirracista de fato, já que por vivermos em uma sociedade estruturalmente racista, estamos constantemente cometendo equívocos, mesmo com o objetivo de dismantelar o racismo.

A construção do conhecimento acadêmico passa pela metodologia de pesquisa científica. De acordo com as definições de Gil (2008), minha pesquisa será classificada como aplicada, descritiva, qualitativa, como pesquisa-ação e pesquisa de campo utilizando entrevistas semiestruturadas a partir de um dispositivo disparador, ou seja, uma pergunta. As entrevistas serão gravadas em dispositivos eletrônicos capturando imagem e voz que serão posteriormente transcritos e terão adensamento à luz das teorias de Walter Benjamin.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.

BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf . Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm . Acesso em: 10 out. 2023.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 8, p. 607-630, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2021.

GIL, A. C. Pesquisa social. *In*: GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 26-32.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. **Coleção para todos**. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 14 out. 023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf . Acesso em: 10 out. 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014, p. 59 - 90.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, R. M. M. **Os Bem-Nascidos**: racismo, eugenia e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2023.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

**Quando me descobri:
negras narrativas de uma professora de Educação Infantil**

Tânia Alves da Silva
taniaalvesdasilva@gmail.com

Adriana Carvalho Koyama
koyama@g.unicamp.br

Introdução

(Re)Existo

Quando eu abrir a minha boca
Me deixem falar
Falar até o fim
Não tentem me calar
Me deixem falar
Falar de onde eu vim.

Minha voz por muito tempo
Foi silenciada
Minha boca amordaçada!

O meu silêncio te devora
Grita na sua orelha.

Mas agora...
Não calo
Eu falo
Eu (re)existo

Na minha boca
Moeu, remoeu
A palavra

As palavras
Entaladas na garganta
Forçadas a descer
A seco...

Mas na minha boca
Agora
Mando eu!

O som da sua voz
Da minha voz
De nossas vozes
Ressoará em cada canto
E em todo canto.

Quando eu começar a andar
Não apresse o meu passo
Eu sei aonde vou e de onde eu vim
Eu não ando só
Muitas vieram antes de mim.

Dandaras, Carolinas, Marias, Mahins...
Eu sou descendente de realeza
Reverencio essas mulheres
Donas de grande fortaleza.

(Tânia Alves, inspirada em poemas de Conceição Evaristo, canções gravadas por Elza Soares e diversas leituras, narrativas de (re)existência do povo negro).

Quando eu abrir a minha boca, quando eu morder a palavra, das palavras, deixem-me saborear cada pedacinho, sentir o gosto daquilo que demorou tanto tempo para chegar em minha, em nossas bocas. Reivindicamos a palavra, as palavras, desejamos que emerjam as nossas histórias e as narrativas de (re)existência do

povo negro. Se a educação parte de princípios pautados na democracia, ela precisa tornar perceptível tais narrativas.

Tenho muitas motivações para a realização desta pesquisa, desde questões pessoais, de como se deu meu processo de construção de identidade negra, como me posiciono desde então, até o letramento racial oferecido a minha filha e às crianças com as quais, juntas, promovemos uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil.

Atravessada pela poesia, pelas brincadeiras de rimas, inspirada pela literatura de cordel, pelas narrativas, uma forma outra de fazer pesquisa, de produzir conhecimentos, muitos são os caminhos, as aberturas que esta pesquisa pode suscitar.

Trabalhar com crianças pequenas é surpreendente, todos os dias. Elas são ativas, criativas, inventivas e produtoras de conhecimentos. Estou atuando na Educação Infantil, desde 2009. Como professora, desde 2015. E todos os dias é um dia diferente, cheio de novidades, cheio de incertezas.

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar” (Couto, 2011, p. 104).

Quando vasculho meu baú de memórias, percebo que sempre tive uma relação muito estreita com a educação. Fazíamos grupos de estudos das disciplinas da escola. “Dava aulas” para minhas amigas desde o ensino fundamental. Na adolescência, dei aulas de reforço escolar para algumas crianças do meu bairro. Sempre estava com caderno e caneta na mão.

Não frequentei a escola de Educação Infantil, mas trago lindas recordações da primeira infância. Meu ingresso na escola se deu direto no ensino fundamental, aos 9 anos, em 1996.

Na primeira infância, minha relação com a natureza se deu de forma plena, brincando intensamente, aprendendo outros saberes

e produzindo outros conhecimentos. Entendo, pois, que meus conhecimentos são plurais e diversos.

Me tornei professora de Educação Infantil, e é nesse lugar em que me encontro, onde me realizo todos os dias com as crianças. Juntas, produzimos conhecimentos, fazemos pesquisas, brincamos, cantamos e dançamos, rimos e choramos, compartilhamos saberes e sabores, diversas experiências.

Que dança é essa?

13 de junho de 2023.

“Bibói bom de dança”, este é um trechinho do livro de bell hooks, Minha dança tem história, escolhido para a leitura do dia.

Naquela semana, teríamos uma roda de dança afro-brasileira: Dança do Coco, Boi Bumbá, Ijexá, Samba... receberíamos uma arte-educadora. Cada turma teria uma experiência diferente e poderia conhecer uma manifestação cultural de origem afro-brasileira.

Para nossa história, organizei o espaço, cantamos a música para iniciar a contação e assim comecei.

À medida que lia, página por página, as crianças ficavam curiosas, queriam saber o que era um “bibói” e qual era a sua dança. Qual era o batuque, a batida, as batalhas, as rimas.

Esperavam ansiosamente a resposta na página seguinte, mas ela não aparecia.

– Que dança é essa, prô? – alguns diziam.

O livro não revelava o nome da dança, e as crianças ficavam cada vez mais interessadas em descobrir que dança era aquela que, em suas palavras, “voava, pulava, girava com a cabeça no chão”.

Ao final da leitura, não tivemos a revelação do nome da tal dança, combinamos de pesquisar na internet para descobrirmos que dança era aquela.

Pesquisamos e, então, encontramos! Eis que era BREAK – break dance, da cultura Hip-hop.

Os olhares das crianças diante dos vídeos foram de surpresa e admiração:

– Ooooo loko, prô, olha o que ele fez!

– Ele gira, pula!

– Ele dança com a cabeça no chão!

Vibraram com cada passo da dança. Palmas, gritos, sorrisos!

Passados alguns dias, Gilberto pede para ver um vídeo. Eu pergunto qual é o vídeo, o que gostaria de ver e ele tenta me explicar novamente.

– Professora, aquele que roda, gira. Alfredo sabe.

Pergunto para Alfredo, mas ele também não consegue explicar de um modo que eu compreenda. Assim, Gilberto faz mais uma tentativa e diz:

– Professora, aquele que fica com a cabeça no chão. Aquele da história.

Após mais alguns minutos, como num passe de mágica, tudo faz sentido, só poderia ser o vídeo de Break. As batalhas de dança a que assistimos.

E Gilberto, todo feliz, pôde apreciar com todo o seu corpo a dança do “Bibói bom de dança”. Ele, as outras crianças e eu também.

É nesse ritmo que se dão as nossas relações no cotidiano da escola. Na curiosidade que nos move, na pesquisa daquilo que nos toca, na alegria de partilhar uma descoberta, nos passos de uma nova dança.

*“Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui...”
 (“A estrada”, Cidade Negra).*

Eu sou muitas coisas, todas juntas, coexistindo ao mesmo tempo, uma mulher nordestina, baiana, negra de pele parda, professora de Educação Infantil. Construí minha identidade tardiamente, na vida adulta. Nesse processo de compreensão de quem eu sou, dessa (des)construção, minha filha chegou, como vento que ventou forte, balançou as estruturas e foi reorganizando as coisas, de outros modos, de outros jeitos.

A relação com ela transformou a minha vida pessoal e profissional. Na relação com as crianças pequenas, me (trans)formo todos os dias, num processo contínuo de construção e reconstrução, de significação e ressignificação.

Crianças, infâncias – experiências na Educação Infantil

As crianças são sujeitos que produzem saberes, conhecimentos históricos, estão inseridas no meio sociocultural, vivendo todas as contradições da sociedade. E, é com as crianças pequenas que a educação para as relações étnico-raciais tem o seu início. É na

infância que apresentamos a história e a cultura africana e afro-brasileira, de modo que as crianças possam ampliar seu repertório, conhecendo outras histórias e as culturas dos povos negros.

Para a criança negra, em especial, construir a sua identidade a partir de referenciais que valorizam as histórias, culturas, estéticas afrodiaspóricas, trazendo uma representatividade positiva, é fundamental, assim como as histórias que “podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2019, p. 32). Nesse sentido, compreendo que

[...] a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003, p. 171 - 172).

Logo, as escolhas que faço com as crianças buscam valorizar, dar visibilidade, trazer o protagonismo negro em suas diversas dimensões.

Esses movimentos levaram-me para outros lugares. Assim, com o desejo de aprofundar a discussão e buscando ampliar meu olhar a partir de referenciais teóricos, ingressei na pós-graduação, no Mestrado Profissional em Educação Escolar. É nesse programa que esta pesquisa propõe uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola de educação infantil, na relação com os sujeitos da experiência – as crianças e eu. Busco refletir sobre o trabalho realizado por uma professora que se posiciona como antirracista e propõe experiências educacionais a partir dessa perspectiva, com o desejo de compreender como as crianças significam essas experiências.

Para isso, será feito o adensamento dos registros produzidos nas atividades voltadas à educação para as relações étnico-raciais, através de fotos, desenhos, vídeos, áudios, falas das crianças, buscando flagrar, nessas produções, suas percepções sobre o tema e suas relações com as experiências vividas durante esse trabalho

de docência e de pesquisa, em movimentos de reflexão sobre tais experiências. A partir dessas observações, busca-se contribuir para e afirmar a relevância das práticas pedagógicas que abordam a Lei 10.639/2003, trazendo a história e a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

A pesquisa está sendo realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas/SP com crianças de três anos e meio, quatro, cinco e seis anos – Agrupamento III. Os sujeitos que participam da pesquisa são as crianças e a professora desse agrupamento.

A escolha por esse tema de pesquisa se justifica mediante a necessidade de colocar em diálogo as experiências das crianças com uma professora que se posiciona como antirracista e propõe experiências educacionais a partir dessa perspectiva, contribuindo para tornar a Lei 10.639/2003, efetiva na escola de Educação Infantil e promovendo, assim, uma educação democrática que respeita a diversidade e traz à memória as histórias dos povos negros. A escola como espaço democrático precisa promover o acesso aos saberes afrodiaspóricos, tornando o seu currículo e suas práticas pedagógicas mais plurais.

Metodologia

As práticas pedagógicas antirracistas fazem parte do cotidiano da turma em questão, desde o primeiro dia letivo, sendo assim, venho fazendo registros das percepções das crianças sobre o desenvolvimento dessas práticas – as falas, os gestos, os movimentos – para compreender o que revelam sobre o trabalho pedagógico na perspectiva das relações étnico-raciais e atentando para possíveis mudanças nas atitudes das crianças em relação à compreensão do respeito das diferenças culturais e étnicas.

Desse modo, as experiências das crianças produzidas nas experiências educacionais voltadas à temática da educação para as relações étnico-raciais me ajudarão a compreender como os pequenos produzem conhecimentos sobre as relações étnico-raciais

nas experiências escolares; *se e como* percebem atitudes racistas e se expressam sobre tais atitudes.

Nesta pesquisa, a opção pela metodologia narrativa é uma escolha política e também cheia de significados, pois “[...] quando os pesquisadores assumem a postura de caminhar com, de estar junto” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 152), *com* as crianças, os sujeitos da experiência, há uma inversão da lógica. Trata-se de pesquisar *com* as crianças e não *sobre* as crianças. Elas e a professora são sujeitos da pesquisa, e não objetos.

Assim, é possível inferir que “genuinamente diferentes são os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas. Em outras palavras, [...] pesquisar na escola e com a escola, resulta em estudos diversos” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 19).

Nesse contexto, surgem perguntas: Sabemos contar histórias? Podemos contá-las? Ao contar nossas próprias histórias, produzimos saberes outros a partir de nossas experiências, vividas pelos sujeitos desta pesquisa. Benjamin (2018) diz que o contador de histórias o faz a partir da sua própria experiência ou daquela que os outros lhe contaram. Desse modo, narrar nossas experiências é uma forma de manter viva a arte de contar histórias, colocando em diálogo intergeracional passado e presente, ressignificando aquilo que foi ouvido ou lido a partir do vivido no presente.

Destaco o aporte da pesquisa narrativa, dos referenciais teóricos relativos à história cultural, do pensamento afrodiaspórico e decolonial, dentre os quais Walter Benjamin, Corinta Geraldi, Guilherme Prado, Carolina Galzerani, Nilma Lino Gomes, César Leite, Jorge Larrosa, Márcio Seligmann-Silva, Grada Kilomba, Chimamanda Ngozi Adichie, Jeanne Marie Gagnebin, Abdias do Nascimento, Amilcar Araújo Pereira, Carla Akotirene; Patrícia Hill Collins, Lélia González, Nei Lopes, Paulo Freire, Neusa Santos Souza, entre outras referências importantes. Também destaco as leis e os documentos que subsidiam o trabalho com as relações étnico-raciais, as produções – dissertações e teses – do grupo

Memória, História e Educação das Sensibilidades (GEPEC) e do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada como um todo, em diálogo com as experiências do cotidiano vivido na escola pelos sujeitos envolvidos nos processos de produção de conhecimento educacional.

Considerações iniciais – “Tocando em frente”

“Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou”

(“Tocando em frente”, Almir Sater e Renato Teixeira).

Vou tocando os dias por esta não tão longa estrada, uma vez que o mestrado tem um tempo de duração curto. Uma estrada intensa, cheia de desafios, de desvios, de aberturas, de possibilidades. E a pesquisa vai seguindo seu rumo pela estrada com todos os sujeitos da experiência.

O trabalho com as relações étnico-raciais acontece em minha turma, como já mencionado, desde o início do ano por meio da literatura, das brincadeiras, das produções audiovisuais, das discussões, das notícias que surgem, dos brinquedos, dos materiais pedagógicos, entre outros.

Uma questão de cor

Novembro de 2022.

A contação de história daquele dia foi sobre Dandara e Zumbi. Nos aproximávamos do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Apesar de não seguir um currículo pautado em datas comemorativas e trabalhar com as relações raciais ao longo do ano, pensei ser importante discutir com as crianças o significado dessa data, considerando Zumbi e Dandara, símbolos tão representativos, com uma história tão potente.

Numa conversa prévia, algumas crianças demonstraram saber sobre o significado da data e mencionaram algo como "um dia das pessoas negras", "tem a ver com luta, professora".

Fiz a contação da história, destacando pontos importantes. Ao final da contação, Eva Maria, uma das crianças, me perguntou algo como se pessoas negras hoje seriam escravas/escravizadas, não me recordo exatamente quais palavras ela usou.

Surpreendida com a pergunta dessa criança, fiz uma pausa antes da resposta...

– Não!

Respondi ainda articulando minhas ideias na cabeça. Disse a Eva Maria que aquele tempo já havia passado, mas que, até os dias de hoje, a cor da pele faz distinção entre as pessoas.

A defesa

29 de maio de 2023.

Luiz Gama despertou o interesse das crianças de uma forma extraordinária. Em uma roda de conversa, fazendo a leitura de seu livro de mesmo nome, uma biografia para crianças, eis que chegamos numa página em que Luiz Gama estava no tribunal, defendendo pessoas que foram escravizadas e que deveriam ter sido libertas após a morte do seu "dono".

Nesse momento, surgiu uma discussão importante e atual, pois relacionamos com os episódios de racismo sofrido pelo jogador Vinícius Júnior.

Gilberto, então, me perguntou:

– Quem venceu, professora?

– Aqui no livro, Gilberto?

– Sim.

Nesse ponto, finalizei com a leitura de um trecho que não traz um resultado muito favorável às pessoas negras que ali se encontravam.

– Mas, professora, ele defendia as pessoas negras?

– Sim, Gilberto.

– Então, podia defender Vinícius Júnior!

Articular passado e presente, a relação tempo-espço, as relações sociais... As crianças fazem articulações incríveis, dão "saltos de tigre", como diria Walter Benjamin (1985, p. 230). Um salto no passado, para uma irrupção no tempo presente. Desse

modo, se “a história que se lembra do passado também é sempre escrita no presente e para o presente” (Gagnebin, 2013, p. 97), logo, as histórias que contamos do passado são, ao mesmo tempo, (re)escritas *no* presente e *para* o presente, trazendo reflexões *sobre* o tempo presente. Para isso, esta pesquisa, pautada por uma racionalidade estética em suas produções de conhecimento educacional, “transforma os tempos passados em tempos redescobertos – na produção dos saberes históricos escolares –, possibilitando conferir às experiências outrora vividas atualizações de significados” (Galzerani, 2021, p. 80).

Nessa e em tantas outras conversas com as crianças, discutimos que a cor da pele colocou (coloca?) a população negra à margem da sociedade, exclui, levanta barreiras. É importante promover uma reflexão sobre a cor da pele que por séculos foi escravizada na América. Como a relação passado e presente se imbricam, considerando o racismo tão presente em nossa sociedade? Será que “a carne mais barata do mercado” ainda é a carne negra? Fazer perceber que essa carne foi a única que se tornou mercadoria e que o Brasil tem uma dívida incalculável com a sua população negra.

Nesse sentido, um dos episódios de racismo sofridos pelo jogador Vinícius Júnior, lido na roda com as crianças, nos revela o quanto ainda precisamos lutar por uma educação antirracista que rompa com as barreiras erguidas pelo racismo. O jogador, que tem sofrido recorrentes agressões racistas, é alguém que se destaca, sendo protagonista de sua própria história, bem-sucedido, e isso parece incomodar muita gente. Não qualquer gente, mas um grupo que se colocou numa posição hegemônica e pensa que a população negra deve ser subalternizada.

As relações que as crianças fazem entre passado e presente trazem reflexões importantes para pensar o nosso cotidiano, as relações sociais e raciais, e as possibilidades de pensar em outros futuros. Nesse sentido, a Educação Infantil é um momento privilegiado para promoção da discussão das relações étnico-raciais.

De acordo com Koyama (2015, p. 116),

[...] a escola é um lugar em que se cruzam experiências de longa duração, rotinas de muitas temporalidades, tensões de todas as sortes, de todas as forças sociais. Um lugar de memórias e de produção cultural especialmente significativas. Um lugar em que, ouvindo as vozes dos alunos, com seu pipocar incessante, deslocamo-nos das nossas rotinas, dos nossos já sabidos, para respirar o ar fresco da experiência que se cria junto.

Apresentar para as crianças, desde pequenas, desde cedo, outras histórias, outras narrativas, referenciais que valorizam histórias, culturas e estéticas afrodiáspóricas, que colocam a população negra em lugares de destaque, ocupando espaços de poder, é importante para construir outras percepções sobre as relações étnico-raciais. A escola é esse lugar de corpos pulsantes, de vozes que ecoam, de acolhimento, da escuta atenta, desse pipocar incessante, das experiências que se constroem *com*.

E a gente pesquisa sobre África e indígenas!

16 de outubro de 2023.

Na roda de conversa, contei às crianças que iremos visitar a Mostra Cultural Afrofuturista, na Casa de Vidro (Museu da Cidade), no Lago do Café.

Falei um pouco sobre a mostra e a possibilidade de abrir o convite para as famílias. As crianças ficaram muito empolgadas, e foi uma gritaria, palmas, comemoração...

Contei que nesse museu também tem uma exposição (pequena) sobre os povos indígenas. Então André se colocou na minha frente e, gesticulando com as mãos, uma com a outra, disse:

– Ô prô, e a gente pesquisa sobre África e indígenas!

Coletivamente, fazemos pesquisas, discutimos, construímos conhecimentos. Produzo narrativas em diálogo com as crianças, na relação com elas. “As crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos” (Barbosa, 2013, p.

221). Nessa narrativa, trago uma fala importante da criança que, de maneira muito rápida, relaciona a mostra cultural às nossas práticas cotidianas com a pesquisa sobre as relações étnico-raciais. Essa percepção demonstra o interesse na pesquisa e o quanto a experiência tem sido intensa para ela.

Dessa forma, não há dúvida de que as crianças compreendem as questões raciais, relacionam passado-presente, e que, assim, abrem-se brechas para pensar em outros futuros. Se a escola pode (re)produzir práticas racistas, será que ela também pode (re)produzir práticas antirracistas?

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas – Volume I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Hedra, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

Acesso em: 01 nov. 2023.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** – e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: KOYAMA, A. C. *et al.* (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2021.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, ed. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- KOYAMA, A. C. Demora, mas a ficha cai. In: CAMPOS, C. M. *et al.* (org.). **Pipocas Pedagógicas III**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- LIMA, M. E. Ca. de C.; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.
- PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, set./dez. 2011, p. 143-153.

Orientador (a) Pedagógico: profissão de esperar?

Fabírcia Martins Gomes
fa.martins.gomes@gmail.com

Adriano Salmar Nogueira e Taveira
palavramundo@gmail.com

Introdução

Parece-me inegável que o fato maior do mundo atual são as lógicas da exclusão e o alastramento da insensibilidade que as acompanha. Como fazer frente a isso? Imaginemos cruamente algo bastante previsível: no plano mundial e nacional, não há no horizonte do próximo futuro políticas econômicas e sociais orientadas a salvar todas as vidas humanas existentes. E isso quando as condições científicas e técnicas para fazê-lo já estão dadas. Nas condições atuais de produtividade, a fome tornou-se um absurdo inaceitável. Mas não existem consensos políticos para eliminá-la de vez. A educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade (Assmann, 2007, p. 26).

Este artigo parte do projeto de pesquisa em andamento intitulado “Os gestos (atos) de esperança na prática do orientador pedagógico do ensino fundamental e EJA”, cujo objetivo é registrar e refletir acerca do trabalho do (da) orientadora pedagógica (doravante, O.P), baseando-se em minha experiência como orientadora, em observação e diálogo com colegas de área de atuação. Além disso, é preciso pontuar que desde março de 2023, atuo como Coordenadora Pedagógica na Coordenadoria de Educação Básica, no Núcleo de Ensino Fundamental e EJA (Nefeja), tal responsabilidade funcional poderá, em consonância com a pesquisa, estabelecer relação de suporte com os (as) O.Ps, nas articulações pedagógicas da rede municipal. Vale ressaltar, que na

Rede Municipal de Campinas, temos a O.P, que atua nas unidades escolares, e Coordenador Pedagógico que trabalha em núcleos centralizados na Secretaria de Educação, tais como: Núcleo de Educação Especial, Núcleo de Formação, Núcleo de Avaliação Participativa.

Tendo sido levada a reflexões cujo teor, por vezes, incomoda e desacomoda, sobretudo, por ser necessariamente coletivo, isto é, insuficiente ao questionamento interno, aquele do trabalho, compromisso das seis da manhã até a prolongada noite, meia noite afora. Altruísmo demais querer resolver e atender a todas as demandas de quase seiscentos estudantes e quarenta docentes por meio de uma tela, ora do celular, ora do computador. Só mesmo a expectativa dá conta.

Na escala, minha vez na escola, sem pretensão de rimas bobas, pois a aceleração pandêmica nos fazia seguir e expandir as normas técnicas da vigilância sanitária, equipe gestora se revezando, fazendo “das tripas coração”. Escola aberta somente para entrega de alguns materiais e as cestas básicas. “A cesta não dá para mês todo”, a mãe de uma estudante relata, na fila, no distanciamento da fila, outras cabeças também confirmavam esse gesto, assentindo a escassez que se instalava naquela região, embora ocorra a ação da prefeitura.

Voltei para casa naquele dia com um misto de impotência, ela de novo, na minha cara, na minha escola. Não bastava os tempos de criança em que nos avizinjava. No sertão adentro do Jequitinhonha, o povo da roça passava na nossa casa que fica localizada na cidade; pediam água ao ir e vir da feira regional, aos sábados. Uns carás no embornal encardido de poeira, uns limões secos, um feixe de lenha para tentar vender. Quantas vezes, via o embornal voltar mais vazio do que foi, olhos caídos, envergonhados com um copo d’água na mão. “Almoçou na feira, compadre?” “Precisa não, comadre, dá pra voltar sem almoço!”.

Minha mãe voltava-se para o interior da casa resmungando, catando uma coisa daqui outra dali a casa parecia desdobrar-se: cada canto, uma ressignificação, fogão a lenha de aquecer muito.

Esquentava o que tinha, e mesmo com os oito filhos para alimentar, ela possuía desses dons de “milagrar” comida. Havia força, de vontade de rendimento, sabedoria. Assim, nessa compreensão, meio “resmungosa” de que se deveria evitar ter tantos filhos, evitar, evitar, esse povo deveria para não passar por isso! Às vezes, eu ria dela, dessas falas incoerentes de quando já se tem oito para dar conta. Mas ela sabia e a gente, ao seu redor, que não era somente sede o que atormentava aqueles amigos, ex-vizinhos, parentes, quando retornavam da feira. Ecoava em mim o versejar popular dos corais do Vale Jequitinhonha, das cantigas das lavadeiras na beira do rio:

“Oh vida triste é a vida da pobreza
oh vida alegre é a vida da riqueza
nas horas certas tem a cama e tem a mesa
eu quero dormir um sonho, no colo de uma princesa ai aí”.

Orientadora pedagógica, também professora em outra unidade educacional numa cidade riquíssima, como Campinas, eu não saberia, assim como minha mãe, milagrar comida. Nessa minha volta para casa, com essas reminiscências nostálgicas, esse guardado doído, à volta, em torno de mim, da minha relação profissional, a fome!

Quando Paulo Freire (1988) dizia que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, pois bem, quem vê/ lê o mundo nesse frame descrito acima, não tem como não saber os desdobramentos de uma só uma palavra, que é sentida, às vezes, pouco verbalizada e se inquieta, desacomoda para não se inquietar mais. Mas já não tinha jeito, estava insuportavelmente agitada, pensando na reverberação também das outras fomes das famílias e de nossos alunos: das interações escolares, das aprendizagens, da liberdade, dos afetos. Uma pergunta martelava com insistência. Quem tem fome tem esperança?

Criar e recriar a realidade, saber o que estamos buscando, mesmo não tendo a certeza se conseguiremos, problematizando o

presente, enxergando possibilidades no futuro, fazer da esperança algo que nos impulsiona para a transformação. Nesse movimento, fui retomando as linhas das minhas atribuições como orientadora¹, de construir, junto às demais integrantes da equipe, estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação e exclusão social. Nesse sentido, buscamos desenvolver ações para amenizar depoimentos como aquele da mãe na fila, reunimo-nos, equipe gestora e docentes, promovendo ações para além do que estava sendo ofertado pela prefeitura. Providenciamos a compra de

¹No portal da Secretaria e Gestão e Desenvolvimento de Pessoas - Coordenadoria de Cargos e Salários, as atribuições do orientador pedagógico são: participar das reuniões de equipe gestora e de assessoramento dos coordenadores pedagógicos. coordenar o processo de elaboração coletiva, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico; os processos de representação docente e discente; e as ações para a aquisição de materiais pedagógicos. Propor ações formativas necessárias à implementação do projeto pedagógico. Incentivar e planejar, com os demais integrantes da equipe educacional, o desenvolvimento de atividades nos diferentes ambientes escolares e o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Construir, com os integrantes da equipe educacional, estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social. Orientar e acompanhar a elaboração dos planos de ensino dos professores; a avaliação processual dos alunos; os processos de classificação e de reclassificação, de recuperação de estudos, de revisão dos resultados finais de avaliação, de terminalidade específica na educação especial, de aceleração; os registros da prática pedagógica; e a execução do trabalho educativo das equipes docente, de monitores infantojuvenis i e/ou agentes de educação infantil, intérprete de libras/português e instrutor de surdo. Elaborar coletivamente indicadores para a avaliação da aprendizagem na escola. planejar e coordenar os conselhos de ciclo/classe/termo e as reuniões de trabalho pedagógico coletivo, TDC; as reuniões relativas à avaliação institucional, CPA. planejar e viabilizar a realização das reuniões de trabalho docente entre pares, TDEP, e de trabalho docente de formação, TDF; os horários de formação dos agentes de educação infantil e monitores infantojuvenis, HFAM; e outras que visem à implementação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação. Propor e participar da organização de ações visando à integração escola, família e comunidade. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à legislação educacional e atos normativos da Secretaria Municipal da Educação.

cestas básicas e itens de higiene entregues às famílias que sinalizaram a necessidade.

Movida por essa realidade que se instaurou no momento de pandemia e refletindo sobre o trabalho do (a) O.P, comecei a indagar, se esse de fato, era o caminho correto a seguir. Ora, se a educação tem papel determinante na viabilização de caminhos para superar as desigualdades, assim como postulado por Assmann (2013), estava sim no caminho certo. Afinal a fome era uma barreira enorme e sem enfrentá-la, não havia condições de pensar em ações pedagógicas capazes de superar quaisquer demandas sobre ensino-aprendizagem. E foi assim, tentando ultrapassar obstáculos, que vislumbrei meu projeto de pesquisa, tentando compreender se o engendramento dessas e outras ações do trabalho da orientação pedagógica seriam gestos de esperança?

Além da questão da fome, que se acentuou no momento de pandemia, existem outras frentes que não podem deixar de ser evidenciadas, no percurso deste trabalho.

Acontecia com frequência que a fila se formava com predominância de cor. Notadamente a marginalização pela fome e outras “fomes,” estampava a presença dos pretos e pardos. Dessa maneira, duas coisas devem andar juntas em nossa maneira de entender a Educação: a melhoria pedagógica e o compromisso social (Assmann, 2007). Nessa perspectiva, chamo a esta reflexão, o que bell hooks (2021) alerta em termos de qualidade da educação, compromisso, justiça social:

Precisamos que movimentos políticos de base convoquem cidadãos a sustentar a democracia e os direitos de todos à educação e a trabalhar em prol do fim da dominação em todas suas formas - a trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprendem a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica (hooks, 2021, p.26).

O entrelace da vida pessoal e profissional, na medida que há contemplação e reflexão produtiva, na indignação que perpassa com constância nos fazeres do (a) O.P, compreendia que não são impróprias as minhas inquietações, as angústias por lutas, por engajamentos e resistências no contexto de trabalho, na localização geográfica que fala muito por si. A região Noroeste, *locus* de minha pesquisa, é uma das mais populosas da cidade, composta por muitos bairros periféricos onde perfilavam escolas municipais, estaduais, creches, naves mães, em quantidade ainda não suficiente para atendimento da demanda. Segundo Miranda (2020), em sua pesquisa com o GEPEJA,² são cerca de sessenta mil adolescentes, jovens e adultos sem escolarização nessa região. É imperativa a busca por escola de qualidade para essa população, haja vista a extensa lista de espera por vagas, o deslocamento de bairros distantes por meio de transporte público, na perspectiva de uma unidade escolar que acolha as diferenças, as peculiaridades de aprendizagem e ações técnicas e humanas que combatam todo e qualquer tipo de preconceito. Talvez, nesse sentido, estejam alguns indícios de esperança.

“A questão agora é: como eu poderei me engajar permanentemente nesse processo sem esperança? Então a esperança não é apenas uma ideia maluca, um sonho bobo das pessoas. A esperança tem fundamentos” (Freire, 2022).

Na perspectiva de aprofundar interpretações a essas inquietações, no bojo da esperança, a metodologia do trabalho está sendo organizada da seguinte forma; a) primeiro, busca de subsídios teóricos por meio das disciplinas cursadas; b) análise da literatura; c) aprovação do Comitê de Ética (projeto já enviado); d) realização de entrevistas semiestruturadas com os orientadores pedagógicos de quatro escolas da região Noroeste de Campinas. Após a coleta de dados, pretende-se analisar os mesmos e encaminhar o trabalho para qualificação e defesa.

² GEPEJA- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.gepeja.fe.unicamp.br>

Orientadora Pedagógica formadora de formadores (as)?

Um dos aspectos da prática do orientador (a) pedagógico (a), que sempre gerou inquietações, é o fato de carregar consigo a incumbência de ser um profissional responsável, dentro da unidade escolar, pela formação continuada docente ou pela organização dessa formação no percurso do trabalho. Por inúmeras vezes, assim não me sentia, eu, como sujeito em construção, ainda indagando e tentando compreender quais características, competências técnicas da formação?

Por vezes, acreditei que a resposta fosse negativa. Porém, ao pensar na prática do(a) orientador pedagógico e sua atuação, que pode ser comparada a um guarda-chuva, de uma série de relações escolarizantes: supervisão, pais, funcionários, alunos, coordenadores pedagógicos, docentes, Secretaria de Educação, conselho escolar, projetos, outros orientadores, diretrizes curriculares, Resoluções, avaliações de desempenho, - pareceu-me que o exercício, enfim, toda essa gama de experiências e vivências faz do (a) orientador (a) um formador(a). A escola, e conseqüentemente o (a) O.P vive a angústia do processo de aceleração por meio de diretrizes e orientações, o cotidiano administrativo-pedagógico da unidade escolar que, muitas vezes, confunde-se com aquela “correria-rotineira”. O fator tempo, os prazos de discussão e reflexão das demandas, dimensões importantes para o trabalho pedagógico, acabam comprometendo a reflexão dos fazeres e atitudes escolares. A atuação do (a) profissional educador (a) nesta aceleração rotineira tende a ser percebida como aquele (a) que cumpre ordens e portarias, aquele (a) que “apaga-incêndios”, nas emergências.

Ao conceituar a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam (Nunes; Nunes, 2013). Assim, de acordo com esses pesquisadores, tomar como objeto de pesquisa e formação, o próprio fazer, a rotina, os dilemas metodológicos, a superação das defasagens de

aprendizagem dos estudantes, o diálogo com a comunidade escolar, enfim tudo que está presente no cotidiano escolar faz do (a) O.P um formador (a), que precisa buscar sempre a reflexão sobre suas práticas.

Nesse sentido, e dentre inquietações e reflexões, ou, na tentativa de saciar outra fome explícita no contexto de meu trabalho, e que se apresenta nos resultados das nossas avaliações diagnósticas, estão os saberes da matemática. Não se trata, portanto, de uma unidade escolar específica, de uma rede municipal, mas uma questão em termos de Brasil³. Como avançar nessa formação específica se os investimentos estampados em outdoors e olhares sociais estão focados numa questão não menos importante que é a leitura e escrita? Tenho percebido o quão mais simples é desenvolver projetos, articular ideias a respeito desses dois últimos conteúdos no contexto escolar. Não posso aqui me alongar, sobre as crenças que chamo de limitantes, que permeiam o ensino-aprendizagem de matemática, advindas da nossa formação como docente, como docente formador, das premissas sociais, enfim, assunto este que merece pesquisa aprofundada.

Teimo em dizer que uma das apostas na conjuntura de meu trabalho tem sido a partilha, compartilhamento de desejos, saberes e objetivos de ensino-aprendizagem. E uma das coisas que compreendo como potencializadores desse ponto, seja na matemática, quaisquer disciplinas ou conteúdos são os trabalhos transdisciplinares. Estão neles o rompimento das portas fechadas das salas de aula, de docentes e estudantes ensimesmados em processos enrijecidos por demandas escolarizantes, marcadas pela divisão de matérias, carga horária etc.

Assim aceito o papel de formadora em termos práticos da unidade escolar, lancei uma ideia utilizada por mim como docente, mas que não bastava ser compartilhada, havia necessidade de ser pactuada por todos da escola: professores, estudantes, profissionais da cozinha, limpeza, secretaria, equipe gestora,

³ Para saber mais, pode-se verificar os dados em: <https://qedu.org.br/brasil>.

comunidade, enfim, na premissa de que é possível ensinar-aprender os diversos conteúdos por meio da poesia, das artes (inclusive da matemática). Os projetos desenvolvidos na escola têm por objetivo reconhecer a transdisciplinaridade, incentivando por meio de propostas diversificadas, a autonomia e protagonismo dos alunos. A escola deve ser lugar acolhedor, palco de práticas que busquem a superação de desigualdades, a livre expressão de diversos grupos sociais, valorizando e incentivando as diferenças, a fim de superar práticas preconceituosas e discriminatórias.

Pacto feito, nasceu um sarau em um período escolar, no ano seguinte, no outro período, e na pandemia as discussões avançaram para um sarau único e desafiador da escola toda, ensino fundamental I, fundamental II e EJA. Em resumo, não contendo todas as agruras e belezuras desse processo, que ainda acontece, foi criado o sarau com a participação de toda escola. E com um diferencial, utilizamos um palco profissional em que as apresentações são alternadas, tal como um programa de TV, e lançadas ao vivo para serem acompanhadas pelo *Youtube*. Deixo abaixo uns versos, que talvez, possam exemplificar parte dessa história supracitada.

O nascer de um Sarau

Nasce da saudade que sentimos quando a escola se fechou
Da falta das vozes e correria nos intervalos
Das indagações, dos conflitos, das dores, das perdas...

Nasce da transposição do ao vivo para o on-line
De um semipresencial, híbrido confundido com hídrico
E por que não nascer da chuva de pensamentos docentes?

Nasce da cozinha das casas, no quarto, na sala
De pais e mães que por quase dois anos
Viveram um pouco o que é ser professor...

Nasce do advérbio sempre, e sua composição prazerosa, “juntos”...
Da força de sorrisos por trás das máscaras
Do retornar para a escola e levantar os braços para cima num
“graças a deus”

Nasce do encontro, nos ajustes, no fazer outra vez
Dos elogios, das críticas, da persistência- esperança
Do ensinar cantado, da estrofe rimada

Nasce da empolgação de uma boneca sapeca que sai do livro
Do pirata e sua espada de riso Da disposição da criança

Nasce do jovem- adulto respirando confiança
Do amanhã, mais intenso, de uma escola mais colorida de poesia
Da coragem de sermos melhores ontem!
(Fabrícia Martins Gomes, dezembro, 2021).

Um projeto para se trabalhar dança/arte/literatura com os estudantes é uma forma de acolher, de agregar valor ao que já vem sendo trabalhado na escola por todos os professores e equipe gestora, afinal, escola é lugar de alegria, como já dizia o filósofo-jagunço Riobaldo, de *O Grande Sertão Veredas*, “O real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1986). O intuito é que o trabalho seja uma forma de contribuir para o desenvolvimento das relações, para que sejamos capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte, promovendo momentos de troca, de encontros e reencontros, de coragem, de arte, de educação e, principalmente, de esperança.

Encaminhamentos futuros

Transformar as rotinas de pesquisa. Pensar a nós mesmos que procuramos nos transformar para sermos dignos do discurso que proferimos em prol da transformação. Simultaneamente a construção do discurso, construir as práticas compatíveis com sonhos de mudança (Hissa, 2019, p. 9).

Uma pesquisa que pretende versar sobre os gestos de esperança na prática do (a) O.P, é bastante desafiadora, primeiro, ao falar de esperança fica complexo fugir das interseções e relações de poder estabelecidas socialmente. Nesse sentido, é interessante como bell hooks (2021) enfatiza que as tentativas por uma abordagem pedagógica mais crítica, o fazer pensar o mundo de maneira mais consciente é, muitas vezes, abortado por legisladores e seus colegas que controlam a grande mídia. Para tanto, o que esta pesquisa pretende investigar, irá circunscrever espaços e dimensões em que o ser humano não está simplesmente sufocado, sendo apenas tarefeiro, cumpridor de metas ou cúmplice dos flagelos sociais, agravados ainda mais pela pandemia de Covid 19, por intolerâncias, raiva, por ações dos desgovernos. É preciso ouvir outros O.Ps, esses sujeitos parceiros desta pesquisa, tendo em vista a tudo que possam dizer, essencialmente em termos da rotina, do desânimo, da desesperança.

A rotinização, a espera por ações governamentais são hipóteses a serem colocadas, tanto pelas questões levantadas nesse escopo, quanto por outras complexidades que a escola vive. Não posso incorrer no risco da inocência em pensar que a esperança está dada e basta coletar dados para que possa mensurá-la. Paulo Freire diz que a esperança é um ato de resistência, sendo assim, é preciso aprofundar os significados, sentidos e símbolos descritos por escolas públicas nos dias atuais a este respeito em termos práticos.

Trouxe nesse registro, alguns gestos de minha trajetória de trabalho. Para tanto, faz-se necessário conceituar o que seriam esses gestos (atos) de esperança. E assim, arrisco-me a ir dizendo, que são fazeres, experiências com abundância interrogativa, reflexiva, crítica, autocrítica.

Segundo Soligo (2015), experiência é algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós interrogar o vivido e refletir sobre ele. Ainda nesse contexto e atendendo a indagação dos colegas de mestrado, falta dizer sobre que esperança estamos falando, que tipo de esperança tentamos construir?

Para o instante, uma esperança reveladora de dimensões: sociais, filosófica, discursiva, pedagógica, emancipatória, conscientizadora, coletiva. Uma esperança que compreende os benefícios do campo teórico, científico, mas que, desvelada no fazer prático, “futuriza” na força de que a educação, de fato, é um elemento fundamental para que consigamos desarmar o poder elitizado que está posto e de alguma maneira, retomando Paulo Freire, “entregar ao povo esperança de criar o futuro- esperar”.

Referências

- ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- hooks, b. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.
- HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, n 4. fev/abr, 1998.
- HISSA, C. E. V. **Entrenotas**. Belo Horizonte. UFMG, 2013.
- NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, 2014.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SOLIGO, R. Metodologias Dialógicas de Formação. VII Fala outra escola, o teu olhar trans-forma o meu? **GEPEC** - Faculdade de Educação, Unicamp, 2015.

Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação na, com e pela escola

Karine Rezende

karinerezende@yahoo.com.br

Inês Ferreira de Souza Bragança

inesfsb@unicamp.br

Primeiras palavras

O objetivo da presente *pesquisaformação* consiste em refletir sobre a prática pedagógica da autora, professora, orientadora pedagógica, pesquisadora, narradora, tendo em vista tematizar os movimentos de (trans)formação singular-plural, no cotidiano escolar, por meio de memórias, histórias e narrativas que dão a ver/sentir o conhecimento prático-teórico-prático, reflexivo e crítico, potencializando práticas instituintes com as professoras¹, demais profissionais da educação e, conseqüentemente, com as crianças/familiares. Essa *pesquisaformação* parte das seguintes questões iniciais de estudo: Quais as potencialidades da leitura, releitura, escrita e reescrita sobre o processo de *vidaformação* docente, diante das dinâmicas do cotidiano escolar? Como as experiências instituintes vividas no cotidiano da creche deslocam, (trans)formam, o/a profissional dessa área, em relação à educação e às crianças/familiares? Como são produzidos conhecimentos pedagógicos em partilha no cotidiano da creche?

O ato de narrar e compartilhar a própria prática, como professora orientadora pedagógica pesquisadora, que vive o cotidiano escolar, junto às crianças, familiares, comunidade escolar,

¹ Opto por fazer uso do termo no feminino, pois a equipe docente na Educação Infantil é, predominantemente, de mulheres.

corpo docente, demais profissionais da educação, outras coordenadoras e equipe técnica da rede municipal de ensino, mostra-se potente no processo formativo de quem escreve e, também, de outras professoras pesquisadoras narradoras, que podem encontrar novas formas de investigação, ação e formação.

Segundo Nóvoa (2009, p. 19),

é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Sendo assim, a partir da narrativa (auto)biográfica, considero que a pesquisa já é produzida antes mesmo de seu início, de fato, pois os dados estão (guardados) em todo o nosso (per)curso de vida, pesquisa e formação.

Sou professora orientadora pedagógica de Educação Infantil há doze anos, sempre trabalho afirmando as relações, pessoais e profissionais, que interferem em nosso cotidiano. Quero aprender e mudar e, por isso, estou ciente dos riscos, dores e alegrias, vitórias e derrotas, dilemas, deslocamentos, reflexões que vivemos nos movimentos da vida e da profissão. Retomando Nóvoa (2015, p. 15), “é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante com significado para nós e para os outros”. Faz-se necessário assumir riscos e, como professora pesquisadora narradora, vou me constituindo nos diferentes espaços e tempos do cotidiano na, com e pela escola, compreendendo que as tessituras da teoria e da prática serão sempre inacabadas, porém múltiplas em significados, histórias e memórias.

Tendo como referência o tema de estudo proposto e feita a revisão de literatura nas plataformas digitais da Biblioteca da

Unicamp – Faculdade de Educação, da Scielo Brasil e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pude perceber que as pesquisas desenvolvidas sobre *vidaformação* de professoras pesquisadoras narradoras são amplas no sentido de formação continuada e pouco específicas para as (auto)biografias de professoras coordenadoras.

Considero que escrever sobre minha trajetória em caminho de (trans)formação pode potencializar meu próprio processo formativo, bem como apoiar outras profissionais que visam qualificar a própria prática pedagógica, o que refletirá em todos/as os/as envolvidos/as na instituição escolar. Segundo Soligo (2015, p. 6), “podemos somente ajudar as pessoas a aprender e a mudar – não podemos obrigá-las a aprender, tampouco podemos mudá-las, ainda mais se não desejarem”.

Dessa forma, procuro compartilhar os movimentos de (trans)formação vividos como professora pesquisadora narradora, ao longo de minha *vidaformação*. Explicito momentos de conflitos, desafios, acertos, errâncias e até o que pode parecer um problema, mas que, no decorrer da vida, traz, na bagagem de quem vive, a experiência. Diante da narrativa sobre o vivido, cerco-me das questões trazidas aqui, nesta *pesquisaformação*, bem como das autoras e dos autores referenciados para dialogar e refletir com a equipe da escola básica e da universidade.

Compartilho, ainda, a “experiência como professora orientadora pedagógica que, na horizontalidade e igualdade, narra e pesquisa, pesquisa e narra o vivido com a equipe na, com e pela escola” (Rezende, 2023, p. 255), e a formação continuada e fundamental evidenciadas no trabalho diário, também, de uma gestora da rede municipal de ensino.

Sobre a abordagem *teoricometodológica*

A dissertação em desenvolvimento toma como abordagem *teoricometodológica* a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Segundo Bragança (2018, p. 76), “os movimentos que insistimos

em denominar de *teoricometodológicos* trazem atravessamentos entre teoria e metodologia, política e epistemologia, na construção de conhecimento em educação”. Portanto, são trazidas narrativas tomadas de reflexão pessoal-coletiva, de maneira que evidencia a potência dos conhecimentos pedagógicos produzidos e partilhados no cotidiano da creche. Nesse sentido, a *pesquisaformação* em desenvolvimento traz a perspectiva “conhecimento implicado na relação com o outro, implicado com a escola básica, na força do sentido militante que nutre as histórias de vida” (Bragança, 2018, p. 74).

Considero, como Josso (2014, p. 59), “[...] um dos objetivos da formação continuada o alargamento das capacidades de autonomização compartilhada e, portanto, de iniciativa e de criatividade tecidas pelo coletivo de profissionais da educação”. Em cada encontro diário, com a equipe docente, os/as demais profissionais da educação e as crianças/familiares, foram promovidos inéditos viáveis (Freire, 2021), até então, inimagináveis. A ação singular-coletiva crescia a cada movimento e, ao revisitarmos os nossos (guar)dados, pudemos perceber e refletir sobre o nosso cotidiano. Fomos aprendendo a aprender e, nas formações nos (trans)formamos.

Para o desenvolvimento da *pesquisaformação*, tomo como fontes narrativas os cadernos de registro, as pastas de arquivos (pautas, sínteses, artigos e textos técnicos, fotos e vídeos), e os relatos de experiência vividos pela própria pesquisadora, ao longo de sua prática, numa creche, pública, no interior do estado de São Paulo.

Caminhos já trilhados em movimento...

Ao ingressar no Mestrado Profissional, elaborei meu inventário e, em seguida, o memorial de Formação/Pesquisa. De acordo com Prado e Soligo (2005, p. 9),

o memorial de formação é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que vem se mostrando

imprescindível, não só para tornar público, o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais, mas também para difundir o conhecimento produzido em seu cotidiano.

Sendo assim, fiz a busca por tudo aquilo que me parecia fundamental para produzir como material crítico e autocrítico a pesquisa, evidenciando minhas memórias, emoções, decepções, as quais pudessem ser relevantes para mim e para o outro que assim como eu, busca tomar consciência sobre o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber.

Inventariar não é tarefa fácil. A esse respeito, Prado e Moraes (2011, p. 142) ressaltam que “a extensão do que possuímos parece exigir inúmeros cuidados relacionados à classificação, seleção e exclusão”. Ao fazer meu inventário, pude perceber o quanto foi vivido, no aspecto pessoal e profissional, em alguns anos de docência. Escolher em meu acervo os materiais de pesquisa fez com que o tempo fosse esticado, pois a cada texto, foto, pauta, entre outras materialidades, percebi o quanto havia de história, memória, afeto e desafeto. Trazê-los à tona, me revelou que, às vezes, o diálogo deixou de existir, tornando-se um monólogo, em que só a minha voz era ouvida, afinal só eu selecionei o que me pareceu importante, daquele (guar)dado. Ao inventariar meus materiais, como afirmaram Prado e Moraes (2011, p. 146), “sabendo dos riscos que isso acarreta: ser ao mesmo tempo ordem e desordem, organização e aleatoriedade, vozes e silêncios”, desse modo aceitei que na minha seleção, mesmo com incertezas, eram as materialidades mais importantes e significativas para serem pesquisadas, aprofundadas e compartilhadas. Busquei nesses documentos de pesquisa, achados relevantes para o memorial.

Com esses materiais, procurei refletir a partir da leitura e (re)escrita de momentos primordiais que vivenciei para que eu percebesse o (per)curso que tenho trilhado em minha *vidaformação*.

Ao iniciar pelo inventário, fiz uso do *padlet* e, nesse recurso tecnológico, por meio de imagens e documentos diversos, registrei o início da minha busca, abrindo as “bagagens” que fui adquirindo pelo

caminho, no movimento de ir e vir, almejando novos saberes. A princípio, parecia uma desordem, mas depois de alguns dias, tudo foi se organizando e muitas memórias fui revisitando. Percebi que eu pesquisava e narrava, narrava e pesquisava, ambos juntos, de maneira indissociável, assim como é a pesquisa e a formação continuada.

Segui nesse exercício, como uma linha do tempo, mas sem a rigidez de datas consecutivas. De professora iniciante até o que hoje me constituí como professora, orientadora pedagógica, pesquisadora, narradora, da infância à vida adulta, compartilho o relato de uma história, uma vida, uma profissão em diálogo com as colegas professoras, demais profissionais da educação e com as crianças/ familiares, na intensidade dos cotidianos escolares.

Tenho como grande mestre minha avó, Maria, referência de amor e sabedoria. Como afirma Dominicé (2014, p. 81), “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Assim como minha avó, tive outras inspirações. Segui a busca constante por mais saberes, pesquisando também em livros, cursos e formações. Trago comigo uma trilha formativa da Educação Básica à Universidade e confirmo, de maneira convicta de, que a busca por conhecimentos é intensa e deve ser sempre constante, de pouquinho em pouquinho, todo dia, de modo a acreditar que tudo e todos são importantes em minha *vidaformação*.

As histórias estão em mim e foram constituídas ao contato com outros. Questiona Alves (2013, p. 86) “em nós mora um outro?”. Digo que sim.

Ao elaborar o inventário retomei, em cadernos de anotações, apontamentos e desapontamentos. Vivi e aprendi. Luta, resistência, resiliência, subjetividade, coletivo, idas e voltas. Em meio à materialidade das fontes narrativas, percebi experiências singulares-plurais e instituintes vividas no cotidiano da escola básica. Os materiais de estudo são inúmeros, impressos e digitais, de uma professora, pesquisadora, narradora e que ampliam o meu repertório

a cada re-significado. Ao compartilhar esse material de *pesquisaformação*, darei ainda mais sentido ao meu (per)curso, assim como aos (guar)dados, afinal as vivências coletivas transformadas em experiências subjetivas tendem a ampliar horizontes outros e muitos outros (Rezende, 2023, p. 258-259).

A partir do registro de meu inventário, fiz o percurso para o meu memorial, subsidiando novas fontes, pois fiz o levantamento incluindo memórias, histórias e narrativas. Soligo (2015, p. 01) relata que “quanto mais clareza tivermos da real dimensão dos nossos problemas, mais chance teremos de encontrar algumas respostas”. Assim, vou em busca de tematizar movimentos de (trans)formação pessoais-coletivos.

Para apresentação no V Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional, selecionei uma das narrativas pedagógicas que compõem o memorial de formação. Trago essa experiência em meus (guar)dados... sabe aqueles que a gente guarda na memória e no coração?

Tudo teve início num curso de férias, na Escola da Vila², em São Paulo, quando participei dos encontros sobre “Formação e Coordenação – Desafios Metodológicos”, com a professora Rosaura Soligo, em julho de 2016. Dentre as diversas e potentes propostas feitas por ela, individual e coletivamente, uma foi que fizéssemos o relato, ao revisitar a memória e os arquivos, físicos e virtuais, de tudo o que havia de importante em minha vida profissional. O curso acabou, o semestre passou, o ano se foi e não consegui fazer o meu relato (Rezende, 2023, p. 259).

As férias do fim do ano chegaram e fui para minha cidade natal. Lá fui presenteada com o DVD do filme *Dentro da Caixinha*³,

² Atualmente chama-se Centro de Formação da Vila. Disponível em: <https://www.escoladavila.com.br/historico>. Acesso em: 01 fev. 2024.

³ O filme *Dentro da Caixinha* está disponível no *Youtube filmes* e na *Prime vídeo* e pode ser acessado por todos/as que se interessarem a fazer uso pessoal e profissional.

de Guilherme Reis – Postura Digital, em janeiro de 2017, por minha prima, Francine, e o marido dela, Euber. Tal presente era para eu assistir com meus filhos, João e Maria, e, posteriormente, levar o aprendizado para as crianças da creche de quem falo sempre com tanto afeto.

Ao chegar em casa, após alguns passeios pela capital mineira, encerramos o dia com uma deliciosa sessão de cinema regada à pipoca e guaraná. A cada cena, me vinha à memória, as crianças da creche, a nossa área externa privilegiada com um imenso gramado, as cantigas de roda que eu conhecia de Minas Gerais e as que eu estava conhecendo em São Paulo. A partir daí, resolvi unir o curso da professora Rosaura Soligo ao filme do diretor Guilherme Reis e, então, elaborar um projeto especial para o ano letivo que estava por vir.

Depois de um ano e meio, longe da creche, trabalhando, exclusivamente, no Núcleo Pedagógico (NUP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), por opção, pois queria ter uma nova experiência profissional, estava eu retornando para a escola que eu escolhi. Pensei o quanto isso tudo seria inusitado para minhas vivências, assim como para toda a equipe, também, pois tinha como ideia inicial revisitar, na memória e no coração, o vivido noutros tempos até os dias atuais. Queria algo bastante especial para dividir com as professoras como se fosse mesmo um presente, sendo esse escolhido com imenso carinho para cada uma delas (Rezende, 2023, p. 260).

Assim, juntei os dois, o curso “Formação e Coordenação – Desafios Metodológicos” e o filme “Dentro da Caixinha”, trabalhando os vividos da infância, do tempo de estudante e da experiência de ser professora, de modo a refletir sobre o enredo do filme e as cantigas de roda.

Então, surgiu, inicialmente, a ideia do projeto e que, na primeira reunião de equipe gestora, daquele ano, compartilhei com minha diretora, Cláudia, que sempre, acreditou em mim e apoiou bastante meu trabalho. Coloquei, no papel, o que eu tinha previsto. Logo, vivi,

junto à equipe docente, um inédito viável. O projeto foi premiado como um dos 50 finalistas, dos 5002 trabalhos inscritos, no prêmio 'Professor Nota Dez', da Fundação Victor Civita. Foi algo que me deu, ainda, mais e mais "coragem" para continuar a lutar por uma formação, realmente, continuada, e que respeita as professoras e demais profissionais da Educação, como pessoas, antes de tudo (Rezende, 2023, p. 260).

A publicização desse projeto teve ainda repercussões, pois em março de 2018, foi publicada, na *Revista Nova Escola*, a matéria de Laís Semis, "Remexa nas memórias de infância", que estimulava outras professoras relembrares as trajetórias pessoais que podem melhorar a prática pedagógica e a relação entre a equipe.

Em 2019, apresentei, na Faculdade de Educação/ Unicamp, o projeto "Dentro da Caixinha", no Fala Outra Escola.

Trata-se de um encontro que acontece a cada dois anos e que tem como público alvo professoras e profissionais da educação que buscam fomentar o diálogo entre os trabalhos acadêmicos e os relatos de experiências nas escolas de educação básica. Dessa forma, tem-se o espaço para professoras e estudantes, da universidade à escola básica, e que compartilham, cada um/a ao seu modo, as práticas potentes que foram vividas no cotidiano escolar. Esse momento é peculiar em minha vida, pois estava ali, no espaço da universidade pública, apresentando o trabalho realizado numa escola pública (Rezende, 2023, 261).

Pude observar, próxima de pessoas e profissionais que acreditam e buscam na Educação, a esperança de um novo tempo, um espaço de acesso para todos/as que fazem a diferença na vida de tantos/as que não tiveram oportunidade de uma história mais feliz, de respeito e amorosidade, como nos ensina Freire (2021).

A partir de então, com essa proximidade, vivência e experiência, entre a escola básica e a universidade, foi aumentando minha vontade de mais. Mais saberes, mais partilha, mais engajamento, mais luta, mais resistência, mais resiliência. Queria e quero mais, não

para mim, mas para todos/as da minha equipe e da escola pública. Acreditei e acredito que, na, com e pela Educação, podemos mais (Rezende, 2023, p. 261).

Retomando Alves (2013, p. 169), “estava assustada com a felicidade. Assustada ao perceber que a alegria mora muito perto. Basta ver”.

Passei, então, a participar do Grupo de Terça⁴ – GEPEC. Trata-se de um coletivo que estuda e dialoga sobre a prática pedagógica no, com e pelo cotidiano das escolas, que une a Educação Básica e a Universidade, direta ou indiretamente, acolhendo seus/suas participantes.

Fui recebida com tamanho carinho, cuidado e atenção por todos/as do grupo. Participo desse coletivo que reflete e produz conhecimentos, a partir de experiências cotidianas, promovendo trocas e socializando narrativas que incentivam a produção das ‘Pipocas pedagógicas’. Assim como as pipocas que estouram e se espalham, procuro romper barreiras e espalhar por outros territórios minhas ações e reflexões pedagógicas, agora com olhar de pesquisadora sobre o vivido, mas, também, o inacabado (Rezende, 2023, p. 261).

Participei de outras matérias publicadas pela *Nova Escola/ Gestão Escolar*⁵, que foram direcionadas às professoras e gestoras, visando ampliar repertório, planejar ações e registrar os vividos, numa creche pública, no interior paulista. Os espaços desse ambiente onde sigo como professora, pesquisadora, narradora

⁴ O Grupo de Terça é um coletivo que se reúne, quinzenalmente, terça-feira, na Faculdade de Educação/ Unicamp.

⁵ Todo o material publicado pela *Nova Escola/ Gestão Escolar* está disponível nos links <https://novaescola.org.br/conteudo/10722/formacao-creche-cantigas-memorias-dos-professores>; <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2281/como-ampliar-o-repertorio-dos-professores>; <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2303/portfolio-coordenador-tambem-poder-o-seu>; <https://novaescola.org.br/conteudo/18841/volta-as-aulas-hora-de-planejar-a-recepcao-dos-alunos>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ficaram pequenos para produzir e compartilhar conhecimentos, pois quero algo mais, quero um quintal maior do que o mundo, como já dizia em sua poesia, Barros (2015, p. 149):

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões, prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.

Considerações finais

Nesta *pesquisaformação* tenho vivido um movimento de (trans)formação, no Mestrado Profissional, de modo a buscar novos conhecimentos, a fim de colaborar, sempre, com a pesquisa e a formação continuada, além da melhoria no atendimento de toda a comunidade escolar, seja essa onde estou ou por onde passar.

Seja direta ou indiretamente, percebo o quanto é possível ampliar os horizontes, caminhando com meus pares, em busca de uma educação de qualidade para todos. Que esse meu percurso sirva como inspiração e contribuição para outras professoras pesquisadoras narradoras, que fazem o melhor a cada dia, dentro das condições que têm (Rezende, 2023, p. 262-263).

É compartilhando o nosso melhor que melhoramos a cada dia, pois as professoras têm memórias afetivas de um percurso formativo e um movimento de (trans)formação.

Uma das ações que me move é compartilhar minha *vidaformação*. Além disso, continuarei narrando minhas experiências, de forma a mobilizar movimentos reflexivos (auto)biográficos, repleto das relações do si com os/as muitos/as outros/as. Afirma Rezende (2023, p. 263) “Não quero que ninguém pense e/ ou faça como eu, mas que pense e faça a diferença na vida de cada ser humano que compartilha conhecimento do dia a dia nas, com e pelas escolas públicas”.

Pierini (2007, p. 27) expressou que “a generalização reduz, que as coisas se explicam, mas não se esgotam, há sempre outros elementos e outras relações”. Assim como ela, perspectiva a necessidade de circunstanciar na prática e afirmar o lugar de onde se dialoga com a prática. Logo, os melhores lugares são os espaços da escola básica e da universidade que, juntas, constroem e ampliam os saberes de todos/as os/as envolvidos/as nos processos de ensino e aprendizagem.

Acredito que toda professora, pesquisadora, narradora, orientadora pedagógica, educadora, profissional, de uma escola tem algo para rememorar, pesquisar e narrar sobre a *vida* formação e por gostar tanto do meu trabalho, na, com e pela escola, que me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado Profissional. Participei do processo seletivo três vezes.

Na primeira vez, não tive meu projeto de pesquisa aprovado. No ano seguinte, uma nova tentativa, sendo outro projeto de pesquisa, outro foco, outro olhar. Tive, então, uma etapa avançada, mas com o número tão restrito de vagas, não fui adiante. Já no terceiro ano, em 2021, fiz nova tentativa e com o projeto ajustado, olhar mais apurado sobre o tema e entrevista feita, fui aprovada. Um dos meus sonhos foi realizado. Eu, aluna no Mestrado Profissional, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Hoje, posso dizer que esse é o meu lugar...

Além de tudo isso ainda tenho o que chamo de privilégio, pois nessa jornada, tenho como professora-orientadora, Inês, doce, meiga, sabida e querida. Minha admiração por ela vem de outros tempos. Em nosso primeiro encontro de orientação individual, ao falarmos de minha pesquisa, ela foi capaz de me dizer mais do que consigo ver em mim mesma. Assim tecemos nossos encontros. Vou narrando e pesquisando, pesquisando e narrando, num intenso movimento de (trans) formação.

Acredito que as reflexões, a partir das ações, possam favorecer, tecer e reverberar um processo formativo e constitutivo, como pessoa e profissional, para mim e para tantos/as outros/as *Porque*

escrever é fazer história, revelações, superações, subversões, título este do livro de Prado e Soligo (2005).

Nessa *pesquisaformação*, por meio da produção e compreensão das fontes narrativas, busco ampliar os meus saberes, bem como de outros/as que procuram refletir e revisitar ações prudentes e imprudentes, convenientes e inconvenientes, em cada tempo e espaço, diante da experiência profissional, única e intransferível, que objetiva refinar o conhecimento teórico, prático, reflexivo e crítico. Respeito as singularidades e quero criar, no coletivo, recursos viáveis e possíveis, em busca de movimentos instituintes, numa escola pública de Educação Infantil, que seja de qualidade para todos/as em todos os tempos, espaços, materiais e interações (Rezende, 2023, p. 264).

Assim como Pierini (2007, p. 31) afirmou que “é na vida social que vamos nos singularizando”, insisto nisso.

Conduzida pela minha professora-orientadora, demais professoras de cada uma das disciplinas, ao longo do Mestrado Profissional, colegas de profissão e (per)curso, tenho me afetado com novas ideias sobre quem eu sou, como me veem, o que conheço e o quanto desconheço sobre o que faço ou não faço, o quanto tenho a conhecer e fazer. [...] Vivo com e nas relações, profissionais e pessoais e assim vou me constituindo nas investigações, nas ações, nas reflexões, nas narrativas e nas formações, diante do vivido em meu cotidiano. Essa pesquisa não tem fim, é apenas uma contribuição e/ou, talvez, inspiração para seguir na Educação (Rezende, 2023, p. 264).

Referências

- ALVES, R. **O retorno e o terno**. 29^a ed. Campinas: Papirus, 2013.
- BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2015.
- BRAGANÇA, I. F. de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In:*

- ABRAHÃO, M. H. M. B. *et al.* **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos.** Curitiba: CRV, 2018.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, P. **A pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 29ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GERALDI, C. M. G. **Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/63884>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Trad. Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014.
- NÓVOA, A. **Carta a um jovem investigador em Educação.** 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.
- PIERINI, A. S. **A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=170566267555.4>. Acesso em: 19 out. 2022.
- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação.** Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. 2005. Acesso em: 14 jun. 2022.

PRADO, G. do V. T.; MORAIS, J. de F. dos S. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

REZENDE, K. Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação. *In*: BRAGANÇA, I. F. de S. *et al.* (org.). **Caminhos de pesquisaformação**: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 253-266. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/caminhos-de-pesquisaformacao-abordagens-narrativas-e-autobiograficas/>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SOLIGO, R. Metodologias Dialógicas de Formação: Eixo: Formação docente e saberes profissionais. **VII Fala Outra Escola – O teu olhar trans-forma o meu?** Unicamp. Campinas, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligooficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaur-a-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf> . Acesso em: 31 mai. 2023.

Os fios de formação da professora-pesquisadora-alfabetizadora no Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos (GRUPAD/GEPEC/UNICAMP)

Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima Ferrasin
fernanda.dalmatti@gmail.com

Guilherme do Val Toledo Prado
toledo@unicamp.br

Introdução

Imagens: Crochetear



Fonte: Guar(dados) da autora (2020)

*“Minha mãe me deu ao mundo
De maneira singular
Me dizendo a sentença
Pra eu sempre pedir licença
Mas nunca deixar de entrar”.*
 (“Tudo de novo”,
de Caetano Veloso e Maria Bethânia).

Com meus fios e minha agulha tecerei o artigo para o V Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional. Mas antes, gostaria de enunciar breves considerações sobre os primeiros fios que me movimentaram para a tessitura do projeto e, posteriormente, para o ingresso no Mestrado Profissional.

A presente pesquisa, que disserta sobre formação de professores, grupo de estudos colaborativos e alfabetização, é tecida pela perspectiva radical de pesquisa narrativa (Prado *et al.*, 2015). Nela, a linguagem do crochê surge como metáfora afetiva. Aprendi a arte de crocheter com a minha avó materna, dona Maria Margarida, que durante a pandemia me propiciou entretecer as linhas do crochê com a escrita de meu projeto.

Uma peça de crochê inicia-se com um primeiro *nó*, do nó passa-se ao ponto corrente, e desse ponto à *correntinha*. O projeto também se inicia com um *nó*, na busca de uma formação continuada outra, de resistência aos sistemas de ensino e de formação de professores e professoras que tentam nos colocar em determinadas caixas: "siga o livro, adote tal método, preencha dessa forma, escreva relatórios de maneira informal". Algumas propostas são apresentadas e cobradas, de modo a igualar e padronizar o agir e pensar, retirando toda singularidade humana.

Além disso, a ausência de interlocução para pensar além dos padrões instigou o retorno à universidade pública. No primeiro semestre de 2018, ingressei, como estudante especial na Pós-graduação em Educação da Unicamp, a disciplina FE-190 "Pesquisa narrativa, escola e reflexividade: cenários, implicações e

desafios”, ministrada pelos professores, Dra. Ana Aragão, Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e Dra. Inês Bragança.

A disciplina foi importante para a compreensão de que, por meio da pesquisa narrativa (Prado *et al.*, 2015), professoras e professores a realizam sobre/com/para o cotidiano do chão da escola (Prado; Morais; Araújo, 2011), em relação com os estudantes e a comunidade escolar (Freire, 2015). Dessa forma, a FE-190 levou-me a compreender os *nós* e alinhar outros pontos de compreensão. Sendo assim, o desejo de continuar a entrelaçar os fios dos meus saberes de professora da Educação Básica na/com a universidade ficou evidente. O professor Guilherme, sabendo de meu interesse, conta-me da existência do Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos, o Grupad. No 2º semestre de 2018, dou início, na minha jornada quinzenal ao Grupo.¹

Os fios iniciais emaranhados vão se desfazendo em busca de arranjos outros, assim como minha própria formação, dos pontos baixos e baixíssimos crocheteados no vivido de minha formação inicial, até a composição em pontos altos, com a minha chegada ao Grupad, na busca de uma formação continuada coletiva, colaborativa, amorosa, ética e sensível.

Por isso, minha pesquisa é tecida pela minha singularidade ética, estética e política. É um suspiro, um grito de resistência pelas palavras, no sentido de que “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (Volóchinov, 2018, p. 140).

Hoje, tenho consciência da palavra e de sua força no cotidiano, a minha constituição é com as palavras em arena e pela busca de uma formação outra, rompendo com os moldes, modelos e hierarquias. Busco resistir, responder responsabilmente com os meus atos, insisto em significar e sair da crise contemporânea do ato (Bakhtin, 2017, p. 24), da ação técnica e buscar a verdadeira

¹ Adiante, apresentarei mais informações sobre o Grupad.

motivação, dos meus *saberes-fazeres* (Alves, 2001 *apud* Ferrazo, 2007), no cotidiano escolar. Restabelecer os fios de sentidos, na escuta dos meus outros, como meu horizonte, imprimo a minha palavra, escrevendo sobre o vivido.

Nessa busca pelos fios dos sentidos, o encontro com o Grupad foi muito desejado e esperado. Mas afinal, o que é esse coletivo? O Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos, o Grupad, faz parte do GEPEC – Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Continuada – com coordenação geral do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e coordenado pelas então doutorandas Heloísa Proença e Renata Frauendorf.

O coletivo grupadiano nasceu em novembro de 2010, na cantina da Faculdade de Educação da Unicamp, seu primeiro nome foi GRUPAL – Grupo de Estudos sobre Alfabetização – posteriormente, após estudos das coordenadoras, seu nome foi ampliado recebendo a expressão *Diálogos* e alterada a sigla para Grupad. Os encontros se iniciaram a partir da demanda de jovens professoras recém-formadas, que buscavam espaço para dialogar e discutir sobre as inquietações do cotidiano e das práticas escolares (Proença; Frauendorf, 2018, p. 2), ou seja, continuar o processo formativo em diálogos com outras professoras mais experientes (Frauendorf; Proença; Prado, 2020).

Uma característica muito importante do Grupad é a de ser um coletivo do GEPEC, que acredita no chão da escola, na produção de saberes entre a escola e a universidade. Segundo Prado, Morais e Araújo (2011, p. 57), o Gepec desenvolve “[...] trabalhos de formação profissional, inicial e continuada, [...] em parceria – professores da universidade, estudantes de pedagogia e licenciatura e equipes escolares – em busca da compreensão da escola em toda a complexidade que a caracteriza”.

O Gepec e seus/suas pesquisadores/as seguem

[...] apostando na produção e partilha de narrativas que dão vozes e sentidos a uma ‘escola outra’, fomentando diálogos e debates acerca das relações e saberes construídos na instituição escolar.

Convidamos a todos à partilha de experiências que alimentem sonhos em salas de aula... Narrar, questionar e, assim, produzir práticas diferenciadas na construção das escolas de nossos sonhos (compartilhados)! (Prado; Moraes; Araújo, 2011, p. 58).

O Grupad está inserido nesse contexto em que nós, professoras, coordenadoras, diretoras, formadoras, supervisoras, oriundas de escolas públicas e particulares, do chão da escola não temos saberes maiores ou menores, porém saberes diferentes que estão em composição; e juntas, em diálogos com a universidade, produzimos conhecimentos, não generalizáveis, mas singulares.

De sua gênese e contexto, para a atualidade, o Grupad proporciona “[...] uma formação continuada outra, em que sujeitos interessados em sua autoformação [...]” (Proença; Frauendorf, 2018, p. 8), se reúnem quinzenalmente, no período de duas horas, para dialogar sobre diversos temas educacionais, que são escolhidos por todas as participantes.

A participação de todas, na escolha do tema, na organização das pautas de estudos, se dá porque o Grupad também é um grupo colaborativo, conforme explica Fiorentini (2013, p. 2), em que todas as participantes “[...] compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente”. Todas essas práticas são importantes e se refletem na dinâmica e organização dos encontros, especialmente para a formulação das pautas, em que duas ou mais integrantes responsabilizam-se a preparar a rotina do encontro com apoio da coordenação. Algo que já temos estabelecido é a composição da pauta: a epígrafe, o tema, a leitura que acolhe, o registro do encontro anterior, o tema em diálogos e a tarefa. Nos encontros presenciais na Faculdade de Educação/Unicamp, a pauta era entregue impressa para cada participante, mas desde maio de 2020, por conta da pandemia, os encontros passaram a ser no formato *online* e utilizamos a pauta por meio de apresentação no *Google Meet*.

Apresentar o Grupad, bem como o que ele representa para a minha formação, é um grande desafio! Espero que nos muitos fios,

que formam as primeiras *carreiras de pontinhos de sentidos* desta pesquisa, tenha conseguido tecer fios para compreensão desse percurso. Afinal, busco compor a pesquisa de modo relacional, rememoro um acontecimento em especial, que fez com que as linhas entrassem em tessitura, quando em 2019, no segundo encontro do ano do Grupad, foi proposta pelas responsáveis da pauta, a tarefa da escrita de uma narrativa sobre as *Memórias de Alfabetização*.

Essa proposta foi um *fio do sentido* puxado com muita força, pois rememorar o vivido é um ato político (Galzerani, 2008, p. 21). A narrativa sobre as minhas memórias de alfabetização traz os *fios* sobre formação, escolhas sociopolíticas de ser professora alfabetizadora, sobretudo, que pensa sobre as linguagens.

Memórias de 97-98: histórias para lembrar e não repetir

Refletir sobre minhas memórias de quando era criança no processo de alfabetização é recordar espaços, tempos, cheiros, sensações e pensamentos do meu momento de aprendizado na escola de Ensino Fundamental.

Lembro da minha alegria em estudar na Escola Estadual Prof.^o José Tomás Borges, localizada em Tatuí. A mesma escola que minha mãe atua como professora – sim, ela ainda está lá! Esse ano sua aposentadoria chega.

Um prédio enorme, com arquitetura robusta e área verde onde tem muitas mangueiras. Me recordo do cheiro: terra molhada, manga; da sensação de pisar no chão de terra com folhas secas.

Tinha um piano no fundo da sala, armários, alfabeto na parede em cima da lousa e outro alfabeto, ao lado da lousa denominado de alfabeto de marcas. Lembro da letra K de Kibon.

Minha professora era a Elisabete, chamada por todos nós de Dona Bete. Uma jovem senhora, muito atenciosa [...].

Os sentimentos e sensações se misturam ao retomar minha vivência na minha primeira série. Fico triste por lembrar só da organização espacial da sala em fileiras e da professora que colocava música para escutarmos enquanto fazíamos atividade. Com clareza, lembro de duas atividades.

A primeira era de separação de sílabas. A professora, também chamada de Elisabete, era chamada por nós, de Dona Bete, mas era a Bete Vieira. Que professora incrível! Muito amorosa e firme.

Lembro de um ditado, não sei qual era a finalidade, mas me recordo com clareza que escrevi t \acute{e} nis com a letra P. Entreguei a folha e ela me chamou, com um olhar de preocupação. Pensei que tinha escrito algo errado. Ela me pediu para ler a palavra e eu li: t \acute{e} nis. A troca pela letra P, para mim, não fazia sentido. Eu havia escrito com a letra T. Ap \acute{o} s algumas leituras, percebi e pedi para trocar. A professora riu muito da situa \c o. Penso que ela queria saber se eu havia escrito um palavr \tilde{a} o e depois, percebendo a minha inoc \tilde{e} ncia, at \acute{e} chamou minha m \tilde{a} e para ver. Eu lembro delas rindo. S \acute{o} hoje que entendo o motivo...

Retomar as minhas mem \acute{o} rias \acute{e} um pouco triste, por ver nessas pr \acute{a} ticas a professora que eu n \tilde{a} o quero ser. Isso \acute{e} muito forte. Quando escuto de colegas de profiss \tilde{a} o as pr \acute{a} ticas descontextualizadas que vivi em 1997, como aluna, e ainda t \tilde{a} o presentes em 2019...

Fonte: Guar(dados) da pesquisadora (2019)

A narrativa foi um fiozinho muito bem puxado, que muito me incomodou, ao observar as atuais pr \acute{a} ticas de alfabetiza \c o t \tilde{a} o contextualizadas com o meu passado. Me vi ali sujeito de uma hist \acute{o} ria que precisa de um *fio* outro, para que crian \c as e professoras possam narrar outras hist \acute{o} rias sobre o processo de alfabetiza \c o inicial, em que se enxergam sujeitos do processo.

\acute{E} no GRUPAD que passo a compreens \tilde{a} o de ser professora-pesquisadora-alfabetizadora, que ao narrar sobre o vivido, produzo (re)conhecimentos, em parceria com os estudos te \acute{o} ricos (Weiz, 2016; Geraldi, 2006; Ferreiro, 2013), e consigo ir al \acute{e} m, projetar o que posso fazer para alterar, propor um presente e futuro outros. Afinal, o “[...] presente n \tilde{a} o est \acute{a} vazio, mas porque ele se conecta com o passado, resgatando-o, redefinindo-o” (Santi, 2012, p. 207).

Com as professoras participantes do Grupo, sinto-me como, “Pessoas [...] que, apesar das suas incertezas, reconhecem e

afirmam, no movimento de produção de conhecimentos, a ousadia de propor, acreditar, ressignificar, transformar, em síntese, produzir na relação com”, como pontua a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2013, p. 143). Essa relação de produzir COM, sempre acompanhada de outras professoras que me constituem no coletivo e colaborativo grupadiano, levou-me à escrita da pesquisa e a perguntar: como compreender os processos formativos e colaborativos no Grupad?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é compreender os processos formativos colaborativos, viabilizados pelos específicos, que são: a) Como as práticas de formação colaborativas me constituem como professora-pesquisadora-alfabetizadora no Grupad?; b) De que modo tais práticas colaborativas formativas reverberam em minha atuação cotidiana em sala de aula e espaços coletivos da escola onde atuo?

Quanto às hipóteses de pesquisa, apresento as seguintes: a) A contínua formação do Grupad se mostra potente e transformadora para minha compreensão, reflexão e prática pedagógicas como professora-pesquisadora-alfabetizadora; b) Para além dos encontros, os materiais produzidos pelas participantes do Grupad, revelam que o grupo de estudos colaborativos é um espaço profícuo para a formação inicial e continuada das profissionais da educação.

Metodologia

A partir de leituras e reflexões, nota-se que Prezotto, Chautz e Serodio (2015, p. 9) indicam a metodologia como “[...] um conjunto de métodos-como-percursos possíveis ou, poderíamos assumir em sua característica inerente, é a própria não ‘metodização’ do percurso no percurso”. Ou seja, é na relação não indiferente (Bakhtin, 2017), que assumo as aberturas, as incompletudes, as possibilidades, que rompem com a ideia tradicional para buscar *a verdade*. Mas, o privilégio de olhar para a produção de conhecimento realizado no percurso em narrar o vivido. Por isso,

assumo que a pesquisa narrativa, na perspectiva radical, é “Uma pesquisa onde todo o percurso é contado sem alibi, uma narrativa que possibilita a criação por parte do pesquisador, na busca de ultrapassar a impenetrabilidade dos mundos da vida e da cultura” (Prezotto; Chautz; Serodio, 2015, p. 15).

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, referenciada a partir de Prado (*et al.*, 2015), Bruner (1991), juntamente com Prado e Soligo (2017), foi realizada a produção do inventário e do memorial de formação (Prado; Frauendorf *et al.*, 2018), momentos que se constituem relevantes para a pesquisa, pois, ao inventariar os guar(dados), é possível observar os materiais organizados (cadernos, narrativas, fotografias), e para quais caminhos eles apontam. E o memorial de formação traz à tona as trajetórias formativas vividas, o passado, o presente em diálogos de futuros possíveis.

Neste momento, encontro-me com meu inventário, na pasta das narrativas produzidas entre os anos de 2018 a 2022, há um total de 74 narrativas, que estão sendo organizados em três grandes *fiões de sentidos*: a) formação de professores; b) grupo colaborativo; e c) alfabetização. Após essa organização temática, terei a difícil tarefa de escolher três narrativas por *fiões de sentidos* e de meta-narrar cada uma. Segundo Serodio *et al.* (2016, p. 219), o “Metanarrar permite destacar o caráter singular, ao ler e reler a narrativa original em tempos diferentes e, assim, a cada olhar possibilita um novo olhar”.

Para os diálogos com as narrativas e as memórias, apoiar-me-ei em Benjamin (1985), Galzerani (2008), Koyama, Galzerani e Prado (2021). Para a temática de grupos colaborativos, nos estudos de Fiorentini (2013) e Proença e Frauendorf (2018), juntamente com a pesquisa de doutorado de Lahtermaher (2021). Sobre a temática de alfabetização, em Freire (2015), Ferreiro (1993, 2013), Geraldini (2016), Smolka (2012), Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (2013). Para as linguagens com Bakhtin (2017) e Volóchinov (2018). E na formação docente, respaldo-me em Prado; Morais e Araújo (2011), Soligo (2007), Lacerda (2006), Nóvoa (2022), e para a compreensão do cotidiano escolar, bem como o uso de táticas e estratégias, em Certeau (1998) e Ferrazo (2007).

Considerações finais

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos *demorarmos* sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido *cada mínimo detalhe e cada particularidade sua*. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2017, p. 129, grifos meus).

Para esta pesquisa, em desenvolvimento, assumo bakhtinianamente, a não indiferença sobre o *meu objeto*, isto é, sobre meus processos formativos no Grupad. Amorosamente, encaro a investigação de forma a não generalizar (Bragança, 2018, p. 67), os meus acontecimentos formativos no Grupo para outros espaços, mas de sinalizar, revelar uma outra maneira singular de formação colaborativa e coletiva, oferecida na universidade pública em diálogos com o chão da escola.

Como dito anteriormente, os *dados* desta pesquisa são compostos por narrativas, cadernos de anotações, fotografias e produções publicadas do Grupad, isto é, uma materialidade da qual me assumo não indiferente, me posiciono axiologicamente, sem alibi por meus atos (Serodio; Prado, 2005, p. 113) para responder aos objetivos desta pesquisa narrativa (Prado *et al.*, 2015) que são, compreender como o Grupad contribui para minha formação continuada e como me constituo no grupo colaborativo e o que produzo de (re)conhecimento(s) a partir das escritas de narrativas da prática escolar e das reflexões sobre alfabetização.

Assim, também consigo me compreender enquanto professora que pesquisa sobre a própria prática, a partir da sistematização do vivido por meio de narrativas e estudos propiciados no Grupo, sobre a alfabetização, refletindo sobre o que vejo, penso e faço (Rancière, 2002).

Nessas *linhas de sentidos*, me constituo a professora que dialoga com a prática, a professora que investiga seus processos e vai tecendo

seus fios de sentidos, compondo múltiplos pontos-dialogados, que representam cada experiência do vivido e do que se há para viver.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In: Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política.* SP, Brasiliense, 1985.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRAHÃO, M. H. et al. (org.). Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p.1-21, 1991.
- CERTEAU, M. de. **As artes de fazer: invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 98, 2007, p. 73-95.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2013, p. 1-76.
- FIorentini, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. **Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática.** Curitiba, 2013, p. 1-15.
- FRAUENDORF, R. B. S.; LIMA, F. C. D. A.; PRADO, G. V. T. P (org.). **Para não esquecer: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. *E-book.* Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/para-nao-esquecer-narrativas-das-exper>

iencias-de-professoras-no-contexto-da-pandemia-do-covid-19/.

Acesso em: 10 mar. 2021.

FRAUENDORF, R. B. S.; PROENÇA, H. D. M. *et al.* Leitura e leitores: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola. **Plurais, revista multidisciplinar: Educação e Alfabetização**; v. 5, n.3, p. 98-121, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALZERANI, M. C. B. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM**, ano 21, n. 28, Chapecó, SC: Argos, jun. 2008, p.15-30. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GALZERANI, M. C. B. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. **Antíteses**, vol. 6, n 12, p 126 a 147, jul/ dez 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13345>. Acesso em: 02 dez. 2020.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 127-131.

KOYAMA, A. C.; GALZERANI, J. C.; PRADO, G. do V T. (org.). **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2021.

LAHTERMAHER, F. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional** (Tese em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRADO, G. do V. T. *et al.* **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de

dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, p. 532-547, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 3 jun. 2021.

PRADO, G. do V. T.; MORAIS, J. de F. dos S.; ARAÚJO, M. da S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. S. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação... *In*: PRADO; G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínea, 2017, p. 45-59.

PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, L. A. Prefácio. *In*: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A. *et al.* (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PROENÇA, H. D. M.; FRAUENDORF, R. S. Formação de profissionais da educação: a potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos. *In*: VIII CIPA, 2018, São Paulo. **Anais VIII CIPA**. São Paulo: São Paulo, 2018.

PROENÇA, H. D. M.; PRADO, G. V. T.; FRAUENDORF, R. S. (org.). **Formação de Leitores**: narrativas de profissionais da educação. São Carlos: Pedro & João, 2020.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 1-30.

SANTI, A. M. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205-216, Mar. 2012.

SERODIO, L. A. *et al.* A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a educação. **RevistAleph**. Dossiê temático, n. 25, p. 207-222, 2016.

SOLIGO, R. A. **Quem forma quem?** – Instituição de sujeitos. 213 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEIZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016.

A construção do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita a partir das narrativas dos alunos em uma sala de 1º ano do ensino fundamental

Regina Maria Nascimento de Souza

reginamaria.souza@yahoo.com.br

Rosemary Passos

rosemaryuni@gmail.com

Introdução

Este trabalho pretende fazer um estudo de como a criança aprende o sistema de escrita alfabética a partir das narrativas produzidas em sala de aula, abordar o fracasso que tem acompanhado a escola ao longo dos anos de escolarização das práticas de leitura e escrita e, em seguida, propor uma alternativa didática para ensiná-la por meio da metodologia narrativa. Além disso, fundamenta-se no argumento de que a interação e a linguagem são constitutivas da produção de conhecimento que se desenvolve a partir das narrativas dos alunos em sala de aula.

A alfabetização, em uma perspectiva metodológica narrativa, propicia à criança construir o aprendizado da leitura e da escrita e, à medida em que aprende sobre esses objetos de conhecimento, romper com o silêncio e a imobilidade que sempre fizeram parte da disciplina em sala de aula. Isso interfere nas relações de ensino e, ao mesmo tempo, abre um novo espaço para o aluno ter oportunidade de fala e escuta nos momentos de aprendizagem, instigando o professor a questionar a sua prática sobre novos modos de aprender e novas maneiras de ensinar. Afinal, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2019, p. 25).

Neste estudo, procuro abordar a importância dos saberes trazidos pelas crianças para o espaço escolar, entendendo que, ao contar suas histórias, elas expressam suas crenças, seus valores e ideias, suas linguagens e experiências diversas. Compreendo que dialogar com a realidade do aluno é possibilitar que a sua fala tenha valor, dando sentido ao seu processo ensino-aprendizagem, do qual ele é sujeito ativo. Abordo, também, a reflexão da minha prática docente: como professora alfabetizadora, tenho enfrentado vários desafios em relação a ensinar, de forma satisfatória, leitura e escrita para crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ambas são práticas sociais e um processo social e histórico-cultural que a escola tem a pretensão de ensinar, visto que “participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural” (Lerner, 2002, p.17). Portanto, aprender a ler e a escrever em uma sociedade letrada torna-se uma condição necessária à prática de liberdade ao acesso à cidadania (Freire, 2022; Bossa, 2000).

Para delinear e problematizar esse estudo, é importante especificar as bases teóricas que o fundamentam.

Aprendizagem da leitura e escrita na escola

“O que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela?”
(Lerner, 2002).

Ensinar a leitura e a escrita na escola tem sido uma problemática desde que se deu início a história da escolarização obrigatória no Brasil. As políticas educacionais implementaram várias ações com o objetivo de promover o ensino da leitura e escrita para todos de maneira generalizada. Os métodos de alfabetização, ao longo do tempo, foram se sobrepondo um ao outro, como um modismo, enquanto a educação no Brasil passou por várias vertentes metodológicas, sem que nenhuma desse conta

de propiciar às crianças o domínio da leitura e escrita de forma satisfatória, que tornasse os alunos leitores e escritores (Lerner, 2002; Soares, 2021).

De acordo com Soares (2021), o persistente fracasso das crianças na escola no domínio da língua escrita levou o Brasil à adoção de vários métodos de alfabetização que não obtiveram sucesso. A autora acrescenta que somente na década de 1980, com a tese de doutorado da pesquisadora Emília Ferreiro, é que se apresentou um estudo baseado na concepção construtivista, na qual Ferreiro desenvolveu uma pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, que possibilitava às crianças a oportunidade de pensar sobre o sistema de escrita. Partindo desse pressuposto, os professores foram convidados à reflexão para um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, vislumbrando, assim, um novo modo de fazer pedagógico que direcionasse o foco da ação, colocando a criança como protagonista em sua aprendizagem.

A partir desse entendimento é que o conceito de letramento entra em pauta e passa a circular nos campos da educação de estudos sobre linguagem (Smolka, 2012). Nesta perspectiva de conceber o alfabetizando como sujeito ativo da própria aprendizagem, reconheço, em meu fazer diário com as crianças em sala de aula, os desafios de ensinar a ler e escrever, entendendo que se trata de um objeto cultural que passa pelo processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo no qual o aluno está inserido. Desse modo, proponho como alternativa didática a metodologia narrativa, como uma possibilidade de ensinar a leitura e a escrita aos alunos nessa etapa de alfabetização.

Como no exposto acima, alfabetizar na escola pública ao longo dos anos de escolarização obrigatória tem se tornado um desafio aos professores e um entrave aos

poderes públicos. Possibilitando um novo olhar e novos caminhos para o ensino da leitura e escrita, argumento, neste estudo, a partir das contribuições e fundamentada nas ideias da autora Smolka, pensar a alfabetização como processo discursivo, levando em

consideração que o sujeito desse processo, o aluno, está imerso no mundo da escrita e nas práticas de leitura, bem como seus usos no dia a dia (Smolka, 2012).

Reflexão a partir da minha prática pedagógica

Quando iniciei, este ano, como professora alfabetizadora em uma turma de 1º ano, deparei-me com situações atípicas com relação ao comportamento das crianças, em relação aos anos anteriores. Refiro-me ao envolvimento que elas têm desse espaço escolar e às expectativas que trazem. Sabemos que o público infantil está imerso na cultura escrita e em suas funções, sendo assim, já construíram algumas hipóteses de sobre as práticas de leitura e escrita. O que me causou estranhamento no início deste ano foi que, aproximadamente, 90% delas se apresentavam, sob minha perspectiva, desmotivadas, desinteressadas pelo aprendizado e se encontravam na hipótese de escrita pré-silábica.

Essa situação é incomum, justamente porque as crianças aprendem bem antes de entrarem na escola. Conforme a experiência que trago de anos anteriores, elas estão munidas de curiosidades e com espírito aberto para novas descobertas quando adentram o espaço escolar. Percebemos isso quando observamos os seus olhinhos brilhantes, nas inúmeras perguntas e soluções práticas que encontram para os diversos problemas que se apresentam no ambiente escolar e fora dela. Esses alunos trazem para dentro da escola todas as ideias, imaginação e hipóteses da leitura e escrita a partir de suas experiências e trocas vivenciadas em seu meio social.

Na verdade, do seu contexto externo à escola, elas trazem toda a motivação necessária para iniciar e impulsionar seu aprendizado. Então, por que, passados alguns meses ou bimestres, tudo parece ficar sombrio, difícil, triste e distante de suas realidades? Constatamos que toda a motivação, alegria esperança e expectativas dessas crianças, haviam desaparecido, dando lugar a insegurança, lágrimas, frustrações e fracassos. O que poderia ser

feito para compreender o motivo do quadro de desânimo que se abateu sobre aquelas crianças, e como ajudá-los a recuperar o brilho nos olhos ao adentrar o portão da escola?

É a partir dessas observações e reflexões que interrogo a minha prática e me coloco como aprendiz na busca por caminhos para a superação desse cenário que se repete ano após ano nas escolas brasileiras. A intencionalidade das minhas ações é refletida em meu fazer pedagógico.

A prática educativa recebe influência da bagagem pessoal do professor e de sua concepção em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que direciona sua forma de ensinar, sendo percebido nas escolhas de atividades, nos objetivos propostos e nas metodologias utilizadas. A prática pedagógica é uma ação social que está carregada de pressupostos adquiridos pelo professor ao longo do seu fazer docente, por meio das diversas experiências acumuladas, bem como da cultura na qual ele está inserido (Freire, 2021).

De acordo com Zabala (1998), para que o professor tenha uma prática pedagógica transformadora – que considere o aluno como sujeito ativo do seu processo ensino e aprendizagem, com vistas a desenvolver a capacidade de organizar informações previamente adquiridas em seu cotidiano a fim de assimilá-las com as novas aprendizagens –, é necessário ao professor uma mudança crítica e reflexiva de sua prática docente, abandonar velhos paradigmas e buscar novas alternativas de ensino que estejam em sintonia com as novas tecnologias e com uma atual concepção de criança.

Como professora alfabetizadora, o desafio de ensinar crianças a ler e escrever, na escola pública, me provoca a interrogar a minha prática, me conduzindo à reflexão e ao diagnóstico do meu ambiente de trabalho. Diante da dinâmica em sala de aula e do fazer docente, tenho que tomar decisões, atuar e avaliar as ações ocorridas o tempo todo. A prática pedagógica não é neutra, todas as minhas ações estão embasadas na ideia de que trago, em minha subjetividade sobre educação, essas concepções irão nortear minha prática (Zabala, 1998).

Enquanto professores reflexivos, precisamos nos posicionar eticamente, ter a consciência de saber quais processos constitutivos e princípios éticos nos formam. Hoje, percebo-me como uma professora em formação. Durante a minha trajetória docente e na minha prática de ensinar às crianças esses objetos sociais e culturais que são a leitura e a escrita, me deparo com todas as dificuldades de alfabetizá-las nas condições que são apresentadas em escolas públicas brasileiras: salas de aula superlotadas e recursos didáticos precários.

Questiono-me diariamente: como posso ensinar leitura e escrita na escola de maneira que afete as crianças, no sentido que estas produzam conhecimentos para além do ensino sistematizado? No dia a dia de uma professora alfabetizadora, as situações que envolvem toda essa dinâmica são diversas. Normalmente, as salas de aula são compostas de aproximadamente trinta indivíduos de personalidades distintas, cada um trazendo consigo um modo de viver no mundo e de interpretá-lo. Além disso, esse espaço é um ambiente de interações com demarcação de identidades e estilos, repleto de marcas sociais e culturais que se misturam. É nesse espaço que o planejamento do fazer pedagógico acontece por intermédio de situações de aprendizagem, porém o desenvolvimento das atividades planejadas nem sempre tem o resultado esperado pelo professor.

Para responder a algumas inquietações, faço o caminho de romper com alguns paradigmas, promover a necessidade de mudanças na minha prática docente e deslocar a investigação do “como se ensina” para “como se aprende” (Ferreiro, 1992). Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, fundamento os meus estudos na metodologia narrativa como alternativa didática no ensino de leitura e escrita na alfabetização.

Nesse caminho de mudanças, encontrei-me no Curso de Mestrado profissional da Unicamp, nas aulas da disciplina de Oficinas Pedagógicas da Prof.^a Dra. Liana Arrais Serôdio, nas quais entrei em contato com os textos dos autores Bakhtin e Volóchinov, Smolka, que abordam sobre a interação discursiva. Logo

identifiquei que eles conversavam com o meu tema de pesquisa, o qual tratava da valorização dos saberes que as crianças trazem do seu cotidiano e sua articulação com os conteúdos, no sentido de produzir conhecimento significativo para os alunos.

Segundo Bakhtin (2013), o diálogo produz conhecimento, é ao comunicar sentimentos e pensamentos que a criança pode tomar consciência do que sente e pensa. Volóchinov (2017) afirma que não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua forma e definindo sua direção. Meus estudos estão fundamentados no conceito de dialogismo, em que a ideia está centrada na concepção de que a linguagem é uma troca verbal que acontece na interação com os pares, a qual se materializa nas narrativas dos alunos em sala de aula.

Aquisição da leitura e escrita a partir de narrativas

Ao narrar, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, dessa forma, sua visão (Prado; Soares; Proença; Rodrigues, 2015, p.13).

Este trabalho se embasa no argumento de que a interação e a linguagem são constitutivas da produção de conhecimento e se desenvolvem na interação dos alunos em sala de aula e no contexto escolar, nos momentos em que a professora pesquisadora mediatiza esse objeto de conhecimento. Nesse sentido, “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (Cruz, 2008, p.18).

Segundo Souza (1994), é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse modo de agir no mundo. Nessa perspectiva, este trabalho de pesquisa pretende investigar como os alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental constroem a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de suas narrativas,

além de compreender como elas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses objetos sociais e produzir, ao final, um livro de histórias com as narrativas desses alunos.

Trabalhar com a fala das crianças no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, é oportunizá-las a narrarem suas histórias, é dialogar com suas realidades. É possibilitar que sua fala tenha importância, pois a criança, ao expressar o que pensa, utiliza de várias linguagens, palavras, movimentos, desenhos (Carolyn, 1999).

O objetivo deste artigo, intitulado “A construção da aprendizagem a partir das narrativas das crianças em sala de aula”, é contribuir para a possibilidade de novas maneiras de percepção das crianças enquanto produtoras de conhecimento. Além disso, busca propor uma alternativa didática para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da metodologia narrativa, buscando entender as relações de ensino que se estabelecem no espaço escolar.

Metodologia

Esta é uma pesquisa exploratória de análise qualitativa, da qual participaram cerca de 30 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Campinas – SP. O método consiste que os alunos narrem suas histórias a partir de experiências e vivências das rotinas diárias que acontecem em seu contexto social, e a professora pesquisadora, desempenhará o papel de escriba, transcrevendo na lousa as narrativas expostas oralmente pelos alunos. Após o texto transcrito na lousa será digitado em letras maiúsculas compondo assim, textos para leitura em sala de aula.

A contação de histórias ocorrerá uma vez por semana, durante o horário de aula regular. Todas as etapas da pesquisa serão registradas por meio de fotografias, desde o momento da escrita na lousa, dos cadernos até os desenhos produzidos pelos alunos no ambiente de sala de aula. A coleta de dados ocorrerá a partir das narrativas dos discentes, enquanto a análise de dados será baseada

na produção de seus textos, nos quais serão observados a motivação, o interesse e o envolvimento dos participantes da aplicação desta proposta de ensino.

Considerações finais

Este texto tem o objetivo de discorrer sobre as dificuldades encontradas pelas crianças ao longo da escolarização obrigatória no Brasil, no processo de aquisição da leitura e da escrita, na etapa da alfabetização. Nesse contexto, proponho uma prática metodológica de ensino e aprendizagem dessas práticas que coloque as crianças como sujeitos ativos de tal processo, a partir de suas narrativas desenvolvidas em sala de aula. As narrativas contadas pelo público infantil são fruto de suas experiências, vivenciadas em seu meio social e cultural.

As narrativas desenvolvidas em sala de aula pelos alunos trazem indícios de sua cultura, sua vivência e subjetividade. Ao narrar suas histórias, as crianças expressam suas diversas linguagens: plástica, corporal, musical, verbal, entre outras, o que também oportuniza ao adulto a possibilidade da prática da escuta.

Assim, este trabalho busca levar a uma reflexão da própria prática e propor uma nova forma de conceber a educação, bem como apresentar uma alternativa didática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização, com o objetivo de colocar o aluno como protagonista de suas aprendizagens.

Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, c1963.
- BOSSA, N. **Aparecida, fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2001.

CRUZ, S. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Paz e terra, 2021.

SMOLKA, A. M. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo: Papirus, 1994.

PRADO, G. V.T.; SERÓDIO, L. ARRAIS; PROENÇA, H. H. M; RODRIGUES, N. C. (org.). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: Uma perspectiva bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, [1929], 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Poéticas do absurdo nas narrativas infantis

Polyana Cristofolletti Custódio

p216091@dac.unicamp.br

Adriana Varani

drivarani@gmail.com

Introdução

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

Falar em poéticas do absurdo surge da inquietação da pesquisadora a respeito dos encantamentos e estranhamentos que as crianças trazem no contexto do chão da escola, principalmente quando estão com seus pares e em ambientes que provoquem suas descobertas. Descobertas essas, aparentemente absurdas e profundamente poéticas.

Ao revisitar seus registros e sua documentação pedagógica (Pinazza; Fochi, 2018), produzida no contexto da educação infantil durante os anos de 2018 a 2022, a pesquisadora se depara com

diversas problemáticas levantadas por ela mesma em seus materiais. Esses registros apresentam narrativas, ilustrações, colagens, entre outras materialidades, que, ao receberem uma nova visita temporalmente distanciada, apresentam discussões potentes sobre diversos conhecimentos produzidos nos cotidianos.

Dentre esses conhecimentos, vários se mostram como ponderações a respeito do embate entre a concepção de mundo da professora-narradora e a desconstrução dessas concepções a partir das vivências, miúdas e potentes, com as crianças. Abaixo, um desses registros,¹ em que se nota a descrição de uma série de acontecimentos simultâneos em uma cena registrada pela autora e, como que com uma lupa, é ampliada em uma narrativa, um tanto crua à primeira vista, mas que traz à tona uma miscelânea de movimentos, de vidas acontecendo.

As miudezas das coisas

Uma menina brinca com um rio que foi formado por uma garrafa de água que caiu numa calçada inclinada. Observei essa cena, meio que sem querer, mas também achando que talvez me desse ideia para algum contexto investigativo ou coisa assim...

Nele [neste momento], enquanto a menina explora o rio, passa uma formiga em frente à câmara e logo depois voa uma folha, como transeuntes em uma rua movimentada. Tantos movimentos e tantas estáticas. Cada elemento compondo um quadro-situação e todos alheios uns aos outros.

Pareceu-me até profano querer tirar uma “investigação” ou um “trabalho” dali, da vida acontecendo. Pareceu-me estúpido e presunçoso achar que eu deveria potencializar mais aquele momento, no qual criança, rio, vento, folha e formiga já estavam por demais atarefados em criar seus universos...

*Universos²
(Registro da autora).*

¹ Para melhor diferenciação do restante do texto, estes registros seguirão uma formatação própria.

² As indicações ao final das narrativas apresentadas neste artigo serão referentes aos cadernos dos “Miolos”, um e-book explicado mais adiante.

Sobre infâncias

Durante sua atuação como professora na Educação Infantil, a pesquisadora nota que as narrativas que as crianças trazem a respeito de suas descobertas e encantamentos não são feitas somente por palavras, mas também por gestos, olhares, animismos etc. A infância, por definição, não se limita a palavras ou ao verbo, antes mais é o delírio do verbo, como diria Manoel de Barros (2011).

A própria consciência de si perpassa esse delírio, que não se prende somente ao dizível, mas ao vivível, e assim as memórias são construídas. A título de ilustração: a mitologia grega, da qual boa parte do pensamento ocidental se origina, traz um exercício de personificação muito interessante a respeito das artes humanas: as musas, que são nove irmãs, deusas inspiradoras das artes humanas. São elas: Calíope – fala; Clio – grafismo/registro; Erato – história; Euterpe – música; Melpômone – dramatização; Polímnia – religião; Tália – riso; Terpsícore – dança; Urânia – ciências da natureza e matemática (Bulfinch, 2002, p. 15). Não por coincidência, elas são filhas de Mnemósine, que representa a Memória. Se repararmos bem, essas musas personificam algumas das expressões humanas, as maneiras como as pessoas se fazem entender, se comunicam com os outros, em outras palavras, fazem narrativas.

Aqui podemos, a grosso modo, estabelecer relações sobre o que pretendemos tecer com as narrativas e a construção da memória que, por sua vez, constituem a história de vida de cada pessoa (Benjamin, 2009). Essas memórias, além de nos constituir, são facilmente acessadas, revividas e expostas a outras pessoas de maneira espontânea (Bruner, 1991), de modo que, não sendo padronizadas ou generalizadas, podem ter um impacto direto no cotidiano das pessoas por meio de lições.

Essas narrativas, frutos do cotidiano, revelam a astúcia do homem ordinário, daquele que não tem lugar de poder, daquele que inventa táticas para que exista em suas ideias e seu próprio corpo (Certeau, 1994). Aproximando esse olhar para a Educação Infantil, podemos entender que o cotidiano das crianças com seus

pares e mesmo com o grupo maior formado pelos diversos sujeitos envolvidos nesse espaço, é permeado de táticas, maneiras de fazer (Certeau, 1994), que permitem o surgimento de narrativas próprias e lições valiosas.

O exemplo das musas serve para nos provocar a pensar se as narrativas podem não serem feitas exclusivamente com palavras escritas ou faladas. Quando nos deparamos com as crianças, com os in-fantes (Leite,2009), aqueles que não têm fala, é até esperado que tais narrativas não se atenham exclusivamente à linguagem verbal, de modo que nos faz refletir: será que nessas não-falas constroem-se narrativas? Se sim, quais lições elas podem nos trazer? Como acessá-las e divulgá-las para nos trazer lições?

Sendo assim, esta pesquisa parte da perspectiva de que

[...] encontrar 'achadouros de infância' exige de nós, adultos, reconhecermos a criança como 'estrangeira', como um outro/a que, ainda não capturado/a pelos discursos pedagógicos normatizantes, possa abrir nossa sensibilidade para pensar a infância de iguais para iguais (Kohan, 2011 *apud* Godoi; Silva, 2011, p. 46).

Nesses entremeios e reviravoltas, a ideia de narrativas infantis que estamos utilizando aqui é bem simples, tal qual uma charada depois de revelada: elas, no plural, são todas as poéticas propostas na convivência com essas pessoas de pouca idade e todas as relações e conhecimentos aqui construídos e descobertos. São infâncias,⁴ não são verbos, são delírios.

Sobre absurdos

Partindo dessa perspectiva, podemos conceber que esses fazeres cotidianos da infância desvelam uma produção de conhecimentos próprios e múltiplos, contrários a uma lógica muito além da exclusividade da linguagem escrita. Porém, onde as narrativas e culturas infantis se fazem presentes? Como promover o intercâmbio cultural entre as pessoas de pouca idade, que

inauguram constantemente o mundo (crianças), e as que já trazem em si o olhar capturado dele (adultos)?

A escola, em especial a da Educação Infantil, é o lugar de agrupamento das crianças com idades próximas e sua primeira experiência sem alguém do vínculo familiar. É ali que os pequenos encontram seus pares, onde estabelece uma posição de sujeito entre iguais: não é filha, não está constantemente acompanhada por um responsável de um ambiente privativo. Em outras palavras, é na escola que ela se torna parte de um grupo de iguais, desvinculada do ambiente doméstico e em um ambiente social.

Podemos pensar, então, que a criança, na escola, constrói um grupo de interação próprio, porém ela “[...] sem palavra, é introduzida no universo da linguagem. Mas não para experimentar sua própria voz, mas para ser enquadrada num sistema semiótico já definido [...]” (Gallo, 2010, p. 116). Ou seja, este espaço como espaço institucional pensado e criado por adultos, acaba sendo um ambiente colonizador da infância por uma racionalidade adulta de única via e engessada, que, baseada em suas diretrizes de funcionamento, não pretende apresentar espaço para o incerto das vivências, o irracional do sentir, o ilógico do criativo, da perspectiva inventiva e da ótica transgressora. Dessa forma, tal instituição, permanecendo entendida como lugar de ensino, se encontra colonizada, com a cultura adulta colonizando as culturas infantis.

Em contrapartida, esta pesquisa está se desenvolvendo na perspectiva de que a escola pode ser concebida como o espaço de encontro das crianças e suas trocas de saberes próprios. A investigação aqui construída pretende evidenciar uma outra maneira de ser professor nesse espaço, não como colonizador, mas sim embaixador, promotor de intercâmbio entre as culturas infantis e o mundo já constituído (Gallo, 2010), buscando levantar recursos para um exercício de tradução e alteridade (Santos, 2002), desvelando as potencialidades do absurdo, do estranho, daquilo que é “discordante, incongruente. Aquilo que viola as leis da lógica

por ser totalmente contraditório. E distinto do falso, que pode não ser contraditório” (Japiassú; Marcondes, 2008, n.p.).

Para isso, estamos lançando olhares às documentações pedagógicas das pesquisadoras Pinazza e Fochi, (2018), produzidas no registro da professora-pesquisadora, identificando, nessas traduções, as poéticas dos absurdos presentes nas narrativas infantis. Percebe-se, ainda, atos de resistência nos registros do cotidiano que as crianças trazem, em suas falas e fazeres, e é no brincar, no ócio criativo e no riso (Larrosa, 2010), que tal resistência se encontra mais forte. Mais uma vez, uma pequena narrativa de um cotidiano serve para evidenciá-la:

Sobre ocupar espaços

Neste dia, usamos a “tão sonhada casinha” - um local construído pela gestão que é bem bonitinho [arrumadinho]... Minhas crianças AMARAM... por dois segundos (rs!). Neste sentido, as crianças desta turma me intrigam: elas se relacionam com o ambiente pronto (arrumadinho por um adulto) por um tempo, mas logo dão uma enjoada. Na verdade, escrevendo isto, me veio a seguinte reflexão: como os locais são coletivos e temos que dividi-los com muitas outras turmas, eu fico receosa e toda transformação que inventam acaba virando um NÃO. Obviamente, elas sempre encontram uma saída e subvertem meus “nãos”, criando seus espaços APESAR das minhas represálias. Talvez esta seja uma estratégia minha agora: incentivar essa apropriação inusitada dos ambientes. Talvez um equilíbrio entre provocações e escuta sincera me ajude...

*ResistênciaS
(Registro da autora).*

Nessa narrativa, percebe-se como as crianças, ao subverterem os espaços pensadas **para** elas, apresentam uma resistência sutil e efetiva, indicando que somente aceitam o local pensado e, principalmente, criado **com** elas.

Diante dessas perspectivas sobre as provocações trazidas nas narrativas infantis, o ponto em que esta pesquisa pretende se embrenhar é o seguinte: compreendendo a criança como sujeito de cultura e a escola como encontro de seus pares, quais traduções

podem ser feitas pela professora entre a compreensão do mundo pelas crianças e a compreensão do mundo pelos adultos? Dentre tais levantamentos, serão selecionadas narrativas e (guar)dados (Prado; Frauendorf; Chauz, 2018), que auxiliam a discutir a temática e de maneira alguma respondem prontamente às inquietações postas anteriormente. Servem, antes, de ferramentas e lentes que nos permitem vislumbrar possibilidades para aprimorar e – por que não? – ampliar a discussão proposta neste projeto.

Metodologia

A presente pesquisa surge da inquietação da pesquisadora a respeito da riqueza de produção de entendimentos trazidos pelas crianças no dia a dia do contexto escolar, em forma dos mais diversos meios e suportes. Nesse sentido, entende-se que há toda uma produção de narrativas e de interlocuções (Benjamin, 1986) existentes no chão da escola, que, por não se formatarem em um sistema escrito ou pré-estabelecido, podem não ser entendidos como lógicos ou racionais. Uma provocação muito bem desenhada, nesse sentido, encontra-se na seguinte narrativa:

Bolinhas de Letra

Havia algumas partituras expostas na sala que chamaram a atenção da Bela do Sono,³ 4 anos

“Que hinos [músicas da igreja] são esses?” (Bela do Sono)

“Não são hinos, são outras músicas, músicas de rock” (Professora)

“Mas pode? Escrever rock igual ao hino?” (Bela do Sono)

“Bem, esta é a escrita da música” (Professora)

“Mas não é música, é hino!” (Bela do Sono)

“Mas os dois têm melodia... a gente canta, né?!” (Professora)

“Então essas bolinhas [as notas na partitura] são pra gente cantar? (Bela do Sono)

“Ou tocar... serve para o instrumento fazer som também” (Professora)

³ A pesquisa utilizará nomes inventados pela pesquisadora, como já posto, estes registros pertencem à documentação pedagógica elaborada pela professora e fazem parte de seu acervo pessoal.

“Ah... então essa bolinha é a palavra da música... deve ser bem mais fácil, né

[do que ler a palavra escrita]?! (Bela do Sono)

Fico pensando se, ao invés de sermos alfabetizados com as palavras e as letras, fossemos alfabetizados com as letras “do som”. Será que comporíamos músicas com a mesma frequência com a qual escrevemos textos? Desse jeito, como seriam as avaliações que consideram a expressão das ideias somente escrita por palavras?

*Materiais e Materialidades
(Registro da autora).*

A análise que está sendo realizada sugere uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos entender como se dá o envolvimento das pessoas nas construções de histórias, conhecimentos e concepções de maneira não mensurável, pois o tema aqui abordado “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa [...]” (Minayo, 2009, p. 21).

Embora o presente trabalho não tenha a preocupação de elencar generalizações, investigar a documentação pedagógica como fonte de dados, para trazer a público as narrativas infantis, é um debate amplo e de difícil sistematização. No entanto, esta abordagem pode ajudar a propor algumas questões que contribuam para que outros pesquisadores desenvolvam debates acerca do tema e encontrem, no processo narrativo, meios de construir sua formulação, de modo que este tipo de análise se aproxima da ideia de pesquisa exploratória (Gil, 2008).

A coleta de dados se dá pela revisitação dos (guar)dados (Prado; Frauendorf; Chauz, 2018), que registraram as narrativas construídas pela pesquisadora em sua documentação pedagógica (Pinazza; Fochi, 2018). Esses são resultados da interlocução com crianças pequenas, que, por sua vez, entrelaçam concepções de mundo com experiências próprias (muitas vezes, não verbais, mas sensoriais e afetivas), e dessa maneira criam uma poética própria e

absurda. Tais concepções do mundo são traduzidas e problematizadas por meio da ótica da professora-narradora que, exercendo a função de pesquisadora da infância, em seus registros, busca traduzir e tecer novas narrativas.

Em outras palavras, como o próprio título sugere, a pesquisa procura investigar as poéticas absurdas resultantes das interlocuções com as narrativas infantis. Isso será feito por intermédio da revisitação das narrativas e da documentação pedagógica produzida pela pesquisadora, fruto das vivências com as crianças, entre os anos de 2017 e 2022.

Sobre narrativas

A pesquisa está sendo desenvolvida da seguinte forma: dentre os registros da pesquisadora, são buscadas narrativas que trazem acontecimentos e/ou reflexões dos intercâmbios culturais (Benjamim, 1986) experienciados pela própria. Dessa forma, a metodologia aqui utilizada, inevitavelmente, utiliza das técnicas da pesquisa narrativa para promover as discussões. Nesse contexto, acredita-se serem necessárias algumas explicações a respeito desta metodologia.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) explicam que as narrativas, diferentemente das argumentações, remetem a verdades e experiências singulares não generalizadas. Por serem singulares, são passíveis de serem ressignificadas de acordo com o tempo e o espaço do leitor; por não serem generalizadas, são mais próximas às realidades vividas pelos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Dessa forma, “[...] ao contrário de uma construção argumentativa baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica de personagens, por um bom enredo e desfecho moral [...]” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 23). Esse “desfecho moral” ao qual se referem os autores consiste em lições e conselhos de que as narrativas se valem para a troca de saberes entre o narrador e o interlocutor.

Sendo a pesquisa pautada na experiência do vivido, não há uma única pergunta para a qual se trará uma única resposta, mas sim muitas inquietações. É antes um movimento contrário, em que o narrado evidenciará algo que não se havia notado, não havia sido relevante até o vivido, pois, dado seu desconhecimento, não se compreendia sua necessidade. Em outras palavras, a pesquisa narrativa aqui desenvolvida, preocupa-se mais em desvelar a partir do narrado do que em compreender após a pergunta, pois “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...]. Aconselhar é menos responder uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Benjamin, 1986, p. 200).

Sobre Poéticas

Compreendendo que os cotidianos na Educação Infantil são permeados pelo brincar, os fazeres infantis se configuram em uma espécie de poética no sentido aristotélico, no qual essa – dentre as diferentes atividades humanas – é entendida como uma arte do fazer criativamente o mundo (Japiassú; Marcondes, 2008). Ou seja, ele é entendido e transformado pelas pessoas, seus anseios e suas histórias, ideias essas que se aproximam muito do brincar.

A pesquisa investiga as narrativas infantis presentes nesses fazeres criativos, buscando entender as poéticas levantadas pelas crianças na escola da Educação Infantil, espaço de encontro de pares, e como elas intercambiam – ou não – culturalmente com as narrativas adultas. Dentro dessas concepções, surgem algumas inquietações: quais poéticas são construídas no chão da escola? Como promover a intercambialidade sem uma colonização, ouvindo as narrativas infantis e delas tirando lições?

As narrativas produzidas pelas crianças extravasam muitas vezes as palavras: gestos, grafismos, modelagens, balbucios também as constroem, geram afetos e encontro de sensibilidades. Sendo assim, a pesquisa está se apoiando também na documentação pedagógica produzida pela pesquisadora neste

período. Segundo Pinazza e Fochi (2018), a documentação pedagógica é um meio para a “[...] construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma ideia própria da educação das crianças pequenas [...]” (Pinazza; Fochi, 2018, p. 14). Nesse sentido, a documentação pedagógica pode ser compreendida como um processo de registro, que acontece quase simultaneamente com o vivido, e é registrada pela pesquisadora por meio de sua ótica.

Esse registro de memórias do vivido se presta a uma dupla função: acompanhar as produções das culturas infantis e analisar o desenvolvimento da *práxis* educativa, resultando em uma documentação que compreende registros gráficos (na forma de ilustrações, cartazes, grafismos), registros escritos (como planejamentos, sínteses, mini-histórias), registros audiovisuais, peças de artes plásticas etc. (Pinazza; Fochi, 2018). Dessa forma, a documentação pedagógica, nesta pesquisa, serve para observar como se deu o acompanhamento de desenvolvimento dos significados, à busca de colocar em evidência as experiências vividas e as descobertas delas resultantes, sendo compreendida aqui como a materialidade derivada das poéticas dos cotidianos da Educação Infantil.

Partindo da ideia de que as culturas infantis podem ser entendidas como saberes emergentes⁴ e tendo esse embate entre culturas distintas, são necessários processos de traduções dessas narrativas (Santos, 2002), tanto do mundo pronto para a criança que é inserida, quanto da preparação do mundo para compreender essa criança e sua ótica única.

É necessário enfatizar que, embora a documentação pedagógica envolva um grande número de registros, dados sensíveis de terceiros não serão utilizados, mas sim a síntese e tradução (Santos, 2002) delas feitas pela pesquisadora em seus

⁴ Termo desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2002), em que discute que os saberes emergentes, trazidos pela sociologia da emergência, são aqueles que “expandem o domínio das experiências sociais possíveis” (Santos, 2002, p.258).

registros gráficos (escritos, desenhos e rabiscos), buscando descobrir e ressignificar as categorias de poéticas absurdas que foram encontradas em sua trajetória. Ou seja, a pesquisadora está revisitando seus registros para identificar as situações em que o trabalho com crianças pequenas ressignificou seu olhar para o mundo, trazendo uma perspectiva menos formatada e pretendendo, ainda, lançar luz sobre o processo de como isso foi sendo produzido por ela.

Após a identificação das produções da pesquisadora nesse recorte, serão produzidas novas narrativas que entrelaçarão especificamente essas descobertas em relação ao olhar para o mundo, produzindo assim um novo caderno, chamado “Miolos”. Ele trará um compilado de lições apresentadas nos relatos infantis, costuradas por temáticas em comum, como, por exemplo: maneiras de registrar o mundo, usos dos objetos, papel social etc. Tais temáticas aparecem nas narrativas do vivido no cotidiano com as crianças pequenas, que questionam – muitas vezes de maneira não verbal – aquilo que nós, adultos, já trazemos como óbvio.

Desse modo, as narrativas serão costuradas de modo a organizá-las a partir das inquietações que as crianças trouxeram, não por ordem cronológica, mas sim por questionamento que emerge na interlocução.

Considerações finais

A presente pesquisa tem discutido as potências do cotidiano da Educação Infantil, procurando demonstrar, por meio das narrativas, que a professora-pesquisadora tece, a riqueza de conhecimentos próprios da infância. Durante esse processo, percebe-se que as experiências narradas pela professora, em interlocução com as narrativas infantis no contexto da Educação Infantil (que muitas vezes extrapolam o verbal e são feitas por gestos, olhares, balbucios etc.), trazem-lhe um papel de tradutora delas. Percebe-se, também, que são apresentadas novas lógicas de

se conceber o mundo, por intermédio de um olhar não formatado da criança.

Em outras palavras, a professora-narradora, ao revisitar seus registros, busca tecer novas maneiras de se produzir criativamente o mundo a partir do questionamento presente no brincar, que abre maneiras igualmente criativas para existir. Diante dessas considerações, o que inquieta e move esta pesquisa é discutir as provocações das poéticas do absurdo na construção dos pensamentos inventivos e animísticos das crianças. Tais provocações nos trazem novas maneiras de sensibilização para os modos de experienciar o mundo que as crianças, em suas vivências, tendem a nos apresentar. Essa ótica, que nos inaugura novas maneiras de viver o mundo, tão perfeitamente poética e absurda, nos faz “ficar pensando se...”

Referências

- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-221.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Espírito Santo: Editora 34, 2009.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**. Rio de Janeiro: Ediouro Edições, 2002.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOCHI, P. S.; PINAZZA, M. A. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, [S.L.], v. 19, n. 40, p. 184-199, 14 mai. 2018.

- GALLO, S. Infância e Poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, W. (org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 109-121.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOI, E. G.; SILVA, M. R. P. da. Achadouros de Infância: problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de (org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas (SP): Autores Associados, 2011, p. 129-149.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LARROSA, J. Elogio ao Riso. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 199-207.
- LEITE, C. D. P. Infância e Educação: entre o sagrado e o profano: um enredo de amor e medo. *In*: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 145-162.
- LIMA, M. E., C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O Trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 09-29.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 63, p. 237-280, 1 out. 2002., 63, outubro 2002, p. 237-280.

Um corpo pandêmico na pesquisa narrativa

Mônica Menezes Santos

m152819@dac.unicamp.br

Liana Arrais Serodio

serodio@g.unicamp.br

Introdução

Começo esse texto imbricado com teorias e narrativas escritas por mim ao longo de vivências nesses tempos pandêmicos, as quais dizem respeito a meu lugar de fala, enquanto pessoa-educadora-pesquisadora. Por essa razão, trago-as na íntegra, ou seja, não as coloco ao final do texto, em anexo, como talvez fosse esperado, trazendo trechos e os ligando a teoria, mas no corpo dele. Esse imbricar-se, inclusive, vem de modo privilegiado na última exposição, pois já tenho alguns conceitos, se não encarnados em mim, pelo menos familiarizados ao ponto de contextualizá-los, ao trazer para minhas vivências, digamos assim, de forma visceral. Desse modo, narrativas e teorias caminharam juntas ao longo deste texto. Trago, assim, três histórias para tratar do percurso do que chamo por constituição de um corpo pandêmico na pesquisa narrativa.

A primeira narrativa é de seis de março de dois mil e vinte e um, fruto da reflexão da volta ao trabalho com crianças pequenas em uma creche do município de Indaiatuba, cidade pertencente ao estado de São Paulo, onde exerço a função de auxiliar de desenvolvimento educacional. Intitulo-a *Abelha*. Trago aqui o estranhamento, meu e do outro que me constitui como educadora e pessoa, em um ato de reflexão e refração, em que o choro de uma criança cria uma significação outra em nossa relação estabelecida em diferentes momentos.

Na segunda, abordo minha relação com o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GruBakh). Nessa narrativa, trago as marcas não visíveis a mim, mas refletidas na tela do computador e nas escritas dos membros do grupo de estudos.

Finalmente, na última narrativa, e depois de vivenciar as situações expostas nas anteriores, trago a que dá título a este texto. Nesta, apresento meu mal-estar e o destronar em mim de um corpo pandêmico, mas que se faz grotesco nos *moldes* bakhtinianos.

Assim, teoria e vida se imbricam e, como diz Bakhtin (2011), em seu texto *Arte e Responsabilidade*, pude perceber dentro das minhas categorias de sujeito, singular e não indiferente, que a vida e a arte podem não ser a mesma coisa, mas estando em *interrelação* isso não me eximiria de responsabilidade, não me dá alibi para ser indiferente, não me exime de culpa, nem mesmo esse outro a qual tenha que ouvir não seja só as crianças, mas algumas vezes eu.

Dessa forma, não me preocupei em deixar marcadores explícitos entre as narrativas e as teorias que embasam minha visão de mundo, pois como acredito que as histórias são o falar sobre a vida, e, a teoria representa refletir sobre ela, ambas só poderiam vir no corpo deste texto interligadas.

A materialidade narrativa: uma quebra discursiva

Ao iniciar meus estudos no Grupo de Estudos Bakhtinianos – o GruBakh – que se fez pelo Curso de Extensão de Difusão Cultural em Estudos Bakhtinianos, tomo dimensão da potência das *Narrativas Pedagógicas*, pois, ao perceber a importância de narrar uma experiência vivida no ambiente escolar *a posteriori*, reconheço aquele outro que me constitui e passo, como um *outro*, a observar minha prática junto às crianças, ter uma dimensão das vivências ali desenvolvidas e dos aprendizados que foram construídos. Posição essa possível pela escrita e o compartilhar com os demais membros do grupo de estudos. Assim as *Narrativas Pedagógicas* constituem um ato ético-estético-cognitivo (Bakhtin, 2010), que reflete e refrata discursivamente aquelas parcelas do vivido [...] que nos marcam e

se tornam matéria a qual voltar para conferir o dito com os sentidos produzidos como uma música que vai para as pautas e possibilita que seja tocada outra vez (Serodio, 2018, p. 147).

Dessa forma, estabeleço a Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação, e mais especificamente as Narrativas Pedagógicas (Serodio; Prado, 2015) como materialidade para compor o quadro metodológico e reflexivo para o presente texto.

Assim, ao rememorar o vivido o tomo como ato ético-estético-cognitivo, em sua materialidade verbal/narrativa para uma compreensão e reflexão daquela vivência, daquela experiência, que me marcou de forma singular, como a narrativa de seis de março de dois mil e vinte e um, com o título de *Abelha* por remeter ao nome da criança sem o dizê-lo.

A dureza e aspereza desses últimos dias têm me feito refletir sobre algumas questões. Uma delas foi suscitada ao reencontrar, na volta ao trabalho presencial, uma criança que conheci quando iniciei na rede pública como auxiliar de desenvolvimento educacional. Ela estava, na época, no berçário I, na faixa etária que abarca crianças de quatro a seis meses. Nosso encontro se deu de uma forma, digamos assim, traumática. Ao me ver, a pequena (hoje já não tão “pequena”) se assustou muito, seja por simplesmente não se recordar de mim ou por voltar à creche depois de tanto tempo em casa em condições atípicas. Sei que o susto acompanhado do choro me marcou de uma forma bem dolorosa, pois a lembrança que tinha dela era de uma criança ativa e muito curiosa, impressão que tive logo ao vê-la quando precisava auxiliar na sala do berçário em que ela estava. Tínhamos uma boa relação.

E agora estava ali com máscara e óculos de proteção – preferi os óculos ao *face shield*, por acreditar que com eles ficaria menos estranha aos olhos das crianças – vendo alguém que guardava na memória com tanto carinho, chorando ao me ver. Situação essa que deixa evidente para mim quanta violência estávamos vivenciando em nosso dia a dia.

Assim, o choro dela não era meu, mas se refletia e refratava em mim de uma forma tão forte que, ao ver seus olhinhos assustados,

não tive reação e me afastei. Durante aquele dia e os que se seguiram, meu sentimento era de estar atordoada, sem conseguir, em alguns momentos, me situar de forma precisa em certas situações, sem conseguir me situar de forma alguma, como que em um grande pesadelo.

Ao refletir sobre meus escritos, e os pensar como um outro ao ler o que já tinha narrado, me torno mais consciente do vivido e o que foi refletido e refratado naquele momento dado. Consigo agora, com um distanciamento, colocar em linhas gerais as diferentes situações vivenciadas nesse contexto pandêmico em que estamos, pois o choro da pequena refletia em mim ao ponto de me fazer querer também chorar e refratava, por serem de outra ordem os motivos que nos levavam a chorar, ainda que estivéssemos na mesma situação.

Dessa forma, as narrativas que trago nessas vivências são para mim uma quebra discursiva. Conforme Guilhaumou (2009), ela se dá por meio de um acontecimento discursivo, que instaura uma nova discursividade, irrompendo com uma dada discursividade anterior. As narrativas pedagógicas são esse *acontecimento discursivo*, pois ao me fazer refletir sobre minha prática e sobre as situações sócio-históricas que estamos vivendo nesse contexto pandêmico, percebo uma outra forma de compreender a realidade que estamos experienciando. Assim, ao ter essa percepção sinto que *quebro* com uma dada forma objetiva, ligada ao modo cartesiano de construir conhecimento e observar fenômenos sócio-históricos. Não que com isso desconsidere outras formas de produção de conhecimento, mas tenho a percepção que há outras, também válidas, formas de produzir conhecimento e ter uma apreensão dos fenômenos históricos, como nos propõe Daniel Munduruku (2013), ao nos apontar não uma outra epistemologia pautada em uma visão eurocêntrica, mas uma concepção cosmogônica dos fenômenos históricos dentro de uma perspectiva indígena.

Um arcabouço teórico

A narrativa que apresento a seguir é do dia dois de março de dois mil e vinte e um. Ela relata minha experiência *on-line* com o grupo de estudos, após um período de pausa para as férias de final de ano e recesso escolar.

Com o retorno ao Grupo de Estudos Bakhtinianos (Grubakh) – estaria, em tempos normais, ansiosa pelas discussões e leituras que faríamos, porém agora com o agravamento da pandemia e os encontros realizados de forma remota, tive algumas questões com as quais me preocupar. A primeira delas estaria no horário de início do encontro no trajeto de volta ao apartamento; a segunda, certamente a bateria do meu velho celular talvez não resistisse, e a última, onde me alocaria para evitar circulação e contato com os objetos do apartamento antes que pudesse tomar banho? Já que vinha da rua depois de um dia de trabalho na creche e essa é a primeira coisa que faço ao chegar.

A primeira das preocupações foi resolvida em uma conversa com a Liana (minha orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação da FE/Unicamp). Tudo certo, estaria em trânsito, mas participando pelo chat. A segunda também foi resolvida: deixei o celular totalmente carregado uma noite antes e o usei o mínimo possível para não descarregar durante o dia, além disso me certifiquei que meu notebook estaria carregado – para assim que chegasse trocasse o celular pelo notebook. Isolei um lugar e peguei duas cadeiras, avisei ao meu irmão para não se aproximar, pois só iria higienizar as coisas assim que o encontro terminasse. Tudo certo pensei, só não me atentei para um detalhe...

O celular não me abandonou, meu *notebook* também não, meu irmão estava mais que avisado para não se aproximar, porém, ao me ver, no computador não consegui abrir a tela para a chamada do *meet*. Estava com o rosto tão marcado pelo uso da máscara e dos óculos de proteção, que naquele momento não quis me ver.

Estar no GruBakh, para mim, é promover um movimento dialógico com o *outro* que me constitui, que me coloca em

movimento; ajuda a ajustar meus óculos para fazer uma leitura da realidade que só ali, dentro das singularidades daquele grupo, consigo refletir. Então, ao ler os enunciados que foram sugeridos como dinâmica para nos apresentar naquele retorno, me fazem pensar, agora ao escrever, como aqueles escritos ampliam minha visão e leitura de mundo, que por vezes não nos damos conta.

Assim como ao ver meu rosto refletido na tela do computador e não ter percebido antes que estava carregando comigo aquelas marcas, que ao menos tinha me dado conta de que estavam tão evidentes, dentro e fora de mim. Percepção essa só possível ao me ver no computador dessa forma ou no enunciado alheio; possível pelo trabalho na Educação Infantil e nas agruras desses tempos vistas por mim na e pelas crianças ao me olharem com olhos tão expressivos, vivos e, muitas vezes, assustados.

Intitulei a narrativa acima de *GruBakh 2021 em* referência ao grupo de estudos e ano. Deste modo, com base nos alicerces teóricos-metodológicos do pensamento bakhtiniano, já trago no corpo do texto, ao pensar minha relação com as crianças e membros do grupo de estudos, a expressão “movimento dialógico”. Essa expressão e mais especificamente o termo dialógico remete ao vocábulo diálogo. Porém, nos referidos estudos, diálogo não é só o que pode parecer a princípio, uma conversa. Há diálogos em conversas, mas não só nelas.

Para o senso comum, o termo diálogo pode dar a ideia de uma conversa em busca de um acordo, de entendimento, mas diálogo, em Bakhtin, não necessariamente se dá em uma relação de concordância. Ela pode se dar em uma relação de conflito, de desavença, pois é firmado pelo menos entre duas consciências, entre dois enunciados. A unidade real da língua é o enunciado, e esse, já nasce em interação, em diálogo. Travo com as crianças e com outros interlocutores, relações e compreensões diversas. Isso posto, nem sempre é tranquilo e estável me colocar entre esses *outros* em processo discursivo, pelo contrário, é muitas vezes de embate.

E é nesse contexto, de embate com aquele *outro*, que não necessariamente é um ser falante, mas pode ser a tela de um

aparelho ou o enunciado alheio, que se estabelecem as categorias do *eu-para-mim* e outro-*para-mim*, como propõe Bakhtin (2011), em sua arquitetura do todo integrado, segundo a qual só é possível compreender o diálogo, em uma relação que o promova de fato.

Enfim o corpo pandêmico

Compondo a parte final do percurso a que me propus com esta escrita, chego ao dia três de abril de dois mil e vinte e um, ao reler algumas narrativas pedagógicas do ano anterior. Assim como um enunciado, dentro de uma corrente discursiva dada, reclama outros enunciados, me deparei com as narrativas pedagógicas escritas este ano – dois mil e vinte e um. Li as demais que trago nesse texto, no percurso que fiz para esta escrita, mas comecei a leitura por esta que termino o texto. Ela me “puxou pela memória” as demais, que vieram primeiro. Quando a escrevi não vi relação com as que havia escrito antes, justamente por uma ausência, que percebo agora e se faz por completo ao final desse trajeto: a das crianças.

Nesse processo de tessitura que apresento agora, as crianças, sujeitos que me levaram aos processos dialógicos de inquietação e embate, mas que também me proporcionaram uma escuta responsiva aos moldes bakhtinianos e me denominaram em inúmeras situações, me chamaram pelo nome, o que constituiu outra faceta daquela “velha Mônica”, agora nova com as crianças.

A narrativa com que finalizo esse percurso traz um corpo pandêmico – trago a definição mais detalhada desta expressão a seguir – que luta para ser grotesco em tempos distópicos.

Nesses tempos pandêmicos, vivendo sob uma *necropolítica*¹ – políticas públicas que acabam por definir quem pode ou não viver – passei a pensar em conceitos que poderiam ajudar, nesse contexto *distópico*, a olhar como *eu*, dentro de minhas singularidades e vida vivida, em uma visão *exotópica*, a observar meu corpo como um

¹ Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador Joseph-Achille Mbembe.

outro que quer me transmitir algo por meio de suas linguagens, me diz, mas muitas vezes, não o escuto ou não o entendo.

Para isso, pensei em conceitos como “infraestrutura” e “superestrutura”, contidos na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), de Volóchinov, bem como conceitos contidos na obra de *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (1999), de Bakhtin, como os relacionados ao “corpo grotesco”, em que o alto e baixo, vida e morte, dentro de uma concepção de riso ambivalente, destrona e faz refletir, para tentar compreender as táticas que meu próprio corpo usou para se fazer entender em um processo de uma vivência dolorosa e de medo.

Para tanto, passo a me observar como um *outro*, que me diz de suas necessidades e muitas vezes dentro de um contexto de imposição externa – como sair para trabalhar ou até mesmo para pegar as compras feitas no supermercado ou na farmácia, no portão da casa onde vivo com minha família – como se minha cabeça, em uma analogia a superestrutura não o ouvisse meu, aqui pensado como a infraestrutura. E nesse movimento, a infraestrutura manda um recado, dentro de suas possibilidades e linguagens próprias, que não obedeceria àquele comando.

Assim, ao obrigá-lo, em um contexto pandêmico, a sair – seja para o lugar que for – esse corpo, ao reagir a tal situação que lhe é imposta, por meio de paralisar esse processo, externasse dentro de suas categorias e linguagens próprias – estou me referindo como linguagem corporal, neste texto, a dores musculares, forte ansiedade que dão a impressão de falta de ar, assim como outras manifestações que me paralisaram e me impediram de sair de casa – que a mente, dita racional, por mais que emitisse um comando claro, não exporia o corpo, dentro de suas categorias, a um perigo que esse não estava disposto a vivenciar. E foi nesse ponto que me peguei a pensar no “corpo grotesco” na tese de Bakhtin sobre Rabelais.

Na tese sobre Rabelais, Bakhtin (1999) aborda questões relacionadas à cultura oficial em relação à não oficial, à cultura popular, carnalizada, que ao mesmo tempo em que destrona também faz refletir; na linguagem carnalizada, em que o uso de

alguns léxicos seriam disfóricos em contexto oficial e na linguagem carnalizada, na praça pública, se tornam eufóricos. Nesse ponto me detenho no alto e baixo que representa o *corpo grotesco*, em que morte e vida, o morrer para que surja o novo, para pensar uma analogia com esse *outro*, o meu corpo.

Assim, quando me observo, vejo a manifestação de sintomas de um mal físico, minha leitura, a princípio, é desvinculada, mesmo sentindo a pressão e ansiedade dos tempos pandêmicos, de uma reação psicossomática, que seria compreendida apenas algum tempo depois. E por mais que a mente orientasse a prosseguir, ele me paralisava, pedindo para que não prosseguisse.

Desta feita, faço uma comparação entre o *corpo grotesco* e o alto e baixo corporal. Tendo em vista que a cabeça avançaria e se poria em risco, enquanto o baixo corporal, se manifesta em sua linguagem enfática e coloca um ponto final nas minhas pretensões de continuar. Meu corpo adocece para que possa assim permanecer seguro e continuar vivo, em um processo de regeneração física e psicológica.

Quando, enfim, por mais que as demandas do mundo exigissem, passo a compreender que mente e corpo não podem se dissociar, um irá depender do outro, porque são uno, pertencem a um só: o meu. Além disso, a superestrutura responde à infraestrutura, e as condições de produção não podem jamais ser desconsideradas. A parte adoecida pode, dentro de uma perspectiva carnalizada, me dizer que todo o conjunto corporal deve ser ouvido, que mais vale ouvir a cultura não oficial a tentar seguir outra, a oficial, que me coloca em risco, assim como aos meus, bem como a quem possa encontrar sem ao menos conhecer.

Essa visão, contudo, só pode ser uma carnalização: transformar os sistemas ideológicos em orgânicos, incidindo em um grito social transformado em reações particulares de sabe-se lá que órgãos ou (des)funções corporais como se tivessem consciências e pudessem constituir unidades culturais. Como nos traz Bakhtin (1999): “Por trás das mais fantásticas imagens desenham-se acontecimentos reais, figuram pessoas vivas, residem

a grande experiência pessoal do autor e suas observações precisas”. Enfim, transformar o corpo meu em outro que comanda o eu só pode ser uma alegoria, mas que possuem “estreita e variada ligação [...] com a realidade de seu tempo” (*Ibidem*, p. 385).

Referências

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochínov). O autor e personagem na atividade estética. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (Volochínov). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

COSTA, A. A. F. *et al.* (org.). Percursos Interpretativos da Formação Docente e Discente. In: **Narrativas, Formação de Professores e Subjetividades Democráticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GUILHAUMOU, J. **Linguística e história**: percursos analíticos de acontecimentos discursivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MBEMBE, J. A. **Necropolítica**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7914383/mod_folder/content/0/Necropolitica-Achille-Mbembe.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. do V. T. *et al.* (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO, L. A. Narrativas como atos éticos-estético-cognitivo de resistência dialógica hetero-formativa. *In: SERODIO, L. A. et al. (org.). Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SILVESTRI, K. T.; BASSINELLO, P. Z. A estética enquanto método. *In: Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

A técnica da respiração Yogue na educação aplicada em sala de aula

Rosângela Maria Bassoli Assumpção
yogaterapia@terra.com.br

Orly Zucatto
orlyzma@gmail.com

Introdução

A importância do desempenho das funções da respiração no corpo humano, pode ser observado na história Indiana, representada em um conto¹ milenar, que descreve de forma interessante como seria a justificativa para a ausência de cada órgão dos sentidos. Adaptamos o conto e o reproduzimos neste artigo como segue, para introduzirmos o assunto tratado neste artigo:

Conta-se que todos os sentidos estavam implicando uns com os outros e resolveram perguntar a Brahma, o criador na mitologia Hindu, qual deles era mais importante e, lhe perguntaram:
“Entre nós, qual é o melhor? Dentre nós, qual é o melhor, a fala perguntou?
E Brahma respondeu-lhes:
– É aquele cujo afastamento pareça piorar o corpo ou a morte do corpo.
Então, a língua, afastou-se por um ano, depois voltou e perguntou:
– Como puderam viver sem mim? Responderam-lhe:
– Como os mudos, não falando com a língua, mas respirando com o alento, vendo, ouvindo, conhecendo com a mente, gerando com o sêmen. Assim vivemos.
Deste modo, a língua retomou seu lugar.

*Os olhos (a visão) afastaram-se por um ano, depois
voltaram e perguntaram:
– Como puderam viver sem nós? Responderam-lhes:
– Como os cegos, não vendo, mas respirando com o
alento, falando, ouvindo, conhecendo com a mente,
gerando com o sêmen. Assim vivemos. Então, os olhos
retornaram a seu lugar.*

*Os ouvidos (a audição) afastaram-se por um ano, depois
voltaram e perguntaram:
– Como puderam viver sem nós? Responderam-lhes:
– Como os surdos, não ouvindo, mas respirando com o
alento, falando, vendo, conhecendo com a mente, gerando
com o sêmen. Assim vivemos. Então, os ouvidos
retornaram a seu lugar.*

*A mente afastou-se por um ano, depois voltou e
perguntou:
– Como puderam viver sem mim? Responderam-lhe:
– Como loucos, não conhecendo com a mente, mas
respirando com o alento, vendo, ouvindo, falando,
gerando com sêmen. Assim vivemos. Então, a mente
retornou a seu lugar.*

*O sêmen afastou-se por um ano, depois voltou e
perguntou:
– Como puderam viver sem mim? Responderam-lhe:
– Como os impotentes, não gerando com o sêmen, mas
respirando com o alento, vendo, ouvindo, falando,
conhecendo com a mente. Assim vivemos. Então, o sêmen
retornou a seu lugar.*

Conto da cultura indiana, autor desconhecido

*Agora, chegou a vez da respiração. Ao afastar-se,
pararam de funcionar os demais sentidos.
Então, todos os outros sentidos lhe imploravam pela volta
da respiração e disseram:
— Não partas senhora, nós imploramos, pois não
podemos viver sem a sua presença.*

A apresentação do conto, descreve com muita sabedoria a importância que a respiração concentrada exerce nos demais sentidos do corpo humano. E nesta perspectiva apresentamos algumas considerações de autores sobre o método do Yoga.

De acordo com Feurstein (2005, p. 120):

No Yoga a mais importante técnica e purificação é um determinado tipo de controle da respiração que se faz respirando-se alternadamente pelas narinas esquerda e direita. Essa prática tem o objetivo de eliminar todas as obstruções da rede de canais sutis pelos quais circula a força vital, tornando possíveis o controle da respiração propriamente dito e a concentração profunda.

Conforme Hermógenes (2004, p. 400)

A respiração correta é respirar na parte baixa, média e alta preenchendo até o ápice dos pulmões, executando um movimento de automassagem em toda a caixa torácica, bem como evitando fadiga no diafragma e por final a respiração completa que promove as três respirações seguidamente. Com a respiração correta todos os sistemas do corpo são equilibrados e conseqüentemente haverá menos ansiedade e agitação mental.

De acordo com os tipos de respiração citados acima, podemos observar que a respiração inferior se realiza na parte baixa dos pulmões. Devido ao movimento do diafragma, a entrada de ar é maior nos pulmões. Esta respiração exige menos esforço fisiológico, ela é percebida sempre quando estamos descansando profundamente. É o melhor exercício de ação sedativa sobre o sistema nervoso. Elimina as tensões, facilitando a digestão. É recomendada para pessoas tensas, hiperativas e agitadas.

A respiração média utiliza a região média dos pulmões para a entrada de ar, isto é, sua expansão acontecerá para as laterais do tronco. Nesta respiração, o abdômen contrai-se e as costelas levantam-se ligeiramente. Para observar esta respiração, deve-se

colocar as mãos nas laterais das costelas para observação da contração e expansão dos pulmões.

A respiração alta se realiza na parte superior dos pulmões. Esta respiração permite a entrada de menor quantidade de oxigênio, promovendo uma limpeza no ápice dos pulmões, quando essa quantidade aumenta e é empurrada para o alto.

E por último temos a respiração completa usando as três fases de respiração, ou seja, baixa, média e alta, é quando todo o mecanismo respiratório entra em ação. Os músculos respiratórios em funcionamento trabalham ativamente. Neste tipo de respiração todos os músculos, cartilagens e articulações do aparelho respiratório são exercitados, fazendo com que os pulmões alcancem sua máxima elasticidade. A respiração completa atua no sistema circulatório, aparelho digestivo, sistema nervoso e endócrino. Para realizarmos a respiração completa, iniciamos pela inspiração na parte baixa, expandindo para a parte média, para as laterais das costelas e em seguida para a parte alta indo para o ápice dos pulmões. Para expirar o movimento será de soltar o ar de forma inversa, ou seja, alta, média e baixa.

Durante a execução de exercícios respiratórios é possível promover as retenções com pulmões vazios e cheios, que podem regularizar o tônus muscular do aparelho respiratório e também aliviar a ansiedade.

Na área de Educação existem muitas pesquisas sobre a respiração, contudo a percepção da respiração concentrada e Prāṇāyāmas serão norteadas por autores que escrevem sobre o tema:

Arenaza (2003, p.1) comenta que:

Na educação de hoje, nos defrontamos com diversas dificuldades: a ansiedade, o estresse, os horários extensos e carregados de atividades, o ruído, o cansaço, o nervosismo antes dos exames, etc., que se vêm refletidos nas crianças e nos professores. O yoga nos dá ferramentas que nos ajudam a balancear as energias, focalizar a

atenção, afrouxar as tensões físicas e mentais e gerar um melhor ambiente para trabalhar em sala de aula.

Segundo Hermógenes (2003, 391), quando se inspira por uma narina e depois pela outra narina, estamos trabalhando em prol do equilíbrio dos dois polos, trazendo-os a uma linha de integração.

Devido à massagem natural sobre o diafragma, o corpo terá a oportunidade de descondicinar-se de respostas somáticas, uma vez que se faz com a mente consciente nos movimentos respiratórios.

Arenaza (2003, p.1) observa que “É importante salientar que não se trata de aulas de yoga, mas de exercícios de respiração e relaxamento, que podem ser praticados por alguns minutos, durante as aulas”. Os exercícios respiratórios são apresentados no Yoga como técnicas que controlam o *Prāṇa*, ou seja, a energia vital do nosso corpo.

Essa energia passa em qualquer atividade do corpo e sua canalização se dá através do sistema respiratório. A filosofia hindu relaciona a existência de cinco tipos de *Prānas* principais que se dividem em cinco modalidades da energia sutil que mantém o corpo vivo. O *Prāṇa* é um só, mas recebe nomes diferentes devido às suas várias funções.

Feuerstein (2005, p. 182) afirma que há cerca de 4.500 anos, encontramos a conhecida divisão da respiração-energia vital em seus cinco aspectos.

Resumidamente podemos destacar alguns pontos relevantes apontados por alguns autores sobre a divisão do *Prāṇa*, os quais são relacionados a seguir.

O *Prāṇa* (atua na região do coração); energia da respiração, que nutre o corpo. É energia vital de função absorvente, atrativa, integrada e inalada. Dirige-se para o coração e, após, passa para o cérebro, energizando-o.

O *Apāna* (atua na região do ânus); energia da eliminação daquilo que não nos serve mais (fezes, suor, urina etc.) É energia vital de ação propulsora, expulsiva, excretora, desintegradora,

expirada, expelle os alimentos de que não necessita. Sua função no aspecto fisiológico manifesta-se no comando das excreções: urinárias, fecais e sêmen. Penetra através do centro energético localizado na base da coluna vertebral de onde vai para os órgãos genitais com os quais realiza parte de seu funcionamento.

O *Vyāna* (atua na região do umbigo); energia de circulação do alimento processado pelo corpo através da corrente sanguínea; energia interna do corpo que age para retrair e expandir. Circula por todo o corpo ao longo dos nervos e é evidentemente a vitalidade do sistema nervoso. Tem como função impulsionar a circulação sanguínea.

O *Udāna* (atua na região da garganta) energia diferente das outras, ela faz a ordem inversa ao invés de circular ela é expulsa através do vômito, espirro, etc. É a energia que no momento da morte reúne todos os outros ares e sai do corpo. É o último que sai do corpo. Energia interna que se move para cima. Sua região é a garganta e sua função, a deglutição. Dirige-se para a garganta onde duas partes se separam. Uma vai para o centro da garganta, outra prossegue para o cérebro, revitalizando-o.

O *Samāna* (atua na região gástrica); energia que processa e transforma o alimento que comemos em você; energia interna que inunda o abdômen e revitaliza o fígado, rins, intestinos e todo o aparelho digestivo, além de atuar na assimilação dos alimentos.

De acordo com Hermógenes, (2003), todos nós, desde o momento em que nascemos até o último instante de nossas vidas, estamos fazendo algo que nem por dois minutos deixamos de fazer - respirar. Sendo um ato tão presente, tão íntimo, tão nosso, comumente se processa à nossa revelia, sem nossa participação, sem que interfiramos. A respiração funciona ao comando de nossas emoções, e, portanto, normalmente, sob regulações neurovegetativas. No momento em que decidimos prestar-lhe atenção, alguma coisa interessante acontece.

Metodologia

A aplicação desses Prāṇāyāmas poderá acontecer diariamente durante as aulas na escola, de preferência no momento inicial do período escolar do estudante(a).

Considera-se que essas técnicas podem ser aplicadas pelos professores (as) ou pelos(as) próprios(as) estudantes em si mesmos(as) todas as vezes que se sentirem ansiosos(as) ou ainda, por quinze minutos antes de iniciarem as atividades cotidianas escolares. A aplicação será realizada na sua própria cadeira ou carteira escolar, dentro da sala de aula, conforme descrição do procedimento abaixo descrito.

O Prāṇāyāma aplicado será a respiração polarizada, cuja execução é: Sentar-se com a coluna ereta, fechar a narina direita com o dedo polegar da mão direita e inspirar profundamente somente pela narina esquerda. Então, ao final de cada inspiração, deve-se tampar ambas as narinas com os dedos da mão, prendendo a respiração e expirando em seguida lentamente. O exercício deve ser repetido até dez respirações completas e então deve ser realizado com a outra narina. Outra forma de praticar a respiração consciente é alternar as narinas, ora uma narina, ora outra.

Para Arenaza (2003, p.1) “É importante salientar que não se trata de aulas de yoga, mas de exercícios de respiração e de relaxamento que podem ser praticados, alguns minutos, durante as aulas. O autor ainda afirma que:

Uma alternativa metodológica para enfrentar o estresse e a crise do ensino pode ser a utilização de exercícios simples de relaxamento e respiração, próprios do yoga, na sala de aula. Através de exercícios de relaxamento o aluno aprenderá a controlar o estresse e a ouvir melhor, assim como despertará a sua criatividade e recuperar a confiança em si próprio. É cada vez mais evidente a necessidade de existir dentro do sistema educacional, métodos e propostas que promovam integração entre saberes, disciplinas e atuações, que embora possam ser distintos em suas especialidades, se

complementam na busca pelo conhecimento de um ser integral (Arenaza, 2003, p.1).

Na concepção de Arieira (2017, p. 160):

Mais sutil que dominar o corpo físico com uma postura é o comando sobre a respiração. *Prāṇāyāma*, os exercícios de respiração para regular o *Prāṇa*, a atividade fisiológica do corpo, são muito eficazes para ajudar a lidar com a mente.

Prāṇāyāma é como um meio para aquietar a mente, pois existe uma relação entre a mente e a respiração.

Há uma força que se move para cima e *Prāṇa* é outra força que se move para baixo.

Apāna O equilíbrio dessas duas forças chama-se de Ha e Tha (Sol e Lua).

Partindo das minhas observações e de acordo com as citações Arieira (2017) referente ao Yoga Sūtra de Patañjali, vimos que os opostos devem ser mesclados, pois onde a mente vai segue o *Prāṇa* nessa íntima conexão.

Quando a mente está agitada a respiração está mais forçada, pesada; mente preocupada a respiração está mais interrompida; quando a mente está mais reflexiva, a respiração está como um suspiro e com mais força; suspira com força; mente aliviada, a respiração de suspiro e por final quando a mente está mais tranquila, a respiração está quase suspensa.

Como efeito temos a purificação de todo o organismo eliminando a fadiga e cansaço, bem como a oxigenação e revitalização das células, equilíbrio do sistema nervoso e glândulas endócrinas.

Outros efeitos satisfatórios também são destacados, como: o equilíbrio do calor do corpo, da imunidade, evitando doenças pulmonares.

Considerações finais

O ensino tradicional desvincula o corpo e a mente no processo de aprendizagem. Mas o yoga, por definição, se fundamenta nesta união. Assim, o corpo age como um trampolim para a aprendizagem, mas a mente também ajuda a revitalizar o corpo. A forma de empregar o yoga que nos transmite Patañjali age em ambos os sentidos, e sugere a alternância do intenso trabalho mental com relaxamentos e exercícios físicos, porém tendo grande cautela nas transições entre o trabalho mental e físico.

Ao aplicar a respiração concentrada num dos professores da escola e de acordo com o seu relato, percebi que ele se acalmou diante da crise de pânico que sofreu. Exercitamos a respiração narina direita, depois a narina esquerda e logo em seguida a polarizada, percebemos no mesmo instante pelo semblante do professor que ele havia se acalmado e que a crise diminuiu. Foram apenas 15 minutos de aplicação da metodologia. Então pode-se concluir que o indivíduo quando se distancia de si mesmo, também não está observando a sua própria respiração.

Referências

- ARENAZA, D. **Relatório de pesquisa:** práticas respiratórias do yoga nos ambientes de ensino EPT. Florianópolis: 2003, s.d.
- ARENAZA, D. **Relatório de pesquisa:** o yoga na escola, 2002. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/yoga/relatorio_pesquisa.html
- ARENAZA, D. **Site:** Yoga na educação, 2002. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/yoga>
- ARIEIRA, G. **Bhagavadgītā:** Diálogo entre Sri Kṛṣṇa e Arjuna. Rio de Janeiro: Ed.do autor, 2009.
- ARIEIRA, G. **O yoga que conduz à plenitude.** Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

FEUERSTEIN, G. **Uma visão profunda do yoga: teoria e prática.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Pensamento, 2005.

HERMÓGENES, J. **Yoga para nervosos.** Aprenda a administrar seu estresse. 36.ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003.

Ciclo investigativo, gráficos estatísticos e conhecimento dos alunos: uma perspectiva de desenvolvimento do pensamento estatístico

Mariana Neves Correa
mariana.ncorrea@gmail.com

Miguel Ribeiro
miguelr@unicamp.br

Introdução

A estatística está presente no cotidiano, por meio de uma alta quantidade de informações, que são veiculadas por diferentes mídias e relacionada a diferentes temáticas, tais como: economia, política, saúde, educação e outras. Parte dessas informações são expostas por meio de tabelas e gráficos estatísticos que, muitas vezes, podem ser manipulados para se obter vantagem em algumas situações (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2018). Sendo assim, nesta sociedade cada vez mais informatizada, é também, cada vez mais necessário ler e interpretar dados de forma correta (Batanero, 2001).

No Brasil, o ensino da estatística emerge nos currículos do Ensino Fundamental com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentava o bloco “Tratamento da Informação”, inserido nos conteúdos de matemática (Brasil, 1997). Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a unidade temática “Probabilidade e Estatística”, prevendo, dentro do componente de matemática, seu trabalho desde o 1.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a realização de pesquisas e a leitura de tabelas e gráficos (Brasil, 2018).

Sendo assim, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento de estatística dos alunos relacionado a diferentes conceitos e procedimentos. Para que este conhecimento seja desenvolvido, é necessário que se desenvolva, também, o Pensamento Estatístico, entendido como estratégias mentais utilizadas nas tomadas de decisão durante uma investigação (Cazorla; Utsumi, 2010). Por meio do trabalho com o Ciclo Investigativo, o Pensamento Estatístico pode ser desenvolvido (Macgillivray; Pereira-Mendoza, 2011; Zapata-Cardona, 2016).

O Ciclo Investigativo é composto por cinco etapas: Problema, Planejamento, Dados, Análise e Conclusões (Wild; Pfannkuch, 1999). Como uma metodologia investigativa, o Ciclo pode ser utilizado para trabalhar diversos conceitos estatísticos (Santana; Cazorla, 2020), como os gráficos.

Os gráficos estatísticos estão presentes em diversas situações cotidianas (Fernandes; Morais; Lacaz, 2011) e perpassam todo o currículo da Educação Básica (Brasil, 2018). Entretanto, apesar de sua importância e relevância, diversas dificuldades são evidenciadas pelos alunos na sua leitura, interpretação e construção (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2018).

Dessa forma, a presente pesquisa busca responder à questão: Que conhecimento revelam alunos do 1.º ano dos Anos Iniciais no âmbito de gráficos estatísticos ao realizarem uma tarefa baseada no Ciclo Investigativo?

Associada a essa questão de pesquisa foram definidas três subquestões:

(i) Que conhecimento sobre pictogramas revelam os alunos do 1.º ano ao construírem, lerem e interpretarem esse tipo de gráfico?

(ii) Que conhecimento sobre gráfico de barras e sua relação com pictogramas revelam os alunos do 1.º ano ao construírem, lerem e interpretarem esse tipo de gráfico?

(iii) Que conhecimento sobre gráfico circular e suas relações com pictogramas e gráficos de barras revelam os alunos do 1.º ano ao construírem, lerem e interpretarem esse tipo de gráfico?

Algumas notas teóricas

Não há uma definição única de Pensamento Estatístico, já que ele pode estar mais relacionado com a intuição ou experiência do que com instruções formais que dão sentido a elas. Entretanto, considerando o Pensamento Estatístico como um processo complexo de pensamento que é envolvido na resolução de problemas, utilizando elementos estatísticos, este não pode ser fruto somente da experiência (Wild; Pfannkuch, 1999) e, da mesma forma, não será desenvolvido pela repetição de fórmulas ou trabalho com dados desconectados da realidade (Santana; Cazorla, 2020).

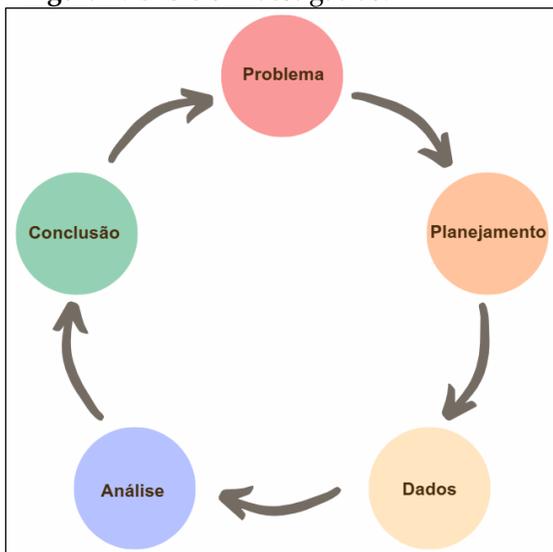
Dentro dessa perspectiva, uma das possibilidades metodológicas para o ensino dos conceitos estatísticos é o Ciclo Investigativo (Figura 1), composto por cinco etapas: Problema, Planejamento, Dados, Análise e Conclusões – PPDAC (Wild; Pfannkuch, 1999), que tem sido utilizado para o desenvolvimento do Pensamento Estatístico dos alunos (Macgillivray; Pereira-Mendoza, 2011; Zapata-Cardona, 2016). Para Wild e Pfannkuch (1999), o Ciclo Investigativo é, inclusive, uma das dimensões do Pensamento Estatístico.¹

A primeira etapa do Ciclo Investigativo, o Problema, envolve a problematização de um tema com os alunos, compreendendo a dinâmica do sistema que o cerca e definindo uma questão de investigação (Wild; Pfannkuch, 1999). Nessa etapa, o professor apresenta uma temática para os alunos, que pode ser local, global ou relacionada a alguma disciplina específica (Santana; Cazorla, 2020). A seleção de um tema que seja parte do contexto dos alunos é potencializador do desenvolvimento do Pensamento Estatístico, uma vez que problemas do contexto real possibilitam um trabalho que dá sentido aos conceitos estatísticos (Santana; Cazorla, 2020). O problema pode ser definido pelos alunos em conjunto com o

¹ Os autores definem um modelo estrutural do Pensamento Estatístico com quatro dimensões que operam ao mesmo tempo, são elas: a) o Ciclo Investigativo; b) Tipos de pensamento; c) o Ciclo Interrogativo; e d) Disposições (tradução nossa).

professor, e pesquisas indicam a participação dos alunos nesta etapa do PPDAC, desde a Educação Infantil (Lira; Carvalho, 2021).

Figura 1: O Ciclo Investigativo.



Fonte: Adaptado de Santana e Cazorla (2020, p. 5).

Definido o problema, a segunda etapa do Ciclo Investigativo é o Planejamento. Nessa etapa é definido onde, quando e como serão coletadas as informações para responder ao problema. Nesse momento, alguns conceitos estatísticos já podem ser abordados, como, por exemplo, população, censo e amostra (Cazorla, *et al.*, 2017). Ademais, são definidos os instrumentos para a coleta a partir das respostas que se pretende obter (Santana; Cazorla, 2020). Nessa etapa, também, é definida como será a análise, *a priori*, considerando quais informações serão coletadas (Wild; Pfannkuch, 1999). Essa etapa pode ser feita em parceria entre alunos e professores, discutindo as opções (Santana; Cazorla, 2020).

Com o planejamento concluído, a terceira etapa, denominada de Dados, engloba a preparação dos alunos para que colem as informações de maneira uniforme (Cazorla, *et al.*, 2017), e a ação da coleta em si (Santana; Cazorla, 2020; Wild; Pfannkuch, 1999).

Na quarta etapa do Ciclo Investigativo, Análise, são trabalhados conceitos estatísticos a partir das informações coletadas, bem como a transformação em diferentes representações. Dentre esses conceitos, podem estar as tabelas de frequência, diferentes tipos de gráficos estatísticos, medidas de tendência central (moda, média e mediana) e outros (Santana; Cazorla, 2020). Estes conceitos devem ser pensados pelo professor (Santana; Cazorla, 2020), considerando a faixa etária dos alunos (Cazorla, *et al.*, 2017). São realizadas análises que haviam sido previstas e outras não previstas (Wild; Pfannkuch, 1999) para que se chegue à última etapa do ciclo, a Conclusão.

Com as informações analisadas, os dados serão interpretados para responder à pergunta formulada na primeira etapa do Ciclo Investigativo. É importante que o professor questione os alunos para que cheguem a conclusões baseadas nos dados e não em opiniões pessoais (Santana; Cazorla, 2020). Nessa última etapa, os resultados e descobertas são comunicados e novas questões podem ser geradas (Wild; Pfannkuch, 1999).

Como observado, diversos conceitos estatísticos podem ser trabalhados com o Ciclo Investigativo, dentre eles os gráficos. A escola como espaço para esse trabalho, aborda diversos tipos de gráficos ao longo da Educação Básica, como por exemplo: pictograma (ou gráfico pictórico), gráfico de barras (também chamado de gráfico de colunas, quando na vertical), gráfico circular (popularmente conhecido como gráfico de setores ou gráfico de pizza), gráfico de linhas, histograma e outros (Brasil, 2018). Cada gráfico serve a um propósito para representar diferentes tipos de dados, dependendo do número de variáveis envolvidas e da natureza de tais variáveis (Arteaga, 2011). Para esta pesquisa focamos a nossa atenção no pictograma, no gráfico de barras e no gráfico circular.

Nos pictogramas são utilizadas imagens, símbolos ou ícones para representar a frequência da variável (Figura 2), assim como as barras no gráfico de barras.

Figura 2: Exemplo de pictograma.



Fonte: Adaptado de Ribeiro e Almeida (2023, p. 103).

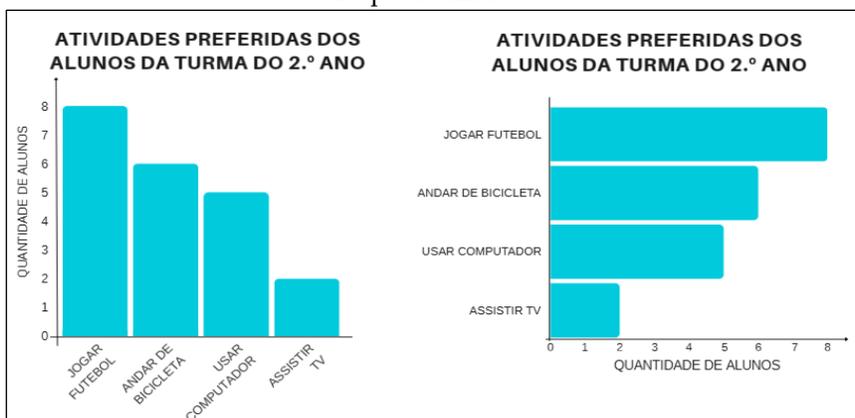
Cada um dos símbolos representa um valor que é usado para definir a escala do gráfico (Harris, 1996). A escala pode ser unitária, permitindo “focar a relação biunívoca entre o dado e sua representação” (Cazorla, *et al.*, 2017, p. 45). Nesse caso, é adequado para trabalhar com uma quantidade menor de dados, por exemplo: uma única turma (Cazorla, *et al.*, 2017). Os ícones devem ter as mesmas dimensões e serem organizados com o mesmo espaçamento, permitindo a comparação entre cada categoria (Cazorla, *et al.*, 2017).

Os gráficos de barras podem ser usados para variáveis qualitativas ou quantitativas (Arteaga, 2011). Em uma variável qualitativa, por exemplo, para cada categoria é utilizada uma barra (Cazorla, *et al.*, 2017), e a ordem em que as categorias aparecem dispostas no eixo não é relevante, embora, em alguns casos estas sejam organizadas de acordo com a frequência que aparecem (Arteaga, 2011). As barras podem ser verticais ou horizontais,² uma

² Não fazemos aqui a distinção entre gráfico de barras e gráfico de colunas, pois consideramos que ambos são gráficos de barras, uma vez que são constituídos por barras e que a orientação destas não altera a informação que representam.

para cada categoria ou valor numérico, iniciando em um dos eixos (Arteaga, 2011), enquanto o outro eixo apresenta uma escala numérica que usualmente inicia no zero (Harris, 1996) e pode ser unitária ou não (Cazorla, *et al.*, 2017). O uso de escalas corretamente é uma das dificuldades evidenciadas pelos alunos na construção de gráficos - não utilizando a marcação da escala (Ruiz, 2015), omitindo-a (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2020), ou estabelecendo escalas que não são adequadas, o que afeta a interpretação dos dados (Fernandes; Morais; Lacaz, 2011).

Figura 3: Exemplo de gráficos de barras na vertical e na horizontal respectivamente



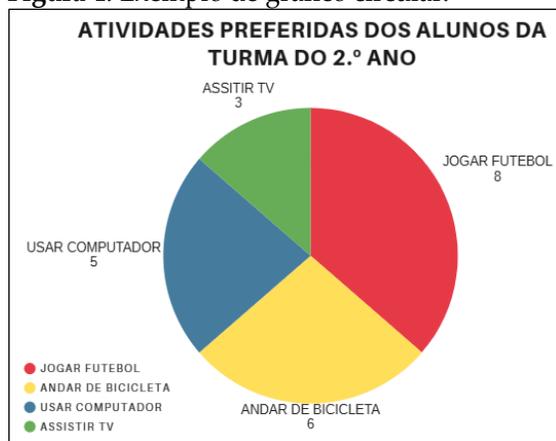
Fonte: Adaptado de Ribeiro e Almeida (2023).

Tipicamente as barras são representadas com o mesmo preenchimento (mesma cor, por exemplo), pois demonstra que é representada uma mesma variável, entretanto, há casos em que as barras são preenchidas de formas diferentes (Harris, 1996). A altura das barras (quando apresentadas na vertical) devem ser proporcionais a frequência que se representa (Arteaga, 2011). Além disso, deve-se manter um padrão da largura das barras e do espaçamento entre elas (Harris, 1996). Na construção desse tipo de gráfico, algumas das dificuldades encontradas pelos alunos são: manter a simetria da barra considerando a mesma largura

(Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2020; Ruiz, 2015), e o espaçamento entre elas (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2020; Fernandes; Morais; Lacaz, 2011).

O gráfico circular, por sua vez, é indicado quando o objetivo é demonstrar as frequências da variável em relação ao total, e, ao mesmo tempo, com as demais (Harris, 1996), além de ser adequado para representação de variáveis qualitativas nominais. O gráfico é representado por um círculo dividido em “fatias” (Harris, 1996) que são os setores. Cada categoria é representada por um setor e tem a área proporcional à sua frequência em relação ao todo, a partir da amplitude do ângulo central (Arteaga, 2011).

Figura 4: Exemplo de gráfico circular.



Fonte: Adaptado de Ribeiro e Almeida (2023).

Como neste tipo de gráfico não é indicada a escala ao redor, as informações sobre escalas, valores e categorias ficam, usualmente, dentro ou próximas de cada setor (Harris, 1996). A construção deste tipo de gráfico não é simples (Cazorla, *et al.*, 2017), sendo que uma das dificuldades apresentadas pelos alunos é utilizar o ângulo corretamente (Ruiz, 2015).

Alguns elementos são comuns a mais de um tipo de gráfico e contribuem para sua compreensão, tais como título, legenda, escala e rótulos. Além das dificuldades já citadas e específicas de cada tipo

de gráfico, outras estão associadas à construção de gráficos estatísticos em geral, tais como: escolher o tipo de gráfico mais apropriado para representar determinada situação considerando as variáveis (Fernandes; Morais; Lacaz, 2011; Ruiz, 2015), e incluir elementos como título (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2020), legenda (Fernandes; Morais; Lacaz, 2011) e rótulos (Arteaga; Díaz-Levicoy; Batanero, 2020; Ruiz, 2015).

Tais erros e dificuldades evidenciados pelos alunos na construção de gráficos podem prejudicar a sua leitura e interpretação. Além disso, outros fatores podem interferir na compreensão dos dados apresentados nos gráficos estatísticos, como a falta de conhecimento matemático (como do conceito e procedimento para calcular a média, por exemplo), ou do contexto (Fernandes; Morais, 2011), e a dificuldade na compreensão das escalas utilizadas (Evangelista; Guimarães, 2015).

Contexto e Método

A presente pesquisa se classifica como descritiva (Gil, 2008), é um estudo de caso e tem enfoque qualitativo (Grosso; Martins, 2006) com o intuito de identificar, analisar e descrever o conhecimento revelado por alunos do 1.º ano dos Anos Iniciais sobre gráficos estatísticos (pictograma, de barras e circular) ao realizarem uma tarefa baseada no Ciclo Investigativo. Para a coleta de informações foi conceitualizada uma tarefa que será implementada durante o período regular de aula com alunos de 1.º ano dos Anos Iniciais em uma escola da rede pública municipal do interior de São Paulo, na qual a pesquisadora atua como professora polivalente.³

A tarefa (Figura 5)⁴ baseia-se nas etapas do Ciclo Investigativo e considera que seja de introdução aos tópicos de pictograma,

³ Professor que leciona diferentes disciplinas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

⁴ A tarefa aqui não é apresentada na mesma formatação que será implementada por questão de organização do texto.

gráfico de barras e gráfico circular. Junto a ela foi elaborado um documento onde são descritas cinco dimensões necessárias para a sua implementação, englobando: (i) os objetivos de aprendizagens matemáticas que se perseguem com a tarefa; (ii) os recursos necessários e forma de trabalho dos alunos; (iii) as habilidades da BNCC associadas à tarefa; (iv) as possíveis dificuldades dos alunos e (v) comentários para a implementação (Ribeiro; Almeida, 2023).

A etapa da Problematização do Ciclo Investigativo antecederá a entrega da tarefa para os alunos e terá os meios de transporte como tema. O problema aqui já foi previamente definido pela pesquisadora como “Quais transportes são utilizados pelos alunos do 1.º ano para irem embora da escola?”, não tendo participação dos alunos nessa etapa. Essa escolha se justifica pelo objetivo da pesquisa e a faixa etária dos alunos: foi selecionado o trabalho com uma variável qualitativa nominal e observável.

Figura 5: Tarefa do aluno.

Tarefa: Como nós iremos para casa?

(Você deve explicar sempre o seu raciocínio, descrevendo o processo que usar para responder à questão. Pode fazê-lo usando esquemas, palavras, cálculos, ...)

Para organizar a saída dos alunos desta turma, a professora precisa saber como cada um costuma ir embora da escola (a pé, de carro, moto, bicicleta, van, ônibus ou outro).

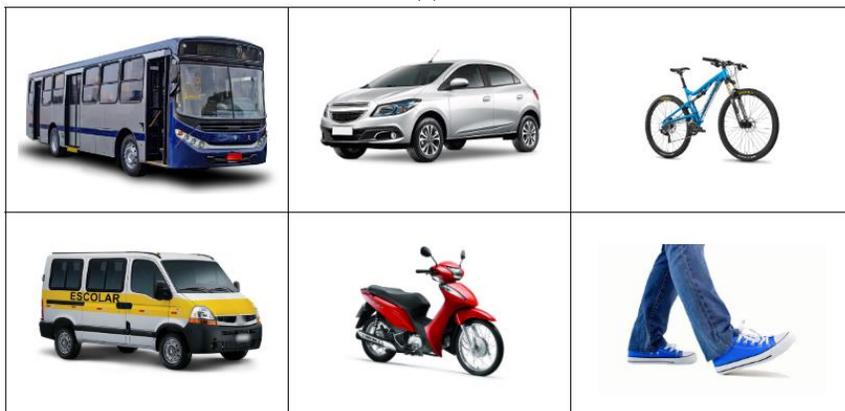
- a) Descubram, em seu grupo, como cada um vai embora e registrem abaixo da forma como acharem mais adequada.
- b) Agora registrem no espaço abaixo como cada um dos alunos da turma vai embora da escola e organizem as informações da forma que considerarem mais adequada.
- c) Utilizem as figuras disponíveis para representar como os alunos da turma vão embora da escola.
- d) Agora, utilizando os retângulos coloridos, pensem em outra forma de representar como os alunos da turma vão embora da escola.
- e) Observando as representações feitas, o que você concluiu sobre como os alunos da sua turma vão embora da escola?

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência da problematização, os alunos realizarão as questões (a) e (b) que se referem às etapas de Planejamento e Dados do Ciclo Investigativo, em que os alunos precisarão, em grupo, planejar e coletar, primeiramente, uma quantidade pequena de informações (apenas dos membros do grupo) e, a seguir, uma quantidade maior de informações (da turma inteira). Em seguida, será discutido coletivamente a forma como os alunos obtiveram as informações e como as organizaram. Além disso, antes da realização do item (c), será registrado coletivamente, em local visível para os alunos, uma lista com as informações correspondentes à pesquisa (banco de dados).

A etapa de Análise é iniciada na questão (c) e envolve a construção de um registro de representação utilizando figuras que serão disponibilizadas (Figura 6). Os alunos terão as figuras e uma cartolina para realizarem esse item e não receberão indicações de como deve ser o registro. Na discussão posterior, com participação da turma toda, será construído coletivamente um pictograma, discutindo algumas de suas características, tais como: dimensão das figuras, organização das mesmas, título do gráfico, rótulos e legenda.

Figura 6: Exemplo de figuras que serão disponibilizadas para a questão (c).

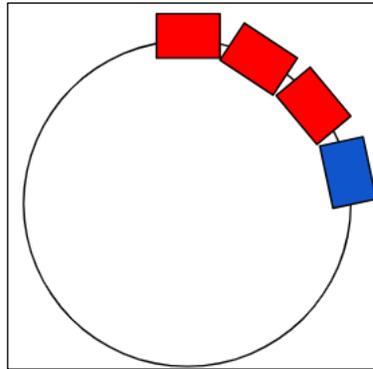


Fonte: Elaboração própria.

A questão (d) dará sequência na etapa de Análise, desta vez, alternando para a representação sem as figuras, com o uso de retângulos coloridos e cartolina. Novamente, não serão dadas indicações de como o registro deve ser feito. Posteriormente, na discussão coletiva, a professora/pesquisadora construirá com os alunos um gráfico de barras utilizando os mesmos materiais e comparando-o com o pictograma que já foi elaborado. O objetivo é que os alunos, além de conhecerem o gráfico de barras e suas características, estabeleçam relações entre ele e o pictograma.

Após o gráfico de barras, um gráfico circular também será construído utilizando os retângulos coloridos e barbante para construir os setores (Figura 7).

Figura 7: Indicação de como será efetuada a construção do gráfico circular.



Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, os retângulos serão organizados sobre o barbante em linha reta de acordo com as categorias da variável e as respostas do aluno e, em seguida, posicionado em formato de um círculo, para, ao final, a partir do ponto central, formar os setores. Nessa discussão, também, serão observadas as características desse tipo de gráfico, e questionamentos serão feitos para que os alunos comparem os dados representados em cada um dos gráficos construídos coletivamente.

Por fim, a questão (e) se refere à etapa de Conclusão do Ciclo Investigativo, quando os alunos interpretarão os dados e comunicarão suas descobertas.

Todas as produções dos alunos (em grupos de quatro) serão coletadas e a implementação da tarefa será gravada em áudio e vídeo. Posteriormente, os áudios serão transcritos linha a linha (Schoenfeld, 2000), e complementados com as informações provenientes dos vídeos, tais como gestos e ações dos alunos (Ribeiro; Carrillo; Monteiro, 2012). As transcrições e produções dos alunos serão materiais de análise de onde serão selecionadas as evidências do conhecimento dos alunos sobre gráficos estatísticos (especificamente pictogramas, gráfico de barras e gráfico de setores) durante a realização da tarefa baseada no Ciclo Investigativo.

Além da implementação da tarefa com os alunos e análise do seu conhecimento, por se tratar de um programa de mestrado profissional, será elaborado um Produto Técnico Tecnológico – PTT.⁵ Este PTT consistirá em uma proposta para a formação de professores com foco no Ciclo Investigativo e gráficos estatísticos (pictogramas, gráfico de barras e circular) para o desenvolvimento do Pensamento Estatístico, seguindo a perspectiva das Tarefas Formativas (Ribeiro; Almeida; Mellone, 2021), que possuem três documentos: (i) a Tarefa para Formação (TpF) que, a partir da tarefa do aluno, propõe questões para desenvolver as especificidades do conhecimento do professor; (ii) o documento do professor, em que é discutido o conhecimento matemático especializado do professor relacionado ao tópico em questão, considerando a perspectiva do *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge* – MTSK (Carrillo, *et al.*, 2018) e do Conhecimento Interpretativo (Jakobsen; Ribeiro; Mellone, 2014); e (iii) o documento do formador, direcionado ao formador de professores, que explicita os objetivos de cada item da tarefa, bem como as indicações das discussões que devem ocorrer para potencializar o desenvolvimento do conhecimento especializado do professor.

Considerações finais

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento e espera-se, com o resultado, descrever o conhecimento revelado por alunos do 1.º ano dos Anos Iniciais sobre pictogramas, gráficos de barras e gráficos circulares, bem como identificar possíveis dificuldades associadas à construção, leitura e interpretação desses tipos de gráficos e na implementação do Ciclo Investigativo com esta faixa etária. A partir disso, considerando que para melhoria do aprendizado sobre gráficos estatísticos, pensar a formação de

⁵ Uma produção em diálogo com a escola e, embora, não seja parte da exigência para obtenção do título, tem sua importância reconhecida no Programa do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp.

professores é essencial (Arteaga, 2011), espera-se construir, como Produto Técnico Tecnológico do mestrado profissional, uma Tarefa Formativa (Ribeiro; Almeida; Mellone, 2021), destinada à formação de professores para que possam trabalhar esses tópicos em suas aulas.

Referências

ARTEAGA, P. **Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros profesores**. 2011. 419f. Tese. Universidad de Granada, Espanha, 2011. Disponível em: <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/arteaga.pdf>. Acesso em: out. 2023.

ARTEAGA, P.; DÍAZ-LEVICOY, D.; BATANERO, C. Investigaciones sobre gráficos estadísticos en Educación Primaria: revisión de la literatura. **Revista digital Matemática, Educación e Internet**, v. 18, n. 1, p. 1-12, agosto-fevereiro, 2018. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/9370/1/3255-8837-1-PB.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

ARTEAGA, P.; DÍAZ-LEVICOY, D.; BATANERO, C. Chilean Primary School Children's Understanding of Statistical Graphs. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 22, n. 5, p. 2-24, setembro-outubro, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/5884>. Acesso em: jul. 2023.

BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Granada: Universidad de Granada, 2001. Disponível em: <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/didacticaestadistica.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CARRILLO, J.; CLIMENT, N.; MONTES, M. *et al.* The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018.

CAZORLA, I. M.; MAGINA, S.; GITIRANA, V.; GUIMARÃES, G. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017. Disponível em: https://www.sbem.com.br/files/ebook_sbem.pdf. Acesso em: abr. 2023.

CAZORLA; I. M.; UTSUMI, M. C. Reflexões sobre o ensino de estatística na educação básica. *In*: CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. (org.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010, p. 19-21.

EVANGELISTA, M. B.; GUIMARÃES, G. L. Escalas representadas em gráficos: um estudo de intervenção com alunos do 5º ano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 117-138, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37441153005.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

FERNANDES, J. A.; MORAIS, P. C. Leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9º ano de escolaridade. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 95-115, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5282/4052>. Acesso em: mai. 2023.

FERNANDES, J. A.; MORAIS, P.C.; LACAZ, T. V. S. Representação de dados através de gráficos estatísticos por alunos do 9º ano de escolaridade. *In*: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 8., Recife, 2011. **Anais...**, Recife: IACME, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12981/1/2011b%20CIAEM.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

GIL, A. C. Pesquisa Social. *In*: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. São Paulo: Biscalchin, 2006. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Introducao-a-Pesquisa-em-Educacao.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

HARRIS, R. L. **Information Graphics: A Comprehensive Illustrated Reference**. Atlanta: Management Graphics, 1996.

JAKOBSEN, A.; RIBEIRO, M.; MELLONE, M. Norwegian prospective teachers' MKT when interpreting pupils' productions on a fraction task. **Nordic Studies in Mathematics Education**, v.19, n.3-4, p. 135-150, 2014.

LIRA; F. L. de; CARVALHO, L. M. T L. de. Letramento estatístico e ciclo investigativo na formação continuada de professores da educação infantil. *In*: MONTEIRO, C. E. F., CARVALHO, L. M. T L. de (org.). **Temas emergentes em letramento estatístico**. Recife: Ed. UFPE, 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/666/677/2080>. Acesso em: abr. 2023.

MACGILLIVRAY, H.; PEREIRA-MENDOZA, L. Teaching statistical thinking through investigative projects. *In*: BATANERO, C.; BURRIL, G.; READING, C. (Ed.). **Teaching Statistics in School Mathematics**—Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study, p. 109-120, 2011. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-1131-0_14. Acesso em: jul. 2023.

RIBEIRO, M.; ALMEIDA, AL. **Da coleta de informação à construção de pictogramas** – desenvolvendo o pensamento estatístico. Campinas: Cognoscere, 2023.

RIBEIRO, M.; ALMEIDA, A. MELLONE, M. Conceitualizando tarefas formativas para desenvolver as especificidades do conhecimento interpretativo e especializado do professor. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 14, n. 35, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13263>. Acesso em: jun. 2023.

RIBEIRO, M.; CARRILLO, J.; MONTEIRO, R. Cognitions and types of communication of mathematics teachers: Illustration of an analytical model in a divided episode. **Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa-Relime**, v. 15, n. 1, p. 93-121, 2012. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/11658>. Acesso em: jul. 2023.

RUIZ, A. Un estudio de caso sobre errores y dificultades observadas en la elaboración de algunas gráficas estadísticas. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 10,

n. 1, p. 26-39, jan-jun 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281607017_Un_estudio_de_caso_sobre_errores_y_dificultades_observadas_en_la_elaboracion_de_algunas_graficas_estadisticas. Acesso em: mai. 2023.

SANTANA, E. R.; CAZORLA, I. M. O Ciclo Investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, Ouro Preto, v. 2, e. 202018, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4251/3492>. Acesso em: abri. 2023.

SCHOENFELD, A. H. Models of the Teaching Process. **Journal of Mathematical Behavior**, v. 18, n. 3, p. 243-261, 2000.

WILD, C. J.; PFANNKUCH, M. Statistical Thinking in Empirical Enquiry. *International Statistical Review*, México, v. 97, n. 3. p. 223-265, 1999. Disponível em: <https://iase-web.org/documents/intstatreview/99.Wild.Pfannkuch.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

ZAPATA-CARDONA, L. ¿Estamos promoviendo el pensamiento estadístico en la enseñanza? In: Encuentro Colombiano de Educación Estocástica, 2, Bogotá, 2016. **Memorias del II Encuentro...** Bogotá: Asociación Colombiana de Educación Estocástica, 2016, p. 73-79. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/9278/>. Acesso em: jul. 2023.

Alfabetização científica e letramento estatístico: um estudo sobre uma Sequência de Ensino na perspectiva do Ciclo Investigativo

Alexandre Coa
alexandrecoa@gmail.com

Miriam Cardoso Utsumi
mutsumi@unicamp.br

Introdução

“Sou professor, a favor da boniteza da minha própria prática” (Freire, 2002, p. 40).

Uma das principais inquietações que me move a realizar uma investigação em Ciências e Matemática é poder reestruturar as tradicionais aulas de maneira que o estudante seja o centro do processo, autônomo e protagonista de sua própria aprendizagem. Segundo Sasseron (2008), o currículo de Ciências deve ser propício ao desenvolvimento da Alfabetização Científica, sendo necessário o trabalho com temas que englobam interrelações entre as diversas disciplinas por meio de atividades investigativas com problemas a serem solucionados.

Pesquisas recentes Oliveira *et al.* (2019) afirmam que muitas pessoas não conhecem o que suas decisões e atitudes podem causar ao meio ambiente a longo prazo, e quais são os impactos que esse comportamento pode acarretar com relação às suas vidas. Complementarmente Silva *et al.* (2021) alertam que as pessoas precisam compreender os problemas de “urgência social”, do seu entorno, de sua comunidade e, sugerem o desenvolvimento do pensamento e do letramento estatístico para despertar um posicionamento crítico de todos.

Analogamente, Lôbo (2019) diz que a utilização de um ciclo de investigação, na perspectiva do letramento estatístico, pode ajudar os estudantes a assumirem uma postura investigativa, ampliando sua compreensão do mundo e desenvolvendo a criticidade.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) e os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) apresentam um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito. As competências gerais em ciências trazem a importância de práticas e procedimentos de investigação científica, de construir argumentos com base em dados, evidências para defender ideias e pontos de vista à luz de uma consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro.

Sendo assim, esta pesquisa pretende promover discussões que visam desenvolver uma postura crítica dos estudantes acerca de um tema transversal que relaciona o conteúdo de Ciências com o cotidiano do estudante e o instiga a agir na Sociedade, visando promover sua autonomia e protagonismo crítico nas aulas de matemática e na vida, por meio de uma Sequência de Ensino Investigativa, que engloba pesquisa, coleta, classificação, organização, leitura, interpretação e comparação de dados em estatística.

Desta forma, a seguinte questão de pesquisa se configura: Quais são os limites e as potencialidades do uso de uma Sequência de Ensino elaborada na perspectiva do Ciclo Investigativo para desenvolver a Alfabetização Científica e o Letramento Estatístico de estudantes do 3º ano das séries iniciais?

A partir da análise dos objetos de conhecimento, temas transversais contemporâneos e habilidades preconizadas pelo currículo em Ciências e Matemática para o 3º ano do Ensino Fundamental, escolhemos o tema transversal de educação ambiental. Nessa perspectiva, a Organização das Nações Unidas – ONU elegeu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a agenda 2030, escolhemos o ODS 12 – Consumo e produção responsáveis, como foco para a elaboração da Sequência de Ensino

investigativa que visa conscientizar os estudantes a reduzirem substancialmente a geração de resíduos.

Este artigo está estruturado em quatro partes: introdução em que apresentamos uma revisão preliminar da literatura e alguns elementos do nosso referencial teórico metodológico; Letramento Estatístico proposto por (Gal, 2002); Indicadores de Alfabetização Científica (Sasseron, 2008); e Ciclo Investigativo (Wild e Pfannkuch, 1999); a metodologia que utilizaremos; algumas considerações sobre o andamento do Mestrado e, finalmente as referências.

Revisão preliminar da literatura

Foi realizada a pesquisa integrada no Sistema de Biblioteca da Unicamp bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o descritor “Letramento Estatístico”, com recorte temporal no período de 2019 a 2023.

Encontramos artigos, dissertações e teses sobre conteúdos de tabela de dupla entrada, processos de formação colaborativa, desenvolvimento profissional de professores de matemática, trabalho com projetos, desenvolvimento de propostas investigativas, análises de textos de divulgação científica, elementos que potencializam o ensino de conceitos estatísticos, desenvolvimento da autonomia dos estudantes e situações de letramento estatístico.

Selecionamos alguns artigos e dissertações que poderiam contribuir com a pesquisa, seja na elaboração de uma Sequência de Ensino (SE), que potencializa a compreensão da construção de gráficos e tabelas ou ainda na análise dos dados que obteremos, entre outros. Priorizamos obras que discutem a tabela de dupla entrada, os conceitos do 3º ano do Ensino Fundamental, o uso do Excel já com estudantes menores, a abordagem do letramento estatístico como habilidades que podem iniciar no ciclo de alfabetização e a análise de textos de divulgação científica que contribuem para o trabalho com o Letramento Estatístico (LE) e a

Alfabetização Científica (AC) na perspectiva do Ciclo Investigativo (CI), vide Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas sobre o LE.

REVISÃO DA LITERATURA			
N.º	GÊNERO	TÍTULO	AUTOR
1.	Artigo	Reflexões sobre o ensino de tabelas de dupla entrada a partir do raciocínio inferencial informal	Cazorla <i>et al.</i> (2020)
2.	Artigo	Uma sequência de ensino para a formação de conceitos estatísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Santos e Santana (2020)
3.	Tese	Aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental sobre levantamento de hipóteses, análise de dados e conclusões a partir de dados estatísticos	Cavalcanti (2019)
4.	Dissertação	Aprendizagem de gráficos com e sem uso do Excel por alunos do 5º ano Ensino Fundamental	Pontes (2020)
5.	Dissertação	Limites e potencialidades de uma Sequência de Ensino para ampliação do conceito de Média Aritmética	Lôbo (2019)
6.	Artigo	Leitura de Textos de divulgação científica para crianças: os letramentos em questão	Oliveira e Buehring (2019)

Fonte: Elaboração própria.

Cazorla *et al.* (2020) analisou as respostas de 79 estudantes de um curso de licenciatura em Matemática de duas universidades públicas (35 da Bahia e 44 do interior de São Paulo) para a resolução de um teste de hipótese informal a partir de uma tabela de dupla entrada, utilizando como referencial teórico Makar e Rubin (2009), que defendem que a Estatística deveria estar focada no processo de aprendizagem e não em lições e avaliações que se limitam aos cálculos de medida central e interpretações. Cazorla *et al.* (2020) defendem que há necessidade de investir esforços para o ensino da tabela de dupla entrada, porque nos últimos estudos não foram encontrados trabalhos específicos, apenas conceitos implícitos, ou seja, é necessário explicitar as possíveis relações entre as variáveis dependente e independente.

A pesquisa de Santos e Santana (2020) teve como objetivo analisar os elementos que potencializam o ensino de conceitos estatísticos ao implementar uma SE elaborada na perspectiva do CI, sobre o tema água potável, por três professoras que abordaram uma variedade de situações de forma que os conceitos fizeram sentido aos estudantes, conforme defende Vergnaud (1991). A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região Sul da Bahia, utilizando relatório sobre a sequência planejada, relatório da atividade desenvolvida e filmagem das aulas. Foi constatado que os estudantes assumiram uma postura questionadora e crítica na perspectiva de Gal (2002), bem como desenvolveram habilidades para coletar, tratar, analisar e interpretar as informações. Os resultados mostraram que os componentes cognitivos e afetivos do LE podem ser abordados de maneira interligada, a temática da realidade permitiu uma melhor compreensão pelos estudantes no desenvolvimento das aulas e as fases do CI proporcionaram a organização de cada etapa da pesquisa, sendo recomendado o início desse estudo já com estudantes menores para desenvolver o pensamento e o raciocínio estatístico.

Cavalcanti (2019) realizou dois estudos em sua pesquisa. No primeiro estudo, ela investigou 22 estudantes do 5º ano e 25

estudantes do 7º ano, que eram do grupo controle (sem intervenção). No estudo 2, investigou 121 estudantes, sendo 53 do 5º ano e 68 do 7º ano das turmas A e B; todos de escolas públicas da Região Metropolitana de Recife. O primeiro tinha objetivo de investigar os conhecimentos dos estudantes e o segundo, as aprendizagens diante de distribuições univariadas e bivariadas, interpretação de dados reais, cotejar hipóteses e dados, avaliar soluções e fazer previsões em cada ano escolar nas fases do CI.

Para o estudo 1, inicialmente foi aplicado um teste diagnóstico com 4 questões que solicitavam hipóteses sobre uma determinada situação, sendo que duas gerariam uma distribuição univariada dos dados e outras duas questões que propiciavam ou não fazer relação entre duas variáveis e, nestas últimas, uma atividade com relação direta e outra com relação indireta das variáveis.

O estudo 2, foi um pouco similar ao teste anterior com relação às habilidades e dados univariados e bivariados, porém ela dividiu as turmas em duas para que uma realizasse um pré-teste denominado teste do tipo A e a outra do tipo B. Estes testes se diferenciavam no contexto ou na temática na forma que foram produzidos.

No estudo 1, cada estudante registrou sua hipótese e depois exploraram informações apresentadas em gráficos de barras, tabelas ou banco de dados - *Nielsen Ibope*¹, Conjuntura de recursos hídricos – Ana,² Instituto Nacional de Câncer – Inca³ e *SlidePlayer*⁴ respectivamente. A partir disso, interpretaram as informações, confrontaram as hipóteses levantadas e emitiram uma conclusão sem qualquer intervenção.

Já no estudo 2, os estudantes foram submetidos a um teste inicial do tipo A e do tipo B, sofreram intervenção de 3 encontros semanais de aproximadamente 2 horas e ao final responderam um

¹ <https://www.nielsenibope.com/>

² <https://www.snirh.gov.br/portal/centrais-de-conteudos/conjuntura-dos-recursos-hidricos>

³ <https://www.gov.br/inca/pt-br>

⁴ <https://slideplayer.com.br/>

pós-teste. No referido estudo, as informações tratadas foram apenas em gráficos de barras porque não era objetivo investigar o uso de tabelas, portanto, como houve alteração na atividade ela utilizou mais um banco de dados: *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*.⁵ Houve atividades de direcionamento do professor e entre os pares de alunos (grupos).

Como resultado do estudo 1, para o 5º ano, não houve tantos avanços entre o pré-teste e o pós-teste, porém a maioria dos estudantes conseguiu levantar hipóteses para as questões. Observou-se que os estudantes do 7º ano, não apresentaram um avanço maior quando comparados com os do 5º ano. Foi observado ainda que as duas turmas apresentaram problemas de inadequação de respostas com relação às variáveis indiretas, assim como, situações de incerteza. O estudo revelou que os estudantes têm dificuldade na compreensão da utilização de linguagem estatística apropriada, a linguagem probabilística é mais adequada. Também pode constatar que não houve estudos sobre as crenças para investigar o que se pensa antes e após o conhecimento dos dados, pois essas crenças podem nortear leituras de mundo e informações importantes para os cidadãos.

Como resultado do estudo 2, que foram os estudantes do 5º e 7º ano que passaram pelo processo de intervenção, todos os que realizaram o teste tipo A e B tiveram avanços significativos. Isso significa que as atividades de intervenção foram muito importantes para a compreensão, confirmando a intencionalidade e as situações que foram adequadas. As turmas que tiveram o processo de intervenção, a aprendizagem aconteceu, isso foi constatado quando as habilidades investigadas foram internalizadas pelos estudantes. Acredita-se que o desenvolvimento dessas habilidades relacionadas ao CI pode ampliar a aprendizagem do desenvolvimento do LE dos cidadãos sendo críticos diante de muitas informações estatísticas veiculadas pela mídia.

⁵ <https://www.rbmt.org.br/>

Pontes (2020) investigou a aprendizagem de 74 estudantes do 5º ano em relação à construção de gráficos a partir de tabelas com ou sem a utilização do *software Excel*. Para isto, ela elaborou uma sequência didática que trabalhou com dois grupos: lápis e papel e *Excel*. Inicialmente foi realizado um pré-teste antes com as quatro turmas, depois duas intervenções diferentes (Grupo 1 - lápis e papel; Grupo 2 - *Excel*) e ao final um pós-teste com os dois grupos.

O pré-teste buscou identificar os conhecimentos dos estudantes na construção de gráficos de barras a partir das tabelas, sendo uma atividade com tabelas simples com uma variável e outra com duas variáveis onde foram utilizadas as atividades do livro didático dos estudantes.

A sequência de atividades para a intervenção foi realizada em duplas com a mesma atividade em todas as turmas e mesma condução da pesquisadora em dois encontros com duração de cinquenta minutos cada. Ela investigou as aprendizagens dos estudantes e analisou as estratégias que utilizaram para a construção dos gráficos com e sem o uso do *Excel*.

Na terceira etapa, que foi o pós-teste, todos os alunos utilizaram lápis e o papel com questões que eram muito parecidas com as do início, onde utilizou apenas uma aula de 50 minutos.

Pontes (2020) concluiu que o recurso utilizado pelos estudantes não influenciou no desempenho e na aprendizagem, pois a utilização dos dois recursos permitiu avanços de maneira muito similar. Sendo assim, o uso do *Excel* não foi suficiente para determinar o avanço dos estudantes, pois a reflexão do processo de construção dos gráficos feito pelo grupo (lápis e papel) foi muito importante para a aprendizagem. Todavia, o grupo que utilizou o *software Excel* pode refletir nas diferentes visualizações dos dados, sem pensar na escala. Enfatizou que a sequência de atividades foi fator determinante para momentos de aprendizagem das competências estatísticas.

Lôbo (2019) teve como objetivo investigar os limites e as potencialidades de uma SE sobre o CI e o LE para ampliar o conceito de média aritmética. A pesquisa foi realizada em uma

escola do interior da Bahia com estudantes do 9º ano A que estavam presentes, sendo 10 meninos e 17 meninas, com idade média de 15,5 anos e faixa etária entre 15 e 18 anos.

Lôbo (2019) utilizou uma SE chamada de “Cartão de vacinação” com sete encontros totalizando 10 aulas de 50 minutos, papel metro e A4 para registrar os dados que os alunos coletaram, filmagem das aulas para descrever e analisar os diálogos entre a professora e os estudantes e entre eles. Todos os registros, anotações e observações foram considerados para a triangulação dos dados. O autor investigou as diferentes situações, invariantes e representações da média aritmética, analisou a viabilidade da implementação da SE elaborada com o tema transversal “Imunização humana via vacinação” e verificou as contribuições das aprendizagens.

A sequência de atividades foi iniciada com uma palestra sobre a importância da vacinação e saúde humana. A professora e estudantes formularam o problema de investigação e o planejamento da atividade. Os alunos analisaram os dados que eles coletaram em seus cartões de vacinação para construir um banco de dados, tabelas, gráficos, calcular a média e ao final responder à questão de investigação: “Como está a situação de imunização, através da vacinação, dos estudantes do 9º ano A?”

Lôbo (2019) baseou-se na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1996), que se refere à utilização de Situações, Invariantes e Representações para o estudo e desenvolvimento de aprendizagens de competências complexas, também utilizou do CI (Wild; Pfannkuch, 1999), que postulam o PPDAC e do LE (Gal, 2002), que trabalha os dois componentes cognitivo e afetivo da aprendizagem estatística.

Lôbo (2019) constatou que o conceito de média é iniciado no 7º ano e aprofundado no 8º ano. Todavia, destacou que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que seja iniciado este estudo já nos anos iniciais, o que não é sugerido na Base Nacional Comum Curricular, no entanto, nenhum grupo conseguiu interpretar a média. Também verificou que os alunos conseguiram realizar e

extrair as informações corretamente dos gráficos, construir a tabela de frequência de dupla entrada, encontrar a frequência absoluta e calcular a frequência relativa, ampliando o conhecimento estatístico e, assim, na última fase do CI, os estudantes tomaram consciência da importância da vacinação.

Como limite, concluiu que houve pouco tempo para o desenvolvimento da SE. Também verificou que o uso do lápis e papel desmotiva os estudantes diante de muitos dados e assim, acredita na necessidade da utilização dos recursos tecnológicos. Verificou que os dados limitaram a exploração de outras propriedades da média e valores, pois foram excessivos e exaustivos. Porém, o autor constatou que foi possível discutir potencialidades do trabalho com a investigação estatística com dados reais dos estudantes, envolvendo-os em um processo de coleta, análise e conclusão, além do cuidado com sua saúde e das pessoas.

Oliveira e Buehring (2019) tiveram como objetivo analisar um texto de divulgação científica da Revista Ciência Hoje para Crianças (CHC) para identificar as potencialidades do letramento científico e estatístico e utilizou de procedimentos de análise textual discursiva. Para isto, elas escolheram o texto “De olho nos ninhos de harpias”, que foi publicado na versão on-line da revista CHC, por conter uma linguagem científica, tecnológica e estatística para a análise. As autoras buscaram conceitos de muitos letramentos pautados em vários autores para analisar a linguagem matemática e estatística dos excertos do texto escolhido.

A análise permitiu a problematização da compreensão da tecnologia, pôde retratar a história da tecnologia, assim como, evoluir para um campo sistematizado e influenciou o desenvolvimento social. Assim, pode haver interação com outros fatores para aperfeiçoar alguma inovação, trabalhar observação em ciência, fomentar discussões com os estudantes, há a possibilidade de pedir relatos das experiências deles, é possível conversar sobre as dúvidas, desenvolver o caráter de tentativa dos métodos científicos.

Oliveira e Buehring (2019) concluíram que uma leitura crítica do texto pode ser desenvolvida desde os anos iniciais com objetivo

de compreender a ciência e a tecnologia para poder relacionar questões ambientais, políticas, sociais, econômicas, éticas, além do conteúdo da estatística. Essas discussões permitem uma relação entre a linguagem e a realidade, e assim, veicular o texto com o contexto, fazendo com que a ciência faça sentido, cheia de significados e linguagens. A leitura dos textos de divulgação científica bem como seus conteúdos podem ser trabalhados através de estratégias de leitura e, assim, interagir com a ciência, tecnologia e sociedade.

Esta revisão preliminar permitiu identificar diferentes formas de abordar com alunos dos anos iniciais, alguns dos conceitos estatísticos que trabalharemos para desenvolver o LE relacionados à aspectos da realidade sociocultural significativos, como a BNCC recomenda: Realização de pesquisa, organização e representação de dados, leitura, interpretação e comparação de variáveis e resolução de problemas por meio de tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas com ou sem o uso de tecnologias.

Na próxima seção apresentamos alguns conceitos que fundamentam o LE e a AC.

Letramento estatístico e alfabetização científica

Apresentamos os principais pressupostos que nortearão a elaboração das aulas de ciências e matemática, o desenvolvimento e a análise da SE, a saber: o LE proposto por Gal (2002), Indicadores de AC Sasseron (2008) adaptado a partir do levantamento bibliográfico feito por Pizarro (2014).

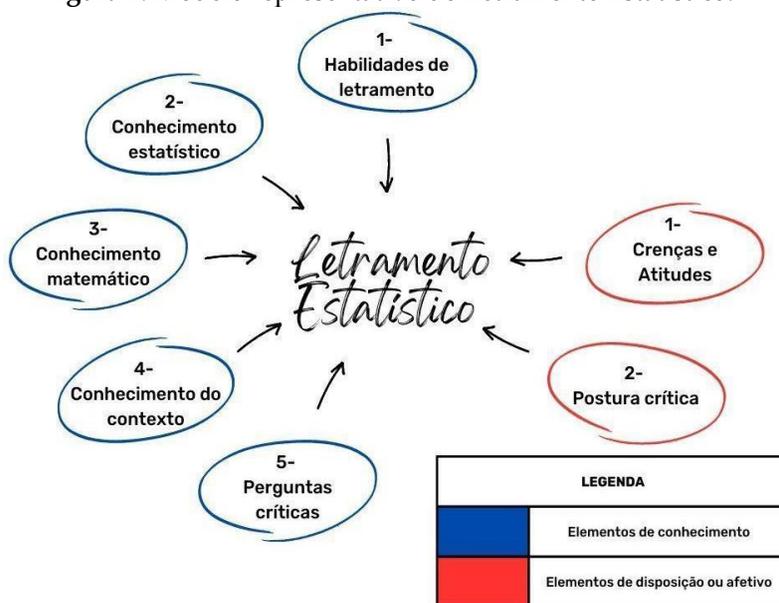
Letramento Estatístico

Gal (2002) defende que a sociedade precisa desenvolver a capacidade de ler, compreender, interpretar e saber utilizar os dados estatísticos para agir no cotidiano de forma crítica e reflexiva. Esse pensamento questionador será desenvolvido de forma interrelacionada por meio dos componentes cognitivo e

afetivo em situações em que o estudante irá necessitar tomar decisões em atividades investigativas.

De acordo com Gal (2002), o Letramento Estatístico faz com que o aluno reflita, de forma crítica, sobre todas as fases da pesquisa utilizando-se de dois componentes: o cognitivo e o afetivo. O primeiro é composto por cinco elementos (habilidades de letramento, conhecimento estatístico, conhecimento matemático, conhecimento de contexto e perguntas críticas) e o segundo por dois elementos (crenças e atitudes e a postura crítica), como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: Modelo representativo do Letramento Estatístico.



Fonte: Gal (2002, p.4), adaptações de autoria própria.

Os cinco elementos destacados em azul são os de conhecimento, ou seja, o aluno demonstra sua competência de compreender, interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas. Os dois destacados em vermelho são os elementos afetivos que estão relacionados à aptidão de uma conduta

questionadora diante das informações estatísticas (postura crítica), mas que é moldada por suas visões de mundo (crenças e atitudes).

Alfabetização Científica

Para que a AC ocorra no ensino, segundo Sasseron (2008), os conhecimentos devem ser construídos a partir das relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e que essas informações científicas que são ampliadas através das diferentes interações entre o professor e estudantes e a natureza, os alunos saibam aplicar na vida e exercer sua cidadania. Segundo a autora, o ensino de Ciências pode e deve partir de atividades problematizadoras, cujos temas sejam capazes de relacionar diferentes áreas e esferas da vida de todos nós, procurando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes no cotidiano para relacionar com a vida (Sasseron; Carvalho, 2011).

Sasseron (2016) diz que o ensino de ciências pode ser caracterizado como uma abordagem didática que pode estar atrelada a um recurso de ensino por meio da ideia de investigação, resolução de problemas e buscas de relações entre variáveis, e, assim, usar o raciocínio para a construção de modelos científicos. Este ensino permite que os estudantes atuem como protagonistas de sua aprendizagem através da investigação, argumentação e solução sobre um tema, conceito, prática ou relação social e seus conhecimentos sistematizados por meio de um processo que desenvolva diferentes habilidades.

As atitudes e habilidades podem ser evidenciadas pelos Indicadores de AC, ou seja, ações que estão relacionadas ao fazer científico, tecnológico e ambiental. Os indicadores são: articular ideias, investigar, argumentar, ler em ciências, escrever em ciências, problematizar, criar e atuar.

Cazorla e Santana (2010) dizem que quando desenvolvemos os conceitos e procedimentos estatísticos com os estudantes, precisamos ao mesmo tempo, promover possibilidades de desenvolvimento do pensamento estatístico utilizando desafios

que façam com que o aluno tome decisões sugerindo, por exemplo, o uso de um ciclo de investigação, que apresentamos na seção de metodologia.

Metodologia

Essa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética (CAEE 71200023.9.0000.8142), tem como objetivos específicos: (i) identificar os conhecimentos dos estudantes sobre a produção, destinação e ações para a redução dos resíduos sólidos na escola e no cotidiano; (ii) investigar quais Indicadores da AC e do LE são evidenciados no desenvolvimento da SE; e (iii) analisar as limitações e potencialidades da SE para desenvolver a AC e o LE.

Lócus da pesquisa e participantes

A pesquisa será realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo e em uma turma do 3º ano das séries iniciais.

Materiais e instrumentos

Escala Likert, sobre os conhecimentos que os estudantes têm sobre as ações de redução, reutilização e a reciclagem que denotam uma postura crítica frente a problemas que envolvem esta temática.

Diário de bordo do pesquisador.

SE organizada em fases do Ciclo Investigativo que abordará temas em estatística e consumo e produção responsável.

O Ciclo Investigativo (CI)

Wild e Pfannkuch (1999) apontam que a educação estatística pode ser desenvolvida por meio do CI, conhecido também como PPDAC (Problema, Plano, Dados, Análise e Conclusão) que dão

sentido aos conceitos e procedimentos para as aulas de estatística, por meio das seguintes fases:

(P) PROBLEMA – Nesta fase os estudantes têm o conhecimento do contexto dos dados a serem coletados e definem o problema ou fenômeno que será investigado.

(P) PLANEJAMENTO – os alunos definem o que será feito para investigar o problema ou fenômeno.

(D) DADOS – fase da coleta de dados / aplicação dos instrumentos.

(A) ANÁLISE – a partir da coleta de dados, os alunos irão analisá-los.

(C) CONCLUSÃO – encerra-se o ciclo de investigação podendo fomentar novas ideias e novas questões para o início do ciclo novamente, permitindo uma discussão de forma crítica e reflexiva diante da conversa sobre os dados.

Quando os alunos completarem o CI, acreditamos que, a partir das discussões, conclusões e atividades desenvolvidas, podemos verificar alguns indícios dos conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos ampliaram em direção ao LE e a AC.

1ª fase do CI – Problema (3 aulas)

Aula 1 - O CI se inicia com a problematização da temática. Para isso, os estudantes serão divididos em até sete grupos de acordo com a afinidade e temática escolhida. A temática específica escolhida poderá ser a redução, reutilização, ou a reciclagem dos resíduos sólidos. (2 grupos – redução, 2 grupos – reutilização e 3 grupos – reciclagem). Os estudantes receberão textos informativos com questões norteadoras e realizarão a leitura e discussão sobre os textos nos grupos de acordo com a temática escolhida. Este início será desenvolvido em grupos entre os alunos e depois no coletivo com o professor.

Aula 2 – Os estudantes realizarão algumas outras leituras indicadas pelo pesquisador (banco de dados) que sensibilizem sobre o assunto. Eles utilizarão computadores para a pesquisa.

Após conversa sobre boas perguntas e critérios para criar, eles elaborarão as questões para o palestrante que estará na escola na próxima aula.

Aula 3 - Durante a palestra sobre a redução da geração dos resíduos sólidos, a ser proferida por um professor pesquisador da área, no recinto da escola, durante o horário de aula, os estudantes poderão fazer perguntas e comentários sobre o tema. Em seguida, o professor e os estudantes definirão a questão de pesquisa. Cada grupo criará a sua pergunta que será respondida em cada grupo na fase de conclusão.

2ª fase do CI – Planejamento (2 aulas)

Aula 1 – Cada grupo elaborará uma pergunta sobre a temática específica escolhida na fase inicial para posteriormente entrevistar os alunos do 3º ano de outra turma. Nesta aula iremos abordar alguns temas estatísticos como: população, amostra, variável e dados. Explicaremos sobre a ética na pesquisa, da confidencialidade e da necessidade de consentimento dos participantes para garantir a seriedade e confiabilidade dos dados dos participantes. Os dados que os alunos irão coletar serão apenas para eles mesmos realizarem as atividades em sala de aula.

Aula 2 – Os estudantes receberão as perguntas elaboradas com o feedback do professor (bilhetes orientadores como estratégia de intervenção) para refletirem sobre elas e verificarem se é uma boa pergunta ou se precisa de alguma alteração.

Observação: Será combinado com os professores das outras turmas para dividir a quantidade de estudantes que serão entrevistados pela metade e os entrevistadores também. Assim cada qual irá para a sala correspondente para realizar as perguntas que estarão juntas em um único instrumento (entrevista) e depois voltam com as respostas para sala de aula de origem e os entrevistados voltam para sua aula normal.

3ª fase do CI – Dados (1 aula)

Cada grupo aplicará o instrumento de entrevista (sete questões em escala Likert e variável gênero e turma), elaborado pelos estudantes e digitado pelo professor, e assim, coletar os dados (conforme observação acima) dos colegas das outras turmas do 3º ano a fim de compor a base de dados com a qual trabalharemos nas próximas aulas.

4ª fase do CI – Análise (3 aulas)

Aula 1 – Modelizar uma atividade coletivamente para que os alunos sejam desafiados e motivados a resolver o problema proposto. Então, cada grupo irá contabilizar os dados em um arcabouço de tabela simples entregue e depois, desafiados a organizar os dados em um arcabouço de tabela de dupla entrada com a variável gênero.

Aula 2 – Organizar os dados no arcabouço de gráfico entregue para realizar a análise e discussão de possíveis conclusões no final da sequência. Com os dados organizados e algumas questões norteadoras, os grupos irão conversar sobre as informações que os dados trazem, tentando extrair interpretações sobre as questões e deverão registrar por escrito.

Aula 3 – Discussão coletiva sobre os dados e a variável para todos tomarem conhecimento do que cada grupo coletou, organizou e analisou.

5ª fase do CI – Conclusão (1 aula)

Para concluir, cada grupo irá retomar a pergunta de pesquisa elaborada na primeira fase e verificar se responderam a problemática levantada, caso não tenha respondido o CI se inicia novamente. Também iremos discutir se haveria alguma ação que poderia ser desenvolvida para sensibilizar a comunidade e outros colegas sobre o problema do gerenciamento dos resíduos.

Esperamos que surjam propostas interessantes tais como elaboração de cartazes com os dados da pesquisa, com dicas de redução, reutilização e a reciclagem do lixo na escola e no entorno escolar.

Procedimentos de Coleta e Análise de dados

Inicialmente obteremos a autorização da unidade escolar para a coleta de dados; a assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais/responsáveis e obtenção da assinatura do TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes.

A pesquisa deste projeto será iniciada com a aplicação de uma escala Likert. As respostas dos estudantes serão pontuadas de acordo com a alternativa escolhida, atribuindo-se valores maiores para as que mostram conhecimento e postura crítica e valores menores para o contrário.

Esse instrumento será reaplicado ao final do desenvolvimento da SE para verificar se a proposta propiciou o desenvolvimento das habilidades pretendidas.

As habilidades serão desenvolvidas por meio de uma SE organizada em fases do CI que abordará temas em estatística e sobre a redução da geração dos resíduos por meio da redução, reutilização e reciclagem. No entanto, para acompanhamento do desenvolvimento destas atividades será utilizado o diário de bordo do pesquisador.

A análise de dados será realizada de forma qualitativa, buscando entender como o consumo e produção responsável é compreendida pelos estudantes do 3º ano e quantitativa para verificar mudanças ou não nas pontuações obtidas nas respostas do instrumento de mensuração respondido pelos participantes no início e final do desenvolvimento da SE.

Na análise quantitativa serão organizadas tabelas e gráficos explicitando-se os usos dessas representações.

Será realizada a triangulação dos dados buscando indícios do desenvolvimento do LE e dos indicadores de AC.

Considerações finais

Estamos finalizando as disciplinas, obtivemos a proficiência em Língua Estrangeira e a aprovação do Protocolo de Pesquisa no Comitê de Ética.

Realizaremos uma revisão com maior densidade sobre o LE e os Indicadores de AC para consolidação dos referenciais teóricos e metodológicos. Pretendemos desenvolver a SE com os estudantes e realizar a qualificação no 1º Sem/2024; e, finalizar a escrita da dissertação, do Produto Técnico Tecnológico e realizar a defesa no 2º Sem/2024.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília, DF: MEC, 2019.

CAVALCANTI, É. M. S. **Aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental sobre levantamento de hipóteses, análise de dados e conclusões a partir de dados estatísticos**. 2019. 186f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Faculdade de Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

CAZORLA, I.; SANTANA, E. (org.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

CAZORLA, I. M.; UTSUMI, M.C.; OLIVEIRA, T. C. de. Reflexões sobre o ensino de tabelas de dupla entrada a partir do raciocínio inferencial informal. **Hipátia**. Revista Brasileira de História, Educação e Matemática, v. 5, n. 2, p. 246-270, dezembro de 2020.

Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1569/1093>. Acesso em: 02 out. 2023.

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

GAL, I. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, Israel, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002. Disponível em: <https://iase-web.org/documents/intstatreview/02.Gal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LÔBO, W. de S. **Limites e potencialidades de uma sequência de ensino para a ampliação do conceito de média aritmética**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

OLIVEIRA, A. F. S. de; FIREMAN, E.C.; SILVA, M.G.A. da. **Os indicadores de alfabetização científica: uma análise do tema água no livro didático de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 217f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, D. Q. de.; BUEHRING, R. Leitura de textos de divulgação científica para crianças: Os letramentos em questão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, p. 227-240, agosto de 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14186/209209211292>. Acesso em 09 out. 2023.

PIZARRO, M. V.; JUNIOR, J. L. Indicadores de Alfabetização Científica: Uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de Ciências nos anos iniciais. **Investigações Em Ensino De Ciências**, Bauru, v. 20, n.1, p. 208–238, 2016. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2016v20n1p208>.

PONTES, M. E. N. **Aprendizagem de gráficos com e sem uso do Excel por alunos do 5º ano Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SANTOS, L. B.; SANTANA, E. R. S. Uma sequência de ensino para a formação de conceitos estatísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. e2010, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/remat2020v6i2id4187>.

SASSERON, L.; CARVALHO, A. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p.49-67, novembro de 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>.

SASSERON, L.; CARVALHO, A. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, março de 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246/172>.

Acesso em 25 jun. 2022.

SILVA, S. A.; SOUZA, L.A. M. M.; CAZORLA, I. M. Percepções de estudantes sobre o impacto do uso de agrotóxicos: A influência do contexto e do Ensino de Estatística na Educação Básica. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v.10, n. 21, p.112-137, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2021.10.21.112-137>.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry. **International Statistical Review**, v. 67, n. 3, p. 223-265, maio de 1999. Disponível em: <https://iase-web.org/documents/intstatreview/99.Wild.Pfannkuch.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): uma abordagem no ensino de Geometria

Franciely Machado Dutra Cezar
franciely.machado@hotmail.com

Sergio Aparecido Lorenzato
slorenzato@sigmanet.com.br

Introdução

Neste artigo, relato a experiência do trajeto de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2023, denominado, por mim, de Geometria de uma trajetória.

No ano de 2022, conheci o Grupo de Pesquisa Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores (PSIEM-GEPEMAI), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), com coordenação da Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi e do Prof. Dr. Sergio Aparecido Lorenzato. Ao participar dos encontros quinzenais, pude refletir sobre a minha prática docente e perceber que relatos de experiências de outros professores têm contribuído para discussões enriquecedoras e repercutem em minhas e nas salas de aulas dos integrantes do grupo.

Atuando como professora de Matemática no Ensino Médio, percebi as potencialidades dos estudantes frente às propostas nas aulas dessa disciplina, quando eles são colocados como centro do aprendizado, quando participam da formulação da aula e quando dão pareceres com a sua própria linguagem. Por uma imersão no pensamento do passado, foi que veio a minha fonte de pesquisa: a Educação Infantil. Após o curso do Magistério, iniciei minha carreira profissional na Educação Infantil, a lembrança veio sobre

quando uma criança tentou me explicar a sua ideia a partir de um desenho e utilizando tampinhas, ela teve que “desenhar” para mim para que pudéssemos nos comunicar assertivamente em sua ideia. Assim, compreendi melhor a linguagem matemática entre professor e aluno: “É preciso deixar eles falarem”.

Por motivações próprias, desafiadoras e com encontros de leituras sobre o trabalho do professor Julio Cesar de Mello e Souza, conhecido como Malba Tahan, deparo-me com o Ensino de Geometria. Explicar desenhando e as tampinhas, foram apenas a epifania dos meus estudos nesta área do conhecimento.

Considerando que o ensino de Geometria é uma possibilidade para interligar outras áreas do conhecimento, Lorenzato (1995, p.5) ressalta que:

Na verdade, para justificar a necessidade de se ter a Geometria na escola, bastaria o argumento de que sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações do cotidiano que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano.

Partindo desse pressuposto, surgiram os estudos dessa pesquisa como possibilidade de, nas aulas de Matemática, os estudantes protagonistas resolverem problemas, interligando a matemática pela Geometria com outras áreas do conhecimento, fazendo relações com suas vivências e construções, bem como contribuindo para as resoluções de problemas reais e complexos.

Por ministrar aulas no *locus* da pesquisa, com aulas no Ensino Médio, especificamente na 3ª série, há o desafio de trabalhar as premissas do (PEI) com as avaliações externas. Ao falarmos de protagonismo juvenil, evidencia-se um dos pilares do Programa de Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo, que faz jus à

pesquisa. As “Diretrizes do Programa Ensino Integral” do Governo do Estado de São Paulo explicitam que:

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações (São Paulo, 2012, p. 15).

Para isso, ao colocar o estudante como centro do seu aprendizado, serão realizados estudos com duas metodologias ativas, a saber: A Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A justificativa das duas metodologias ativas em conjunto, não é exclusiva, entretanto, na pesquisa se dará como uma possibilidade de estudos.

De acordo com Abreu (2009), o conceito de metodologia ativa se dá desde a obra *Emílio*, de Jean Jacques-Rousseau (1712-1778), que retrata que para manter a curiosidade do aluno, não se deveria ter celeridade frente a responder às perguntas, então, propõe-se oferecer questões que devem ser resolvidas.

Ao colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, é necessário um olhar voltado às questões e não as respostas. Sobre o ato de pensar e explorar esse fato como uma motivação, Dewey (1979, p.14) evidencia que “o [...] problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo no ato de pensar”. Nota-se, desse modo, a importância de valorizar o conhecimento prévio de cada aluno para fazer da aula, um momento de construção de compartilhamento de conhecimentos.

Sendo assim, ao pensarmos no aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem em Geometria, nos tempos

atuais, pós-pandêmico, surge a necessidade de uma abordagem para fazer esse processo ser mais significativo para o estudante.

Um dos questionamentos como docente em relação às práticas pedagógicas no ensino de Matemática no Ensino Médio é como fazer o aprendizado não ser apenas a partir de memorização, mas de significado, em que o aluno poderá relacionar o que aprende em sala de aula com o seu cotidiano, além dos exames nacionais e testes nas universidades.

Atualmente, diversas iniciativas pedagógicas visam promover a autonomia do aluno, conciliando atividades colaborativas, tecnologia e o currículo escolar, denominadas metodologias ativas. Dessa forma,

podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 29).

Segundo Bergmann e Sams (2012), os estudantes compreendem com naturalidade a aprendizagem digital. “Para eles, o que fazemos é falar a língua deles” (Bergmann; Sams, 2012, p. 19). Os pesquisadores ainda ressaltam que a inversão da sala de aula não segue um padrão único e exclusivo, podendo ser adaptada conforme a realidade compatível da escola e mesclá-la com diferentes metodologias, o que facilita a sua execução e o alcance da sua finalidade proposta.

Com isso, ao mesclar a Sala de Aula Invertida com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), serão analisados quais desafios, vantagens e desvantagens no Ensino de Geometria, em uma escola do Programa de Ensino Integral, com objetivo de trabalhar o protagonismo juvenil do estudante.

Sala de Aula Invertida

Ao falar da expressão “invertida”, entende-se que o que se fazia em casa (resolver problemas, exercícios etc.), agora é feito em aula, e o que era feito em aula (assistir a aulas/palestras expositivas) é feito em casa (Bergmann; Overmeyer; Wilie, 2013). Porém, não se resume a tal definição. Uma definição que parece resumir os principais aspectos do da Sala de Aula Invertida é:

Nela, o aluno estuda os conceitos básicos antes da aula, com vídeo, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas (Ramal, 2015).

Conforme Valente (2014, p. 86), a partir dos anos 2010, o termo *flipped classroom*, passou a ser um chavão, impulsionado por publicações internacionais, e, a partir de então, surgiram exemplos de escolas de ensino básico e superior que passaram a adotar a abordagem.

Partindo do pressuposto, precisa ter um olhar cuidadoso aos termos, pois sala de aula invertida difere de aprendizagem invertida.

Figura 1: Esquema básico da Sala de Aula Invertida.



Fonte: Schmitz (2016).

Schmitz (2016), na Figura 1, faz um esquema exemplificado das etapas da Sala de Aula Invertida. Por meio dessa esquematização, percebe-se que em junção com tal metodologia, também pode-se usar uma outra na etapa (Durante a aula). O que contará como uma possibilidade de estudo combinando a Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

Um dos aspectos para que o protagonismo juvenil seja trabalhado de maneira significativa tanto em escolas (PEI), quanto em qualquer outra estrutura de ensino, é considerar o conhecimento prévio do aluno, suas vivências, suas constatações, seus questionamentos. O aluno participa ativamente no processo ensino-aprendizagem e deixa o posto de receptor de informações dadas pelo professor. Ideias que seguem os autores como Jean Piaget, Jerome Bruner, John Dewey, dentre outros.

Na língua inglesa *Problem-Based Learning* (PBL), surgiu pela primeira vez em 1969, em um curso de medicina da Universidade McMaster no Canadá, utilizando-a até os dias atuais. Em seguida, na década de 1970, foi introduzida no curso de medicina da Universidade do Novo México (EUA), e na década de 1980, no curso de medicina de Harvard (EUA). Concomitantemente, na mesma época a Aprendizagem Baseada em Problemas foi implantada no curso de medicina da Universidade de Maastricht (Holanda) Atualmente é uma das referências mundiais na metodologia e relacionada aos trabalhos de maior impacto na área no período entre 1945 e 2014 (Pinho *et al.*, 2015).

Segundo Moust, Berkel e Schmidt (2005), o modelo da Maastricht University é composto por sete etapas no uso da metodologia ABP. Os passos são: a) leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; b) identificação dos problemas propostos pelo enunciado; c) formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam, nessa fase, dos conhecimentos que dispõem sobre o assunto); d) resumo das hipóteses; e) formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); f) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; e g) retorno ao grupo tutorial para a rediscussão do problema, frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Dentre tantas abordagens que serão detalhadas na dissertação, a pesquisa, se dará pelo modelo da Maastricht University. Assim, fazendo a junção das duas metodologias ativas citadas a *priori*.

Referencial Teórico

Nas abordagens teóricas contempladas na dissertação, constarão os seguintes aspectos: Programa de Ensino Integral, Protagonismo Juvenil, Ensino Médio, Ensino Híbrido, Processo

Ensino-Aprendizagem, Metodologias Ativas, Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Resolução de Problemas, Transdisciplinaridade, Ensino de Matemática no Ensino Médio, Ensino-Aprendizagem de Geometria, Geometria Fractal na Educação Básica.

Metodologia

A pesquisa tem como *locus*, uma Escola Pública Estadual do interior do estado de São Paulo, participante do Programa de Ensino Integral (PEI). Com os participantes, sendo alunos da 3ª série do Ensino Médio matriculados na unidade escolar em que a professora pesquisadora atua.

O objetivo da pesquisa é investigar práticas pedagógicas na Educação Básica, em Geometria, no âmbito do Ensino Médio, com o uso de duas metodologias ativas: a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), no processo de Ensino-Aprendizagem, a fim de desenvolver o protagonismo juvenil dos estudantes de escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI). Com objetivos específicos de identificar os impactos de uma metodologia ativa na contribuição do desenvolvimento do protagonismo dos alunos nas aulas de Matemática, e investigar o desenvolvimento dos alunos com o uso de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), frente às aulas de Geometria, como possibilidade de uma modelagem matemática.

Será abordado a habilidade EM13MAT105, que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 533), e no Currículo Paulista, como direcionamento dos estudos dos alunos e das análises da pesquisa que retrata, utilizar as noções de transformações isométricas (translação, reflexão, rotação e composições destas) e transformações homotéticas para construir figuras e analisar elementos da natureza e diferentes produções humanas (fractais, construções civis, obras de arte, entre outras).

Este estudo será realizado com o uso da pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), de caráter qualitativa e quantitativa, se

desenvolverá pelo uso de metodologias ativas: A Sala de aula Invertida (Bergmann; Sams, 2016) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), utilizando o modelo proposto pela Maastricht University (Moust, Berkel e Schmidt, 2005). Estão previstas duas etapas. A primeira se compõe de um questionário com situações problemas que envolvam Geometria, relacionados à habilidade citada anteriormente que será trabalhada ao longo do bimestre. Também constarão questões sobre as percepções dos alunos sobre como resolveriam os problemas propostos e qual a dificuldade que tiveram para a solução. Após a coleta de dados, os alunos irão expor suas ideias sobre a resolução dos problemas propostos. Será documentado em áudio e vídeo apenas para transcrição na dissertação. Entretanto, os alunos que desenharem suas ideias, os trabalhos serão recolhidos para anexo na dissertação.

A segunda etapa apresentará o conteúdo que foi abordado no questionário, com a utilização das metodologias ativas citadas anteriormente, finalizando com os passos da ABP.

Os conteúdos de Geometria e os avanços dos alunos, serão analisados dentro do Modelo de Van Hiele, que propõem uma forma de identificar em qual nível de maturidade geométrica o aluno se encontra e quais possíveis caminhos para auxiliá-lo a avançar de nível. Lorenzato (2009), referindo-se a esse modelo, destaca que respeitar a sequência didática significa não saltar etapas ou níveis no ensino. Após a identificação inicial, serão abordadas as metodologias ativas para uma segunda análise.

Durante o processo de coleta e análise dos dados obtidos, será realizada uma análise no grupo de pesquisa da professora-pesquisadora e discutidos para a escrita da dissertação.

Andamento do Projeto

No primeiro semestre de 2023, ano de ingresso no Mestrado, as disciplinas cursadas foram: EE001 Metodologia do Trabalho Acadêmico e EE060 Memórias, Narrativas e Formação Docente. Realizei o exame de proficiência em língua inglesa, com aprovação.

No início do segundo semestre, ingressei no Programa de Estágio Docente como voluntária, na disciplina EL284-A, com a supervisão da Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi, que muito contribuiu para um olhar sobre a formação docente.

Já no segundo semestre, cursei as disciplinas EE061 “Seminário de Pesquisa: Formação de Formadores”, e EC 350 “Letramento Estatístico”, que me possibilitaram novos olhares às análises de dados de minha pesquisa.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e a coleta de dados será realizada no primeiro semestre de 2024.

A fim de conhecer as potencialidades e os desafios da ABP nas aulas de Matemática, foi realizado uma testagem, no ano de 2023, com a metodologia citada anteriormente, obtendo um envolvimento significativo dos alunos na proposta, reverberando na elaboração de outros projetos dentro e fora da sala de aula no *lócus*. Os projetos desenvolvidos foram, a construção de um Deck para solucionar a falta de um espaço para troca de informações, debates e conversas entre os estudantes nos intervalos. Início da elaboração de livros infantis com temas de Geometria como: “*Geometria Fractal*”, “*De onde vem o Pi?*”, “*Proporções e Simetrias com o Phi*” etc. Por último, os alunos se envolveram no projeto de Monitoria de Matemática para auxiliar os *déficits* descobertos por eles em conjunto com a professora-pesquisadora que realizou uma sequência de ensino em junção com uma disciplina do mestrado.

Considerações finais

Os relatos de experiências e vivências nas salas de aulas, compartilhados em grupos de pesquisas, seminários, reuniões pedagógicas, entre professores, contribuem para discussões, análises e engajamentos de pesquisas posteriores. Assim, se faz a minha, com possibilidades e olhares de outros professores.

Os dados coletados serão analisados e os resultados parciais serão discutidos assim que se realizar a tabulação no primeiro

semestre de 2024. Ainda no ano de 2024, pretendo me submeter ao Exame de Qualificação.

Ao final desse estudo, são esperadas contribuições no ensino de Geometria, visando o protagonismo do aluno no Ensino Médio, a fim de possibilitar maior engajamento do aluno frente às propostas aplicadas com a pesquisa, fazendo relações com as suas vivências e construções e contribuindo para resoluções de problemas reais e complexos.

Assim, ao elaborar um Produto Técnico Tecnológico (PTT), que será fruto da Dissertação de Mestrado, será pensado em um *diálogo* com professores sobre tais vivências em sala de aula citada a *priori*. Além disso, será produzido um livro infantil sobre Geometria Fractal com alunos do Ensino Médio.

Referências

ABREU, J. P. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18510/000729487.pdf>.

Acesso em: 05 nov. 2023.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; OVERMYER, J.; WILIE, B. The flipped class: what it is and what it is not. **The Daily Riff**, Jul. 9, 2013. Disponível em: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2016.

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

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. **Trabalhando Com Estratégias de Ensino-Aprendizado por Descoberta na Área da**

Saúde: a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.20 n.3, Maio/Junho, 2004.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, A. M. O Uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Atuação Docente. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**. Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 288-298, jul./dez. 2013.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, ano III, n. 4, p. 3-13, 1º sem. 1995.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. [S.l.]. Autores Associados, 2009.

MOUST, Jos H. C.; BERKEL, H. J. M. Van; SCHMIDT, Henk G. Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. **Higher education**, Maastricht, Netherlands, v. 50, n. 4, p. 665-683, nov. 2005.

PINHO, L. A.; MOTA, F. B.; CONDE, M. V. F.; ALVES, L. A.; LOPES, R. M. Mapping Knowledge Produced on Problem-Based Learning between 1945 and 2014. A Bibliometric Analysis. **Creative Education**, v. 6, p. 576-584, 2015.

RAMAL, A. Sala de aula invertida: a educação do futuro. **G1 Educação**, Rio de Janeiro, 28 abr. 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: SEE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais) - Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria. 2016a. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>. Acesso: 15 nov. 2023.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

Regularidades de crescimento: uma abordagem com foco no conhecimento de alunos do 3.º ano do ensino fundamental

Ligia Bagio Espitti
ligia.spitti@gmail.com

Alessandra Rodrigues de Almeida
alessandraalmeida628@gmail.com

Miguel Ribeiro
miguelr@unicamp.br

Introdução

Minha inquietação com o ensino da matemática surgiu quando ainda era aluna da Educação Básica. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, meus colegas sempre diziam que matemática era difícil, que não entendiam o que o professor dizia e as tarefas propostas. Isso começou a me inquietar, porque era a área em que eu tinha mais facilidade, já que não tinha tanta “decoreba”. Eu pensava ser mais fácil, pois entendia o passo a passo (o como fazer a partir das regras e fórmulas).

Escolhi a Pedagogia tendo em mente que queria ser professora e ensinar matemática de maneira que fizesse sentido aos alunos e que eles de fato compreendessem (com uma base sólida, com significado). Passaram-se alguns anos para que eu entendesse que para ensinar matemática de modo a que os alunos compreendessem, o uso de materiais diferentes e atrativos não bastavam.

Já no meu primeiro ano em sala de aula, enquanto professora do 4.º ano, após quase um ano e meio como auxiliar de classe, planejava “fazer diferente”, porém ainda não estava tão nítido

como seria esse “diferente”. Por vezes, replicava as tarefas da forma como meus professores fizeram comigo, bem como “as boas práticas” que observei nos estágios, mas a minha prática ainda era muito pautada no ensinar a fazer (ensinar a regra), apenas buscava recursos diferentes. No entanto, minhas inquietações permaneciam, embora sempre tenha procurado estudar e aprender de modo a fundamentar e melhorar meu trabalho docente, além da Pedagogia, também cursei Matemática, Letras: Inglês, Artes Visuais e diversas especializações.

Só em 2020, quando iniciei a especialização sob responsabilidade do Grupo de Pesquisa e Formação CIEspMat,¹ percebi que apenas recursos não bastavam, que eram as discussões potentes em torno dos tópicos matemáticos que iriam contribuir para o aprendizado significativo dos alunos, e que para isso o professor deveria deter um conhecimento especializado que permitisse realizar essas discussões sobre os diferentes tópicos matemáticos de forma matematicamente adequada (Carrillo *et al.*, 2018).

A partir dos estudos na especialização, percebi que minha prática, de fato, começou a mudar, sendo possível observar diferenças significativas na aprendizagem dos meus alunos em relação aos tópicos matemáticos. Vê-los percebendo e dizendo isso foi muito gratificante. A partir desse momento, decidi que queria me aprofundar e investigar sobre esse conhecimento, fazendo o mestrado.

Iniciei esse processo com dois cargos em diferentes municípios: em um, atuando como Professora de Ensino Fundamental em uma turma do 5.º ano, e em outro, como Professora de Educação Especial atendendo os alunos na sala de recursos multisseriada no contraturno do ensino comum. Porém, apesar das inúmeras tentativas de dispensa em um dos cargos para cursar o mestrado (como previa o estatuto do magistério municipal e abrindo mão da

¹ O CIEspMat é um grupo de Pesquisa e Formação que desenvolve trabalhos focados no desenvolvimento do Conhecimento Interpretativo e Especializado do professor e futuro professor de e que ensina matemática – desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Disponível em: www.ciespmat.com.br

remuneração), a secretaria não autorizou meu afastamento, e assim me exonerei do cargo de Professora de Ensino Fundamental. Deixar a sala que, apesar do pouco tempo de convivência, percebeu mais do que todas as outras o quanto aquela matemática trabalhada de forma diferente era potente, deu-me um aperto no coração, mas precisei fazer uma escolha, pois para manter meu outro cargo, eu precisaria compensar horas para participar das reuniões do grupo de pesquisa e das disciplinas do Mestrado.

No momento, atuo como Professora de Educação Especial na rede pública municipal de uma escola do interior de São Paulo. Trabalho com alunos (1.º ao 9.º ano), no sentido de criar estratégias para incluí-los nas salas comuns e também na orientação dos professores com o intuito de contribuir com tal inclusão, de modo que os alunos tenham garantido o seu direito à educação, mediante as diferentes estratégias para ultrapassar as barreiras e potencializar a aprendizagem.

De forma geral, em minha experiência educacional, presenciei diversos relatos de alunos e professores sobre o quanto a matemática passou a ser difícil quando surgiram os conceitos algébricos e foram incluídas as letras. Nesse sentido, compreende-se que a Álgebra, embora essencial para o componente curricular matemática, é uma das unidades temáticas em que os alunos e professores apresentam maiores dificuldades (Veloso; Ferreira, 2011), o que se deve ao fato de o ensino ocorrer quando os alunos já estão em anos escolares mais avançados, e ainda com práticas pautadas em um conjunto de procedimentos descontextualizados e sem conexão com outras formas de conhecimento, focado apenas em aspectos de abstração e formalização matemática sem permitir a reflexão sobre variadas articulações de conhecimento e sem atribuição de significado ao que é ensinado (Lacerda; Gil, 2022).

Ainda sobre as dificuldades dos alunos em Álgebra, Correa e Maclean (1999) realizaram uma pesquisa que solicitava aos alunos do 5.º ao 8.º ano que assinalassem o grau de dificuldade que atribuíam aos componentes curriculares de seu currículo. Os alunos do 7º ano atribuíram um grau de dificuldade à Matemática

muito maior do que os alunos das demais séries, o que parece ter sofrido grande influência da própria estruturação didática relativa ao ensino da matemática nesse ano escolar, uma vez que no ano em questão concentrava-se a maior parte dos conteúdos referentes à Álgebra, de acordo com os pesquisadores.

Para mudar esse cenário, entende-se que é necessário que os alunos vivenciem experiências com sequências numéricas e pictóricas desde cedo, de modo que possam identificar e expressar regularidades e padrões de formação dessas sequências, utilizando diferentes registros, prosseguindo para um amadurecimento gradativo do Pensamento Algébrico (Silva; Moreira, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento que orienta a organização dos currículos da Educação Infantil ao Ensino Médio apresenta a unidade temática Álgebra e inclui considerações a respeito do desenvolvimento do Pensamento Algébrico, entendido como fundamental para utilização de modelos matemáticos de compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas, além de situações e estruturas matemáticas.

Neste sentido, o Pensamento Algébrico pode ser compreendido como uma ação “revelada na atividade matemática através do estabelecimento de relações, nos processos de generalizar, modelar, operar com o desconhecido como se fosse conhecido e construir significado para os objetos e a linguagem simbólica algébrica” (Campos; Farias, 2020, p. 165).

Entende-se o Pensamento Funcional como uma forma de pensamento representacional que se concentra na relação entre duas (ou mais) quantidades variáveis, especificamente os tipos de pensamento que levam de relações específicas (incidências individuais) a generalizações dessa relação entre instâncias, que ocorre quando os alunos desde pequenos inventam ou se apropriam de sistemas representacionais para representar uma generalização de uma relação entre quantidades variadas (Smith, 2008). Essa dimensão parte do trabalho com sequências, relações e funções, com

foco na regularidade que permite construir e generalizar, utilizando diversas representações (Souza; Carneiro, 2021).

Além disso, o Pensamento Funcional possui níveis de sofisticação que descrevem a generalização e a representação de relações funcionais dos alunos dos Anos Iniciais, que variam de L0 a L10 (Stephens, *et al.*, 2017), sendo: L0 - Nenhuma evidência de Pensamento Funcional (Nenhuma resposta ou reafirmação do dado); L1 - Pensamento Variacional (Padrão Recursivo-Particular); L2 - Pensamento Variacional (Padrão Recursivo-Geral); L3 - Pensamento Covariacional (Relação de Covariação); L4 - Pensamento de Correspondência (Instanciação única); L5 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Particular); L6 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Básico); L7 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Emergente - registro com variáveis - regra incompleta); L8 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Emergente - registro com palavras que registram a transformação em variável sem relacioná-las); L9 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Condensado - registro com variáveis); L10 - Pensamento de Correspondência (Funcional-Condensado - registro com palavras que descrevem a relação generalizada entre as variáveis).

Considera-se que a partir da exploração de sequências e regularidades nos Anos Iniciais é possível desenvolver o Pensamento Algébrico dos alunos (Correia; Branco, 2015). A partir disso, é possível construir o conceito de função, observando como as quantidades variam umas em relação às outras, partindo de um raciocínio recursivo e alcançando a percepção das relações funcionais (Ferreira; Ribeiro; Ponte, 2021).

Nesse estudo, entende-se sequências matemáticas como “um conjunto de elementos (finitos ou não) que possuem uma lei de formação que permite identificar ou descobrir qual o elemento de qualquer ordem/posição, o que implica que tenhamos de indicar qual o primeiro elemento dessa sequência” (Ribeiro, 2021, p. 48).

Enquanto a regularidade pode ser compreendida como uma estrutura matemática que permite gerar uma estrutura observável

(Ribeiro, 2021). Cabe ressaltar que existem regularidades de diversos tipos: repetição, crescentes, decrescentes, alternadas (Oliveira; Ribeiro, 2022).

O tópico a ser estudado nessa pesquisa é a regularidade crescente que pode ser compreendida como a estrutura matemática que possibilita generalizar a relação existente entre um termo e o próximo termo imediato a esse em uma sequência, incrementando quantidades positivas entre eles (Oliveira; Ribeiro, 2022). Assim, a regularidade de crescimento é exteriorizada por uma sequência crescente e essa pode ser de distintos tipos, de acordo com o padrão (representação), como: pictóricas, gráficas, sonoras e numéricas (Oliveira; Ribeiro, 2022).

É importante ressaltar que as tarefas propostas pelos professores são fundamentais nas aulas de matemática, uma vez que são elas que constituem o ponto de partida para o desenvolvimento da atividade matemática pelos alunos (Canavarro, 2007). Nessa pesquisa, o foco da discussão deve estar pautado nas regularidades que permitem a generalização e não no padrão e na sequência em si (Ribeiro, 2021). Dessa forma, a pesquisa visa propiciar o contato com sequências crescentes de modo a discutir a regularidade presente nas mesmas, buscando identificar e descrever o conhecimento de alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais, por meio de tarefas que visam contribuir para desenvolver o Pensamento Algébrico desde os primeiros anos de escolaridade, possibilitando a construção de uma base sólida, a fim de minimizar as dificuldades observadas com a complexificação dos tópicos no âmbito da Álgebra, especificamente no que tange às funções.

Diante do exposto, com essa investigação, busca-se responder à seguinte questão: “Que conhecimento revelam alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais ao responderem tarefas que envolvem regularidades de crescimento?”.

Para responder à questão principal, consideram-se outras subquestões que nos ajudam a entender melhor o percurso a efetuar:

(i) Que conhecimento revelam alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais ao relacionar a posição que determinado termo ocupa com o número de elementos desse termo observando uma regularidade de crescimento?

(ii) Que conhecimento revelam alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais ao encontrar termos para continuar uma regularidade de crescimento?

(iii) Que conhecimento revelam alunos do 3.º ano dos Anos Iniciais ao determinar a lei de formação de uma regularidade de crescimento?

Contexto e Método

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que sua preocupação “não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão da situação de pesquisa escolhida” (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 16).

Além disso, classifica-se como estudo de caso, uma vez que visa descrever um contexto de vida real no qual uma intervenção ocorreu, devendo ser realizado como forma de analisar o contexto e os processos envolvidos no fenômeno em estudo (Pereira; Godoy; Terçariol, 2009).

Para realização da pesquisa, a escola assinou uma autorização que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), juntamente com o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que posteriormente a aprovação pelo CEP² foi assinado pelos pais dos alunos participantes, bem como, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi assinado pelos alunos da turma participante também após tal aprovação.

Nessa pesquisa, a partir da implementação de três tarefas organizadas em ordem crescente de complexidade, no âmbito das regularidades de crescimento, buscou-se analisar o conhecimento

² CAEE nº 71132923.6.0000.8142

revelado pelos alunos do 3.º ano de uma escola privada do interior de São Paulo no tópico em questão.

Por tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, a análise ocorrerá a partir dos registros escritos que foram recolhidos pela pesquisadora, bem como das gravações de áudio e vídeo, a fim de complementar tais informações. Os registros audiovisuais serão transcritos, “linha a linha” de acordo com Schoenfeld (2000) e a análise será efetuada de forma integrada com as produções escritas.

A elaboração das tarefas partiu do aprofundamento teórico considerando o Pensamento Algébrico, com ênfase na dimensão do Pensamento Funcional, bem como das potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontadas pela literatura, no âmbito das regularidades de crescimento.

Foram elaboradas três tarefas no tópico de regularidades de crescimento, considerando uma complexificação entre elas. A primeira tarefa envolveu representações (padrões) pictóricas que estavam associadas a uma regularidade crescente do campo aditivo, a segunda também envolveu representações pictóricas com foco em uma regularidade crescente do campo multiplicativo e a terceira numérica envolvendo uma regularidade crescente que combinava o campo multiplicativo e aditivo.

Após a conclusão da primeira versão, as tarefas foram testadas, no final do mês de julho de 2023, com uma turma de 5.º ano de uma rede pública de ensino municipal do interior de São Paulo (turma em que a pesquisadora atua como professora de carga suplementar) e foram observados pontos que precisavam ser reformulados para nova implementação. Tais tarefas foram implementadas e posteriormente discutidas em uma manhã, sem interrupção de outras aulas. Nesse dia, foram três aulas de 50min para os alunos resolverem as três tarefas e duas aulas para a discussão das mesmas.

Após as alterações realizadas a partir da primeira implementação do teste, as tarefas foram discutidas em meados de agosto de 2023, no Grupo de Pesquisa e Formação CIEspMat que contou com a

participação dos estudantes de graduação, mestrado e doutorado, professores, bem como três convidadas de uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo que estavam conhecendo o grupo. Nesse dia, as tarefas foram resolvidas pelos participantes e foram discutidos pontos que precisavam ser melhorados para que ficassem mais claras, a fim de atingir os objetivos.

No final de agosto de 2023, a pesquisadora contou com a colaboração da equipe gestora e dos professores do 3.º ano da escola em que leciona a fim de permitirem e possibilitarem a discussão com os alunos do 3.º ano, de modo a observar se a tarefa estava clara para o ano que foi elaborada e se as perguntas nela inseridas possibilitariam a compreensão e realização, conforme os objetivos propostos. Participaram dessa etapa três turmas do 3.º ano e observou-se que as tarefas e as discussões associadas eram adequadas aos objetivos pretendidos. No entanto, as duas primeiras turmas apresentaram dificuldades na primeira tarefa e a implementação acabou demorando mais que o esperado. Essa questão foi discutida em orientação e identificou-se a necessidade de acrescentar uma tarefa de simplificação no âmbito das regularidades de repetição para que algumas questões que os alunos precisam conhecer, pudessem ser discutidas antes da implementação das tarefas sobre regularidades crescentes, uma vez que em virtude do momento pós-pandemia (quase dois anos de atividades remotas), alguns tópicos, que seriam anteriores a esse, não estavam consolidados.

Após essa orientação, foi inserida no conjunto de instrumentos uma tarefa de simplificação, entendida como etapa preliminar. Tal tarefa foi implementada em uma turma de 2.º ano da mesma escola e, posteriormente, primeira tarefa no âmbito das regularidades de crescimento (envolvendo relações aditivas) foi implementada com a turma. Observou-se que, com a inserção da tarefa prévia, os alunos conseguiram realizar a primeira tarefa de regularidades de crescimento no tempo previsto e de forma mais efetiva. Após essa implementação no 2.º ano, a pesquisadora realizou a implementação com a terceira turma de 3.º ano, incluindo a tarefa

prévia, e a partir dessa, percebeu-se também mais efetividade na realização das tarefas no âmbito das regularidades de crescimento.

Na primeira semana de setembro de 2023, a pesquisadora participou de um encontro no curso de Pedagogia da Unicamp, onde foram discutidas as tarefas e a percepção dos futuros professores ao realizá-las, já no sentido de refletir sobre o Produto Técnico Tecnológico (PTT) que será elaborado ao final da pesquisa.

Após todas essas discussões, a fim de possibilitar a melhoria das tarefas e da implementação para a coleta de informações, bem como a submissão e aprovação pelo CEP da Unicamp, foram agendados para a penúltima semana de setembro os dias para assinatura dos termos de consentimento e a definição de agenda para a implementação das tarefas na escola participante na segunda semana de outubro e um dia da terceira semana (dias 9, 10, 11 e 16/10). Com o objetivo de coletar informações a partir das tarefas, foram registradas, além das respostas dos alunos em papel, a gravação de vídeo e voz para a análise das informações.

A escola foi escolhida por conveniência, uma vez que a pesquisadora conhecia pessoas que tinham contato com a instituição e mediaram a conversa inicial com a equipe gestora, o que facilitou o processo, uma vez que não foi possível realizar a pesquisa na rede pública em virtude de questões burocráticas.

Combinou-se com a escola que durante a última semana de setembro, antes da coleta das informações, a pesquisadora acompanharia as aulas da turma em que realizaria a implementação da pesquisa, para que pudesse conhecer os alunos, a metodologia empregada nas aulas e não houvesse um estranhamento nos dias da coleta. O acompanhamento da rotina escolar ocorreu nos dias 25, 26 e 29 de setembro de 2023, conforme acordado.

As quatro tarefas foram implementadas nos dias 9, 10, 11 e 16 de outubro de 2023³, sendo uma delas de revisão sobre

³ Para participar desta implementação, todos os responsáveis e os alunos assinaram os termos concordando com a participação antes desta etapa.

regularidades de repetição, para subsidiar o estudo do tópico e três delas sobre o tópico regularidades de crescimento com complexificação entre elas. Cabe ressaltar que os alunos realizaram as tarefas em pequenos grupos (duplas ou trios) de forma autônoma, sem auxílio ou interferência da pesquisadora sobre o conteúdo da tarefa, pois os alunos liam e escreviam ortograficamente e regularmente de forma autônoma, apenas foram sanadas dúvidas sobre o significado de palavras, escrita e sobre o que não haviam compreendido no enunciado das questões. Para o momento em duplas foram entregues dois exemplares da tarefa (numeradas em 1 e 2) para que os alunos pudessem registrar em ambas as mesmas observações, de modo que uma folha (a número 1) pudesse ser recolhida antes da discussão e a outra observada durante a discussão (a número 2). O mesmo ocorreu nos trios, porém dois alunos receberam a folha número 1 (recolhida antes da discussão) e um aluno recebeu a folha número 2 (recolhida depois da discussão).

Cada grupo recebeu dois gravadores de áudio e foi entregue a cada aluno um crachá e uma caneta de tinta azul para registrar as respostas na tarefa. Os alunos foram orientados previamente que caso precisassem alterar alguma escrita, deveriam apenas realizar um risco na palavra de modo que ainda pudesse ser lida e escrever a alteração na frente.

Todas as tarefas foram elaboradas utilizando a mesma estrutura, iniciando com questões mais simples, nas quais poderiam utilizar um raciocínio recursivo a fim de encontrar termos próximos e faltantes da sequência, e foram evoluindo para termos longínquos, nas quais se esperava que os alunos fossem avançando em seu raciocínio a fim de estabelecer uma relação funcional entre a posição e o elemento que ocupa a posição para, a partir dessa relação, preencher a tabela de função, descrever a relação estabelecida e encontrar a generalização da regularidade em cada uma das sequências.

No dia 9 de outubro de 2023, iniciou-se com a implementação da tarefa que se constituiu como uma revisão no âmbito das

regularidades de repetição, como forma de consolidar um tópico anterior, a fim de subsidiar a implementação das tarefas no âmbito das regularidades de crescimento (tópico em discussão). Cabe ressaltar que essa tarefa não será analisada, pois não contribui para responder à questão de pesquisa, por não se tratar do tópico da pesquisa em si, mas ser um tópico envolvendo uma conexão de simplificação, porém foi importante, já que se constituiu como uma revisão a fim de que os alunos estivessem melhor preparados para a discussão do tópico em questão. Nesse dia, estiveram presentes dezenove dos vinte e dois alunos matriculados. A tarefa foi concluída em aproximadamente oitenta minutos, tendo sido interrompida durante quarenta minutos (intervalo), depois de aproximadamente setenta minutos de realização e, ao retorno do intervalo, ainda foram necessários mais dez minutos para a conclusão. Após a realização das tarefas em duplas (oito duplas) e um trio, realizou-se aproximadamente em sessenta minutos a socialização e discussão das respostas.

No dia 10 de outubro de 2023, foi implementada a primeira tarefa relativa ao tópico regularidades de crescimento denominada “A quantidade de carros”, que consiste em estabelecer uma relação funcional do campo aditivo. Estiveram presentes dezenove dos vinte e dois alunos matriculados, que foram organizados em oito duplas e um trio. A tarefa foi concluída pelos alunos após, aproximadamente, sessenta minutos de realização. Na sequência, iniciou-se a discussão, que teve duração aproximada de cinquenta minutos, sendo vinte minutos antes do intervalo, onde se discutiu até a questão “E” (pausa de quarenta minutos para o intervalo) e trinta minutos após o intervalo.

No dia 11 de outubro de 2023, foi implementada a segunda tarefa relativa ao tópico regularidades de crescimento denominada “A quantidade de flores”, que consiste em estabelecer uma relação funcional do campo multiplicativo, onde estiveram presentes dezoito dos vinte e dois alunos matriculados, que foram organizados em nove duplas. A tarefa foi iniciada na segunda aula e concluída após, aproximadamente, cinquenta minutos de

realização. Depois da conclusão, houve uma pausa de quarenta minutos de intervalo e cinquenta minutos da aula de inglês, só então retornaram para a discussão, com duração aproximada de quarenta minutos.

No dia 16 de outubro de 2023, foi implementada a terceira tarefa relativa ao tópico regularidades de crescimento denominada “A tira de figurinhas”, que consiste em estabelecer uma relação funcional do campo aditivo e multiplicativo a partir de uma sequência numérica. Estiveram presentes vinte dos vinte e dois alunos matriculados, que foram organizados em dez duplas, sendo uma composta por dois alunos que haviam faltado nos outros três dias de implementação e foi a última dupla a finalizar a tarefa. Tal organização foi pensada para não alterar as demais duplas que já haviam participado dos outros dias de discussão. A tarefa foi concluída após, aproximadamente, noventa minutos de realização. Logo depois da conclusão, houve uma pausa de quarenta minutos de intervalo e cinquenta minutos da aula de inglês, só então retornaram para a discussão, com duração aproximada de quarenta minutos.

Assim que a implementação das tarefas foi concluída, iniciou-se o processo de transcrição de áudio e vídeo a fim de complementar as informações. O processo ainda se encontra em andamento para subsidiar a posterior análise.

Os resultados serão analisados mediante referencial teórico sobre o tópico, a partir das ideias de Pensamento Algébrico, voltadas para a dimensão do Pensamento Funcional, considerando os níveis de sofisticação que descrevem a generalização e a representação de relações funcionais dos alunos dos Anos Iniciais, apresentados por Stephens e colaboradores (2017), que são mensurados de L0 a L10, sendo: L0 - Nenhuma evidência de Pensamento Funcional e L10 Pensamento Funcional Condensado.

Considerações finais

A partir deste momento, espera-se continuar com as transcrições para se permitir encontrar evidências do conhecimento

dos alunos como forma de complementar os registros escritos nas tarefas para que possam ser analisados e seja possível responder à questão de pesquisa.

Busca-se ainda, a partir das tarefas para o aluno e as cinco dimensões⁴ que as compõem, conceitualizar três Tarefas Formativas (TF) - uma para cada uma das tarefas para o aluno - como Produto Técnico Tecnológico (PTT) do Mestrado Profissional (MP), contemplando: a Tarefa para a Formação (TpF), destinada aos professores; o Documento do Professor com as dimensões matemáticas do tópico pautadas no Conhecimento Matemático Especializado do Professor;⁵ o Documento do Formador com as discussões associadas à implementação da formação (Ribeiro; Almeida; Mellone, 2021).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPOS, M. A.; FARIAS, L. M. S. A educação matemática e o ensino de álgebra na perspectiva de desenvolvimento do pensamento algébrico. **Revista Binacional Brasil - Argentina**, v. 9, n. 1, p. 162-182, 2020.

CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2007.

⁴ Considera-se que as cinco dimensões da tarefa incluem: objetivos de aprendizagem matemática que se persegue com a tarefa; recursos necessários e forma(s) de trabalho dos alunos; habilidades da BNCC associadas à tarefa; algumas possíveis dificuldades dos alunos; comentários para a implementação (ver Ribeiro, 2021).

⁵ Compreendido na perspectiva da conceitualização teórica do *Mathematics Teachers Specialized Knowledge* – MTSK (Carrillo, *et al.*, 2018).

CARRILLO, J.; CLIMENT, N.; MONTES, M. *et al.* The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018.

CORREA, J.; MACLEAN, M. Era uma vez... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n.1, n.p., 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000100012>.

CORREIA, F.; BRANCO, N. A análise de sequências pictóricas por alunos do 4.º ano de escolaridade na promoção do pensamento algébrico. **Revista da UIIPS**, v. 3, n. 6, p. 151-168, 2015.

DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (org.). **Metodologia de Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.

FERREIRA, M. C. N.; RIBEIRO, A. J.; PONTE, J. P. Prática profissional de professores dos anos iniciais e o pensamento algébrico: contribuições a partir de uma formação continuada. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 171-200, 2021.

LACERDA, S. M.; GIL, N. Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 486-504, 2022.

OLIVEIRA, R. S.; RIBEIRO, M. **Desenvolver o Pensamento Algébrico dos alunos em contexto de tarefas implementadas de forma matematicamente desafiadoras** – da recursividade à generalização: para além de “O que vem depois”. Campinas: Cognoscere, 2022.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n.3, p. 422-429, 2009.

RIBEIRO, M.; ALMEIDA, A. MELLONE, M. Conceitualizando tarefas formativas para desenvolver as especificidades do

conhecimento interpretativo e especializado do professor. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 01-32, 2021.

RIBEIRO, M. Entendendo a estrutura matemática das regularidades de repetição como elemento central de atribuição de significado aos padrões. **CIEspMat Pesquisa e Formação** Campinas, 2021.

SCHOENFELD, A. H. Models of the Teaching Process. **Journal of Mathematical Behavior**, v. 18, n. 3, p. 243-261, 2000.

SILVA, J. P.; MOREIRA, P. C. Produto educacional sobre educação algébrica escolar: pensamento algébrico, linguagem, generalização. **Boletim Online de Educação Matemática**, Joinville, v. 6, n. 10, p. 255-275, 2018.

SMITH, E. Representational Thinking as a Framework for Introducing Functions in the Elementary Curriculum. *In*: KAPUT, J. J.; CARRAHER, D. W.; BLANTON, M. L. (Ed.) **Algebra in the Early Grades**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

SOUZA, A. A.; CARNEIRO, A. J. A early algebra, o pensamento funcional e a recontextualização pedagógica dos textos produzidos por professoras dos anos iniciais: um estudo de caso. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 3, p. 1-18, 2021.

STEPHENS, A. C.; FONGER, N. *et al.* A Learning Progression for Elementary Students' Functional Thinking. **Mathematical Thinking and Learning**, v. 19, n. 3, p. 143-166, 2017.

VELOSO, D. S.; FERREIRA, A. C. Uma reflexão sobre as dificuldades dos alunos que se iniciam no estudo da álgebra. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, p. 59-65, 2011.

O ensino de filosofia para crianças na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando o PFC de Matthew Lipman

Giovani Trentin

giovanitrentin1997@gmail.com

Rene José Trentin Silveira

rene@unicamp.br

Introdução

A ideia de ensinar Filosofia para crianças começa a ganhar força no Brasil no final dos anos 1980, com a chegada ao País do Programa de Filosofia para Crianças do filósofo estadunidense Matthew Lipman.¹ Em poucos anos esse Programa adquiriu grande projeção, chegando a ser implementado em muitos municípios, sobretudo, no estado de São Paulo. Mais tarde, porém, por razões que não cabe explicitar, neste momento, sua influência foi sendo gradativamente reduzida e, com isso, enfraqueceu-se a presença da filosofia nas escolas de ensino fundamental. Atualmente, poucas cidades incluem a disciplina na parte diversificada do currículo, o que representa uma situação de fragilidade, uma vez que, não sendo obrigatória, ela pode ser retirada a qualquer momento.

O enfraquecimento da influência do Programa de Lipman levou ao atrofiamento das discussões e das produções acadêmicas sobre o tema, o que fez com que os professores ficassem sem referências teóricas para orientar o trabalho com Filosofia, já que Lipman fora, para eles, por muito tempo, a única abordagem metodológica.

No ano de 2019, encontrei-me neste cenário. Acabara de assumir o cargo de Professor de Filosofia na rede municipal de

¹ Para uma abordagem crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, ver: (Silveira, 1988; 2001; 2003).

Indaiatuba - uma das poucas que ainda mantêm a disciplina no ensino fundamental I -, e não tinha tido nenhuma formação sobre o tema. Ao buscar referências encontrei textos sobre Lipman, com críticas pertinentes aos seus pressupostos e às suas concepções, o que me colocou em desacordo com sua abordagem.

Apesar de, na prática, sua proposta didática ser predominante, nos meios acadêmicos Lipman é um autor polêmico, principalmente na área de Filosofia, na qual é visto por alguns como um pensador liberal, politicamente conservador, ligado ao escolanovismo e ao tecnicismo pedagógico e com uma concepção bastante discutível de filosofia e de ensino de Filosofia. Por outro lado, acumulam-se trabalhos acadêmicos,² relatando resultados positivos de seu Programa, o que sugere que, apesar das críticas, ele também pode trazer benefícios para as crianças.

Diante dessa aparente contradição, mostrou-se necessário repensar o ensino de Filosofia para Crianças a partir de uma perspectiva teórico-política progressista e não hegemônica. A percepção dessa necessidade foi a principal motivação para a construção do projeto de pesquisa que, portanto, busca explorar novas possibilidades para o trabalho pedagógico em Filosofia com crianças. Em outros termos, meu interesse, neste trabalho, decorre da necessidade concreta que experimento em minha prática como professor do Ensino Fundamental que, estando em dissonância com a abordagem de Lipman, carece de uma outra que corresponda à perspectiva teórica e política na qual busco balizar essa prática.

Não se trata, porém, de buscar algo meramente diferente do convencional, mas, sim, de fundamentar uma proposta que represente, de fato, uma superação do programa de Lipman. Para tanto, é preciso que esta outra proposta supere pelo menos alguns dos principais problemas apontados naquele programa: seu viés

² Entre os mais recentes, veja-se, por exemplo: Reynolds (2019); Canuto (2018); Santi (2019); Moreno e Marta (2018); Splitter (2019); Michalik (2019); Charabati (2019); Aslanimehr (2018); Alt (2019); Hawken (2019).

liberal, escolanovista e tecnicista e seu caráter possivelmente pseudo-filosófico. Para tanto, buscaremos empreender uma primeira aproximação entre o ensino de filosofia com crianças e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tal como formulada por Dermeval Saviani e outros autores.

Uma revisão mais detalhada da literatura apontou para a inexistência de propostas alternativas ao trabalho de Lipman. A combinação dos indicadores “filosofia para crianças” e “pedagogia histórico-crítica” não revelou nenhum trabalho relevante nas principais bases de dados da literatura acadêmica.³ A maioria dos artigos analisados na revisão sistemática de literatura realizada por Souza (2021) é focada em experiências com a prática da comunidade de investigação, metodologia proposta por Lipman, e nenhuma das exceções se propõe a apresentar uma proposta alternativa. Em “Lipman e a Filosofia para crianças: cultivo ‘do’ pensamento ou cultivo de ‘um’ pensamento?”, por exemplo, Pereira e Paiva (2020) fazem uma análise crítica do Programa de Lipman, mas sem propor outro caminho à sua abordagem. Apenas acompanham e atualizam as discussões já trazidas na obra de Silveira (2001).

De abril de 2021 a abril de 2022, período não analisado por Souza (2021), os artigos seguiram as mesmas tendências. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, em sua maioria se concentram em experiências feitas ainda sob o referencial de Lipman. A única exceção encontrada foi a dissertação de Barbosa (2018), que faz uma análise do ensino de filosofia a partir da perspectiva de Paulo Freire. Os demais estudos exploram as possibilidades práticas da abordagem de Lipman, apenas arranhando a discussão sobre seus fundamentos.

Concluída a revisão da literatura, confirmou-se a hipótese de que há uma ausência de referenciais teóricos alternativos a Lipman

³ Foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos Capes, o Scielo e o Google Acadêmico.

quando se trata de ensino de filosofia para crianças. Daí a ideia de investigar se a Pedagogia Histórico-Crítica poderia ser esse referencial.

Para o estudo dessa pedagogia serão utilizadas, principalmente – mas não exclusivamente – as obras *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011), de Dermeval Saviani. A discussão sobre os aspectos didáticos envolvidos no ensino de filosofia com crianças a partir da PHC, será referenciada, também com um olhar crítico, na obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2011), de João Luiz Gasparin.

Para a reflexão sobre conceitos mais propriamente filosóficos, como, por exemplo, os conceitos de filosofia, de educação e de ensino de filosofia, a principal referência será o filósofo italiano Antônio Gramsci (2001), com foco em sua obra *Cadernos do Cárcere* (2001), volume 1, cujas ideias também estão na base da PHC. O próprio Dermeval Saviani, em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1996), vale-se de noções de Gramsci ao elaborar sua definição de filosofia, também importante para o presente trabalho.

Por fim, os aspectos psicológicos envoltos no trabalho filosófico com crianças terão como referência algumas obras no campo da psicologia histórico-cultural de autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica, tais como: Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia. Essas referências serão utilizadas para explorar as especificidades da infância e como elas se relacionam ou podem se relacionar com a filosofia.

Como a Pedagogia Histórico-Crítica ainda é uma teoria em construção e com diversas produções acadêmicas a ela relacionadas, outros textos e autores poderão ser incorporados, visando atualizar e preencher possíveis lacunas que venham a ser percebidas no desenvolvimento da pesquisa.

Metodologia e objetivos

A pesquisa será de natureza bibliográfica, com foco principal na análise crítica das obras levantadas e de outras que venham a se mostrar relevantes no decorrer do trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é elaborar uma proposta de ensino de Filosofia com crianças, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, considerou-se necessário: (1) compreender como o programa de filosofia para crianças de Lipman é desenvolvido e como se estabelece no Brasil, bem como as críticas que apontaram sua insuficiência e a necessidade de sua superação; (2) compreender alguns dos principais conceitos e postulações da pedagogia histórico-crítica, buscando articulá-los com o ensino de filosofia com crianças; (3) com base nesses conceitos e nos fundamentos da PHC, esboçar uma nova proposta de filosofia com crianças, capaz de superar o programa de Lipman; (4) elaborar uma sequência didática que consiga expressar, em termos práticos, a aplicação dessa proposta em sala de aula.

Problematização

Contextualização Histórica

O Programa de Filosofia para Crianças de Lipman surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos. A motivação pedagógica de seu criador foi a percepção de que as deficiências de raciocínio e aprendizagem dos estudantes no ensino superior tinham origem na escola elementar, período em que essas habilidades deveriam ser, mas acabavam não sendo desenvolvidas. Deduziu, então, que a lógica e a filosofia deveriam ser ensinadas desde os primeiros anos de escolaridade, fazendo-se, portanto, necessária uma proposta metodológica voltada para essa etapa da formação escolar:

Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa

linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como em tudo o mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia, e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisições de propriedades intelectuais ou como o acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser. Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional (Lipman, 1990, p. 35).

O crescimento gradativo do Programa culminou na criação do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), onde se produziram materiais didáticos, cursos de formação para professores e materiais de divulgação. O IAPC passou a ser responsável por divulgar amplamente a proposta, contribuindo para a sua rápida expansão pelo mundo.

No Brasil, o programa de Lipman chegou na década de 1980, por iniciativa de Catherine Young Silva, então proprietária do Instituto de idiomas Yazigi, que, juntamente com um grupo de colaboradores, dedicou-se à sua implantação no País. Mais tarde, em 1985, fundou-se o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), que se incumbiu de organizar cursos de formação para professores das escolas interessadas em implementar a proposta. Conforme o programa se disseminou pelo País, foram criadas filiais e núcleos regionais em diversos estados.

A inserção do programa no Brasil deu-se, primeiramente, nas escolas particulares, que viam na sua adoção também uma estratégia de *marketing* para atrair clientes. As escolas públicas, por outro lado, tiveram mais dificuldade em aderir à proposta devido aos altos custos para a preparação dos professores e a aquisição do material didático, cuja comercialização era monopolizada pelo CBFC. Mas contando com investimentos privados de empresários e com o apoio de órgãos oficiais, como as secretarias de educação dos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, o programa acabou chegando também à rede pública.

O entusiasmo inicial com a proposta, segundo Silveira (1998), estava ligado ao contexto da redemocratização do País, dentro do qual ele poderia aparecer como sinal de retomada da democracia e, desse modo, funcionar como mecanismo de legitimação do Estado ainda autoritário. Diz o autor:

Uma vez que já se havia disseminado a ideia de que a disciplina (filosofia) era essencialmente crítica e problematizadora, a sua readmissão no currículo escolar representou, ao mesmo tempo, uma conquista real dos segmentos que lutaram durante anos por esse objetivo, mas também um instrumento de legitimação do Estado que, agora supostamente democratizado, poderia conviver com uma disciplina e um ensino geradores de ‘consciências críticas’ (Silveira, (1998, p. 32).

Em 1991, cerca de 30 escolas públicas estaduais já haviam se envolvido com a proposta em São Paulo. Entre as redes municipais, o primeiro caso parece ter ocorrido em Ubatuba, em 1986, seguido por Americana, Campinas, Itupeva, Indaiatuba, Paulínia, entre outros. A aplicação, tanto em escolas públicas quanto em particulares, foi considerada um sucesso por seus adeptos.

Com as mudanças no contexto político e econômico nos anos seguintes, associadas à difusão das críticas às posições de Lipman, o Programa foi tendo a sua presença reduzida no cenário educacional brasileiro, culminando com o encerramento das atividades do CBFC em 2010. Atualmente, apenas alguns municípios e escolas particulares ainda mantêm a disciplina em seu currículo; agora, porém, sem o respaldo do CBFC, essa presença tornou-se bastante menos significativa.

O Programa de Lipman

Os pressupostos pedagógicos do programa de Lipman podem ser categorizados, primariamente, como escolanovistas, o que se explica por sua admitida inspiração no pragmatismo filosófico de

John Dewey, o qual, por sua vez, está na base dessa corrente pedagógica. Para Lipman (1998), a finalidade da educação deve ser a produção de crianças racionais e, para tanto, é necessário substituir o paradigma da “transmissão de conhecimentos” pelo da “educação para o pensar” ou do “aprender a aprender”. Ora, “aprender a aprender” é, justamente, um dos principais lemas da escola nova.

Especificamente, no ensino de Filosofia para crianças, o que Lipman propõe é transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual, por meio da prática do diálogo filosófico, a criança adquira as habilidades cognitivas características do pensamento filosófico. Para atingir esse objetivo, porém, o diálogo precisa ser disciplinado pela lógica e bem coordenado pelo professor, podendo também valer-se de formas não verbais de comunicação, como pinturas, teatro e dança. Na prática, a comunidade de investigação funcionaria da seguinte forma:

O método consiste basicamente no seguinte: as crianças leem em voz alta um capítulo do livro-texto e levantam, posteriormente, questões relacionadas ao que leram. Questões que são colocadas no quadro-negro, juntamente com o nome da criança que as fez. Então, passa-se às discussões dos temas, de forma que as próprias crianças, aos poucos, internalizam atitudes do diálogo filosófico, sob a orientação do professor (Aguiar, 1985, n.p. *apud* Silveira, 1998).

O livro-texto em questão são as novelas filosóficas escritas pelo próprio Lipman, obras de literatura infantil supostamente com teor filosófico, cujas narrativas reproduzem atitudes e valores almejados a serem absorvidos pelas crianças. Para Lipman (1990), as vantagens das novelas filosóficas incluem: a facilidade do texto narrativo em motivar as crianças; o fato de funcionarem como literatura de transição para uma linguagem mais dissertativa; a forma dialogal, que as leva a perceberem que não existe uma única maneira de pensar sobre as coisas; e, acima de tudo, a possibilidade de exercitarem e

desenvolverem suas habilidades de pensamento através da imitação das atitudes e dos valores das personagens das histórias.

As discussões levantadas pelas crianças, com base nessas narrativas, são vistas como uma construção coletiva de conhecimento, na qual todos submetem suas ideias à apreciação do grupo, porém sem se preocupar em chegar a uma conclusão sobre as questões levantadas.

Em relação ao conteúdo, o programa trabalha com uma grande variedade de temas, ou, como são chamadas, “ideias filosóficas”. O desenvolvimento desses temas, na prática, é guiado pelo interesse das crianças; são elas que selecionam os assuntos a serem debatidos e cabe ao professor atuar como orientador e facilitador das discussões. Não há preocupação com a fixação desses conceitos ou mesmo com o rigor da exposição, pois eles são vistos apenas como um meio para o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Na comunidade de investigação, o professor não pode se apresentar como fonte de informação, pois isso, supostamente, inibiria as indagações das crianças. Em vez disso, ele deve se portar como um “co-investigador”, responsável por acompanhar o desempenho lógico delas. A intervenção do professor não é proibida, mas ele não deve impor seu próprio ponto de vista, para evitar o risco de “doutrinação” e para estimular os educandos a buscarem por si mesmos as respostas para suas próprias indagações.

Críticas à proposta de Lipman

Ao contrário do que ocorreu em outros países, o programa de Lipman não foi bem aceito nos meios acadêmicos brasileiros, principalmente nas Faculdades de Filosofia, o que gerou questionamentos e críticas.

Uma dessas críticas referia-se aos seus traços escolanovistas e tecnicistas. A filiação à escola nova é bastante evidente, como já foi mencionado, dada a filiação explícita às ideias de Dewey. Quanto ao tecnicismo, transparece, por exemplo, no fato de centrar o ensino nos

materiais didáticos e nos manuais de instrução para os professores, relegando a intervenção e a formação do professor a um plano secundário, a ponto de afirmar que não é necessário que ele seja licenciado em Filosofia para lecionar a disciplina. Vale lembrar que, para Saviani (1983), ambas as correntes pedagógicas – escolanovismo e tecnicismo – configuram-se como teorias não-críticas da educação, uma vez que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (*Ibidem*, p.5).

Outro aspecto criticado é o fato de Lipman ignorar o caráter histórico da educação e da escola e o seu alinhamento com os interesses das classes dominantes. Por conseguinte, o Programa não tem como horizonte a mudança estrutural da sociedade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, se a escola não é agente direto da transformação social, ela pode vir a ser um instrumento de mediação da ação revolucionária, sem que isso implique ignorar ou subestimar seu papel na reprodução da estrutura social.

Outro problema é a concepção de racionalidade adotada por Lipman. Como já foi mencionado, sua motivação pedagógico-cognitiva era a necessidade de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças. Mas há, também, um objetivo político por trás dessa motivação:

Todas essas justificativas, porém, subordinam-se ao objetivo primordial de moldar o comportamento das crianças e dos jovens, ensinando-os, desde cedo, a conter seu ímpeto destrutivo e sua tendência para a crítica, em favor de uma ‘racionalidade’ identificada como disposição para o diálogo, a negociação, a conciliação (Silveira, 1998, p.76).

Esta motivação política, que antecede e subordina a pedagógica, revela-se, por exemplo, na reação de Lipman aos movimentos revolucionários dos anos 1960, os quais ele interpreta como resultado de um irracionalismo difundido entre os jovens. A missão da filosofia, e, especificamente, do seu programa para crianças, seria reverter cenários desse tipo, buscando habituar,

desde muito cedo, os futuros cidadãos a adotarem condutas “racionais” em lugar das destrutivas (Silveira, 1998).

A atitude crítica, de fato, se estabeleceu historicamente como um aspecto essencial da Filosofia, mas é preciso estabelecer claramente o que, de fato, se entende por “crítica”. Em Lipman, por exemplo, pensar criticamente está associado à noção de racionalidade e não à capacidade de problematização radical da realidade.

Além disso, a metodologia proposta por Lipman não contempla um aspecto valioso do trabalho filosófico: o rigor. As discussões que se dão na comunidade de investigação mantêm-se no nível da espontaneidade em que ocorrem, ou seja, no âmbito do senso comum, ou do que os gregos denominavam “doxa” (opinião). A filosofia, por sua vez, exige um pensar bem fundamentado e profundo, que vá além das opiniões particulares. Assim, o filosofar na comunidade de investigação converte-se, na prática, em uma espécie de “filosofia de mentirinha”, muito próxima da “pesquisa de mentirinha” que Saviani (1983) já observara na abordagem escolanovista:

[...] primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido [...]. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível se encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de ‘mentirinha’, da pesquisa de brincadeira, que em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino (Saviani, 1983, p. 47-48).

A permanência ao nível do senso comum dá-se, também, em função do fato de os conteúdos serem tratados como secundários e dar-se primazia à metodologia. Durante as discussões, as crianças não dispõem de critérios objetivos para perceber a relevância de

suas indagações, assim como não dominam os conhecimentos relativos ao objeto investigado. Como já foi mencionado, tais discussões são guiadas pela espontaneidade, tendo o professor um papel também secundário. Tudo isso compromete o rigor que seria necessário para assegurar o caráter filosófico da atividade e superar o “filosofar” ao nível do senso comum:

[...] se, por um lado, no ensino fundamental e médio não se formam filósofos profissionais do mesmo nível daqueles que são formados nas universidades, por outro lado, também não se pode consentir que a escola forma apenas ‘filósofos’ no sentido de que todos os homens já o são mesmo sem nunca terem frequentado a escola: filósofos do senso comum, filósofos de mentirinha (Silveira, 1998, p. 249).

A desimportância dada aos conteúdos é um dos pontos centrais na distinção entre a proposta de Lipman e a abordagem histórico-crítica que almejamos explorar. Enquanto para Lipman eles são irrelevantes, visto que interessa é o desenvolvimento de habilidades cognitivas, para Saviani (2011), eles estão na essência da educação escolar e do trabalho educativo. É pelo domínio do conhecimento sistematizado, historicamente produzido pela humanidade, que se desenvolve a elevação cultural das massas, possibilitando-lhes os instrumentos necessários para sua libertação:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar o que os

dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1983, p. 55).

Ora, o conhecimento filosófico faz parte do saber elaborado cuja a transmissão é defendida por Saviani. Trata-se de conteúdos significativos, relevantes, clássicos e que, portanto, devem estar presentes na Educação Básica.

Finalizando, importa reconhecer que as críticas a Lipman não diminuam seu mérito e seu pioneirismo em defender a possibilidade do trabalho filosófico com crianças e em produzir uma proposta prática de como fazê-lo. Cumpre, agora, aos que, partindo de pressupostos teóricos e políticos diversos, divergem de suas posições, formular propostas alternativas que ultrapassem os limites apontados na dele. Afinal, as críticas supramencionadas são dirigidas especificamente ao programa de Lipman, e não a toda e qualquer proposta de ensino de filosofia na infância. Para Silveira (1998), é plausível e desejável a realização de uma formação filosófica na infância, mas se o objetivo for o de formar cidadãos capazes de problematizar radicalmente a realidade, essa formação precisaria se dar por meio de uma nova proposta:

Essa talvez não seja uma tarefa impossível de se realizar com crianças, mesmo porque isso já ocorre com outras áreas do saber ministradas no ensino fundamental. Bastaria, para tanto, adequar o ensino de filosofia ao nível de desenvolvimento intelectual em que se encontram os alunos e confiar sinceramente no seu potencial para tornarem-se filósofos de verdade (Silveira, 1998, p. 249).

Essa potência do ensino de Filosofia na Educação Básica, visando à formação integral do aluno é a motivação que orienta a presente pesquisa. Apesar de haver enormes dificuldades, tanto teóricas quanto práticas, para que se efetive uma presença consistente da Filosofia no Ensino Fundamental I, este é um desafio digno de ser enfrentado, visto que o conhecimento filosófico tem muito para oferecer a todos os seres humanos, nas diversas fases de sua formação, incluindo às crianças.

Referências

- ALT, K. Philosophising with young children as a language-promoting principle. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 20, maio 2019.
- ASLANIMEHR, P.; MARSAL, E.; WEBER, B.; KNAPP, F. Nature gives and nature takes: a qualitative comparison between canadian and german children about their concepts of 'nature'. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 483-515, mai./ago. 2018.
- BARBOSA, C. de M. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10906>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CANUTO, A. Thea. Developing children's reasoning and inquiry, concept analysis, and meaning-making skills through the community of inquiry. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 427-452, mai./ago. 2018.
- CHARABATI, E. Peter Pan: el líder y sus seguidores. una experiencia de filosofía con niños. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 24, jun. 2019.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Edição Carlos Nelson coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HAWKEN, J. Philosophical discussions with children: an opportunity for experiencing open-mindedness. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 20, jun. 2019.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1990.
- MICHALIK, K. Teacher and learner perspectives on philosophical discussion - uncertainty as a challenge and opportunity. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 20, jun. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MORENO, A.; MARTA, M. Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. **Ciencia y Sociedad**, Santo Domingo, v. 43, n. 3, p. 25-38, 2018.

PEREIRA, D. B.; PAIVA, W. A. de. A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **Childhood And Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 01-36, dez. 2020.

REYNOLDS, R. A. Making a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, government school in south Africa. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 21, jun. 2019.

SANTI, M. Collaborative problem-solving and citizenship education: a philosophical escape in the age of competencies. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 - 19, jun. 2019.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

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

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai a escola?** estudo do "Programa de filosofia para crianças" de Matthew Lipman. 1998. 441f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251622>.

Acesso em: 10 out. 2020

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.** Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, R. J. T. **Matthew Lipman e a Filosofia Para Crianças: Três Polêmicas.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, M.; FARIA de. Filosofia para crianças – avanços e desafios atuais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 917-933, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2457 Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2457>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SPLITTER, L. J. Identity and populism begone! The role of philosophy in healing a shattered and divided world. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01-21, jun. 2019.

As relações étnico-raciais na literatura infantil: estudando o acervo de uma biblioteca escolar

Carina Rosa Domingues

c224604@dac.unicamp.br; carina.rosadomingues@gmail.com

Heloísa Helena Pimenta Rocha

heloisah@unicamp.br

Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra (escrita), daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Quantos universos cabem em um livro? E em uma biblioteca? Quantos assuntos povoam esse espaço? E em uma biblioteca escolar, que títulos compõem o acervo? Como se forma esse acervo? Quem decide o que vai fazer parte do acervo e o que não vai? Que aspectos são levados em conta no momento de aquisição de um título? Muitas perguntas em relação à biblioteca escolar e ao seu acervo podem ser feitas. Entre elas, a que diz respeito à seleção dos títulos, às escolhas, mas também às exclusões. De modo mais específico, pode-se indagar qual o lugar ocupado no acervo pela temática das relações étnico-raciais, sobretudo, considerando as prescrições legais quanto ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

A biblioteca escolar tem sido pensada como um espaço importante na escola, sendo objeto de alguns textos legais, dentre os quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Básica, aprovadas em 2013, com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes aos direitos educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Aprovadas após um amplo debate com a sociedade, preveem a promoção de meios para o pleno aproveitamento dos espaços e etapas educacionais, com vistas a um processo formativo de qualidade, que respeite as individualidades dos alunos.

Em sintonia com o texto legal, o município de Campinas, situado no interior paulista, tem investido no fortalecimento da prática da leitura entre os alunos e a comunidade escolar, por meio do envio de títulos para as bibliotecas escolares. Com isso, além dos títulos que chegam através de programas federais de incentivo à leitura, outros mecanismos têm sido adotados para ampliar o acervo das bibliotecas escolares e dar suporte às práticas de leitura.

Este artigo apresenta os contornos da pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Unicamp. A pesquisa se volta para uma biblioteca escolar de uma instituição educacional pública, situada no município de Campinas, no interior do estado de São Paulo. A biblioteca conta com um acervo de mais de 13.000 exemplares, divididos entre literatura infantil, literatura infanto-juvenil, literatura clássica, estrangeira etc.

O trabalho insere-se no conjunto de reflexões sobre a biblioteca escolar, indagando em que medida a constituição do acervo da biblioteca da escola escolhida tem levado em conta aspectos ligados à educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, o objetivo geral é inventariar os livros de literatura infantil que abordam questões relacionadas às relações étnico-raciais existentes no acervo da biblioteca escolar e analisar as formas como essas questões são abordadas.

Destacam-se entre os objetivos específicos: fazer um levantamento no acervo, visando mapear a presença de títulos que abordem aspectos ligados à história e à cultura africana e afro-brasileira; identificar as temáticas abordadas nas obras selecionadas; examinar as formas de constituição do acervo

adotadas pela escola, observando como e quando os livros infantis sobre essas temáticas foram incluídos no acervo; verificar os possíveis impactos da legislação na constituição do acervo, de modo a compreender se a aprovação das leis implicou em uma maior presença de títulos que abordam questões relativas às relações étnico-raciais.

O inventário do acervo será realizado com o suporte do sistema BibLivre,¹ que vem sendo utilizado desde o ano de 2021, quando a escola voltou a abrir sua biblioteca, após a suspensão das atividades presenciais imposta pela pandemia do novo coronavírus, primeiramente para os professores, depois para os alunos. O BibLivre consiste em sistema estruturado, desenvolvido e disponibilizado de maneira gratuita pelo Instituto Cultural Itaú, com vistas a informatizar o acervo das bibliotecas escolares. O programa permite o acesso ao acervo das bibliotecas escolas, auxiliando também em rotinas como a catalogação sistematizada dos títulos; cadastro dos alunos e demais usuários; controle do fluxo de livros.

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, lançando mão da pesquisa documental. Para tanto, serão levantados no banco de dados do BibLivre os títulos de literatura infantil disponíveis na biblioteca da escola, que versam sobre as relações étnico-raciais. As reflexões sobre o material levantado levarão em conta as questões tematizadas na revisão bibliográfica, incluindo teses, artigos, livros e capítulos de livro.

A literatura infantil e as relações étnico-raciais

As práticas de leitura em sala de aula permitem apresentar aos alunos histórias contadas e escritas por diferentes atores sociais. A leitura é uma prática social, que visa à formação de leitores críticos. O ato de ler pode promover a interação entre a história e os diferentes contextos em que vivem os sujeitos, permitindo a estes

¹ https://alo.biblioteca.ufrj.br/?action=help_about_bibliivre

dar sentido e significado para a leitura. Lerner propõe que a escola pode ter um papel importante nesse processo.

O *necessário* é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p. 18).

Segundo a autora, cabe ao espaço escolar ensinar e comunicar às novas gerações os conhecimentos elaborados pela sociedade. Nessa direção, Souza (2010) adverte que a literatura infantil não deve assumir um caráter diretivo, de prescrição de valores ou modos de pensar, mas contribuir, por meio dos elementos estéticos de que se compõe, para a compreensão das formas como se dá a construção dos conhecimentos. Segundo a autora:

Essa é a natureza que humaniza a literatura, que a faz ser reconhecida como produto humano localizado em determinado tempo e circunstância, sofrendo-lhes as injunções. Apreender tal dimensão numa obra literária significa compreender e reconhecer que, por meio de seus elementos estéticos, a literatura expressa a caminhada dos homens desde as mais remotas civilizações até os dias atuais (Souza, 2010, p. 18).

Quando se tem em conta as possibilidades de formação oportunizadas pela biblioteca escolar, cabe levar em conta que predomina na biblioteca a possibilidade de acesso à cultura escrita e aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Diante disso, faz-se necessário indagar que conhecimentos estão presentes nos livros que compõem o acervo de uma biblioteca escolar.

Buscando assegurar a participação dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira, em 2003 foi promulgada a lei nº 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”. Conforme prevê essa lei, os conteúdos

referentes à participação histórica, social, cultural e econômica da população oriunda do continente africano devem perpassar o planejamento escolar, em especial, nos componentes de Arte, Língua Portuguesa e História. Cabe assinalar que a lei nº 11.645/2008 alterou esse dispositivo legal, passando a incluir as contribuições da população indígena na formação da população brasileira.

Dentre os preceitos que culminaram na aprovação dessas leis, como resultado de lutas históricas de grupos excluídos, deu-se destaque à superação de preconceitos disseminados dentro da sociedade com relação à formação de sua população. O parecer CNE/CP nº 3/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca a importância da multiplicidade de povos para a formação da sociedade brasileira.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Brasil, 2004, p. 25).

Diante do previsto nesses textos legais, a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, indicava como seria a condução com relação à produção dos livros e materiais didáticos, de maneira a contribuir para uma educação antirracista: “Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004” (Brasil, 2004, p. 32).

É possível supor que, ao examinar a produção literária e as histórias que podem ser acessadas pelas crianças nas bibliotecas escolares, se possa observar histórias que foram silenciadas e que,

aos poucos, como resultado de muitas lutas, começam a se tornar disponíveis para os alunos que frequentam as escolas de Educação Básica.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 13) enfatiza a importância dos livros acessados pelas crianças, assinalando “quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância”. A autora faz referência à sua iniciação na leitura, destacando como sua concepção de mundo está impregnada dos primeiros livros aos quais teve acesso, tanto em casa quanto na escola; livros esses que faziam referência a costumes, hábitos, cultura, diferentes daqueles com os quais Chimamanda tivera contato.

Refletindo sobre histórias que adotam apenas uma perspectiva de formação social de um povo, Grada Kilomba (2019) destaca a importância de compreender os percursos históricos da escravização e seus efeitos ainda presentes na atualidade. Para a autora, um desses efeitos são as práticas de racismo cotidiano, as quais têm como objetivos a desumanização da pessoa, por meio do apagamento de sua história e do seu povo, das contribuições culturais, religiosas e econômicas.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual como se acredita - algo que ‘poderia ter acontecido uma ou duas vezes’ -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (Grada, 2019, p. 215).

A pesquisa em desenvolvimento se situa nesse contexto de reconhecimento das lutas pela valorização das culturas afro-brasileiras e africanas e indígenas, expresso, dentre outras formas, nos preceitos assumidos pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que defendem que a Educação Básica contemple a multiplicidade de povos que deram origem à sociedade brasileira e o respeito para

com essas contribuições, a fim de possibilitar uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

O primeiro momento da pesquisa se voltou para um levantamento no acervo da biblioteca escolar contemplando os anos de 2021 a 2023, com o apoio do programa BibLivre. Nesse levantamento ainda exploratório, realizado com vistas a definir mais precisamente o escopo da pesquisa, buscou-se identificar os títulos que abordassem aspectos ligados às diferenças e desigualdades.

Com o objetivo de proceder ao mapeamento do acervo, foram definidos os assuntos conforme o menu disponível no sistema BibLivre, utilizando-se as seguintes palavras-chave: deficiência; diferenças; respeito; inclusão; educação inclusiva; diversidade cultural; preconceito; discriminação; igualdade racial; diversidade; emancipação; feminismo; emancipação da mulher; mulher; gênero; indígena; indígenas brasileiros; histórias indígenas; cultura indígena; racismo; igualdade; relações étnico-raciais e relações étnicas.

Ao lançar um desses descritores no sistema, ele gera um relatório, no qual consta a ficha catalográfica do título com todas as informações sobre ele, incluindo os assuntos empregados para na catalogação daquele livro. De posse dos relatórios gerados pelo sistema e considerando a revisão bibliográfica sobre as relações étnico-raciais, optou-se por trabalhar os títulos recuperados por meio dos descritores *relações étnicas*.

Delimitado o enfoque da pesquisa, o próximo movimento se voltará para a ampliação da revisão bibliográfica, a qual permitirá a apropriação das proposições de outros pesquisadores sobre o tema e as suas possibilidades. Para tal, recorreremos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e à base *Acervus* da Unicamp, bem como à coleção *Scielo*.

Os títulos inventariados serão analisados com base nas contribuições da literatura sobre a temática, procurando-se

identificar a presença das questões étnico-raciais no acervo da biblioteca escolar, os títulos existentes, os processos de incorporação ao acervo e os aspectos abordados nas obras identificadas.

Considerações finais

O espaço biblioteca constitui-se em um *lócus* de pesquisa e exploração, o qual promove o contato dos indivíduos com as múltiplas dimensões da história. A pesquisa visa contribuir com a discussão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na escola, por meio do inventário do acervo da biblioteca de uma instituição escolar.

Acredita-se que a investigação possa trazer contribuições para as reflexões sobre o racismo estrutural, naturalizado no país. Porém, essa ação demanda, para além da presença de livros que abordem a temática, que os alunos circulem pela biblioteca desde a mais tenra idade, lendo histórias infantis. Para isso, uma biblioteca diversa, com um acervo que contemple a multiplicidade dos povos, é essencial.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf> . Acesso em: 14 out. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo no cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, A. A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.

Impactos da pandemia na pós-graduação: o que nos contam mestrando(a)s do PROFLETRAS

Luiza Helena Oliveira da Silva¹

luiza.to@mail.uft.edu.br

E continuamos. É tempo de muletas. Tempo de mortos faladores e velhas paralíticas, nostálgicas de bailado, mas ainda é tempo de viver e contar. Certas histórias não se perderam (Carlos Drummond de Andrade).

Introdução

O trabalho que apresentamos emerge de uma pesquisa realizada, mediante o preenchimento de formulários eletrônicos, que foram enviados a alunos do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, PROFLETRAS, em fevereiro de 2021. O objetivo desta pesquisa era coletar dados sobre os impactos da pandemia da Covid-19, junto aos mestrandos matriculados no ano de 2020, para atender, inicialmente, a uma das questões que a Plataforma Sucupira levantou, plataforma cujo objetivo consiste em reunir

¹ Luiza Helena Oliveira da Silva é Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), onde atua no curso de Licenciatura em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT). É líder do Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins (GESTO), membro do GT de Semiótica da ANPOLL e bolsista PQ 2 do CNPq. Desenvolve pesquisas em Semiótica Aplicada ao ensino e à análise da literatura relativa à ditadura militar no Brasil, com ênfase em autores do Norte. Atualmente, é coordenadora Adjunta dos Programas Profissionais da Área 41 (CAPES). E-mail: luiza.silva@ufnt.edu.br

informações necessárias à avaliação dos Programas de Pós-Graduação no país.

Em 2020, esses docentes em formação encontravam-se finalizando a escrita de suas pesquisas. Em função da excepcionalidade imposta pelo período (2021-2022), a CAPES solicitou às coordenações informações a respeito dos efeitos da pandemia, além do já previsto lançamento no sistema da avaliação das pós-graduações. Para tal fim, elaboramos um breve questionário, composto de oito perguntas, sendo as duas primeiras relacionadas à identificação (nome, unidade de origem); a terceira, ao histórico de contaminação pelo Coronavírus; a quarta, ao contágio de familiares próximos; a quinta, aos cuidados com infectados; a sexta, ao questionamento acerca dos impactos de natureza emocional; a sétima, aos impactos sobre a produção acadêmica, e, por último, destinou-se um espaço livre para comentários.

O total de 338 mestrando(a)s responderam ao questionário. Desses, 162, quase metade, redigiram textos curtos a respeito dos impactos da pandemia. Para a plataforma Sucupira, realizamos uma síntese dos dados de ordem quantitativa, acrescida de uma breve análise das respostas registradas na última questão. Mediante esses depoimentos o *corpus* para o presente trabalho foi selecionado. A respeito do gênero dos entrevistados, é possível fazer a distinção pelo emprego dos termos: “meu companheiro/a”, “minha esposa”, “meu marido” etc. No entanto por razões de ética, a identidade dos autores das respostas foi omitida.

Considerando que o Ensino Fundamental é predominantemente área de atuação do gênero feminino, há implicações relativas à condição das mulheres, visto que, no contexto de nosso país, a maternagem e os cuidados com familiares constituem-se como obrigações assumidas prioritariamente por elas (Reis, 2020). Essa conjuntura resultou em problemas específicos enfrentados pelas professoras/pesquisadoras nessa etapa de suas formações, isto é, em nível de mestrado. Embora mereça atenção, não aprofundamos a pesquisa sobre essa

dimensão. Também não fizemos um recorte por unidades e sua indicação geográfica, mas este último dado pode aparecer nas referências feitas ao estado do Paraná ou à cidade de Duque de Caxias, que constam nos relatos.

A dimensão afetiva presente nos relatos chamou nossa atenção, visto que as respostas explicitavam certa consternação acerca da experiência de trabalhar e pesquisar durante a Pandemia. Tudo se mostrava incerto no auge desse período, encontrávamos-nos incapazes de assimilar tantos pesares, e o impacto causado, nesse espaço de tempo, acabou por colocar obstáculos à razão daqueles considerados protagonistas do ambiente educacional, esses que deveriam sobrepujar os efeitos inesperados de tal momento

Antes de passarmos propriamente à análise, gostaríamos de agradecer aos professores e professoras, na sua quase totalidade, hoje na condição de egresso(a)s, que compartilharam suas impressões sobre esse momento atípico da nossa história. Como docentes de escolas públicas de diferentes estados do país, expressaram ali suas angústias em relação ao ensino remoto, preocupado(a)s com a aprendizagem de seus alunos como a desigualdade das condições de acesso dos estudantes à tecnologia digital, com o excedente de trabalho, e a necessidade desses de se apropriarem das ferramentas digitais, até então pouco exploradas na educação. Falam, portanto, sobretudo, como professores que se dividem, ou se multiplicam, entre as atividades de ensinar e aprender; com um braço na Educação Básica e outro na universidade, num trânsito que busca produzir mudanças na escola pública, mesmo diante do inesperado, dos efeitos inusitados de uma doença desconhecida; do luto produzido em todo o mundo, agravado pelo descalabro que foi o enfrentamento da pandemia, por parte da gestão pública do país. Considerando o contexto de produção, pensemos que escreveram nos primeiros meses de 2021, num momento, portanto, anterior à vacinação em massa, com números ainda crescentes de contaminações e mortes, atravessados pelas incertezas quanto a um efetivo modo de combate à pandemia.

Como tópico principal, remetem à experiência de produzir um trabalho final de curso de mestrado, mesmo com tantas forças agindo em direção contrária, incidindo para inviabilizar o sucesso de tal empreitada e alteravam modos de pesquisa no âmbito do programa. Em meio a tantos impedimentos, quais foram as motivações encontradas por eles para seguirem em frente?

Como linguistas, valemo-nos da Semiótica Discursiva para leitura dos dados, mobilizando, principalmente, a noção de acontecimento (Zilberberg, 2011) e de estudos sobre as paixões (Greimas; Fontanille, 1993; Bertrand, 2003; Fiorin, 2007; 2008).

O trabalho está organizado em três partes: na primeira, falamos rapidamente sobre o PROFLETRAS, considerando o que propõe como programa em rede nacional; na segunda e terceira partes, apresentamos as categorias de análise da Semiótica Discursiva ao lado dos exames dos relatos.

Um programa em rede

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, PROFLETRAS, nasceu como resposta a uma demanda da CAPES à então Área de Letras/Linguística. Para sua elaboração, contou-se com a participação de docentes de universidades das cinco regiões do país sob a coordenação do professor Dermeval da Hora e da equipe técnica da UFRN, mobilizada para registrar um grande volume de dados necessários ao APCN.² Foi recomendada pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior em 2012 e homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 2013. Em 2022 alcança, portanto, seu nono ano.

Como lemos em seu histórico, o programa alinha-se ao Plano Nacional de Pós-graduação correspondente à década 2011-2020. O referido plano definia que a Educação Básica seria foco estratégico de todo o sistema nacional de educação, ressaltando a necessidade de oferta de ensino de qualidade para todos e da valorização dos

² Avaliação de Propostas de Novos Cursos de Pós-graduação.

profissionais dessa área. Nesse sentido, ressaltava-se a necessidade de investimentos na formação continuada de docentes, o que coadunava com a meta número 16 do Plano Nacional de Educação: formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo a todos a formação continuada em sua área de atuação.

A oferta do programa se faz exclusivamente por universidades públicas conveniadas, compondo uma rede que hoje abriga 42 universidades e 49 unidades. A maior concentração da oferta se dá na região Nordeste, com 23 unidades. As regiões Sul e Sudeste respondem cada qual com 5; o Sudeste, com 11 e o Centro-Oeste, com 6. Observa-se que, na ocasião de sua criação, em muitas das localidades que abrigam o PROFLETRAS, inexistia a oferta de programas de mestrado em Letras e, quando havia, não focavam na formação de docentes da Educação Básica. Algumas dessas localidades, após a experiência com o Mestrado profissional, conseguiram abrir também os acadêmicos. O PROFLETRAS colaborou, nesse sentido, para a interiorização da pós-graduação no país.

São alunos do PROFLETRAS docentes graduados em Letras que efetivamente atuam nas salas de aula na disciplina de Língua Portuguesa em diferentes anos do Ensino Fundamental e que comprovem sua condição de pertencentes ao quadro efetivo. Há interesse, por parte da rede, a expansão para docentes que atuam no Ensino Médio, assim como para os licenciados em Pedagogia. Como professora do Tocantins, aproveitamos para registrar a situação precária de um grande contingente de docentes das escolas públicas na condição de contratados por regime temporário, num estado que há 13 anos não realizava concurso público.³ Pensamos que, infelizmente, essa situação pode ocorrer em outras regiões do país, contribuindo para a precarização dos profissionais de educação. Devido ao tipo de contrato de trabalho,

³ Em 2023, foi realizado concurso público para a rede estadual do Tocantins.

esses professores não têm direito de concorrer ao nosso programa de mestrado.

Considerando que o PROFLETRAS visa a impactar positivamente o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e da literatura, como um de seus principais conteúdos, as pesquisas que resultam em trabalho final (cujo formato pode ser ou não de uma dissertação), precisam obrigatoriamente orientar-se pela metodologia da pesquisa-ação. Nesse sentido, os mestrandos são convocados a desenvolver projetos em suas respectivas salas de aula, registrando e analisando os resultados do processo de intervenção. A ênfase incide sobre a prática e a reflexão sobre essa prática. Afasta-se com isso, os trabalhos, ainda bastante comuns da produção acadêmica, que apenas identificam problemas sem propor outros caminhos, quase sempre culpabilizando professores pelo insucesso dos resultados. Não se filia também à ideia de que sejam formuladas propostas para a sala de aula da Educação Básica por parte de profissionais com pouca ou nenhuma experiência na docência, ignorando assim, as complexidades do ensino, limitando as soluções a quem não tem conhecimento e, sobretudo, vivência efetiva nessa área. Trata-se de um grande esforço de diálogo entre universidade e escola pública, com recursos que surgem desse trânsito, não estando predefinidas no âmbito do campo teórico.

O Conselho Gestor do PROFLETRAS baixou a Resolução 003/2020 em 2020, dada a crise sanitária do país e seu enfrentamento na esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação, levando em conta também o impacto na realização de atividades presenciais de intervenção demandadas pela elaboração do trabalho de conclusão. Tal resolução, abriu para os alunos da sexta turma a possibilidade de que o trabalho final pudesse ter caráter apenas propositivo, sem necessariamente resultar de sua aplicação e análise em sala de aula presencial. Contudo, deveriam, necessariamente, ser apresentados produtos diversos, como sequências didáticas, material didático, desenvolvimento de software etc. Com a continuidade da pandemia em 2021, a Resolução 003/2021 confirmou a orientação para os alunos da sétima turma, ingressantes

em 2021. Em fevereiro de 2022, uma nova diretiva com os mesmos objetivos foi publicada (Resolução 02/2022). Ainda que a ampliação da vacinação, iniciada tardiamente em 2021, tenha reduzido drasticamente as contaminações e mortes, esse último documento foi elaborado, considerando os casos críticos do início do ano no país, em função dos efeitos de uma nova variante do coronavírus no período das férias.

É dessa mudança de rumo no caráter da pesquisa que tratam alguns dos docentes em seus depoimentos e relatos sobre consequências para a proposta em andamento ao longo de 2020. Para exemplificar essa dimensão, trazemos um primeiro registro da fala de um(a) mestrando(a):

A pandemia afetou diretamente o andamento de minha pesquisa, pois esta seria aplicada em sala de aula e, com o fechamento das escolas e a indefinição do retorno do ensino presencial, a pesquisa ficou paralisada por um tempo, até entendermos que não haveria retorno e teríamos que realizar uma pesquisa propositiva. Foi necessário, então, toda uma reformulação da pesquisa, com apenas dois meses de prorrogação, prazo insuficiente para toda essa demanda. Além disso, todo o impacto emocional ocasionado pela pandemia afetou diretamente a qualidade da produção, causando, inclusive, doenças emocionais (fibromialgia), além do grande volume de trabalho demandado pela escola e, recentemente, o retorno do ensino presencial através do modelo híbrido, dificultando ainda mais a dedicação à escrita da dissertação (Maria).⁴

O depoimento acima traz muitos elementos em consideração e anuncia como os docentes foram impactados nesse momento de formação. A indefinição quanto ao retorno das aulas presenciais dominou grande parte dos meses de 2020, na medida em que a pandemia se mostrava com rumos imprevistos, muito além do que pressupunha o enfrentamento por meio de uma quarentena. Sem

⁴ Os nomes são fictícios.

a modalização atualizante do saber de natureza prospectiva, o sujeito se põe aquém das condições da performance.

Na Teoria Semiótica, a análise da modalização/modalidade diferencia-se de outras abordagens linguísticas, considerando “o papel excepcional que desempenham, na organização semiótica dos discursos, os valores modais do querer, dever, poder e saber, capazes de modalizar tanto o ser quanto o fazer” (Greimas; Courtés, 2008, p. 314). Ainda de acordo com esses autores, “A partir da definição tradicional de modalidade, entendida como ‘o que modifica o predicado’ de um enunciado, pode-se conceber a modalidade como a produção de um enunciado dito modal que sobredetermina um enunciado descritivo” (Greimas; Courtés, 2008, p. 313). Para exemplificar o conceito, observemos que nesse Relato 1, o sujeito do fazer declara-se como modalizado pelo dever e querer fazer, que são relativos à sua condição de docente e pesquisador. Querer e dever são compreendidos como virtualizantes, mas falta ao sujeito as condições para efetivamente realizar esse fazer. Para colocar-se como agente do fazer, necessita-se das modalidades atualizantes do saber e do poder. No caso em questão, o sujeito não sabe e, portanto, também não pode. A tensão entre essas modalidades cria os efeitos passionais como o da insatisfação e o da angústia, que vamos identificando com certa recorrência nos relatos dos docentes. O real aparece ali como excessivo, com sobejo de demandas que têm relação contraditória com tempo exíguo para atender a emergências da vida acadêmica e profissional.

Lembremos que o poder público não lançou deliberativas uniformes nas diferentes localidades do país, com isso tivemos decisões distintas quanto aos seguintes aspectos: quantitativo de meses com fechamento e suspensão de aulas presenciais nas escolas, início do período de ensino remoto emergencial, produção de roteiros e material didático para alunos sem acesso à *internet*, retorno presencial por meio de aulas híbridas etc. Diante do quadro, a Resolução 003/2020 abriu a possibilidade de um novo formato de pesquisa, mas, nesse sentido, o que estava previsto

pelos projetos em andamento precisou ser reformulado, servindo como mais um fator de instabilidade para os docentes. O depoimento salienta ainda o excedente de trabalho advindo das novas práticas educativas e os efeitos emocionais, uma crítica constante que identificamos em praticamente todos os relatos feitos nos questionários. Como resultado, o sujeito em seu depoimento associa esse estado de coisas ao adoecimento, com a fibromialgia.

Dos afetos e paixões

Para análise dos dados, mobilizamos, conforme anunciado, a semiótica discursiva, em termos gerais definida como teoria da significação. Nos seus fundamentos, encontra-se a noção de narratividade, da qual emergem estudos sobre as paixões, sistematizados inicialmente por Greimas e Fontanille (1993).

As paixões, nessa teoria do discurso, não correspondem a uma abordagem psicologizante que, conforme Bertrand, faria com que a análise saísse de seu campo de pertinência. Tratou-se, pois, de levar em conta “não aquilo em que ela [a paixão] afeta o ser efetivo dos sujeitos ‘reais’, mas enquanto efeito de sentido inscrito e codificado na linguagem” (Bertrand, 2003, p. 358). Apresentamos aqui, portanto, uma análise que resulta do esforço da leitura dos efeitos de sentido produzidos pelos relatos, considerando o que narram e como traduzem suas experiências e vivências na pandemia.

Como adverte Fiorin, a semiótica ocupa-se das “paixões de papel” (Fiorin, 2008, p. 60), construídas por dois processos. Num primeiro, traduz-se na cadeia sintagmática do discurso pelas transformações dos estados de alma do sujeito e estado; num segundo, evidencia-se pelas escolhas do sujeito da enunciação projetadas no texto enunciado.

Mobilizando metáforas, Greimas e Fontanille defendem que essas duas dimensões são, inclusive, co-ocorrentes, ainda que correspondendo a processos distintos:

As paixões aparecem no discurso como portadoras de efeitos muito particulares; ele exala como que um cheiro confuso, difícil de determinar. A interpretação que a semiótica reteve é que esse perfume específico emana da organização discursiva das estruturas modais. Passando de uma metáfora à outra, poder-se-ia dizer que esse efeito de sentido provém de certo arranjo molecular: não sendo propriedade de nenhuma molécula em particular, ele resulta de sua disposição do todo. Uma primeira constatação impõe-se: a sensibilização passional do discurso e sua modalização narrativa são co-ocorrentes, não se compreendem uma sem a outra, e, no entanto, são autônomas, submissas provavelmente, ao menos em parte a lógicas diferentes (Greimas; Fontanille, 1993, p. 21).

Tendo em vista que esses dois processos são co-ocorrentes, o “cheiro confuso” que exala pode ser em termos metodológicos identificado nas estruturas narrativas, analisando-se as transformações dos estados de alma dos sujeitos, transformados por efeito de modalizações diversas, pelo modo como se enuncia, isto é, levando-se em conta que a forma de dizer traduz um sujeito que se deixou afetar sensivelmente, explicitando pelas escolhas que faz o atravessamento do dizer pela dimensão do sofrer.

O interesse pelas paixões emerge num segundo momento da semiótica que tem na narratividade sua matriz fundadora, privilegiando, inicialmente, as relações de aquisição e partilha de objetos ou de valores inscritos nos objetos pela dinâmica intersubjetiva construída por um destinador e um destinatário. Disso decorrem enunciados de junção (disjunção e conjunção), relativos aos estados (respectivamente correspondentes à privação e posse dos objetos), assim como as transformações, considerando os sujeitos implicados.

Com a introdução dos estudos das paixões, a teoria passou a considerar as dimensões do afeto, levando em conta os diferentes estados de alma dos sujeitos, as instabilidades do ser. A definição de paixão, no dicionário francês Petit Robert, corresponde a “estado ou fenômeno afetivo e intelectual muito forte, capaz de dominar a vida do espírito pela intensidade dos seus efeitos, ou

pela permanência da sua ação” (Bertrand, 2003, p. 360). Delineiam-se aí as dimensões da intensidade e da extensidade (permanência) que organizam a aspectualidade relativa ao componente passional.

Em termos de uma narrativa elementar, poderíamos trazer os números de docentes (destinatários) que concluíram o mestrado em 2020 ou 2021, considerando com isso que foram sancionados positivamente, realizando a boa performance pretendida pelo programa (destinador), dando disso provas de sucesso a CAPES/UAB⁵ que o financiam e precisam justificar investimentos públicos. Estaríamos no âmbito dos limites de uma semiótica da ação levada a extremos de simplificação para efeitos de um bom relatório e talvez fosse até isso o que nos tenha sido demandado pela Plataforma Sucupira durante o fechamento da Avaliação Quadrienal (2017-2020).

Principiamos, contudo, por levantar dados sobre o adoecimento dos docentes, o cuidado com familiares, a tradução da experiência de viver a crise sanitária em efeitos passionais, os impactos diretos sobre a produção demandada pelo programa e, por fim, terminamos por abrir a possibilidade da escrita de relatos de sujeitos do fazer, mas, sobretudo, do sofrer, seja pela intensidade das paixões, seja pela extensidade de sua duração.

Recorrendo às regularidades identificadas nos relatos, temos um excedente no que diz respeito ao dever fazer, e dever fazer já, respondendo à imediaticidade do acontecimento, enquanto o sujeito do fazer se encontra fragilizado pelas paixões que o dominam, além de não se julgar competente para a ação. O saber, então, que deveria anteceder como modalização atualizante, constrói-se concomitantemente ao fazer, pela urgência de respostas demandadas aos docentes. Vejamos fragmentos de alguns dos depoimentos.

⁵ Como programa da CAPES, o PROFLETRAS tem seus recursos advindos da UAB, Universidade Aberta do Brasil.

Para cada parte do dia, eu, particularmente, tinha um horário já comprometido. Aulas, reuniões, planejamentos diários, atendimento aos alunos e preparação das aulas com uso de metodologias que envolviam o saber tecnológico fizeram e continuam fazendo parte dessa nova forma de fazer a educação (Josefina).

Ademais, a rotina dos professores da Educação Básica mudou drasticamente nesse período. O trabalho invadiu a nossa vida privada, ocupando tempo e espaço que antes eram dedicados a outras demandas. Sentimos, mais que ninguém, as fragilidades de nossos alunos e oferecer-lhes o máximo possível passou a ser mais que uma obrigação profissional, mas uma missão humanitária. As constantes notícias de colegas e alunos contaminados e/ou mortos tiraram nossa paz, já que até o momento não há uma política efetiva de vacinação da classe docente (Dolores).

Tive vontade de desistir de tudo, várias vezes durante o ano passado (Dilma).

No texto de Josefina, são enumeradas as ocupações relativas ao fazer docente, mas acresce-se o comprometimento do tempo – “para cada dia, eu particularmente, tinha um horário já comprometido”. Esse dever excessivo enunciado e denunciado pelos docentes implicaria na fragilização de sua condição de sujeitos, subjugados por uma ordem que lhes escapa. Além disso, há a urgência de aquisição de saberes relativos ao tecnológico por conta das aulas remotas. Não há tempo para tanto fazer, nem para aprender para imediatamente fazer, mas deveriam fazê-lo mesmo assim.

No relato de Dolores, o verbo invadir no pretérito perfeito traduz os sentidos de uma intromissão inesperada. Se a ocupação com estudo, preparação de aulas, correção de atividades/avaliações está dada desde sempre pela prática docente constituída no ambiente e no tempo exteriores à escola, o excedente de fazer demandado agora é sentido como mais agressivo. Além disso, não implica apenas fazeres de natureza cognitiva, mas também de ordem afetiva, pela solidariedade aos alunos. O(a) professor(a)

emprega, então, o termo “missão”, extrapolando o que se prevê do ponto de vista de uma prática profissional. Trata-se de um substantivo que, em discursos relativos ao mundo da escola, ao mesmo tempo em que super qualifica o fazer docente, fragiliza-o do ponto de vista de seus direitos e conquistas.

No relato Dima, o emprego do pronome indefinido “tudo” sintetiza seus efeitos sobre o sujeito da quase impotência, além de registrar um não querer mais fazer o que se deveria fazer-se, diante desse “tudo” que é excessivo demais, para além da conta.

Seguindo adiante, consideremos que, conforme Coquet (Bertrand, 2003), a paixão possa ser compreendida como instância do não-sujeito, que só reconquista sua condição pela reflexão, pela retomada da razão. Poder dizer o sentir, denominar o que sente ou sentiu é, portanto, exercício de um retorno à razão, em busca da compreensão do que aconteceu ou acontece. Veja-se, como exemplo, a fala de um dos docentes, ao relatar a perda do pai pela Covid-19: “Estava com a minha defesa marcada para o começo de abril quando tudo isso aconteceu e nem sei como raciocinar direito diante desse choque” (Relato 5). Ou ainda o depoimento do(a) professor(a) que fala da morte da mãe: “Esse período tem sido bem tenso e na verdade confuso” (Ana).

Passionais do ponto de vista da enunciação, os relatos nos trazem as transformações de estado que caracterizaram um percurso emocional ou ainda a permanência da duração de determinados estados de alma. Como recorrentes, encontramos a moralização do vivido pela nomeação das paixões que atravessaram esses sujeitos. Trata-se, predominantemente, de paixões malevolentes e que não são pontuais, mas durativas. Dentre elas o medo, paixão voltada para o futuro, dado o não saber quanto ao que está por advir (Fiorin, 2008), remetendo ao não começado (Fiorin, 2007), ou o fracasso, que remete ao passado, ao já concluído, numa sanção que o sujeito atribui a si mesmo.

Sentimento de estagnação, pois estou procurando meios de realizar o trabalho docente, porém sem êxito. [...] Há também o medo de

perder familiares que foram contaminados. Todos esses fatores causam desânimo e sensação de impotência (Bete).

Estive desanimada a maioria do tempo, acredito que pelo medo de perder meus familiares e por não ver melhoras na situação do país (Aline).

Além de todos os problemas de ordem econômica e emocional, a pressão dos programas pelo cumprimento de prazos e excesso de atividades entre lives, webnários e chamadas para publicação nos trouxe a sensação de fracasso por não atender a tudo que foi ofertado/cobrado (Vilma).

Predominam paixões durativas, como a da tristeza, que vai ser traduzida por alguns estados emocionais como depressão, assim como a angústia e a sensação de fracasso. Os sujeitos são assaltados por múltiplas paixões, o que compromete a razão demandada pelo fazer acadêmico ou pelo fazer docente. No relato a seguir, essa multiplicidade é enunciada e se observa que o enunciador busca acentuar a intensidade pelo emprego do ponto de exclamação no período inicial, síntese contundente do que virá a explicar na frase posterior:

Tenho medo! Medo do contágio em algum familiar, tristeza por saber que pessoas próximas estão morrendo, preocupação com as perdas de meus alunos e com a reorganização em seu retorno (Amanda).

Acompanhando de perto, e não apenas por questionários, tanto sofrimento por parte de mestrandos, a orientação dada pela coordenação nacional do PROFLETRAS, para além de resoluções formais da rede, foi a de que os coordenadores das unidades e orientadores levassem conta nas decisões sobre a vida acadêmica, principalmente, a solidariedade e a compaixão, duas paixões benevolentes demandadas pelas urgências desse tempo apocalíptico.

Vivendo o apocalipse: o acontecimento

Nesta última seção, incorporamos o conceito de acontecimento para acentuarmos aspectos que sobressaem nos depoimentos. Na semiótica, os estudos sobre o acontecimento emergem sobretudo nos trabalhos de Claude Zilberberg (2011). Considerando as dimensões do sentir, o acontecimento se dá mediante o horizonte da percepção, levando em conta, pois, o que entra no campo de presença do sujeito. Essa aparição se apresenta de modo abrupto e inesperado, sendo da ordem do imprevisto, acelerado e súbito demais para que possa ser antevisto.

Como estilo tensivo, remete à descendência de um sujeito “arrebataado pelo tumulto do acontecimento”, que vai caracterizá-lo no instante da vivência desse inesperado, não como sujeito da retórica (capaz de dizer), mas como aquele que está presente na precariedade da fala, de que resulta o “espanto” (Zilberberg, 2011, p. 25). Retomando a questão mais adiante, Zilberberg (2011, p.190) acentua no acontecimento a predominância do sensível sobre o inteligível:

O acontecimento, na qualidade de grandeza sensível, deve ser apreendido como uma inversão das valências respectivas do sensível e do inteligível. Marcado por um andamento rápido demais para o sujeito, o acontecimento leva o sensível à incandescência e o inteligível à nulidade.

A inteligibilidade sobre esse instante da vivência do acontecimento se dá, portanto, quando cessam os efeitos mais impactantes. Já guardada uma boa distância, é pelo exercício da memória que o sujeito, rompendo com as forças que o empurravam para a nulidade, vai buscar produzir sentido.

Podemos, mediante explicações diversas, considerar a pandemia como efeito já anunciado, implicado por decisões de ordem climática, por exemplo. Nesse sentido, situar-se-ia no campo do já prometido e antecipado. O que nos interessa, contudo, é o

modo como o sujeito narra a experiência, colocando-a como inusitada, fragilizando-se por seu caráter excessivo e contundente.

Nos relatos, o léxico que traduz essa vivência acentua a dimensão apocalíptica, valendo-se de figuras que lhe servem de metáfora. A pandemia é sentida, pois, como acontecimento que naquele momento ainda guarda a intensidade dos seus efeitos, abatendo-se sobre os sujeitos. Isso se mostra no relato seguinte pelo emprego de verbos no presente do indicativo, pela enumeração dos sofrimentos decorrentes, a que se soma à desigualdade de condições para seu enfrentamento em função das diferenças de classe social:

A pandemia é um momento inglório, com graves sequelas em todos os setores da vida. Parece que tudo ficou escuro, sem motivação para nada. Os sonhos estão se esvaindo, as aulas remotas excludentes, professores perdidos, desmotivados. Nossas crianças, adolescentes tristes, ansiosos, deprimidos, sem entender esse “apocalipse”, o ritmo da esperança diminuindo gradativamente, a vacina que não chega para todos e todas, desigualdade social, fome, dor, luto, perda! Até quando? (Elisa).

Traduzindo o que escapa inicialmente a uma compreensão, docentes, tomam de empréstimo a figurativização relativa ao léxico de cataclismos da natureza:

A pandemia chegou como um “tsunami” em nossas vidas e provocou inúmeras mudanças (Vanda).

Nosso país está perdido em meio ao caos e nós estamos no olho do furacão (Janete).

[...] estar ocupada com a dissertação foi, para mim, um ponto de equilíbrio no meio desta intempérie (Silene).

Tsunami, furacão, intempérie são figuras que exercem a função de preencher metaforicamente uma experiência inusitada e

inesperada, que se abateu sobre os sujeitos de forma contundente e catastrófica. Em meio aos escombros da experiência de viver esse tempo, precisavam reagir, sair do torpor, dar sentido e, além disso, operar racionalmente como docente e, ainda pesquisador.

Do ponto de vista dos efeitos passionais, os professores se dizem atônitos, relatam a sensação permanente de luto e desesperança. Figuras do discurso mítico são então empregadas para traduzir as dimensões do medo e da dor produzida pelo acontecimento da pandemia:

Parece que estamos vivendo um pesadelo sem fim. Para muitos o sonho acabou. Uma família de amigos nossos foi toda levada pelo vírus. Não restou nenhum. Diariamente, recebemos notícias de que um amigo se foi, pessoas saudáveis, jovens e fortes. O anjo da morte está visitando as casas e levando quem quer [...] (Márcia).

Escrevendo num momento em que a pandemia parecia não ter fim, coincidindo com as demandas da atuação como docentes e as urgências da pesquisa, os entrevistados parecem assombrados, recorrendo à esfera mítica para traduzir sua situação do sujeito do sofrer.

Considerações finais

Poderíamos expor aqui os sucessos de práticas que o PROFLETRAS adotou para vencer os desafios da pandemia, como o alcance dos *webnários* produzidos pela coordenação nacional ou a infinidade de eventos on-line promovidos pelas muitas unidades do programa. Poderíamos ainda falar dos diferentes produtos gerados pelos mestrandos que lutaram bravamente para produzir conteúdo frente ao inesperado, reinventando suas práticas, num grande esforço de diálogo entre escola e universidade. Poderíamos ressaltar como a rede toda se fortaleceu, na partilha de muitas experiências de norte a sul do país e na amizade produzida entre tantos pesquisadores, de diferentes campos de atuação teórica.

Escolhemos, contudo, falar daquilo que pouco se expõe, tentando uma escuta mais atenta e amorosa para gente que sofreu ou ainda sofre, quase nunca ouvida pelos que deliberam sobre os rumos da educação no país.

Principiamos nosso texto com uma epígrafe, que ficou isolada na introdução deste trabalho. Trata-se do fragmento de um longo poema “Nosso tempo”, de Carlos Drummond de Andrade, que remete a um contexto de produção também disfórico como o que ora vivemos. Houve outros momentos de guerras, genocídios, assim como pandemias, todas elas profundamente avassaladoras, determinando para a humanidade a urgência de novos modos de ser e fazer. No “eu” que enuncia seu tempo como “nosso”, há a desolação, que tornava todos homens partidos, ou de muletas, como nos versos recortados. A conjunção adversativa nessa passagem traz, contudo, a possibilidade de superação e algum alento: “mas ainda é tempo de viver e contar / Certas histórias não se perderam”.

Como ex-coordenadora do PROFLETRAS e de um programa acadêmico, assumo, como muitos, o lugar da resistência e da esperança. Reverberando versos de Carlos Drummond de Andrade, falo, porém, de uma outra paixão, a indignação, que, a nosso ver, pode ser fundamental para o compromisso com as mudanças deste país. Esta se fará certamente pela razão, mas não poderá jamais negar os afetos.

Referências

- BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- FIORIN, J. L. Semiótica e paixão. **Eutomia**, Recife, v. 2, p. 58-67, 2008.
- FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: o ressentimento. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 51, p. 9-22, 2007.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**: dos estados de coisas aos estados de alma. Trad. Maria José Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, N. V. **Entre estudos, leituras, maternidade e trabalho**: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT. 187 f. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

O ensino de Filosofia com crianças: desafios e oportunidades

Daniel Moraes Carlos
daniemcarlos@gmail.com

Adriana Mattar Maamari

Introdução

O campo de estudos sobre o qual me dedico é o ensino de filosofia para crianças. Me deparei com esse campo ainda na graduação em Filosofia, através do Projeto de Extensão “Filosofia e Filosofia da Educação na Escola”, realizado pelos Departamentos de Educação e de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). No projeto discutimos, elaboramos e aprofundamos temáticas relacionadas ao ensino de Filosofia para crianças, adolescentes e adultos.

O Trabalho de Conclusão de Curso da graduação teve como objetivo, investigar as raízes da metodologia do programa de ensino de Filosofia para crianças denominado “Educação para o pensar”, do filósofo Matthew Lipman. A pesquisa intitulada “Uma Leitura da Comunidade de Investigação no Movimento Pragmático” buscou as origens e características da metodologia denominada “Comunidade de Investigação”.

Em 2008, me efetivei no cargo de professor de Filosofia para crianças, para o Ensino Fundamental, ciclo 1 e 2, do município de Indaiatuba, São Paulo. O município incorporou o ensino de Filosofia como disciplina na grade curricular, em 2002 (Ferretti; Milan; Sanches, 2004). As aulas possuem frequência semanal de uma hora de duração, para os segundos e quintos anos. Recentemente o Departamento de Filosofia do município elaborou o Currículo Municipal de Filosofia, onde estão sugeridas

normativas, habilidades filosóficas, manuais de atividades e formas de avaliação.

Atuo em sala de aula, desde que me efetivei no cargo, no início da carreira docente enfrentei muitas dificuldades para entender as especificidades da prática, para exemplificar, em minha primeira aula, para uma turma do segundo ano, escrevi na lousa, em letra bonita as palavras “afeto” (*filo*) e “sabedoria” (*sofia*), a ideia seria discutir os conceitos contidos nas palavras e relacioná-los ao filosofar, mas para minha surpresa a turma não era alfabetizada. Entendi que seria necessário pensar para além da filosofia, seria necessário me apropriar do espaço da escola e entender como é ser criança, foram muitas experimentações e reflexões. Recentemente, dominando melhor a prática do ensino, decidi teorizar algumas questões que considero importantes para minha ação profissional. Apresentei no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O lugar da Filosofia no ensino fundamental”, defendido na Especialização em Temas Transversais pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Salto, as conclusões dessa investigação.

No sentido do desenvolvimento da pesquisa de Especialização coube perguntar: Qual a origem da filosofia em sala de aula? Como a filosofia se adaptaria aos objetivos e necessidades presentes em sala de aula? Seria possível trabalhar com os conhecimentos da Filosofia de forma disciplinar? Quais os conteúdos e métodos mínimos necessários para realizar sua especificidade em termos de ensino?

Vamos apresentar brevemente as conclusões dessa investigação que se tornarão pertinentes à pesquisa de Mestrado. A pesquisa inicia refletindo teoricamente as origens e objetivos do ensino de Filosofia com crianças. A intenção seria encontrar a origem do ensino para além das propostas por Matthew Lipman, encontramos, na fundação da UNESCO, essa origem. A pesquisa teve como questões estruturantes as relações da UNESCO com a Filosofia, onde se buscou apreender qual filosofia estrutura a formação da UNESCO e como ela pode auxiliar na educação de pessoas resistentes aos fascismos. Observou-se a relação conflituosa entre a filosofia e a democracia e o registro dos

primeiros esforços de introdução do ensino filosofia com as crianças, num segundo momento da pesquisa, o trabalho investiga como seria o espaço de atuação da Filosofia no ensino fundamental.

Os estudos indicam que o ensino de Filosofia é abordado pela primeira vez, pela UNESCO, em novembro de 1951, durante a quinta sessão da Conferência Geral da UNESCO (DROIT, 1995), onde se compreende que a Filosofia poderia ter a função de desenvolver o pensamento crítico e auxiliar na formação para tolerância, é nesse momento que se iniciam as pesquisas para entender qual o lugar a Filosofia poderia ocupar nos sistemas de ensino e sua influência na educação para cidadania. A partir desse momento os esforços em entender os benefícios e promover a filosofia para a educação continuaram, se destacando a vigésima sessão da Conferência Geral da UNESCO, em 1978, onde é aprovada a Resolução que autoriza o estudo, visando “promover o papel do ensino da Filosofia na rotina das diferentes sociedades” (Droit, 1995, p. 33). Os resultados das pesquisas culminam no documento “Declaração de Paris para a Filosofia”, assinado durante as jornadas internacionais “Filosofia e Democracia no Mundo”, ocorridas em 1995 (*Ibidem*, p. 15). O documento defende que a Filosofia, por suas características, é responsável por formar espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância, podendo contribuir para a paz ao preparar “cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética” (*Ibidem*).

No documento se reafirma que a filosofia auxilia a democracia na medida em que compartilha dos mesmos objetivos de formação: o julgamento racional, livre e autocorrigido e, por isso defendem que a atividade filosófica deve ser garantida de todas as formas, em todos os lugares, para todos os indivíduos, com o nome de Filosofia, garantida sua autonomia e liberdade, em iguais condições com as outras disciplinas, por profissionais competentes e livres e, por fim, concluem que,

atividade filosófica, como prática livre da reflexão, não pode considerar alguma verdade como definitivamente alcançada, e incita a respeitar as convicções de cada um; mas ela não deve, em nenhum caso, sob pena de negar-se a si mesma, aceitar doutrinas que neguem a liberdade de outrem, injuriando a dignidade humana e engendrando a barbárie (*Ibidem*, p.16).

Vários documentos foram publicados para divulgação da filosofia, onde se destacam o “*La Philosophie Pour Les Enfants - Philosophy for Children*”,¹ e a publicação “*La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l’avenir*”,² que apresentam importantes informações sobre a situação da filosofia no mundo, em continuidade aos estudos iniciados em 1951.

Os múltiplos esforços na disseminação da filosofia no mundo estão lentamente produzindo seus frutos. Em 2017, os representantes das associações nacionais e internacionais de filosofia de treze países ibero-americano, assinaram a “Declaração de Salvador a favor da Filosofia”, no qual relacionam a Filosofia como uma “escola da liberdade”, por fornecer as competências que permitam o indivíduo construir sua autonomia e uma “escola para a paz” pela exigência de tolerância ao tratar as diferenças que existem à nossa volta. O documento termina por afirmar que “toda pessoa tem direito à filosofia”.

Seguindo a continuidade da pesquisa da especialização, buscou-se como seria a filosofia da UNESCO, Julian Huxley, primeiro diretor-geral, defendeu uma filosofia própria para a UNESCO, tendo como fundamento alguma forma de humanismo científico, uma doutrina que ajude a clarificar os valores

¹ UNESCO. *La Philosophie Pour Les Enfants - Philosophy for Children*. France: Unesco Publishing, 1996.

² UNESCO. *La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l’avenir*. France: Unesco Publishing, 2007.

necessários para o benefício de todos e que fosse também um guia para as ações da própria instituição (Huxley, 1946).

Segundo Huxley, este humanismo científico deve ser limitado por alguns princípios gerais, como a negação de qualquer filosofia totalitarista, de ser fundada em princípios democráticos e na defesa da dignidade humana, essa filosofia tem como foco o indivíduo, devendo contribuir para seu desenvolvimento e ampliando suas potencialidades. A filosofia humanista científica deve ser regida por uma ética adaptada aos dias de hoje, capaz de se reformular de acordo com as necessidades, buscando novas formas de conhecimentos e uma nova proximidade com o outro, o central dessa ética seria a construção de uma bússola moral dentro do indivíduo para que ele considere sua responsabilidade individual em todas as ações coletivas e aparentemente impessoais.

Outro princípio da Filosofia da UNESCO é que ela deve refletir o progresso humano, mas não pelo viés dos métodos científicos, onde a quantidade é mais importante do que a qualidade, para o processo evolutivo humano, não são as questões lógicas, mas sim as questões intelectuais, especialmente as do campo da ética e da estética, as mais importantes. Acreditar que a formação humanística é uma perda de recursos e que discutir filosoficamente a realidade é inútil é um contrassenso, um cientista que diz não acreditar na filosofia, acaba, inconscientemente e sem crítica, fazendo suposições filosóficas de longo alcance na abordagem do seu trabalho. O mesmo vale para o homem comum quando diz “eu não entendo de arte, mas sei o que gosto” (Huxley, 1946, p. 39) criou para si toda uma escala de valores estéticos. Quem não examina suas crenças morais, ainda assim, quando age ou opina, opera de acordo com uma escala de valores, que se torna falso por não se reconhecer como tal. A Filosofia seria uma forma de conhecimento que interliga os reinos do fato e do valor, a relação entre a prática e a criação, a diferença entre o verdadeiro e o falso, entre meios e fins.

A filosofia que a UNESCO propõe deve ser, portanto, *humanista*, na medida em que o indivíduo é o foco de estudo;

científica, na medida em que atua sobre os fatos da existência; *extensiva*, na medida que atua sobre o tempo e espaço buscando compreender e atuar sobre os acontecimentos; como *reformulação radical* dos conceitos, evitando que se reduza os fatos da natureza a termos sobrenaturais ou a tendência de concluir que existe um propósito consciente por trás de toda ação e, por fim ter como fundamento uma *ética humanista*. O documento conclui, apesar de toda uma multiplicidade de detalhes, que o caminho é um só: ajudar no surgimento de uma cultura mundial, com uma filosofia e objetivos comuns (*Ibidem*, 1946).

A pesquisa indica assim como e qual deve ser a filosofia praticada. Na sequência da pesquisa da Especialização, problematizamos o contexto disciplinar, buscando na expressão “educação menor” (Gallo, 2007, p. 38), descrita pelo professor Silvio Gallo, o espaço do fazer filosófico. Silvio Gallo nomeia o controle que a sociedade disciplinar impõe à escola de “educação maior”, reconfigura o termo que Gilles Deleuze apresenta no livro *Kafka: Por uma literatura menor*. Seguindo esse contexto a “educação maior” seria a educação burocrática, instância de controle do Estado. Porém, considerando a prática filosófica uma ação libertadora, fazer filosofia no contexto da “educação maior”, de ideologias e disputas políticas, de avaliações e despeito ao outro, contraria sua essência. A questão do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização foi a busca de um fazer filosófico dentro da sala de aula sem se descaracterizar.

Silvio Gallo aponta o conceito de “educação menor” sendo o espaço propício para a prática filosófica. Aceitando que a filosofia acontece nas relações cotidianas, ou seja, que a filosofia acontece no embate das ideias, longe de planos ou de qualquer controle burocrático, tendo em sua gênese os debates livres e desinteressados que acontecem na rotina da sala de aula, à parte dos planos, no enfrentamento das relações, na informalidade e urgência de se viver espaços que a “educação maior” não permite alcançar. Pensando assim, o filosofar pode acontecer na rotina da sala de aula como consequência desse caos dialógico que aparece

fora de uma ordem instituída externamente ou hierarquizada. Acredita-se, portanto, que são estes espaços, fora do programa, em que podemos nos manifestar livremente e encontrar linhas de fuga que podem atravessar a estrutura burocrática da sala de aula, o campo de atuação da filosofia. Portanto, defendemos que uma forma de incluir a filosofia, como indicado pela UNESCO, dentro de um sistema disciplinar, é que ela consiga atuar no contexto de “educação menor”.

Essas colocações compõem a tela de fundo sobre a qual se estrutura a pesquisa para o mestrado. O objetivo desta pesquisa será produzir alguma forma de recurso ou material didático que contribua com a prática do ensino de filosofia para crianças em rede.

Para concluir esses objetivos, a pesquisa coloca algumas questões norteadoras; o que se espera de um material didático, tanto em relação à vinculação das habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto em relação ao método e à transposição didática da filosofia para as crianças. Entendendo que o material deve atender às necessidades específicas da escola, ele deve contribuir para alfabetização e formação de conteúdo humanístico, o material deve contemplar estratégias como o registro no caderno ou atividades colaborativas, por exemplo e por isso fará parte da pesquisa estudar o contexto da sala de aula.

Porém, o ponto crucial da pesquisa será entender quem é a criança. A verdade é que muito se fala sobre filosofia para crianças, mas pouco sobre as crianças. Dizemos o que ela tem que aprender, como se comportar, o que deve fazer ou não, mas dificilmente ouvimos diretamente dela o que ela pensa e o que deseja. Assim denuncia Janusz Korczak (1986, p. 29), a criança é

pequena, é leve, é pouca coisa. É preciso inclinar-se na sua direção, abaixar-se. Pior ainda: a criança é fraca. Pode-se levantá-la, jogá-la no ar, fazê-la se sentar contra sua vontade, interromper a sua corrida, frustrar o seu esforço.

Temos pouca paciência para as crianças, especialmente dentro da escola, o sistema dificilmente leva em consideração a existência da criança, pode ser incoerente que o espaço onde tudo deveria ser para a ela, à ignora, um exemplo dessa (des)individualização é que eu chamo de “Síndrome do Aluno Sem Rosto”, onde o estudante é transformado em aluno da turma tal, por exemplo, quando os professores se referem à turma “3ºE” (p.e.) não estão falando de nenhuma pessoa específica, mas do coletivo, a criança incluída na turma se torna parte dela, se um indivíduo faz baderna ou alcança bons resultados, não se identifica o indivíduo, mas da turma a qual faz parte, outro exemplo de como a criança é silenciada dentro do sistema escolar são as participação das crianças nas reuniões bimestrais de Conselho de Classe e Ano (CCA), num dos poucos espaços democráticos dentro da escola raramente tem ouvidos às reivindicações e opiniões das crianças na organização da escola, como por exemplo ao se ignorar os constantes pedidos de aumento de tempo de intervalo ou tempo para brincar.

Seria possível relacionar a filosofia às crianças? Muitos entendem que a crianças, por seus questionar massivos, é espontaneamente filósofa, outros acreditam que existe uma infância da filosofia (os pré-socráticos), mas não existe nenhum filósofo infantil e que a filosofia seria justamente estar fora da infância. Uma coisa é certa, é inquestionável as dúvidas existenciais e metafísicas, sobre a origem do mundo, de Deus, da amizade, do amor, do sentido de crescer, envelhecer e morrer, por exemplo, comuns da infância. Seria, portanto, uma questão ética permitir que se possam respondê-las e acreditamos que, direcionadas pelo diálogo, realizado por um interlocutor válido, é possível inaugurar um pensar por si mesmo.

Em março de 1996, na sede da UNESCO em Paris, foi realizado o primeiro estudo por especialista da área com o objetivo de avaliar o impacto educacional da filosofia para crianças. Dessa reunião apresentou-se um conjunto de informações sobre o movimento que culminou no documento *Philosophy for children*.³ Em 2007 a publicação de um extenso estudo sobre o ensino de filosofia, com

título *La Philosophie, une Ecole de la Liberté*³, discute e tranquiliza uma série de questões sobre a relação entre a infância e a filosofia, afirmando que a prática é desejável do ponto de vista ético, legal e político, que é possível educar filosoficamente, mesmo crianças com dificuldades, reprovados e em situação de risco.

Ter acesso à filosofia é propiciar à criança o seu direito à reflexão, garantido no texto da “Convenção sobre os Direitos das Crianças”, adotada em 1989. O texto apresenta uma concepção de criança como um sujeito de direitos e autora da sua própria existência, seria função da filosofia desenvolver sua visão e abordagem crítica da realidade, auxiliando a capacidade de julgar por si mesmo e a pensar de forma independente, favorecendo a consolidação dos seus direitos, em especial os direitos a expressar suas opiniões livremente, o direito à liberdade de expressão e o direito à liberdade de pensamento. Nesse sentido, todos deveriam ter o direito à filosofia, algumas pessoas interpretam essa expressão como uma dívida e preferem se referir a um ‘direito a filosofar’, por se referir aos direitos humanos da primeira geração e por ter mais ênfase no ato de filosofar (Unesco, 2007).

Nesse momento, o trabalho se encontra no levantamento bibliográfico e fichamentos dos textos, com o objetivo analítico em entender a criança e as infâncias. Compartilho meu progresso da pesquisa sobre quem é a criança. Partindo do meu conhecimento prévio sobre as crianças, em que reconhecia as características do comportamento infantil, porém sem nenhum aprofundamento, basicamente compreendendo a criança o indivíduo com até 12 anos de idade incompletos. No segundo semestre de 2023, participei como aluno especial da disciplina “Sociologia da Infância”, ofertada pela Faculdade de Educação da Unicamp, ministrada pelos professores Ana Lúcia Goulart de Faria e Eduardo Pereira Batista, essa participação me permitiu aprofundar no campo da infância e me fez compreender a complexidade e os múltiplos

³ UNESCO. *La Philosophie Pour Les Enfants* - Philosophy for Children. France: Unesco Publishing, 1996.

entendimentos sobre a criança e infância. Entendemos que colocar o conceito de criança na compreensão do que é filosofia para crianças é necessário e será o balizador das consequências que se espera do projeto.

Além da compreensão do que é a criança, a pesquisa buscará mapear um caminho que oriente alguns princípios de como deve ser esse material didático, tendo como produto final a publicação de um modelo de recurso didático, síntese da pesquisa. Nesse contexto, o objetivo desse projeto é produzir materiais didáticos para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental que atenda às necessidades específicas da filosofia na sala de aula, estimulando a discussão livre e sem restrições, cultivando o senso de curiosidade e admiração, se adaptando ao contexto educacional e sociocultural da escola e das crianças, de forma dinâmica, simples, com exemplos e sequências orientados para a criação de espaços onde pode acontecer a filosofia.

Metodologia

Essa pesquisa é de natureza básica, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa. Entre outras possíveis abordagens do tema, o modelo de pesquisa bibliográfica foi escolhido pela facilidade de encontrar material para pesquisa, como livros e documentos. Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Referências

- DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.
- DROIT, R. P. **Philosophy and democracy in the world**. A Unesco survey. France: Unesco Publishing, 1995.
- FERRETTI, J. S. E.; MILAN, T. R. C.; SANCHES, A. C. G. **Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino**. Indaiatuba: Rumograf -Gráfica e Editora, 2004.
- GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In*: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 21-39.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *In*: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2002, v. 27, n. 2, p.169-178.
- GALLO, S.; ASPIS, R. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Proposições**, Campinas, 2010, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105.
- HUXLEY, J. Its Purpose and Philosophy. **Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation**. UNESCO. France: Unesco Publishing, 1946.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

Reflexões para definir um projeto de pesquisa

Cláudia Fonseca Baldini

claudiageografia@yahoo.com.br

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

palavramundo@gmail.com

Introdução

Participar da disciplina “Seminário de Pesquisa: formação de formadores”, como aluna especial, contribuiu para minha reflexão enquanto educadora. Durante o semestre, construí e desconstruí várias ideias de projetos, mas aos poucos fui encontrando um caminho. As aulas e as discussões mediadas pelos professores, Dr. Adriano S. Nogueira Taveira, Dr. Daniel M. Carceglia e Dra. Cláudia A. Bortolato foram de grande valia neste processo.

Neste artigo faço breves relatos sobre minhas experiências e reflexões durante a disciplina cursada, que durante um semestre transformou minha vida profissional e pessoal. Tendo como referencial teórico, Paulo Freire, bell hooks, Cássio E. V. Hissa, acrescidas das reflexões com os colegas de turma e professores da disciplina, comecei a pensar em várias possibilidades de projeto de pesquisa. Inspirada em bell hooks, que em sua obra *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, escreve suas próprias narrativas, voltadas para uma educação libertadora, onde a própria autora se inspira em nosso grande mestre Paulo Freire, ao tratar a educação como forma de libertar nossas histórias dos colonialismos e preconceitos, afirmando que o ato de educar é político.

Encontrar identificação com esses e outros autores, que enxergam além do horizonte, confirma que ser educador(a) é buscar caminhos para transgredir e mudar realidades, que podem

ser aplicadas em diferentes países que sofreram com o colonialismo. Encontrar espaços democráticos na educação pública do estado de São Paulo se tornou um grande desafio, que tento relatar neste artigo.

Em vista disso, o objetivo desse trabalho foi escrever uma narrativa da minha vivência como professora na rede pública de SP e como aluna especial no Mestrado Profissional da FE da Unicamp.

Metodologia

No presente artigo utilizo a metodologia de pesquisa dialética, na perspectiva da narrativa, dialogando sobre minhas vivências e a tentativa de elaborar um projeto de pesquisa, fazendo um levantamento bibliográfico prévio e dialogando com minha experiência enquanto educadora da rede pública do Estado de SP.

Mestrado sonho ou realidade

Sou professora da rede pública do estado de São Paulo há 23 anos, sempre sonhei em fazer mestrado, desde os tempos da faculdade. Escolhi morar em Campinas para tentar o mestrado na Unicamp, um verdadeiro sonho, que por razões e escolhas pessoais, foram deixados de lado para conquistar estabilidade financeira. Na época eu não tinha conhecimento sobre bolsas de estudos e auxílio para estudantes da Unicamp, vi meu sonho ficando para trás, mas sabendo que um dia, iria retomá-lo. Seis anos depois, a oportunidade bateu na minha porta novamente, agora através de um Projeto da Fapesp – Ensino Público, que envolvia professores da rede pública de ensino. Participei do curso de formação de professores, iniciei os projetos, mas quando chegou perto do mestrado, eu engravidei e fui orientada a não tentar o mestrado naquele momento, pois deveria me dedicar ao filho. Segui o conselho do meu professor.

Depois fui lecionar em uma escola de período integral - PEI (Programa de Ensino Integral do governo do Estado de São Paulo),

e com o tempo fui me apaixonando pelo Programa de Ensino Integral, onde aprendi muito, principalmente com meus alunos. Aprendi a confiar nos alunos, a ouvi-los e principalmente aprender com eles, fortalecendo a aprendizagem dos alunos.

Trabalhar no PEI e estudar é algo quase que impossível, devido as regras do programa. Mas eu ainda estava encantada pelo programa, que estimulava o protagonismo dos jovens, nas aulas da BNC, nas disciplinas diversificadas e eletivas. Com tanto trabalho passei a pensar no mestrado pós aposentadoria, mas por ironia do destino, mudaram as regras para aposentadoria, adiando meu sonho.

Desenvolvi vários projetos na escola de período integral, apresentei em encontros, publiquei artigos em revistas, durante 9 anos nunca repeti uma disciplina eletiva. Apesar do trabalho, era minha disciplina predileta, pois tinha liberdade para criar e construir junto com os alunos essa disciplina. Particpei da Residência Pedagógica de Geografia com Educação Física, criando as Eletivas de Cultura e Resistência I e II) e neste segundo semestre estava com a Residência Pedagógica de História e Química, criando as Eletivas: O Futuro é Ancestral I e II). Experiências maravilhosas de aprendizagem ao longo dos 9 anos que fiquei na PEI.

Este ano resolvi tentar uma vaga como aluna especial no Mestrado Profissional da Unicamp, me vi em meio a uma turma já encaminhada, mas muito receptiva, apesar de meio perdida, passei a ver um outro lado da pesquisa, o qual eu não conhecia. Um jeito de realizar pesquisa científica com as práticas pedagógicas que já conheço, que me pareceu bem atrativo, principalmente por respeitar nossas vivencias.

Pensando um tema para a pesquisa

Minha ideia inicial de pesquisa, foi sobre a “educação antirracista”, voltado para os trabalhos que realizava na escola, onde o protagonismo dos jovens ajuda-os na construção da identidade e da luta contra o racismo. Mas após ler os capítulos;

Pesquisa: fazer o que não se sabe; aprender fazendo e O Projeto de pesquisa: espaço e tempo de pensar; passei a refletir sobre outros incômodos e sobre “fazer uma pesquisa na qual já sei a resposta”, não seria um bom desafio.

Partindo dessas provocações que o autor fez, que de início me deixaram confusa, depois com esperança e, agora, parece que começam a florescer as ideias. Passo a refletir sobre minhas vivências no magistério, e que meu lugar na educação é na sala de aula, na troca e aprendizado com meus alunos, onde aprendo a cada dia. Busco na educação a resistência para lutar por um mundo melhor, com esperança de transformar o mundo pela educação, aquela esperança que comecei a sonhar no magistério ao ler pela primeira vez Paulo Freire, e que agora mais do que nunca precisa ser retomada. Lembrar a importância de seu legado para a educação, principalmente nos dias de hoje. Pensar sobre a educação pública e seus inúmeros desafios, mexem com meus sentimentos/emoção e segundo Hissa (2019), podem me transportar para uma pesquisa. Isso gera interesse em buscar em algo que sempre acreditei, mesmo em meio a um governo “estranho”, a buscar respostas onde não as tenho, quem sabe fazer algo inédito. Hoje, mais do que nunca, preciso dessa ideologia para sobreviver no magistério.

Voltando para minha leitura/tarefa, escolhi esses dois capítulos, pois ainda não fechei minha ideia de pesquisa e isso me incomoda muito, primeiramente, porque sei que para entrar no mestrado preciso de um bom projeto de pesquisa e isso serviu de norte para a escolha das leituras. Já cheguei bem próximo do mestrado, mas o medo de escrever, a insegurança e outros fatores acabaram fazendo com que adiasse esse momento. Sabia que precisava ter uma pesquisa de interesse do orientador e não o que de fato acreditava, muitas vezes me senti incomodada quando me disseram que pesquisa não podia ter envolvimento/emoção, ou quando descobri que para ter uma amostragem para a pesquisa, precisa utilizar apenas um fragmento, apenas uma sala de aula exemplo, mesmo que o restante desse errado.

Perceber nessas leituras que é possível pesquisar algo que nos move pela emoção, foi como descobrir uma luz no final do túnel. Saber que a ciência pode ser arte e que podemos compreender o mundo a partir da nossa existência, reinventando, permitindo-nos se descobrir enquanto pesquisadores, foi maravilhoso. Escolhi um fragmento do texto que me chamou a atenção: “[...] ciência é a arte e pesquisar é sempre criar com o propósito da transformação” (Hissa, 2013, p. 45), isso revigorou meus ideais da educação como a pesquisa e transformação, sem manipulação.

Pensar no projeto de pesquisa, sempre dentro das normas acadêmicas, podam a criatividade e perceber que é possível fazer um projeto “fora da caixinha”, me deixou intrigada. Pois até então, pensar projetos era seguir uma regulação acadêmica, não que eu esteja livre disso, sei da necessidade de planejamento e organização, mas saber que posso pensar “livre/criar” me deixou mais animada e livre para escrever. Sei que parece um desabafo, ainda estou fervilhando as ideias com essas leituras e acredito que após ler os outros capítulos consiga clarear mais minhas ideias.

Entender o projeto como um espaço de reflexão, e que pode ser desenhado ao longo do percurso, deixa-o menos assustador. Saber que algo que me incomoda, que move minhas emoções pode se transformar em um projeto de pesquisa alivia minha tensão ao retornar para a universidade.

Seguindo o caminho das reflexões, compartilho com os colegas, meu percurso e a mudança da ideia inicial, mesmo sem saber exatamente como ficará. Quem sabe, caminho para uma análise do modelo de educação das escolas PEI (Programa de Ensino Integral) do estado de São Paulo, e a perda da sua identidade “protagonista” desde sua criação em 2013. Pois, percebo que as atividades realizadas na escola, que são elaboradas a partir do diálogo com os alunos, vem sendo tolhidas pela gestão que, acredito eu, sofrem com pressões externas, algo que não tenho resposta exata. Hoje estamos vivendo um momento de medo e controle na educação, será que tem como resistir a isso? Qual seria o caminho? As ideologias sobre educação que serviram de base

para meu percurso até hoje, me deixam em choque, com o que estou vivenciando. Aulas prontas, monitoramento de alunos e professores, conteúdos superficiais etc. Perceber um “controle” pelo Estado que força a exclusão do aluno da escola pública, é outro ponto que posso pesquisar, pois ver o jovem da escola pública transpor barreiras e chegar na universidade é uma forma de transformar a sociedade, ver o jovem negro e periférico na universidade é uma grande transformação. Mas com as atuais mudanças no currículo de SP e imposições aos professores e alunos, comecei refletir sobre o assunto. Quem sabe outro tema que posso pesquisar, dados de alunos que conseguiram mudar sua trajetória através de um ensino público de qualidade e o perigo dessa imposição como uma educação bancária para nossos alunos, o impacto para o futuro da educação.

Aprimorando minhas ideias para pesquisa, chego no tema: “Educação pública, fundamental na construção da identidade do jovem afro-brasileiro”. Com isso começo a delinear um caminho para minhas leituras. Através da leitura do livro *Entrenotas*, no capítulo sobre leituras, percebi que as referências bibliográficas devem surgir da ideia de pesquisa e por sugestões de outros pesquisadores, não algo imposto pelo orientador.

Pensando em minha experiência nos últimos 9 anos, em uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria da Educação de São Paulo, com alunos de ensino médio, percebo a evolução dos alunos afrodescendentes na construção da sua identidade além disso, na busca pela Universidade pública, lugar de predomínio de brancos oriundos de escolas particulares.

Quando entrei nesse programa, o modelo aplicado aqui vinha de Pernambuco, com diretrizes e formações voltadas para o Protagonismo Juvenil, autonomia, excelência acadêmica, pedagogia da presença e educação interdimensional. Tudo parecia novidade, mas na verdade eram conceitos já trabalhados por pesquisadores renomados, com outra roupagem. Pensar uma educação voltada para o protagonismo, uma educação de qualidade e onde o professor olha para seu aluno com carinho e

aprende com ele, já era descrito nas teorias de Paulo Freire, bell hooks, entre outros.

Ensinar para a vida, construindo vínculos e transformando a educação

Pensar educação, envolve muito mais que formação acadêmica, envolve ideologia, afetividade, esperança, mundo melhor e igualitário. Sonhos ou realidade? Como está a educação pública hoje? Como resistir e esperar? Existem caminhos em meio ao massacre da educação pública da rede estadual de São Paulo? Pois bem, vou fazer meu relato: atuo na rede estadual de São Paulo a 23 anos, já pensei em desistir, largar tudo, mas existe algo que conheci lá trás, quando ainda fazia magistério, algo que mexeu muito comigo, que ficou em mim ao longo desses anos todos e que serve como resistência dentro de um sistema que vem massacrando a educação pública. Buscar forças no grande mestre e inspirador Paulo Freire, uma esperança na educação além das imposições e desmontes dos últimos governos.

Atualmente os professores da secretaria da educação de SP, estão sendo “pressionados” a seguirem aulas prontas, que são monitoradas pelos coordenadores. Esse modelo de controle educacional, assemelha-se ao de gestão empresarial, trata alunos como objetos (números), gera pressões em cadeia, pois as equipes gestoras estão sendo cobradas e muitas vezes passam a agir com autoritarismo diante dos professores. Ao refletir sobre a educação nesse modelo absurdo, relembra a educação bancária em que Paulo Freire, já dizia:

[...] a décadas já apontava ações em que alunos eram apenas depósitos de conteúdos, comparando o educador com alguém que faz ‘comunicados/depósitos’ e aos educandos, sobrava apenas recebem pacientemente, os conteúdos a serem memorizados, como se fossem caixas vazias a serem preenchidas [...] (Freire, 1987 p. 37).

Uma educação sem contextualizações, sem respeitar as vivências dos educandos, uma educação imposta, pela minoria branca, elitizada e que não permitia que jovens negros de periferia chegassem as universidades, não querendo a ascensão deles.

Partindo do ensino freiriano, das crenças e ideologias que fazem parte da minha formação enquanto educadora, procuro em meio a tantas divergências, abrir espaços para contextualizar o ensino de forma crítica e capaz de transformar jovens, principalmente negros e de periferias em futuros estudantes universitários, engajados em seus direitos. Busco espaços na escola, que permitam o protagonismo dos jovens através de diálogos para construções de projetos que auxiliem jovens negros na construção de sua identidade.

Atualmente a Secretaria da Educação de SP tem um projeto, que se chama: Trilhas antirracista, que possibilitou formações de professores para desenvolverem projetos nas escolas. A escola em que eu lecionava, já vinha com um projeto com o nome Semana da Consciência Negra, criado em 2016, por um professor de Geografia, com apoio dos professores e alunos do PIBID/Geografia da Unicamp. Com o passar dos anos o nome do projeto passou para Semana de Africanidades e atualmente já está no 8º ano do evento, mas ele veio se transformando aos poucos e hoje, é todo planejado pelos alunos. Transformando em um espaço democrático na escola para trabalhar o protagonismo juvenil, a criticidade e a formação antirracista.

Buscar espaços democráticos para construir atividades coletivamente com os alunos, dentro do atual modelo imposto pelo governo, fica mais difícil, mas não é impossível, pois abrimos alguns espaços para construir com os alunos projetos aos quais se identifiquem. Nessa busca de espaços e ações para uma educação antirracista, surgem outros eventos e momentos para discutir o tema, dentre eles: concurso de Slam escolar, disciplinas eletivas que abordam o assunto e até um coletivo antirracista está sendo organizado pelos alunos. Todos esses momentos são planejados em

conjunto com os alunos, que trazem suas necessidades e angústias para discussões e tudo passa a ser discutido coletivamente.

Semana de Africanidades, da ideia inicial para a prática freiriana

Esse evento surgiu como um projeto com a intenção de criar espaços para o conhecimento complementar ligados a diversidade cultural do povo brasileiro, racismo, desigualdade social, desigualdade de gênero, entre outras atividades complementares. Teve início em 2016, com o professor de Geografia, e a cada ano vem se expandindo mais, tornando uma proposta contínua, construída e pensada pelos alunos e orientada por alguns professores. O projeto procura atender a Lei Federal 10.639, promulgada em janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, dentro das disciplinas que fazem parte da BNCC. Tendo como objetivo, aprofundar os conhecimentos e valorização das bases de formação cultural e da identidade do povo brasileiro.

No início o projeto foi proposto e executado com apoio dos alunos e professores do PIBID/Geografia/Unicamp. As ideias e propostas do evento não foram construídas com os alunos da escola e sim planejadas pelo grupo citado, com apoio dos professores da área de Ciências Humanas da escola. O evento foi bem aceito pelos alunos e movimentou a escola, que se propôs a realizá-lo anualmente.

Também foi solicitado a gestão escolar a possibilidade de uma disciplina eletiva que atendesse a Lei Federal 10.639. Sendo essa disciplina composta por 2 professores de disciplinas diferentes, o trabalho poderia abrir espaços para diálogos, reflexões e empoderamento dos alunos, destacando a cultura afro-brasileira. Essas disciplinas tiveram início em 2018, onde eu, professora de Geografia e uma professora de Língua Portuguesa, preparamos uma eletiva para discutir e analisar obras literárias de autores negros. Desde essa eletiva, sempre procuro abordar temas voltados para questões étnico/raciais, buscando contribuir para a formação

de alunos protagonistas e conscientes de seus direitos e deveres, e que possam atuar com consciência de classes. A disciplina eletiva já teve várias versões e como é construída com os alunos, foi alternando ao longo dos anos com diferentes parcerias, entre os professores, como: geografia e língua portuguesa, geografia e educação física, história e sociologia.

Durante a pandemia, os professores envolvidos pensaram em desistir do evento, mas algumas alunas envolvidas com o tema, propuseram a realização do evento on-line. Para melhor organizar o evento, já que todos estavam em suas casas, foi criada uma comissão organizadora para ajudar na organização do mesmo. A partir desse momento, o projeto muda sua característica, pois os alunos envolvidos sugerem e criam caminhos que até então os professores não haviam pensado. O evento da semana de africanidades passa a ser organizado por um grupo de alunos (comissão organizadora) que se identificam com a temática e planejam todas as ações, acompanhados por professoras de sociologia, geografia e história.

Atualmente está ocorrendo a disciplina eletiva “O futuro é ancestral, segunda temporada”, com as professoras de História/Geografia (eu) e Sociologia (Malu). Já ocorreu a 1ª parte no semestre anterior e devido ao grande interesse dos alunos, foi proposta a continuidade da disciplina, que conta com parceria dos alunos da RP/História/Unicamp e estagiária de geografia/Unicamp. Paralelamente ocorre encontros da comissão organizadora da semana de africanidades, que ocorrem no horário do almoço (único momento livre), e aos poucos constroem o evento que ocorrerá no mês de novembro.

Já a alguns anos, é escolhido um tema norteador para a semana, este ano, 2023, os alunos decidiram o tema: “Pelo fim do genocídio da juventude negra”, algo que os incomoda e ainda ocorre nas periferias das grandes cidades. Esse tema também foi abordado no concurso de Slam na primeira semana de setembro de 2023, retratando a necessidade de discussão sobre a problemática do jovem afro-brasileiro.

Aos poucos e com muita persistência os professores envolvidos nesse projeto, procuram incentivar a participação dos alunos, em momentos de escuta e diálogos, procurando na prática freiriana um caminho para esperar ou transformar a vida de jovens afro-brasileiros. Freire (1981, p. 39), em seu livro *Ação Cultural Para Liberdade*, aborda o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, que de forma ousada, procuro adaptar para o processo de construção da identidade de jovens afro-brasileiros, estudantes de escola pública, que através do conhecimento/pertencimento, possam se tornar sujeitos cognoscentes. Isso se torna possível através de práticas freirianas, onde os educadores também estão em constante aprendizado.

Lembrando a importância da educação como troca entre educando e educador, e analisando o atual modelo de educação de SP, com pouquíssimos espaços para construção da aprendizagem, e com monitoramentos constantes sobre aulas/conteúdos e professores, os espaços criativos de aprendizagem ficam cada vez mais restritos. Dar vozes aos alunos, por vezes, podem gerar incômodos por alguns gestores, pois nem todos estão dispostos a dialogar, refletir, aceitar erros e principalmente aprender com os alunos. O modelo atual de gestão das escolas públicas de SP, segue uma linha mais autoritária, e impossibilita a gestão democrática.

Durante este ano, principalmente no 2º semestre, senti muito as mudanças na educação, mas sempre tinha como meta uma educação libertadora, sempre escutei meus alunos e isso incomodou algumas pessoas. O incomodar pelo carinho e atenção com meus alunos, o incomodar por escutá-los e acreditar no potencial deles, esse incomodar aos outros, me levou ao stress extremo, a ponto de deixar a escola que atuava por 9 anos, para poder refletir e estudar livremente.

Exemplos de espaços “democráticos” de aprendizagem

A aprendizagem não se dá apenas durante as aulas expositivas, mas sim quando se abre espaços para diálogos entre

alunos e professores, quando a afetividade move a aprendizagem. Entrar em uma sala de aula e ler o slide fornecido pelo governo, não retrata a aprendizagem dos alunos, mas sim a volta a uma educação bancária.

No atual contexto da educação pública no estado de São Paulo, é preciso buscar o que chamo de “espaços democráticos de aprendizagem”, seriam espaços para desenvolver projetos e atividades, que atendam as necessidades de cada escola e seus alunos. Seriam espaços criativos de aprendizagem, mediados por professores que tenham conhecimento da teoria freiriana.

Um bom exemplo desses espaços é trabalhar com literatura marginal, Slam, Saraus, entre outras atividades que permitam a contextualização da educação, envolvendo a realidade de muitos alunos, dando oportunidades para os alunos exporem suas angústias, revoltas e protestos. Segundo Nogueira e Freire (1993, p.19), entendo “educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares [...]”. Transformar o conhecimento em poder, reconhecer a educação como prática política. Isso retrata o caminho da educação popular, voltada para a realidade do aluno, transformando a aprendizagem na práxis do cotidiano.

Quando um aluno escreve um Slam, ou uma poesia, ele refletiu sobre seus ensinamentos mais sua vivência e conseguiu produzir algo, transformando cognitivamente sua aprendizagem. Essa produção é uma narrativa do ponto de vista do aluno, com suas aprendizagens, sentimentos e criticidade, retratam vivências, experiências próprias de cada um, abrindo espaço para diferentes análises. Como exemplo, vou mostrar alguns Slams produzidos pelos meus alunos, com permissão deles, é claro.

Raul da 2ª série do Novo Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de Campinas-SP, que ganhou o 2º lugar no concurso escolar.

*Trabalho incessante
Mente inquietante
O que se passa na cabeça de um estudante?
Ensino Médio
Alta expectativa
Muitas noites
Alta expectativa
Muitas noites de sono perdidas
Dias e dias
Com as canetas rasgando essas linhas
Nenhum passo em falso
Fora do compasso
Pelo governo monitorado
O aluno já não tem mais liberdade
De aprender sobre a realidade
Sobre o que é a vida
Somos como robôs programados
Pra virar mão de obra do Estado
Manipulados
Viramos estatísticas
Cobaia da Prova Paulista
O Novo Ensino Médio é um lixo
De potencial um desperdício
Mas no Vitor é diferente
Lugar de gente inteligente
Os professores pensam a frente
Nessa luta me faça presente
Peço que você se junte a gente
Porque o futuro se constrói com o presente
E é como o Emicida dizia:
Se tu não fizeres por você ninguém vai
Então vem neguin
Vamo correr atrás
De derrubar de uma vez por todas
Esse sistema de alcatraz*

Nesse Slam, o aluno, demonstra toda a angústia dos jovens de escolas públicas, com as mudanças do Novo Ensino Médio, que

acabam por excluir jovens periféricos das universidades. Com essa experiência posso dizer que esse aluno aprendeu muito mais que as disciplinas regulares, aprendeu a se posicionar, a escrever, a se expressar, aprendeu na prática uma educação libertadora, que poderia ser muito mais explorada nas escolas públicas.

Aluna Nathália Marcielly Silva Braga, 2ª série do Novo Ensino Médio, da mesma escola de Campinas-SP, que ganhou o 1º lugar no concurso escolar, com o Slam “Brasil Cansativo”.

*O cansaço que distraio inconscientemente, afeta minha mente.
É prova atrás de prova, e eles nem nos pergunta se a gente aprova.
Tá tudo tão cansativo.
Se é assim, como vamos nos tornar ativos?
Sentimentos, ou pressentimentos ainda há a esperança de que eu alcançava
a tão sonhada vaga sem nenhuma herança
É ridículo.
Acreditar em mérito mesmo vendo a maioria dos pretos com o futuro
incerto
Agora me responde ai, foi mérito ou pretérito?
Quero ter voz pra decidir pra onde eu devo ir
Mas me cansa toda hora ter que ouvir que sou muito branca pra ser preta
mais muito preta pra ser branca
Será que estou sendo franca?
É tudo tão cansativo,
Amar quem eu amo é algo autoexplicativo.
Eu só amo
Ponto.
Mas com um simples toque de mão já querem nos levar ao chão
Agora imagina com um beijo, irmão?
Vão me condenar por apenas amar?
Eu tenho a razão de ouvir meu coração.
Penso em várias paradas,
Se tá cansativo pra mim, imagina pra quem não tem nem o que comer em
casa
Vai entender.
É nesse Brasil que queremos viver?*

Nesse Slam, a aluna demonstra sua indignação em relação aos preconceitos sobre questões étnico-raciais e de gênero, tão presentes em nossa sociedade. Mostra sua indignação e faz sua crítica ao futuro que queremos, demonstra as inseguranças de adolescentes e a luta por um país mais democrático. Isso representa um conjunto de aprendizagens de diferentes disciplinas, que puderam aflorar em meio de um espaço criativo e democrático.

Esses são apenas alguns exemplos de aprendizagem além das aulas tradicionais, aprendizagem que surge através do diálogo, da afetividade e de espaços para livre produção. Com base em minhas vivências, dentro do PEI, pensei um projeto de pesquisa, mas que devido a minha mudança de escola, terei que reavaliá-lo, levando em consideração as necessidades dos alunos da futura escola ou até mesmo escrever sobre as experiências que já vivenciei.

Considerações finais

A disciplina “Seminários e Formação de Professores” contribuiu para várias reflexões sobre aprendizagem e pesquisa, proporcionando inquietação e transformação na minha vida como um todo. Me fez resgatar sonhos antigos, reencontrar minha ideologia na educação libertadora e transformação ao lidar com as inquietações. Sempre trabalhei com aulas dialógica, mas nesses tempos sombrios, isso me trouxe algumas consequências, mas que abriram caminhos novos, como a mudança de escola e futura reorganização na proposta de pesquisa.

Como todas essas transformações surgiram a pouco, ainda não sei qual caminho vou tomar, mas procurei relatar minha vivência, neste semestre, no presente artigo, cada passo, reflexão e possíveis temas de pesquisa. A vivência com os diálogos da turma, indicações de leituras, trocas de experiências me ajudaram muito a começar enxergar um caminho para minha pesquisa. Agora é aguardar o recomeço para planejar meu projeto final de pesquisa.

Referências

- BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I – **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HISSA, C. E. V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- PRADO, G. V. T.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PREZOTTO, M. *et al.* Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas. *In*: SANGENIS, L. F. C; OLIVEIRA, E. F. R. *et al.* (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [on-line]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 77-98. (Série Pesquisa em Educação Formação de Professores).
- SPIIGOLON, N. I.; BORTOLATO, C. A.; BRAGANÇA, I. F. de S. *et al.* (org.). **Seminário de Pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Escolar**: Formação de Formadores, vol. 1, 2018. Campinas, SP/Uberlândia, MG: Pangeia, 2020.

Sobre as autoras e os autores

Adriana Varani

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Atua como pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) e coordena o Grupo de estudos Cotidiano e Práticas Pedagógicas (GRECOTIDIANO). avarani@unicamp.br

Adriana Carvalho Koyama

Doutora em Educação pela UNICAMP, graduada em História pela mesma universidade. Atualmente é docente e orientadora do PPG em Educação da FE Unicamp, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC/FE UNICAMP. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais - UFMG/Unicamp.
E-mail: koyama@unicamp.br

Adriana Maatar Maamari

Possui Doutorado (Doctorat d'État) em Filosofia pela Université Paris Ouest Nanterre la Défense - France (2008) e Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo - (2008). Atualmente exerce o cargo de Professora Efetiva na Universidade Federal de São Carlos, atuando no Ensino de Graduação junto ao Curso de Licenciatura de Filosofia e na Pós-Graduação junto ao Prof-Filo UFSCar e PPGE. Também coordena o curso de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da UFSCar (Prof-Filo UFSCar).
E-mail: adriana.maamari@ufscar.br

Adriano Nogueira

Educador. E por que? Porque empreende compromissos com compreender movimentos, dinamismos e processos da Vida em

sociedade. Compreender, portanto, interações... não apenas aquelas de/entre humanos...em busca de "explicadamente" viver transformações.

Email: palavramundo@gmail.com

Alessandra Rodrigues de Almeida

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Unicamp. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da PUC Campinas e Professora Colaboradora credenciada nos Programas de Pós-Graduação, Acadêmico e Profissional, da Faculdade de Educação e do PECIM Unicamp. E-mail: alessrod@unicamp.br

Alexandre Coa

Mestrando em Educação Escolar pela FE Unicamp. Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores (PSIEM-GEPENAI). Graduado em Matemática pela UNIMEP e em Pedagogia pela UNAR. Atualmente é bolsista Facilitador de Aprendizagem da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

E-mail: alexandrecoa@gmail.com

Aline Rodrigues Dias Planet

Formada em Letras pela Anhanguera Educacional e em Pedagogia pela Uniderp. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Uniderp. Mestranda em Educação Escolar pela UNICAMP. Diretora Educacional na Prefeitura Municipal de Campinas.

E-mail: aline.rodrigues131@gmail.com

Almir Rogério Breguedo de Sousa

Mestrando em Educação Escolar, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luis. Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015) e graduação em

Educação Física pela escola superior de Educação Física de Catanduva (2005). Atualmente sou servidor público Estadual, no cargo de Diretor Escolar na EE Professor Vitorino Pereira na Cidade de Catanduva (SP).

Email: a131870@dac.unicamp.br

André Luiz C. Gonçalves de Oliveira

Professor na FE Unicamp, credenciado no PPGE e Mestrado Profissional, desde 2019. Tem Graduação em Música pela UEL, Mestrado em Filosofia pela Unesp e Doutorado em Arte pela UnB. Fez estágio de pós-doutorado na UFRJ. Atua no Laborarte-FE/Unicamp, com temas sobre educação, corpo, arte e tecnologias. E-mail: andrelog@unicamp.br

Carina Rosa Domingues

Pedagoga, especialista em Educação Infantil (2020), Alfabetização e Letramento (2022), e em Educação Especial e Inclusiva (2022). Professora de Educação Básica II - Anos Iniciais, na rede municipal de Educação de Campinas. Formadora pelo Núcleo de Formação Continuada da RME de Campinas. Pesquisadora em projeto de pesquisa desenvolvido em parceria da PUC - Campinas com RME - Campinas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E-mail: c224604@dac.unicamp.br

Carolina de Mattos Spagnol

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE) e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. Professora desde 2006, atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e mãe do Gael. Email: c031720@dac.unicamp.br

Claudia Amoroso Bortolato

Professora colaboradora na Faculdade de Educação - Unicamp, credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação, no eixo Arte, Corpo e Tecnologias Digitais na Educação, orientando dissertações na área de Cinema & Educação, Memória e Identidade Docente. Com estágio pós-doutoral no Laboratório de Tecnologia Educacional pelo PNPd/Capes, no doutorado estuda o uso de cinema na sala de aula - UNICAMP (bolsista PECIM/Capes).

E-mail claamoro@unicamp.br

Claudia Fonseca Baldini

Possui graduação em Geografia pela Universidade do Sagrado Coração (1998). Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade São Francisco (2013), e Especialização em Gestão do Currículo para Professores-Coordenadores pela FEUSP (2013). É professora de Geografia na E.E. Dr. Tomás Alves, Campinas -SP.

E-mail claudiabaldini@prof.educacao.sp.gov.br

Daniel Mario Carceglia

Educador, docente da Universidad Nacional de Quilmes, responsável pelas áreas educativas que vinculam as tecnologias, os direitos humanos e a educação popular

Daniel Moraes Carlos

Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Temas Transversais pelo Instituto Federal de São Paulo, núcleo Salto. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professor de ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I, no município de Indaiatuba, São Paulo.

E-mail: danielmcarlos@gmail.com

Danielle Lima de Vasconcelos

Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Pós-graduada em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (2019) e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no CAMB - Escola Caminho Aberto e Coordenadora de projetos de formação docente na Redesenho Educacional, Certificada como Microsoft Innovative Educator Expert (MIE Expert) e MIE Master Trainer e Fellow, pelo uso integrado de recursos digitais na educação e apoio a professores. Autora de material didático-pedagógico.

Email: d235587@dac.unicamp.br

Dulce Mirian Zorzenon Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Possui Especialização em Psicopedagogia. Realiza pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Unicamp. É Professora na escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral da Prefeitura de Campinas. Realizadora do projeto Cineclube na Escola. Atua como articuladora do Programa Cinema & Educação e roteirista da EducaTV, da SME de Campinas, SP.

E-mail: d021002@dac.unicamp.br; zorzenondulcemi@gmail.com

Fabrcia Martins Gomes

Graduada em Letras, Pedagogia e pós-graduada em Língua Portuguesa. Mestranda em Educação Escolar pela Unicamp. Orientadora pedagógica, professora da EJA, anos finais, ambos cargos na Secretaria Municipal de Educação (SME) Campinas. Atualmente atua na Coordenadoria de Educação Básica, no Núcleo de Ensino Fundamental e EJA da mesma Secretaria.

E-mail: fa.martins.gomes@gmail.com

Fabrcio Borges

Cineasta e arte-educador. Especialista em Arte-Educação pela USP e Bacharel em Imagem e Som pela UFSCar. Atuou como orientador, roteirista e diretor em mais de 160 projetos desenvolvidos pelo Instituto Quero; Oficinas Tela Brasil; CENPEC e Tewapa Cinema Educação. Ha 20 anos tem atribuido metodologias de aprendizagem audiovisual voltados a expressão artística coletiva, ampliação do repertório e desenvolvimento da linguagem.

E-mail: fabriciobpf@gmail.com

Franciely Machado Dutra Cezar

Mestranda em Educação Escolar (FE/UNICAMP). Especialista no Ensino de Matemática e Física. Professora e pesquisadora em Educação Matemática. Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores (PSIEM-GEPEMAI), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi professora de Matemática na Rede Estadual de São Paulo. Atualmente trabalha na formação continuada de professores em curso de especialização em Educação Matemática.

E-mail: franciely.machado@hotmail.com

Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima Ferrasin

Graduada em Pedagogia pela UNESP/Marília. Mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente  professora de Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de Campinas. Participa do Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos, o GRUPAD e Nozsoutres - Círculo Narrativo de Estudos em Educação. Estes coletivos são pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, o GEPEC. E-mail: fernanda.dalmatti@gmail.com

Giovani Trentin

Graduado em Filosofia pela PUC-Campinas. Mestrando em Educação Escolar pela Faculdade de Educação na Unicamp.

Atualmente é professor de Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal da Prefeitura de Indaiatuba.

E-mail: giovanitrentin1997@gmail.com

Giselle Cristina Avelar

Profissional de Educação InfantoJuvenil na Unicamp. Mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Atua como professora de Educação Infantil há dez anos, com experiência na Educação não formal, Ensino Fundamental I e Ensino Médio Profissionalizante (CEFAM). Email: gisellec@unicamp.br.

Guilherme do Val Toledo Prado

Professor Titular em Educação Escolar, Doutor em Linguística Aplicada na área de Ensino de Língua Materna, Mestre em Metodologia de Ensino, Graduado em Pedagogia. Atua como pesquisador e coordenador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, participante do Nozsoutres - Círculo Narrativo de Estudos em Educação. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Email: toledo@unicamp.br

Heloísa Helena Pimenta Rocha

Professora Livre-Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ 1D). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2001), com estágios de pós-doutorado no Centro de Ciencias Humanas y Sociales do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha 2017/2018); no Programa de Pós-Graduação em História da PUC/SP (2017); na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires (2007/2008). É pesquisadora associada do Centro de Investigación MANES (UNED/Espanha) e do Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE/Espanha). E-mail: heloisah@unicamp.br

Inês Ferreira de Souza Bragança

Professora Livre-Docente da FE/UNICAMP e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisaformação Polifonia - GEPEC/UNICAMP e Núcleo Vozes FFP/UERJ - (<https://grupopolifonia.wordpress.com>), e a pesquisa em rede Experiências instituintes de formação docente - CNPq (<https://pesquisasemrede.wordpress.com>).

E-mail: inesfsb@unicamp.br

Karine Rezende

Professora pesquisadora narradora, Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como Orientadora Pedagógica e é integrante do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* - Polifonia (Unicamp e FFP/UERJ) e do Grupo de Estudos na Coordenação Pedagógica - Grucop, vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec). Atualmente reside em Singapura, um país do Sudeste Asiático, e segue com as pesquisas em educação e formação docente.

E-mail: karinerezende@yahoo.com.br

Laura Maria Rodrigues Oliveira Kretly

Pedagoga formada pela Unicamp (2013). Mestrado em Educação e Tecnologia pela Faculdade de Educação da Unicamp em 2022, e Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Claretiano (2015). Possui Especialização em Ensino à Distância pela Univesp (2022). Atua no desenvolvimento de projetos educacionais focados na integração de tecnologia no ensino.

E-mail: lau_kretly@hotmail.com

Liana Arrais Serodio

Doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Bacharel em Música pelo Instituto de Artes da UNICAMP. Pesquisadora-colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

Continuada (GEPEC). Corresponsável pelo coletivo Grupo de estudos bakhtinianos (Grubakh) vinculado ao GEPEC/Nozsoutres. Atualmente é professora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Práticas Culturais (DEPRAC). E-mail: serodio@unicamp.br

Ligia Bagio Espitti

Mestranda em Educação Escolar pela Unicamp e integrante do Grupo de Pesquisa e Formação CIEspMat (Conhecimento Interpretativo e Especializado do professor de e que ensina Matemática). Licenciada em Pedagogia, Matemática, Letras: Inglês e Artes Visuais. Professora de Educação Especial e Professora de Educação Básica na rede pública municipal do interior de São Paulo. E-mail: ligia.spitti@gmail.com

Lucas Sávio Gomes

Mestrando pela Faculdade de Educação da Unicamp. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFSP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). Atua como Professor do CPS (Centro Paula Souza), Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEDUC) e na Rede Privada da cidade de São Paulo.

E-mail: proflucassavio@gmail.com

Luiza Helena Oliveira da Silva

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Membro do GT de Semiótica da Anpoll e do Grupo de Pesquisa SEDI (Semiótica e Discurso), da UFF. Coordena o Grupo de Estudos do Sentido (GESTO). Atualmente é coordenadora adjunta dos programas profissionais da Área 41 na CAPES. Bolsista CNPq. Desenvolve pesquisas em semiótica aplicada.

E-mail: luiza.silva@ufnt.edu.br

Maria Aparecida Guedes Monção

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela FEUSP. Atua como Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE), e é Integrante do Centro de Estudos e Educação e Sociedade (CEDES). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE).

E-mail: maguedes@unicamp.br

Mariana Neves Correa

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp e integrante do Grupo de Pesquisa e Formação CIEspMat (Conhecimento Interpretativo e Especializado do professor de e que ensina Matemática). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialização em Produção e Uso de Tecnologias para a Educação. Atualmente é professora na Rede Municipal de Paulínia-SP.

E-mail: mariana.ncorrea@gmail.com

Mauro Antonio Guari

Graduado em Ciências Sociais - Sociologia - pelo IFCH-Unicamp. Mestrando pela Faculdade de Educação-Unicamp. Já atuou como professor na Rede Estadual de Ensino. Agente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas. Escritor, fotógrafo e cineasta amador.

E-mail: m011893@dac.unicamp.br

Michel Marcelo Monteiro dos Santos

Mestrando em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp). Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Atua como Diretor Escolar na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Desenvolve pesquisa sobre poesia e emancipação.

E-mail: m235975@dac.unicamp.br

Miguel Ribeiro

Atualmente é professor da Unicamp. Ganhou o prêmio Janet Duffin Fund (2020), Award and Lecture, da British Society for Research into Learning Mathematics. Tem mais de 80 artigos publicados, 17 livros e materiais para a formação especializada de professores de matemática e mais de 300 apresentações em congressos internacionais. É membro do corpo editorial de várias revistas nacionais e internacionais da área da Educação de Educação Matemática; é coordenador e vice-coordenador de vários grupos de trabalho nacionais e internacionais (por exemplo, TWG Mathematics teacher knowledge, beliefs and identity no CERME); Presidente da Red Iberoamericana sobre Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas, RED-MTSK (que conta com 182 pesquisadores).

Email: cmribas78@gmail.com

Miriam Cardoso Utsumi

Livre-Docente (FE-Unicamp). Doutora em Educação (FEUSP). Líder do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores (PSIEM-GEPEMAI). Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Escolar e no Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Unicamp. E-mail: mutsumi@unicamp.br

Mônica Menezes Santos

Mestre em Educação Escolar no Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Bacharel em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Auxiliar de Desenvolvimento Educacional - ADE - na Rede Pública Municipal de Indaiatuba, SP.

Email: menezes.mms@gmail.com

Nima Spigolon

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Credenciada nos Programas de Pós-Graduação acadêmico e profissional. Ganhadora do Prêmio Jabuti Acadêmico com o livro *Elza Freire e Paulo Freire: noites de exílio, dias de utopia*.

E-mail: nima@unicamp.br

Orly Zucatto

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1971), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1976). Atualmente é professora colaboradora e coordenadora do LPG - Laboratório de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia, desenvolvimento humano e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: construtivismo, Jean Piaget, proepr, educação infantil e desenvolvimento infantil. (*In Memoriam*)

Polyana Cristofoletti Custódio

nascida em Piracicaba, professora de crianças pequenas e apaixonada pela cultura brincante caipiracicabana e do imenso cultural do interior de São Paulo. Inicialmente não queria nem pensar em ser professora, mas sendo apresentada ao contexto transgressor, criativo, poético e absurdo dos encontros de bebês, crianças pequenas e adultas, percebeu a potência desses espaçostempos. Desde então, dedicou-se a pesquisar as potencialidades das vivências nos cotidianos com as crianças. Gradou-se em Pedagogia pela UNESP/RC e é Mestre em Educação Escolar pela UNICAMP.

E-mail: polyccustodio@gmail.com

Regina Maria Nascimento de Souza

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Participa do Grubakh – Grupo de estudo, pesquisa e formação vinculado ao GEPEC. Atualmente é professora psicopedagoga na prefeitura municipal de Sumaré- SP, atua no Centro Integrado de Recursos de Aprendizagem e Saúde Escolar (CIRASE).

E-mail: reginamaria.souza@yahoo.com.br

Roberta Rocha Borges

Atua na formação e no aperfeiçoamento de professores da Educação Infantil, ministrando e organizando cursos, seminários e palestras. Realiza pesquisas na área da Educação Infantil, com especial ênfase no estudo das creches e pré-escolas públicas. Integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, coordenando o Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil. É professora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença- LEPED e também do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Docente e autora do Curso de Extensão “Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica”. Organizadora dos Fóruns Internacional de Educação Infantil e de Educação Infantil como Política Pública do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP.

Email: borgesrocha@gmail.com

Rogério Adolfo de Moura

Graduação em Artes Cênicas -UFBA (1999), Mestrado em Artes ECA-USP (2001), Doutorado em Educação FE-USP (2006). Professor Associado (Livre Docente, 2019) na Faculdade de Educação da UNICAMP. Foi coordenador de Ensino de Graduação (Licenciatura Integrada, 2014-2016 e coordenador associado 2013-2015). Orienta pesquisas nos temas de juventude, arte, corpo e formação de professores. Também vem atuando mais recentemente em estudos voltados para a internacionalização da educação superior. Foi vice-líder e coordenador do Laborarte_ Laboratório de Estudos sobre

Corpo, Arte e Educação (UNICAMP 2010-2013) e atualmente é membro do OLHO - Laboratório de Estudos Audio-Visuais (UNICAMP, desde 2015). Realizou dois pós-doutorados (Berlim, Universidade Livre, Depto de pesquisas Qualitativas, 2011) e UBC-Vancouver- Depto de Estudos Educacionais- Internacionalização da Educação, 2017).. É membro da FLAUC _ Fudan Latin America University Consortium, tendo realizado uma estadia de pesquisa na RPC-República Popular da China-Shangai, em dezembro de 2019. De 2020 a 2022 foi chefe depto do Delart -Depto de Educação conhecimento Lingaugem e Arte da FE-Unicamp.

Email: rogermou@unicamp.br

Rosângela Maria Bassoli Assumpção

Mestra em Educação Escolar. Atua como psicóloga clínica, professora de Yoga e Vedânta. É autora dos livros: *Um caminho para a luz interior*; *Yoga para crianças*; *Yoga para gestantes*; *Mantras para o dia a dia, e autores*; *Yoga para a vida: uma autobiografia*; *Literatura, Yoga e Educação*, pela editora Átomo, e *Meu divã e os outros* (contos), pela editora Chiado Lisboa.

Email: yogaterapia@terra.com.br

Rosemary Passos

Doutorado em Educação (2015) - Bolsista CAPES (PDSE) - Grupo ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita) Faculdade de Educação (UNICAMP) - Mestrado em Ciência da Informação (2003) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduação em Biblioteconomia (1991) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Graduação e Licenciatura Plena em Letras (1987) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itú. Profissional da área de humanas (bibliotecária supervisora de secção) na Universidade Estadual de Campinas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas de Jovens e Adultos (GEPEJA) - Faculdade de Educação (UNICAMP) (2019). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação (UNICAMP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na

Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação de mediadores da leitura, competência em informação, educação permanente, informação, recuperação da informação, gestão do conhecimento e tecnologia educacional, documentação da pesquisa científica e educação de usuários.

E-mail: bibrose@g.unicamp.br

Rute de Paula Ramos

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. Pedagoga pela PUC-SP (2003). Pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar. Atua como professora de Educação Infantil desde 2002, sendo Coordenadora Técnica desde 2023, na rede municipal de ensino.

Sergio Aparecido Lorenzato

Pós-doutorado em Educação Matemática (Université Laval - Quebec/Canadá); doutorado em Ciências Humanas (FE/Unicamp); mestrado em Educação (UnB/Brasília), licenciatura em Matemática (Unesp/Rio Claro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordena o Grupo de Pesquisa Psicologia da Educação Matemática e Formação de Professores (Psiem-Gepemai), juntamente com a Prof.^a Dr.^a Miriam Cardoso Utsumi, na Faculdade de Educação/Unicamp. Possui mais de seis décadas de experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em metodologia de ensino, aprendizagem e formação de professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao longo de sua carreira publicou 17 obras entre livros de sua autoria, organizados ou edições; 14 capítulos de livros, além de diversas outras produções em jornais, revistas, anais de congressos. Orientou cerca de 60 pesquisas em Educação Matemática (mestrado, doutorado e pós-doutorado).

E-mail: sloren@unicamp.br

Sergio Ferreira do Amaral

Concluiu o doutorado pela Universidade Estadual de Campinas em 1992. Atualmente é Professor Titular Colaborador na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro da Association for the Advancement of Artificial Intelligence - AAAI, Membro da Associação Internacional de Inteligência Artificial - I2AI e Membro da International Society for Technology in Education - ISTE. Publicou 34 artigos em periódicos especializados e 48 trabalhos em anais de eventos. Possui 7 livros publicados. Possui 3 softwares, 1 processo ou técnica e outros 49 itens de produção técnica. Participou de 60 eventos no Brasil e Exterior. Orientou 31 dissertações de mestrado e 13 tese de doutorado e 06 supervisão de pós-doutorado, além de ter orientado 6 trabalho de iniciação científica e 34 trabalhos de conclusão de curso na área de Educação. Atua na área de Educação. Em suas atividades profissionais interagiu com 20 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. Em seu currículo Lattes os termos mais freqüentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Internet, Educação, Tecnologia Educacional, Tecnologia, Inteligência Artificial, Comunicação, Educação e Comunicação, Ambientes Virtuais, biblioteca, Cidadania e Colaboração.

Email: amaral@unicamp.br

Tânia Alves da Silva

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Atua como professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Campinas. Atualmente está cursando o Mestrado Profissional em Educação Escolar na FE /Unicamp, com a orientação da Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama.

E-mail: t251930@dac.unicamp.br

Os textos desta coletânea, organizada por docentes do Mestrado Profissional em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, problematizam um conjunto de temáticas educacionais muito relevantes, constituídas e construídas a partir do cotidiano profissional de seus autores e autoras – professoras e professores e profissionais da educação – comprometidos em construir conhecimentos sustentados em metodologias investigativas críticas e inovadoras. Vale conferir!!! Boa leitura!!!

